HÖGSKOLAN
DALARNA

Dalarna Doctoral Dissertations

Mening med att läsa i historia

Lärares och elevers erfarenheter av mening med att läsa skriven text i historieämnet i gymnasiet utifrån läs-ämnesförståelser

KAREN STORMATS

Pedagogiskt arbete
Institutionen för kultur och samhälle
Högskolan Dalarna, Falun, Sverige
2025

Dissertation presented at Dalarna University to be publicly examined in lecture hall F134, Campus Falun, Friday, 14 November 2025 at 09:00 for the Degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Opponent: Professor Jan Löfström (Department of Teacher Education, University of Turku, Finland).

Abstract

Stormats, K. 2025. Mening med att läsa i historia. Lärares och elevers erfarenheter av mening med att läsa skriven text i historieämnet i gymnasiet utifrån läs-ämnesförståelser. *Dalarna Doctoral Dissertations* 51. Falun: Dalarna University. ISBN 978-91-990244-1-7.

Traditional forms of written text, such as newspapers and books, are being increasingly challenged by the shift towards digitalisation. The consequences of this are far-reaching, and one area to be affected is history education since historical narratives are now accessible in various forms of media. While reading is important in all subjects, it is particularly central in history. This makes the study of history education worthwhile in terms of reading experiences, especially since digital tools are becoming more prevalent in the classroom.

While Swedish teachers demonstrate strong interest in digital tools, research shows that students are reading less in school, which may impact their reading comprehension. Decisions on whether or not to read texts in the history classroom occur within a context shaped by both analogue and digital resources, which affects how students engage with and understand these texts.

This study explores the considerations that influence both teachers' choice of texts in history education and students' decisions to read or not to read assigned texts. Interviews were conducted with three secondary school teachers and fourteen students. Using a social constructivist framework, the study analyses their experiences through the concept of *meaning*.

Understanding teachers' choices is important because these determine what students are exposed to. Equally important is understanding how students perceive the meaning of reading since this influences their motivation and engagement. The study introduces the concept of *reading-related subject understanding (läs-ämnesförståelse)*, the definition of which is how students understand both the subject of history and the role texts have within it.

Firstly: Findings suggest that the *meaning* of reading in the history classroom is perceived in three different but interrelated ways: as a source of knowledge, as a method for investigation, and as a foundation for discussion. These perspectives are described as "positions of meaning". Both teachers and students shift between these positions, which reflects a complex and dynamic understanding of reading in the subject.

Secondly: The findings of this study show that *reading-related subject understanding* can be seen as consisting of three types: the knowledge-acquiring meaning of history reading; the investigative meaning of history reading; and the developmental meaning of history reading. Promoting a broader, more nuanced experience of reading can support student engagement and potentially increase reading in schools.

Keywords: meaning, reading-related subject understanding, reading, history, upper secondary school

Karen Stormats, Educational Work

© Karen Stormats 2025

ISBN 978-91-990244-1-7
urn:nbn:se:du-51208 (http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-51208)

Til far,
som lærte mig det vigtige i,
og evnen til at brug det skrevne ord.

Innehåll

Förord 9

Kapitel 1 Introduktion 13
Sammanfattande problembild 19
Pedagogiskt arbete som hemvist för studien 20
Syfte och forskningsfrågor 21
Avhandlingens relation till min licentiatuppsats 23
Studiens kontext 26
Läsning av skriven text 26
Skolämnet historia - utveckling och kontext 28
Digitala verktyg i undervisningen 35
Avhandlingens disposition 40

Kapitel 2 Tidigare forskning 42
Läsning 43
Läsning i skolans senare år 43
Läsning i skolämnet historia 48
Läsning av analoga och digitala texter 52
Historiedidaktik 54
Synsätt på undervisningsämnet historia – ett internationellt perspektiv 54
Historieundervisning i Sverige – några forskningsinriktningar 60
Ämnesförståelse 67

Kapitel 3 Teoretiska och begreppsliga ramverk 74
Språk och text 75
Mening som teoretiskt begrepp 76
Läs-ämnesförståelse som teoretiskt begrepp 81
Historiedidaktiska kluster som inslag i läs-ämnesförståelse 83

Kapitel 4 Studiens design och forskningsprocessen 88
Urval av deltagare 89
Hanna 91
Anders 91
Emma 91
Metoder för konstruktion av empiri 92
Intervjuer och sammanställning av avhandlingens empiri 92
Studiens trovärdighet och transparens 95

Metoder för tolkning och analys 97
Meningsbegreppet som verktyg för analys 99
Historiedidaktik och historieämnesförståelse som verktyg för analys 101
Tolkning och analys i fem steg och nivåer 102
Etiska överväganden 108

Kapitel 5 Läsning i historia som sammanhang 113
Hanna och hennes elever om textläsningens sammanhang 113
Textläsning efter genomgång 114
Viktigt för alla skolämnen 123
Anders och hans elever om textläsningens sammanhang 125
(Läroboks)texter som stöd 125
Relevanta texter 127
Läsa svåra texter tillsammans 129
Emma och hennes elever om textläsningens sammanhang 131
Information för att kunna svara på instuderingsfrågor 132
Effektivitet 134
Träna läsning 135
Sammanfattande analys av läsningens sammanhang 139

Kapitel 6. Läsning i historia som handling och innehåll 142
Hanna och hennes elever 142
Boken som bas 143
Kursbokens tillgänglighet 144
Andra textformer och textformat 146
Anders och hans elever 148
Egentillverkat material 149
Andra undervisningsmaterial 151
Läsning som komplement till genomgångar 154
Emma och hennes elever 155
E-boken som utgångspunkt 156
Andra material 159
Sammanfattande analys utifrån begreppet handling 161

Kapitel 7. Reflektioner över läsning i historieämnet 164
Hanna och hennes elever 164
Förkunskaper 164
Svåra texter 166
Anders och hans elever 169
Läsförmåga och nivå på texter 169
Texter som skapar intresse för historia 171
Emma och hennes elever 174
Överblick 174
Elevers nivå och förkunskaper 175

Eget lärande och eget intresse 178
Sammanfattande analys utifrån begreppet reflektion 180

Kapitel 8. Mening med att läsa skriven text i historia – en analys 182
Mening som identifierats i deltagarnas utsagor 182
Hanna och hennes elever 183
Anders och hans elever 184
Emma och hennes elever 186
Meningspositioner och läs-ämnesförståelse 188
Meningspositioner 188
Historieläsningens kunskapsinhämtande mening 190
Historieläsningens undersökande mening 192
Historieläsningens utvecklande mening 193
Sammanfattning av studiens samlade resultat 194

Kapitel 9. Avslutande diskussion 197
Metodologisk tillbakablick 199
Mening med läsning 202
Mening som begrepp och kunskapsbidrag 206
Läsning mot en fond av alternativa undervisningsmaterial 207
Mening med läsning i historia 210
Läs-ämnesförståelse som begrepp och kunskapsbidrag 212
Avhandlingens relation till licentiatuppsatsen 213
Sammanfattande slutsatser och utblick 215

Summary 219

Referenser 228

Bilagor 255
Bilaga 1: Intervjuguide 1 till lärare 255
Bilaga 2: Intervjuguide 2 till lärare 256
Bilaga 3: Intervjuguide 1 till elever 257
Bilaga 4: Informationsbrev till lärare 258
Bilaga 5: Samtyckesblankett till lärare 260
Bilaga 6: Informationsbrev inklusive samtyckesblankett till elever 261
Bilaga 7: Illustration av textunderlag till intervju 262
Bilaga 8: Illustration av textunderlag till intervju 263
Bilaga 9: Illustration av textunderlag till intervju 264

Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete Högskolan Dalarna 265

Förord

Vardagslivet framträder som en verklighet tolkad av människor och subjektivt meningsfull för dem som en värld med inre sammanhang.
-Berger och Luckmann

En avhandling i pedagogiskt arbete handlar om mötet mellan den praktiknära skolverkligheten och hur vi kan förstå den med hjälp av forskning och teorier. Det har därför varit avgörande för avhandlingsprojektet att jag har fått tillgång till lärares och elevers berättelser om den skolvardag som jag har undersökt. Jag vill därför börja med att rikta ett stort tack till Hanna, Anders och Emma samt deras elever som i en tid av stora utmaningar tog sig tid att dela med sig av sina erfarenheter, funderingar, frustrationer och reflektioner gällande läsning i historia.

Att skriva en avhandling är en handling på både ett tankemässigt och ett konkret plan. Mycket text ska läsas och diskuteras. En studie ska riggas och genomföras. Sammantaget ska tiden som doktorand rent konkret resultera i att en text (som du nu har framför dig – analogt eller digitalt) ska konstrueras, skrivas, granskas, tryckas, publiceras och inte minst försvaras. Det är många handlingar som ska genomföras och som doktorand har jag haft hjälp av flera erfarna, för mig viktiga, kollegor. Jag vill rikta ett särskilt tack till mina handledare Professor Tarja Alatalo och Docent Mikael Berg, som båda har bidragit med sin unika kunskap och hjälpt mig att tänka till, tänka om, tänka vidare och tänka stort. Ni har med stort tålamod, vishet och realism stöttat mig på flera sätt. Tarja, till dig vill jag rikta ett särskilt stort tack för din uthållighet och din tro på min förmåga. Ditt stöd har varit ovärderligt! Din värme och ditt stora engagemang har bidragit till att jag har sett fram emot våra träffar samt vågat lägga fram både tveksamma och yviga idéer. Tack för att du följt mig hela vägen! Tack Mikael, för våra intressanta diskussioner om historieämnets väsen och för spännande tankekartor som jag med iver greppat tag i och gett mig i väg på teoretiska och ibland filosofiska upptäcktsfärder. Våra samtal har lett till spännande uppvecklingar, utvecklingar och en och annan nödvändig avveckling.

Texten har granskats vid några fasta milstolpar. Jag vill tacka mina läsare: Marie Nilsberth och Maria Deldén, som gav viktiga synpunkter i ett tidigt skede, samt till Martin Stolare och Maria Larsson som i sluttampen hjälpte mig att se viktiga huvudlinjer och träffa avgörande beslut.

Under min tid som doktorand har jag haft det stora privilegiet – men också den utmanande, stundtals svåra och frustrerande uppgiften – att fördjupa mig i frågor om hur vi som verkar i och för barn och unga i skolan bäst kan stödja dem i deras utveckling. Att skriva en avhandling är till stor del ett ensamarbete. Därför är det avgörande att samtidigt få ingå i sammanhang som berikar och stärker det arbetet. Som doktorand har jag haft förmånen att ingå i sammanhang med många duktiga och erfarna och inspirerande kollegor som på olika sätt stöttat och hjälpt mig under min forskarutbildning och i arbetet med denna avhandling. Tack till er alla!

Jag vill särskilt tacka mina vapendragare – Anna Henriksson Persson, Erika Bomström Aho och Maria Larsson – som jag har delat doktorandtillvaron med. Tack för att ni har följt med på en och annan 'elefantsafari' och för att ni har funnits där i *alla* lägen. Anna, under våra år som doktorander har din stuga i Garsås blivit en plats för våra mini-skrivarinternat. Dessa tillfällen har varit viktiga för skrivande och inspiration, men också för reflektion och gemenskap. Att få dela slutspurten med dig har varit en styrka. Tack!

SO-didaktiska seminariegruppen har varit ett viktigt stöd och en källa till inspiration och eftertanke. I ert kreativa och kloka sällskap kan idéer födas och prövas. Ett särskilt tack riktas till Anders Persson för värdefulla inspel gällande historiedidaktisk teori och till Karin Isaksson för flera filosofiska fikastunder samt samtal om människa och individ.

En avhandling är ett projekt som inte tar slut när arbetsdagen är till ända. Människor i mitt liv har på olika sätt (mer eller mindre frivilligt) tagit del av mina mödor. Tack till er alla! Till några vill jag rikta ett särskilt tack. Jakob, tack för att du har stått ut med att jag i tid och otid har monologiserat om mening och sociala konstruktioner. Tack för ditt bidrag till synsätt. Tack Magnus, för hjälp med att omvandla mina idéer och resultat till illustrationer. Tack Kati, för pedagogiska promenader där du med din praktiknära synvinkel ger perspektiv på mitt arbete. Vetskapen om att det i skolor finns lärare som du, ger mig tro på framtiden. Tack Emma, för att du mycket handgripligen visade mig när det *inte* är dags att ge upp sitt mål.

Ända sedan jag började studera historia och utbilda mig till lärare har jag haft en dröm om att bli doktorand och forskare. När nu avhandlingen är färdig, är det nog inte bara jag som pustar ut. Jakob, från första början har du uppmuntrat mig och stöttat mig i min dröm och i mitt arbete. Ditt stöd har varit avgörande! Tack!

Denna avhandling är ett resultat av intensivt, kreativt, frustrerande och hårt arbete. Men den är bara det, ett arbete. Elvira, Sara och Jakob, ni har funnits där och stöttat mig och berikat min tillvaro, min mening i livet. Jag är övertygad om att ord bidrar till att skapa verkligheten såsom vi erfar den. Därför har det varit så viktigt för mig att ni har stöttat mig och trott på att jag kan, har trott när jag har tvivlat.

Till er dedicerar jag denna avhandling.
❤️

Kaptensgården, Tibble
Fredag klockan kvart i fem, september 2025

Kapitel 1 Introduktion

Att kunna läsa, förstå och använda skriven text[1] är viktiga förmågor att ha och utveckla såväl i skolan som senare i livet.[2] Genom att läsa skriven text utvecklas läsförmågan och ordförrådet utvidgas. Ett rikt ordförråd bidrar i sin tur till förmåga att kunna reflektera och lära sig nya saker.[3] Studier visar att ordförrådet ökar i större omfattning genom läsning av skriven text, än genom exempelvis att lyssna på en bok eller ett radioprogram eller genom att se en film eller ett dokumentärprogram.[4] Därför är det viktigt att elever läser skrivna texter, i synnerhet i historieämnet, som i grunden bygger på texter från och om det förflutna, och som utgör det sammanhang i vilken läsning undersöks i den

[1] *Skriven text* definieras i denna avhandling som text skriven med alfabetiska tecken. För att stärka flytet i läsningen används även ordet text för skriven text. Med *analog text* menar jag text som står på papper (En analog text kan även vara skriven på papyrus, trä eller till exempel sten, men i den här avhandlingen är dessa former inte aktuella), medan *digital text* förmedlas via något digitalt verktyg, exempelvis en dator eller smartphone. När jag i den här avhandlingen skriver om *multimodala texter* lutar jag mig mot Anders Björkvalls definition där ”texter som omfattar flera kommunikationsformer brukar kallas för multimodala”. Se Anders Björkvall (2019) s. 8. *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
Björkvall nämner exempelvis ljud (i digitala texter), bilder och andra typer av illustrationer samt texters visuella design (exempelvis layout och typografi). Multimodala texter kan läsas både analogt och digitalt. Se Björkvall (2019) s. 8. I digitala texter är det möjligt att lägga in *hyperlänkar*. En hyperlänk är ett ord eller textavsnitt som är klickbart och leder vidare till andra textavsnitt. Se Svenska Akademins ordlista (SAOL).

[2] Se exempelvis Anne Cunningham och Keith Stanovich (1997). ” Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later” i *Developmental Psychology, 33*(6), 9–34; Eva Maagerø och Elise Seip Tønnesen (2009). *At læse i alle fag.* Danmark, Aarhus: Forlaget Klim, s. 17; Marte Blikstad-Balas (2018). *Literacy i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 21 ff.; Yvonne Hallesson och Pia Visén (2019) s.7 ff. *Att arbeta med yrkes- och ämnestexter i gymnasieskolan. En didaktisk handbok.* Stockholm: Natur & Kultur.

[3] Anne Cunningham och Keith Stanovich (1998/2001). ” What Reading Does For the Mind” i American Educator. USA: *American Federation of Teachers*. Spring/summer 1998. Nytryck i *Journal of Direct Instructions*, Vol. 1, No 2, 2001, pp. 137-149.

[4] Se exempelvis Cunningham och Stanovich (1998/2001).

här avhandlingen.[5] Vidare är det väsentligt att elever läser mycket och att de läser sammanhängande text[6], eftersom läsmängd påverkar läsförståelsen.[7]

Elever förväntas läsa i alla ämnen i skolan. Detta är tydligt framskrivet i läroplanen för grundskolan. I läroplanen för gymnasieskolan betonas inte läsning i alla ämnen explicit. Däremot anges att det svenska språket ska befästas i undervisningen. Av Skolverkets kommentarmaterial framgår att innebörden är densamma som i läroplanen för grundskolan, nämligen att skolan har ett gemensamt uppdrag att bidra till att elever utvecklar sitt svenska språk, vari läsning av skriven text ingår.[8]

Läsförståelse är inte detsamma inom olika ämnestraditioner. Ämnen har olika sätt att betrakta kunskap, vilket kan bero på de särskilda typer av kunskap ämnena skapar och de olika normer de har för att avgöra vad som är värt att studera samt hur detta görs.[9] Ju högre upp i skolans årskurser eleverna kommer, desto mer komplexa och abstrakta blir texterna samt mer karakteristiska för de ämnesspecifika områdena. Det är i det sammanhanget viktigt att elever får hjälp med att skapa strategier för sin läsning som är anpassade för olika

---

[5] Om historieämnets förhållande till text, se exempelvis Keith Jenkins (1991). *Re-thikning history.* London: Routledge, s.7.

[6] Melaine R. Kuhn och Steven A Stahl (2003). ” Fluency: A review of developmental and remedial practices”. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3–21. Se även Mats Tegmark (2022). ”Den minskade likvärdigheten bland svenska elevers läsförståelse är en spegelbild av grundskolans olikvärdiga läspraktiker. En observationsstudie av undervisningspraktikerns betydelse för elevers läsmängd” i *Svenska Dyslexiföreningen* 2022/nr 3, s. 27.

[7] Richard L. Allington och Anne M. McGill-Franzen (2021). “Reading Volume and Reading Achievement: A Review of Recent Research” i *Reading Research Quarterly*, 56(1), S231-S238; Stephanie Hammerschmidt-Snidarich, Kathrin Maki och Sarah Adams (2019). “Evaluating the effects of repeated reading and continuous reading using a standardized dosage of words read” i Wiley 2019;56, p 635-651; Suzanne E. Mol och Adriana G. Bus (2011). “To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood” i *Psychological Bulletin, 137*(2), 267–296; Richard L. Sparks, Jon Patton och Amy Murdoch (2014).”Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: replication of ‘10 years later” i *Read Writ* **27**, 189–211.

[8] Av läroplanen för grundskolan framgår det att grundskolan har i uppdrag att ge eleverna rika möjligheter att utveckla sitt språk, vilket innebär att samtala, läsa och skriva (se Skolverket (2022). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*, Kapitel 1 Skolans värdegrund och uppdrag, Skolans uppdrag). Denna formulering står att finna i läroplanens inledande beskrivning av skolans uppdrag och gäller således hela grundskolan. För gymnasieskolan finna inte motsvarande formulering (se Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan 2011* (GY11). Stockholm: Skolverket). Av Skolverkets kommentarmaterial framgår emellertid att styrdokumenten för gymnasieskolan betonar ”vikten av att skolan bidrar till att utveckla elevernas förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt att det svenska språket ska befästas genom undervisningen i många av skolas ämnen. Innebörden i det blir alltså i princip detsamma som i övriga läroplaner, det vill säga att olika ämnen har ett gemensamt uppdrag att bidra till att eleverna utvecklar sitt svenska språk” (Skolverket 2021) s. 9.

[9] Timothy Shanahan och Cynthia Shanahan (2008).” Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content Area Literacy” i *Harvard Educational Review*. April 2008.

ämnen.[10] Läsning i historia skiljer sig från generell läsning bland annat genom att det kräver förståelse för ämnesspecifika begrepp och för hur läsaren kan tolka det förflutna.[11]

Svenska studier visar emellertid att mängden skolrelaterad läsning sjunker, att läsförmågan sjunker bland elever och att skillnaderna mellan de elever som har god läsförmåga och de som har svag läsförmåga ökar.[12] Enligt en undersökning från Statens medieråd, som omfattar åren 2012–2022, finns dock tecken på att den tidigare nedgången i ungas läsning av böcker och tidningar har avstannat.[13] De sjunkande resultaten i läsförmåga har föranlett vissa åtgärder från statligt håll. Exempelvis fattade regeringen i mars 2023 beslut om att dels avsätta medel till inköp av tryckta läromedel, dels har ett nytt examenskrav införts i lärarutbildningen.[14] Det nya examenskravet pekar mot att lärarstudenter ska visa förmåga att kunna värdera tryckta läromedel.[15] Regeringens satsningar för att öka tillgången till och användningen av tryckta läromedel kan dels tolkas som en reaktion på rapporter om sjunkande läsförmåga, dels som en reaktion på rapporter om att enbart användning av digitala verktyg inte är tillräckligt som verktyg i undervisning.

---

[10] Melanie R. Kuhn och Paula J. Schwanenflugel (2018). "Prosody, pacing, and situational fluency (or Why fluency matters for older readers)" i *Journal of Adolescent och Adult Literacy, 62*(4), 363–368.

[11] Cynthia Shanahan och Timothy Shanahan (2014). "Does Disciplinary Literacy Have a Place in Elementary School?" i *The Reading Teacher* Vol. 67 Issue 8 pp. 636–639. Arja Virta (2007). "Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History" i *Journal of Research in Teacher Education,* Vol. 14, No. 4 (2007), pp 11-25. Umeå: Faculty Board for Teacher Education.

[12] Om minskning av läsning av skriven text, se exempelvis Monika Vinterek, Mikael Winberg, Mats Tegmark, Tarja Alatalo och Caroline Liberg (2020). "The Decreases of School Related Reading in Compulsory School – Trends Between 2007 and 2017" i *Scandinavian Journal of Educational Research,* November 2020. Om sjunkande läsförmåga, se Skolverket (2019b). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket. Om ökande skillnader mellan elevers läsförmåga, se Tegmark (2022).

[13] Statens medieråd. (2023). *Ungar och medier 2023. En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. Statens medieråd.

[14] Om inköp av tryckta läromedel, se Regeringen (2023c). *Regeringen gör det möjligt för skolor att söka bidrag för fler läroböcker*. Pressmeddelande från Utbildningsdepartementet, 3 mars 2023. https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/03/regeringen-gor-det-mojligt-for-skolor-att-soka-bidrag-for-fler-larobocker/. Om examenskrav i lärarutbildningen, se Regeringen 6 oktober 2023. Regeringen (2023b). *Nytt examensmål om läromedel i lärarutbildningarna. Pressmeddelande från Utbildningsdepartementet*, 6 oktober 2023. https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/10/nytt-examensmal-om-laromedel-i-lararutbildningarna/.

[15] Regeringen (2023a) *Historiskt kunskapstapp i senaste PISA.* Pressmeddelande från Arbetsmarknadsdepartementet och Utbildningsdepartementet, 5 december 2023. https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/12/historiskt-kunskapstapp-i-senaste-pisa/. (Hämtat 2024-01-02).; Regeringen (2023b).

Parallellt med minskad läsning i skolan och elevers sjunkande läsförmåga har svenska skolor satsat stort på att införa digitala verktyg i undervisningen.[16] Den under de senaste två decennierna ökade tillgången till såväl hård- som mjukvara samt uppkoppling till internet har medfört att det skrivna ordet, särskilt i analog form, har fått konkurrens av andra språkliga former, såsom texter med mer eller mindre omfattande multimodala[17] inslag och av audiovisuella medier.[18] Utvecklingen av informations- och kommunikationsteknik, och dess multimodala uttryck, har under de senaste tre decennierna utmanat det skrivna språkets framträdande position som kommunikationsmedel.[19] Även skrivna texter i digital form konkurrerar med analoga texter.

Bland förespråkare för användande av digitala texter i undervisning framhävs att dessa bidrar till ökad motivation bland elever och till att elever med läs- och skrivsvårigheter kan få hjälp med att ta till sig information. Tillgång till digitala texter framhävs som en möjlighet att både individualisera och vidga läsningens form och innehåll.[20] Kritiska röster, exempelvis Lenhard, Schroeders och Lenhard, visar å andra sidan att elever läser digitala texter snabbare och därmed slarvigare, vilket leder till att läsförståelsen sjunker.[21] Läsning av analoga texter bidrar till en kroppslig upplevelse av texten, exempelvis genom att ögonen noterar var på sidan en viss information står eller att händerna, genom att märka tjockleken på pappersmängden mellan fingrarna, uppfattar om

---

[16] Maria Rasmusson (2014) s. 64 ff. *Det digitala läsandet, Begrepp, processer och resultat*. Mittuniversitetet, Om skolors satsningar på en dator per elev, se IFAU:s rapport: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (2021). *En dator per elev i mellanstadiet Hur påverkas undervisningen och studieresultaten?* Rapport 2021:18.

[17] Med begreppet *multimodal* avses här flera olika betydelseskapande resurser, se Björkvall (2019).

[18] Mats Tegmark; Tarja Alatalo; Monika Vinterek och Mikael Winberg, (2022). ” What Motivates Students to Read at School? Student Views on Reading Practices in Middle and Lower-Secondary School” i *Journal of research in reading* Vol. 45, nr 1, s. 100-118.; Statens offentliga utredningar 2018:57 (SOU 2018). *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela* samhället; Statens medieråd (2019). *Ungar och medier*. Stockholm: Statens medieråd; Ivar Bråten och Helge I. Strømsø (2008) s. 145 ff. ”Förståelse av olika sorters texter” i Bråten, Ivar. (red), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB; Virta (2007) s. 13; Daniel Lindmark (2011). “Historiska medier: Forskarskola i historia med didaktisk inriktning” i *Nordidaktika – Journal of humanities and social science education.* 2011:2 91-92.

[19] Pablo Delgado, Cristin Vargas, Rakefet Ackerman och Ladislao Salmerón (2018). ”Don´t throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension” i *Educational Research Review.* Volume 25, November 2018, Pages 23 – 38.

[20] Jämför Blikstad-Balas (2018) s.103 ff.

[21] Wolfgang Lenhard, Ulrich Schroeders och Alexandra Lenhard (2017). “Equivalence of Schreen Versus Print Reading Comprehension Depends on Task Complexity and Proficiency” i *Discourse Processes,* Online First, May 2017, p 1-19. Se även Skolverket (2018b). *Tryckta texter ger bättre läsförståelse*. Textförfattare: Eva Wennås Brante, Malmö Universitet. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/tryckta-texter-ger-battre-lasforstaelse (Hämtat 2025-02-02).

viss information fanns i början eller slutet av texten. Det kan göra att det är lättare att komma ihåg innehållet i analoga texter jämfört med digitala texter.[22] Elever som läser en text i analog form får, enligt exempelvis Mangen, Walgermo och Brønnick, sammantaget en bättre läsförståelse än elever som läser samma text i digital form.[23] På senare tid har flera forskare argumenterat för att elever behöver lära sig att hantera både analoga och digitala verktyg och att det innebär att de behöver lära sig att söka i och läsa texter i såväl analogt som digitalt format.[24] Mikael Tengberg hävdar att det är naivt att tro att elever automatiskt blir ”strategiska och kloka användare av digitala medier bara för att de använder dem så mycket och så ofta”.[25] I likhet med Maria Rasmusson pekar han på att forskning om huruvida de senaste årens stora satsningar på digitala verktyg har påverkat elevers läsning och läsförmåga än så länge är begränsad.[26] Tengberg lyfter även utmaningar vad gäller lärares och lärarutbildares kunskaper om undervisning i digital läskompetens. Han påpekar också att konventionell, grundläggande läsundervisning i skolan bör stärkas.[27]

För historieämnets del har digitala verktyg lett till att elever nu har tillgång till en stor mängd primärkällor, exempelvis arkivmaterial, i digitaliserad form, vilket innebär att elever kan arbeta med historievetenskapliga metoder. Detta kan i sin tur leda till att elever får nya möjligheter att utveckla sitt historiska tänkande och sin historiemedvetenhet, vilket ingår i historieämnets syfte.[28] Dagens gymnasielärare i historia har, tillsammans med sina elever, en till synes oändlig tillgång till historierelaterade material i digital form. Tillgång till historierelaterat material i digital form möjliggör att elever, oberoende av geografisk hemvist, kan ta del av exempelvis museiföremål och vetenskapliga artiklar.[29] På senare tid har användning av digitalt källmaterial i historieundervisning problematiserats. Nygren pekar på att källmaterial ställer höga krav på elevers förmågor att analysera och tolka materialet vilket riskerar att ta

---

[22] Skolverket (2018b).
[23] Anna Mangen, Bente Walgermo och Kolbjørn Kallsten Brønnick (2013). ”Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension” i *International Journal of Educational Research* 58:61-68.
[24] Mikael Tengberg (2025). *Från pärm till skärm.* Expertrådet för läsning. 2025-05-02. https://expertradetforlasning.se/fran-parm-till-skarm/. (Hämtat 2025-05-07); Pablo Delgado och Ladislao Salmeron (2021). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure” i *Learning and Instruction*, Volume 71, February 2021, 101396; Cathrin Backman Löfgren (2012). *Att digitalisera det förflutna: en studie av gymnasieelevers historiska tänkande*. Lund: Lund University Publications.
[25] Tengberg (2025).
[26] Tengberg (2025); Rasmusson (2014) s. 28 f.
[27] Tengberg (2025).
[28] GY11.
[29] Thomas Nygren (2019) s. 169 ff. *Fakta, fejk, fiktion. Källkritik, ämnesdidaktik, digital kompetens.* Stockholm: Natur & kultur.

uppmärksamheten från ämnet.[30] I en kontext där det på flera nivåer finns intresse av att skolor prioriterar inköp av datorer är det emellertid rimligt att anta att analoga studiematerial inte kan prioriteras i samma omfattning när skolor måste göra ekonomiska prioriteringar. I en rapport om datoranvändning på mellanstadiet problematiserar författarna att skolor är tvingade att välja mellan datorer och andra ekonomiska satsningar. Rapporten visar att skolor som har fått omfördela resurser för att kunna finansiera inköp av datorer, inte uppvisar förbättrade studieresultat i de ämnen som studerats i undersökningen.[31]

Sammantaget är det är rimligt att anta att lärare och elever i ett historieundervisningssammanhang, där läsning är viktigt men kan innebära svårigheter för eleverna och även väcka motstånd hos dem, gör en mängd avvägningar när de väljer att läsa (eller inte läsa) texter i historia. Dessutom görs dessa avvägningar i en kontext där skolor behöver göra ekonomiska avvägningar mellan analoga och digitala verktyg. Mot bakgrund av dessa argument för den skrivna textens betydelse för förmåga att granska och förhålla sig till information samt den skrivna textens betydelse för förmågan att tänka abstrakt, undersöks i den här avhandlingen lärares och elevers uttryckta mening med att läsa skriven text i historia. Detta undersöks med hjälp av intervjuer med historielärare och elever på gymnasiet. Avsikten är att därigenom bidra till förståelse för på vilka grunder lärare och elever väljer – eller väljer bort – läsning av skriven text i undervisningen. Avhandlingens ärende är att söka vägar för att öka förståelsen av vilka erfarenheter och överväganden lärare utgår från när de väljer skrivna texter till historieundervisningen. I avhandlingen studeras också vilka erfarenheter och överväganden som påverkar elevers val att läsa – eller att inte läsa – skrivna texter. Motivet är, med grund i resultatet, att bidra till att främja elevers läsning.

I historieämnet ställs särskilda krav på förmåga att kunna läsa text utifrån ämnets specifika typer av kunskap. Det leder in till den komplexa problembild som behandlas i den här avhandlingen. Problembilden innefattar läsning av skriven text i relation till andra former av information, exempelvis audiovisuella narrativ, samt läsning av text i historieundervisning i ett historiedidaktiskt perspektiv. Studier visar att elevers erfarenheter av och reflektioner över läsning av skriven text i historia är sparsamt beforskat.[32] Det finns därför skäl att

[30] Nygren (2019) s. 188 ff.
[31] IFAU (2021) s. 11 ff, 63 ff.
[32] Cathrine Sjölund Åhsberg (2024). "Students' views of historical significance – a narrative literature review". *History Education Research Journal*, 21(1), 2; Abby Reisemann och Sarah McGrew (2018). " Reading in History Education: Text, Sources, and Evidence" i Metzger, Scott Alan och McArthour Harris, Lauren (red)(2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning.* New York: Wiley Blackwell.

närmare studera lärares och elevers erfarenheter av läsning i historieundervisningen, vilket denna avhandling handlar om.

Sammanfattande problembild

Med utgångspunkt i den ovan beskrivna situationen, där läsning å ena sidan är viktigt ur flera perspektiv, men där läsning av skriven text och läsförmåga å andra sidan sjunker bland barn och unga, står *mening med läsning* i centrum för den här undersökningen. Begreppet mening kan användas i såväl vardagliga som vetenskapliga sammanhang, men med olika innebörd. I vardagliga sammanhang kan begreppet exempelvis användas för att påvisa en åsikt eller avsikt.[33] Med stöd i socialkonstruktivistisk teori förstås begreppet *mening* i den här avhandlingen som bestående av ett visst givet sammanhang, en handling med ett innehåll, och reflektioner som människan gör utifrån sammanhanget och handlingen. Således kan en handling i ett sammanhang upplevas som meningsfull medan samma handling i ett annat sammanhang inte behöver upplevas som meningsfull. Begreppet mening diskuteras närmare i kapitlet om studiens teoretiska och begreppsliga ramverk.[34] Avhandlingen kan, utifrån intresset för lärares och elevers erfarenheter av mening med läsning av skriven text i historia, bidra till ökad förståelse om läsning och läsundervisning i gymnasieskolan, men även tillföra kunskap till det historiedidaktiska forskningsområdet.

Historielärares epistemologiska utgångspunkt har, enligt Peck och Herriot, stor betydelse för hur lärarna utformar sin undervisning.[35] Det finns, enligt detta resonemang, en tydlig koppling mellan lärares ämnesförståelse och den undervisning de planerar. Det bör därmed även finnas beröringspunkter mellan didaktiska överväganden och historiedidaktiska perspektiv, särskilt med tanke på att styrdokumenten för gymnasieskolan bär tydlig prägel av de historiedidaktiska traditionerna historiskt tänkande och historiemedvetande. Historiedidaktisk teori har således, tillsammans med bland annat kursplaner och lärares ämnesförståelse, betydelse för den undervisning som bedrivs och i

[33] Se exempelvis Svenska Akademins ordlista som ger exemplen ”enligt min mening” och ”det var inte min mening att såra dig". Svenska Akademins ordlista. www.svenska.se/saol/.
[34] En mer nyanserad beskrivning och definition av begreppet *mening*, såsom det används i avhandlingen, ges i kapitlet om teoretiskt ramverk, där Berger och Luckmanns teori är central. Se Peter L. Berger och Thomas Luckmann (2011). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
[35] Carla L. Peck och Lindsay Herriot (2015).” Teachers Beliefs About Social Studies” i Five, Helenrose och Gregorie Gill, Michele. (red.) (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.

förlängningen för hur elever erfar undervisningen, vilket i sin tur får betydelse för både lärares och elevers överväganden av läsning i historia.[36]

Eftersom fokus i studien är mening med att läsa skriven text i historieämnet, genomförs även en analys av resultatet utifrån begreppet *mening* med utgångspunkt i historiedidaktisk forskning och teoribildning samt forskning om ämnesförståelse med utgångspunkt i historieämnet. Därigenom konstrueras ett möjligt fält av positioner gällande vad jag definierar som läs-ämnesförståelse i historia som lärares och elevers erfarenheter av mening med att läsa skriven text kan röra sig mellan. *Läs-ämnesförståelse* är ett begrepp som skapats genom mina analyser av lärares och elevers uttryckta erfarenheter av mening med att läsa skriven text i historia. Läs-ämnesförståelse i historia förstås i denna avhandling som förståelse av mening med att läsa i historia såsom den som läser förstår ämnet och textens roll i ämnet. Läs-ämnesförståelse i historia knyter således ihop mening med att läsa med läsning av text i historia. Detta beskrivs närmare i kapitel 3 om studiens teoretiska och begreppsliga ramverk.

Detta inledande kapitel ringar i studiens problembild. Härnäst beskrivs avhandlingens hemvist i forskningsämnet pedagogiskt arbete. Därefter presenteras avhandlingens syfte och frågeställningar och hur avhandlingen tar avstamp i min licentiatstudie. Kapitlet avslutas med en introduktion till avhandlingens sammanhang i relation till minskad läsning i skolan och på fritiden, en beskrivning av gymnasieämnet historia samt perspektiv på de senaste decenniernas digitalisering i skolan, vartill studiens kunskapsbidrag relateras.

Pedagogiskt arbete som hemvist för studien

Denna avhandling läggs fram inom ämnet pedagogiskt arbete, som är ett mångvetenskapligt ämne där flera olika aspekter av, och perspektiv på, utbildning behandlas.[37] Monika Vinterek, en av de tidiga professorerna i pedagogiskt arbete, fastslår att ”i centrum för pedagogiskt arbete står frågor som sammanfattningsvis handlar om pedagogiskt yrkesverksammas arbete, barns och elevers kunskapsbildning och utveckling samt hur dessa processer är relaterade till varandra”.[38] Forskning inom pedagogiskt arbete tar därmed sin

[36] Mikael Berg (2014). *Historielärares ämnesförståelse. Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia.* Karlstad University Press. 2014:6.
[37] Monika Vinterek (2023) s. 25. ”Ämnet pedagogiskt arbete” i Anette Emilson, Susanne Thulin och Christian Andersson (red.) (2023). *Pedagogiskt arbete i de yngre årens pedagogiska praktiker*. Lund: Studentlitteratur AB.
[38] Vinterek (2023) s. 25.

utgångspunkt i praktiknära spörsmål vilka kan utforskas med stöd av teoretiska ramverk.

I den här avhandlingen förenas intresset för läsning i undervisningssammanhang med historiedidaktiska perspektiv. Läsning studeras även i exempelvis svensk- och språkdidaktik, medan undervisning i historia studeras i historiedidaktik och historia som vetenskapligt ämne. Studien kan därigenom sägas befinna sig i skärningspunkten mellan flera ämnen. Studiens mångvetenskapliga inslag har även inverkan på val av teorier i avhandlingen. Sociologins socialkontruktivism är central, men även historiedidaktisk teori är betydelsefull för förståelsen av läsning i just historieämnet. Det mångvetenskapliga inslaget inverkar också på val av metoder, där till exempel metod för analys är inspirerad av hermeneutik, som är vanligt förekommande inom historieämnet. Till ämnet pedagogiskt arbete hör även teori- och metodutveckling.[39] Denna avhandlings teorigenererande anspråk ryms därmed inom pedagogiskt arbete.

Genom att studera lärares och elevers erfarenheter av att läsa skriven text när de arbetar i historieämnet och analysera det i termer av mening, kan avhandlingen bidra till ökad kunskap om vilka överväganden som ligger till grund för val att läsa skriven text i historieundervisning på gymnasiet. I förlängningen kan studien även bidra till diskussionen om hur praktiknära erfarenheter påverkar läsande av skriven text. Sammanfattningsvis kan avhandlingen, utifrån sitt fokus på läsning av skriven text och på undervisning i skolämnet historia, bidra till ökad kunskap om läsning och läsundervisning i gymnasieskolan och tillföra perspektiv på läsning till det historiedidaktiska forskningsområdet.

Syfte och forskningsfrågor

Med utgångspunkt i den beskrivna problembilden, undersöks i denna avhandling mening med att läsa skriven text i skolämnet historia utifrån lärares och elevers uttryckta erfarenheter av läsning i historia. Även om läsning av skriven text i någon mån ingår i alla skolämnen, är historieämnet ett ämne där den skrivna texten har stor betydelse.[40] Det bidrar till att historieämnet utgör det

[39] Vinerek (2023) s. 26.
[40] Jenkins (1991) s. 5 ff.; Monika Vinterek (2009) s. 135 f. ”Läsning av texter i klassrummet. En undersökning om elevers läsvanor” i Knudsen, Susanne; Skjelbred, Dagrun och Aamotsbakken, Bente (red) *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen.* Oslo: Novus Förlag 2009.

praktiknära sammanhang i vilket lärares och elevers erfarenheter av läsning av skriven text undersöks.

Syftet med avhandlingen är att fördjupa förståelsen av mening med läsning av skriven text inom historieundervisningen på gymnasiet.

Med utgångspunkt i studiens syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1) *Hur kan mening med att läsa skriven text förstås, utifrån de erfarenheter som lärare och elever i historia på gymnasiet beskriver?*

I denna första forskningsfråga fokuseras lärares och elevers erfarenheter av mening med att läsa, där utgångspunkten är läsning av skrivna texter i skolämnet historia. Forskningsfrågans mer empirinära frågeställning är, med meningsbegreppet som utgångspunkt, trefaldig. För det första undersöks *i vilka sammanhang texter läses i historieundervisningen*, enligt lärarnas och elevernas utsagor. För det andra undersöks *vilka texter som enligt lärare och elever läses i historieundervisningen*. För det tredje undersöks *hur lärare och elever reflekterar över i vilka sammanhang och vilka texter som de läser i historieundervisningen*.

Historia som undervisningsämne är förankrad i historiedidaktisk teori, vilket har betydelse för utformningen av skolämnet historia. De i undervisningsämnet historias syfte framskrivna traditionerna historiemedvetande och historiskt tänkande betonar olika förmågor och kunskaper inom historieämnet. Dessa har betydelse för vilka texter som läses och hur de behandlas i undervisningen. Baserat på resultatet av första forskningsfrågan lyder studiens andra forskningsfråga således enligt följande:

2) *På vilka sätt kan mening med att läsa i skolämnet historia, såsom mening framträder i lärarnas och elevernas beskrivningar, förstås som läs-ämnesförståelse i skolämnet historia?*

Denna andra forskningsfråga avser att analysera mening som erfars av läsning inom historieämnet, såsom mening framträder i resultaten av den första forskningsfrågan. Analysen relateras till lärares och elevers ämnesförståelse samt textens funktion i historieundervisningen, med utgångspunkt i begreppet läsämnesförståelse. Denna forskningsfråga har en teoretisk riktning och används som utgångspunkt för analys av det empiriska resultatet som genererats i samband med den första forskningsfrågan.

Avhandlingens relation till min licentiatuppsats

Intresset för mening med att läsa skriven text väcktes i arbetet med min licentiatstudie, *Flipp i tal och handling*, där jag studerade undervisningsmetoden flipped classroom (hädanefter *flipp*). Licentiatstudien syftade till att fördjupa förståelsen av flipp som undervisningsmetod såsom metoden framträder i flippande gymnasielärares tal och handlingar. Detta syfte konkretiserades i tre forskningsfrågor om syften med flipp, lärares och elevers roller i flippad undervisning samt individualisering av flippad undervisning. Begreppet *syfte* definierades i licentiatstudien som ”ett uttryck för en avsikt, en mening” där ett syfte ”förstås i den kontext där det tar sin utgångspunkt och där dess mål formuleras”.[41] Att undersöka mening med undervisning fanns således närvarande redan i licentiatstudien. Initialt prövades om begreppet syfte kunde appliceras även i avhandlingsstudien, men, som beskrivs i avsnittet om metoder för analys, valdes i stället begreppet mening. Licentiatstudien är en fallstudie där jag intervjuade och observerade tre gymnasielärares undervisning. Lärarna valdes ut utifrån kriteriet att de i någon mån flippade sin undervisning samt var behöriga gymnasielärare.[42]

Flipp kan beskrivas som en undervisningsmetod, där lektionsbundna föreläsningar och hemläxor byts (”flippas”) mot inspelade föreläsningar, som eleverna förväntas ta del av hemma och lektioner där elever, med stöd av lärare, diskuterar och laborerar med utgångspunkt i ämnesinnehåll. Flipp beskrivs i såväl metodböcker som forskningsrapporter som en undervisningsmetod där läraren med hjälp av inspelade föreläsningar och instruktionsfilmer kan frigöra tid på lektioner, tid som kan användas till att eleverna kan diskutera och laborera. I detta sätt att förstå flipp har digitala verktyg en framträdande roll, eftersom de bland annat möjliggör inspelningar av föreläsningar.[43] Flipp kan också beskrivas som ett förhållningssätt där elevers lärande står i centrum för undervisningen. Detta sätt att beskriva flipp tenderar att tona ner de digitala verktygens roll och snarare lyfta fram flipp som ett sätt att förhålla sig till

[41] Karen Stormats (2019) s. 15, 35. *Flipp i tal och handling. En fallstudie om undervisningsmetoden flipp i tre gymnasielärares tal och handling*. Karlstad University Studies 2019:27.
[42] Stormats (2019).
[43] Se exempelvis Jonathan Bergman och Aaron Sams (2012). *Flipp Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: ISTE and Virginia, ASCD 2012; Daniel Barker (2013). *Flipped Classroom – det omvända arbetssättet*. Stockholm: Natur och kultur; Wade Jarvis, Wade Halvorson, Saalem Sadeque och Shannon Johnston (2014). ” A Large Class Engagement (LCE) Model Based on Service-Dominant Logic (SDL) and Flipped Classrooms” i *Education Research and Perspectives*, (41) 2014: 1–24.

elevers lärande.[44] Förespråkare för flipp beskriver metoden som en reaktion mot traditionell undervisning, som i sin tur beskrivs som undervisning där läraren förmedlar kunskap som elever förväntas ta emot.[45]

I min licentiatstudie framkom att lärarna som deltog i studien hade som syfte med att flippa att kunna skapa en mer flexibel och individualiserad undervisning och att de såg metoden som en möjlighet att omdisponera tid. De beskrev flipp som en metod som möjliggör ökad individualisering. Exempelvis användes inspelade föreläsningar både som introduktion till olika frågor och som stöd vid repetition inför prov. På så vis kunde den enskilda eleven till exempel välja att spela upp delar av en föreläsning flera gånger om eleven behövde få delar repeterade. Det fanns i de inspelade föreläsningarna även möjlighet att snabbspola delar som den enskilda eleven upplevde sig vara införstådd med. I ljuset av tidigare forskning om individualisering framstod den individualisering som framkom dock inte som annorlunda.[46] Vidare visade resultatet i licentiatstudien att lärarna såg sin egen roll som framför allt organiserande och handledande. Jag kunde emellertid under observationer även se att lärarna intog en kunskapsförmedlande roll. Eleverna tillskrevs av lärarna en aktiv roll, vilket innebar att läraren gav den enskilda eleven ansvar för att göra vissa individuella val inom ramarna för undervisningen och att eleven förväntades utföra vissa uppgifter på egen hand, såsom att se inspelade föreläsningar utanför undervisningstiden.[47]

Under den tid jag besökte skolorna kunde jag observera hur lärarna som ingick i licentiatstudien använde inspelade genomgångar som undervisningsmaterial på liknande sätt som skrivna texter traditionellt har använts i skolan. Samtidigt kunde jag inte observera läsning eller användning av skrivna texter i någon större omfattning. En fråga som slog mig var, vad händer med läsning av skrivna texter i undervisningssituationer där digitala verktyg har en framträdande roll? Detta var en fråga som jag inte hade möjligheter att undersöka inom ramarna för min licentiatsutbildning. Mina observationer av undervisningen och intervjuer med lärare ledde dock till att jag blev nyfiken på lärares och elevers erfarenheter av att läsa skriven text och vilken mening skriven text har för dem i undervisningen. I licentiatstudien undersöktes flipp med fokus på lärares syften med flipp, deras syn på ansvar och roller i den flippade

[44] Se exempelvis Brenda Logan (2015).” Deep exploration of the flipped classroom before implementing” *Journal of Instructional Pedagogies*, (16) 2015.
[45] Jarvis et al. (2014).
[46] Forskning om individualisering, se Monika Vinterek (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
[47] Stormats (2019).

undervisningen samt på möjligheter till individualisering, men *inte* med fokus på läsning av skriven text. Licentiatstudien innehåller därför inget empiriskt material som direkt inkluderas i avhandlingen. Däremot bidrar licentiatstudien, förutom att vara en del av min forskarutbildning och doktorsexamen, till avhandlingens problemformulering. Detta genom att peka på att läsning och användning av skriven text i undervisning där digitala verktyg har en framträdande roll, inte kunde observeras i någon större utsträckning i den flippade undervisning som jag studerade.

Sett i ljuset av forskningsresultat om minskad läsning i skolan är det angeläget att undersöka lärares och elevers syn på läsning av skriven text, för att därigenom öka förståelsen av mot vilka överväganden lärare och elever väljer, eller väljer bort, läsning av skriven text i historia. Detta görs i denna avhandling genom att studera hur lärare och elever talar om läsning av skriven text och analysera detta i termer av mening som teoretiskt begrepp. Denna studie är således en vidareutveckling och fördjupning av de spörsmål om syften som motiverar lärares val av undervisningsmetoder, som var i fokus i min licentiatstudie.[48] I licentiatstudien undersöktes hur gymnasielärare som använder undervisningsmetoden flipp uppfattar och tillämpar metoden. I licentiatstudien och avhandlingen finns ett gemensamt praktiknära intresse för hur användning av digitala verktyg påverkar undervisningen. Dessutom behandlar båda studierna syften som lärare anger för val av undervisningsverktyg samt mening som lärare tillskriver ett visst undervisningsverktyg. I licentiatstudien fokuserades *syften* med flipp, medan avhandlingen fokuserar på *mening* med att läsa skriven text i historia, såsom det framträder i deltagarnas uttryckta erfarenheter. I avhandlingsstudien vrids perspektivet från det flippade klassrummet och de inspelade genomgångarna som lärarna berättade om i licentiatstudien, till att undersöka det som jag under intervjuer och observationer såg viss avsaknad av, nämligen läsning av skriven text. Avhandlingens intresse breddas till att inkludera elevers erfarenheter av skriven och digital text och vilken mening de tillskriver dessa verktyg. Ytterligare en skillnad är att i licentiatstudien deltog lärare med olika ämnesbakgrund, medan jag valt att fokusera på historielärare och deras elever i avhandlingsstudien.

Sammanfattningsvis berör den här avhandlingen lärares och elevers erfarenheter av läsning av skriven text, vilket förstås utifrån begreppet mening. Därtill analyseras meningen med att läsa med hjälp av begreppet läs-ämnesförståelse. Avhandlingen bidrar således både till forskning om läsning av skriven

[48] Stormats (2019).

text i undervisningssammanhang och till ett historiedidaktiskt perspektiv genom forskning om läsning i historieämnet i gymnasiet.

Studiens kontext

Detta avsnitt om studiens bakgrund är indelat i tre huvudområden som vart och ett bidrar till att beskriva studiens kontext. Dessa områden är läsning av skriven text, skolämnet historia – utveckling och kontext samt ett avsnitt om digitala verktyg i undervisningen.

Läsning av skriven text

Sett i ett historiskt perspektiv har läsning av skriven text varit en färdighet förbehållen eliten. I ett historiskt perspektiv har dels endast ett fåtal priviligierade skolats i att avkoda text, dels har skrivna texter varit dyra att införskaffa.[49] Sett i ett internationellt perspektiv har dock stora delar av den svenska befolkningen tack vare 1686 års kyrkolag, som angav att alla människor skulle kunna läsa, relativt tidigt haft de mest grundläggande kunskaperna i läsning. Den grundläggande undervisningen skulle ske i hemmet och kontrolleras av socknens klockare eller präst vid återkommande husförhör.[50] Att elever idag lär sig att läsa och arbeta självständigt med skrivna texter är i ett historiskt perspektiv ett relativt modernt fenomen.[51]

Utifrån denna studies fokus på läsning av skriven text belyses det skrivna ordet i detta avsnitt dels som uttryck för språk, dels utifrån dess betydelse för den individuella människan och för samhället. En i den här avhandlingen central utgångspunkt är att människan genom språket ger uttryck för sin förståelse av världen såsom hon erfar den.[52] Människor kan uttrycka sig på många olika sätt, varav det verbala språkets uttryck i tal och skrift är centrala i

[49] Bosse Sundin (2006) s. 199 ff. *Den kupade handen: historien om människan och tekniken*. Stockholm: Carlsson förlag.
[50] Lars Pettersson (2003). ”Pedagogik och historia – en komplicerad förbindelse” i Staffan Selander (red) (2003). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning.* Forskning i fokus, nr. 12. Myndigheten för skolforskning.
[51] Helge I. Strømsø (2008) s. 23. ”Högläsning, snabbläsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse” i Ivar Bråten (red), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
[52] Berger och Luckmann (2011) s. 50 ff.

undervisningssammanhang.[53] Språket har en grundläggande betydelse för kunskap och kunskapsutveckling. Läsning av det skrivna ordet är viktigt för lärande och kunskapsutveckling.[54] Cunningham och Stanovich konstaterar, i en artikel där de bland annat har undersökt elevers läsning över tid, att läsning av skriven text har avgörande betydelse för utvecklingen av ordförråd och i förlängningen för elevers kognitiva förmågor.[55] Deras undersökning har sedan replikerats med liknande resultat.[56]

I dagens samhälle är det angeläget att ha god läskompetens och att kunna förhålla sig kritiskt till det stora informationsflöde man dagligen utsätts för. Maagerø och Seip Tønnesen, som intresserar sig för läsning i alla ämnen, konstaterar att även digital kompetens alltid innebär läsning. [57] Att ha god läskompetens[58] och att kunna förhålla sig kritiskt till det stora informationsflöde som man som samhällsmedborgare utsätts för är därför angeläget i dagens samhälle. I yrkeslivet förväntas människan i allt högre utsträckning kunna läsa sig till hur de ska utföra arbetsmoment. I privatlivet förväntas människor utföra allt fler uppgifter som yrkespersoner tidigare har hjälpt till med, exempelvis bankärenden och ansökningar hos myndigheter. För detta krävs god läskompetens.[59] Ur ett demokratiperspektiv är det också viktigt att kunna läsa och förhålla sig kritisk till information och propaganda.[60] Vidare utgör det skrivna ordet ett verktyg med vilket man dels kan bygga abstraktioner, dels förmedla sig med andra människor i en annan tid, på en annan plats, vilket utgör en

---

[53] En indikation på språkets betydelse för lärande är att det första målet som nämns för grundskolan är att ”varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt”. Lgr22, Skolverket (2022).
[54] Cunningham och Stanovich, (1998/2001).
[55] Cunningham och Stanovich, (1998/2001).
[56] Richard Sparks, Jon M. Patton och Amy Murdoch (2014). “Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of '10 years later” i *Reading and Writing*. January 2014, 27(1).
[57] Maagerø & Seip Tønnesen (2009) s. 16.
[58] Förmåga att läsa en skriven text kan förenklat delas in i tre olika nivåer. På en grundläggande nivå kräver förmågan att kunna läsa en text att läsaren har *läsfärdighet*, det vill säga kan avkoda texten samt i viss mån kan läsa med flyt och sammanhang. Om läsaren även kan läsa och förstå olika typer av texter, kan man tala om *läsförståelse*. Med *läskompetens* menas att läsaren dessutom har textförståelse och kan använda lässtrategier. Astrid Roe (2014). *Läsdidaktik – efter den första läsinlärningen*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.; Arne Lervåg, Charles Hulme & Monica Melby-Lervåg (2018). “Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It’s simple, but complex”. *Child Development*, *89*, 1821–1838.
[59] Roe (2014).
[60] Statens offentliga utredningar (SOU) 2020:56. *Det demokratiska samhället i en digital tid. Så stärker vi motståndskraften mot desinformation, propaganda och näthat*.; Bråten och Strømsø (2008); Maagerö, Eva och Tönnesen, Elise Seip (2009) s. 17. *At læse i alle fag*. Danmark, Aarhus: Forlaget Klim.; se även Statens offentliga utredningar (SOU) 2021:70. *Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap.*

viktig grund för kunskapsutveckling.[61] Maagerø och Seip Tønnesen slår fast att läsning är viktigt för såväl människans utveckling och möjlighet att utveckla sin kunskap, som för mellanmänskligt utbyte och i förlängningen för det demokratiska samhället.[62]

Sammantaget är det alltså viktigt att elever utvecklar god läskompetens. Det är därför oroväckande att gapet mellan elever som presterar svagt och elever som presterar starkt i läsning har ökat under de senaste årtiondena.[63] Denna utveckling har sannolikt koppling till att mängden skolrelaterad läsning har sjunkit kraftigt under det senaste decenniet.[64] Vinterek och hennes kollegors studie indikerar att majoriteten av svenska mellanstadie- och högstadieelever *inte* läser en hel sammanhängande sida text under en vanlig skoldag.[65] Den nedåtgående trenden vad gäller läsning i grundskolan återfinns förmodligen även i gymnasiet. Den minskade läsningen och minskad läskompetens blir ett problem såväl för det demokratiska samhället som för den enskilda eleven, vars möjligheter att klara skolan och ett framtida liv som medborgare kan försvåras.

Skolämnet historia - utveckling och kontext

Historia är ett ämne som behandlar det som inte längre finns, nämligen det förflutna. Till sitt förfogande för studier av det förflutna har historiker dels skriftliga och muntliga källor, dels artefakter. Resultat av historikers studier presenteras huvudsakligen i form av akademiska texter som i sin tur görs tillgängliga för allmänheten, däribland elever.[66] Det vetenskapliga ämnet historia kan följaktligen beskrivas som en intertextuell, språklig konstruktion.[67] Historieämnet är därför ett ämne som traditionellt sett har studerats, i skolan, via skrivna texter. Historieämnet är således ett av ämnena i skolan där elever traditionellt sett regelbundet läser sammanhängande text.[68] Trots att texter som källa till kunskapsutveckling är viktiga inom historieämnet har textläsning i skolämnet historia, enligt bland andra Yvonne Hallesson, hittills undersökts i

[61] David Barton (2006). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. USA: Blackwell Publishing; Sundin (2006); Roger Säljö (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur AB.; Maagerö och Seip Tönnesen (2009).
[62] Maagerø och Seip Tønnesen (2009) s. 17. Se även Blikstad-Balas (2018) s. 21 ff.
[63] Skolverket, (2019b).
[64] Vinterek et al (2020).
[65] Vinterek et al (2020); jämför Statens medieråd (2019).
[66] Jenkins (1991) s. 5 ff.; se även Chris Husbands (1996). *What is History Teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
[67] Jenkins (1991) s. 5 ff.
[68] Vinterek (2009) s. 135 f. Se även Virta (2007).

förhållandevis begränsad omfattning.[69] Hallesson, som i sin avhandling har undersökt textsamtal som lässtöttande aktivitet inom undervisningsämnet historia, konstaterar att det finns behov av mer forskning om hur elever läser och bearbetar ämnestexter i historieundervisningen. Detta är särskilt betydelsefullt, enligt Hallesson, eftersom historieämnet ofta innehåller komplexa sakprosatexter som kan vara svåra för elever att ta till sig utan stöd.[70] Den här avhandlingen, med sitt fokus på lärares och elevers mening med att läsa skriven text i historia och analysen av den ämnesförståelse som undervisningen och läsningen tenderar att inrikta sig mot, bidrar således till historiedidaktisk forskning.

Historia - skolämnets utveckling

Detta avsnitt ger en övergripande beskrivning av hur skolämnet historia har utvecklats under de senaste hundra åren. Dagens historieundervisning, såsom den formuleras i aktuella styrdokument, är resultatet av flera samverkande faktorer, däribland demografi, produktionsbehov och tankemönster.[71] Jessica Jarhall, som har studerat hur historielärare inom grundskolan formar sin undervisning över tid, pekar på att utveckling av undervisningsämnet historia kan beskrivas som både omvandling och förändring.[72] Tidigare tiders syn på historia har således haft betydande påverkan på hur ämnet undervisas idag. Det är därför relevant att belysa historiedidaktiska traditioner i ljuset av äldre uppfattningar om ämnet historia. Syftet med denna kortfattade exposé är att visa hur historieämnets didaktik har formats av de skiftande ambitioner som statsmakten uttryckt genom styrdokumenten.

Kraftigt förenklat var historieämnet i början av 1900-talet ett ämne som byggde på ett traderande av ett narrativ som syftade till att odla elevernas

---

[69] Yvonne Hallesson (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Stockholms universitet.; Torsteinn Helgason, Monika Vinterek och Amalia Björnsdóttir (2010). ”History in the Textbooks and the Teachers Who Use them: a Teachers’ Survey and More” i Henry, R, Grindel, S; Kopisch, W.A. och Radkau, V. (red) (2010) *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. VochR unipress 2010; Monika Vinterek (2010). “Different Kinds of Teaching Resources – Different Kinds of Learning?” i Henry, R; Grindel, S; Kopisch, W.A. och Radkau, V. (2010) (red), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. VochR unipress.

[70] Hallesson (2015) s. 30 ff, 177 ff.

[71] Kenneth Nordgren (2009) s. 361. ”Vad är en god historielärarutbildning? Ett historiskt perspektiv” i Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red) (2009). *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

[72] Jessica Jarhall (2020) s. 390 ff. *Historia från kursplan till klassrum. Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11*. Malmöuniversitet.

fosterlandskärlek.[73] Detta speglas, enligt Ammert som har studerat utvecklingen av historielärböcker, i historieböcker där berättelser ”drivs framåt av tydliga aktörer” såsom kungar, hjältar och ”moraliskt högresta personer”.[74] Grimbergs Svenska historia kan anses ha bidragit till att ett traditionellt kronologisk narrativ där kristendomens, kungarnas och krigens historia dominerat.[75] Efter andra världskriget skedde en förändring mot att historieämnet skulle bidra till medborgerlig fostran. Eleverna skulle med hjälp av historiska fakta kunna dra slutsatser om historiska händelser, något som sedan förstärks i styrdokumenten från 60- och 80-talet, där eleverna med hjälp av historieämnet förväntades kunna förstå sig själv i ett historiskt och nutida perspektiv.[76] De tidiga läroplanerna präglas av ett fokus på stoff där det fram till läroplanen för grundskolan från 1969 läggs vikt vid ”betydelsefulla personer, händelser och tidsföreteelser”.[77] Ammert har dock kunnat se en förändring i läroböcker som, förutom kronologiska berättelser utifrån tydliga aktörer, kompletterats med berättelser om vanliga människors liv.[78]

Under efterkrigstiden kan en förändring noteras i styrdokumenten så till vida att även kunskaper som är av mer färdighetsinriktad karaktär inkluderas och elevernas förmåga att tänka kritiskt och självständigt skrivs fram som ideal.[79] Påverkat av tyska och danska idéströmningar får historiemedvetandets fokus på historiebruk under senare delen av 1900-talet allt större plats i undervisningsämnet historia.[80] Persson beskriver historieämnets utveckling som ett ämne som över tid har gått från att fokusera på att *bevara* till att *kritisera* och sedan *frigöra*.[81] Undervisningsämnet historia har således under drygt hundra år genomgått en förändring i synen på vad ämnet ska bidra till. Likväl utgör

[73] Ulf Zander (1998) s. 33 ff. ”Att legitimera och bli legitimerat: Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes” i Hans Albin Larsson (red)(1998). *Historiedidaktiska utmaningar*. Jönköping: Jönköping University Press; Anders Persson (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning. Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultanternas tid*. Umeå Universitet; Niklas Ammert (2013). *Historia som kunskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia.* Lund: Nordic Academic Press. Tomas Englund (1986) s. 271 ff. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet.* Uppsala: Uppsala universitet.
[74] Niklas Ammert (2008) s.85. *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historielärböcker under hundra år.* Uppsala: Sisyfos förlag.
[75] Per-Arne Karlsson (2013) s.24 f. *Undervisning och lärande i historia – ett kreativt rum för narrativ kompetens.* Stockholm: Stockholms universitet.
[76] Karlsson (2013) s. 25 ff.; Ammert (2013).
[77] Ammert (2013) s.26 ff.
[78] Ammert (2008) s. 95 ff.
[79] Karlsson (2013) s.27 ff.; Ammert (2013) s.26 ff.
[80] Karlsson (2013) s.27 ff.; Anders Persson (2017) s. 12 ff. *Lärartillvaro och historieundervisning. Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultanternas tid*. Umeå Universitet
[81] Persson (2017) s. 12 ff.

berättandet av historia en stark tradition inom historieämnet.[82] Muntligt framförande, även refererat till som genomgång eller föreläsning, beskrivs av historielärare som deltog i en studie där nio lärare och 217 elever tillfrågades om sina uppfattningar om historieämnet, som det mest frekventa arbetssättet. Det är intressant i sammanhanget att eleverna som deltog i undersökningen uppgav att läroboken användes flitigt, vilket inte framgick i samma utsträckning i lärarnas svar.[83]

Med nya reformer och nya vetenskapliga rön har nytt stoff och nya perspektiv att behandla skolämnet historia lagts till utan att gamla helt har tagits bort.[84] Dagens gymnasieelever ska, likt tidigare generationers elever, i stora drag utveckla kunskaper om tidsperioder, händelser och personer som har haft stor betydelse för historisk händelseutveckling. Numera ska gymnasieelever även ha kunskaper om förändringsprocesser samt utifrån olika tolkningar och perspektiv på det förflutna få en förståelse för nutiden och bilda sig en uppfattning om framtiden.[85] Ett bekymmer i historieundervisningen är således ett omfattande pensum, vilket av en rad forskare benämns stofträngsel.[86] Vidare har dagens gymnasieelever inte blott tillgång till sin lärares kunskap och möjligen en kursbok i ämnet. De har även tillgång till oöverskådlig mängd information (exempelvis inskannat arkivmaterial[87]), forskning samt mer eller mindre seriösa historiska berättelser via internet.[88]

Den stora tillgången till historiska berättelser av varierande korrekthet gör lärarens vägledning synnerligen viktig i elevernas arbete med att ta till sig,

---

[82] Mikael Berg och Anders Persson (2023).” The didactic function of narratives: Teachers discussions on the use of *challenging, engaging, unifying*, and *complementing* narratives in the history classroom” i *Historical Encounters*. Vol. 10, No 1; Johan Hansson (2010). *Historieintresse och historieundervisning – Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet.* Umeå: Umeå universitet. Mikael Berg (2021). “Combining time and space: An organizing concept for narratives in history teaching” i *Acta Didactica Norden*. Vol. 15, Nr. 1, Art. 1. Ingmarie Danielsson Malmsros och Joakim Wendell (2018) ”Referensram i historieämnet” i Martin Stolare och Joakim Wendell (2018). *Historiedidaktik i praktiken*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
[83] Hansson (2010) s. 135 ff.
[84] Kenneth Nordgren (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige.* Karlstad: Karlstads universitet.
[85] Jarhall (2020); Persson (2017) s.174 f.; Se även Gy 11.
[86] Martin Stolare och Joakim Wendell (2018) (red) s. 9. *Historiedidaktik i praktiken. För lärare 4 – 6.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.
; Knut Kjeldstadli (1998) s. 259 ff. *Det förflutna är inte vad det en gång var.* Lund: Studentlitteratur.; Thomas Nygren, (2009) s. 8 f. *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier.* Umeå universitet.; Persson (2017) s.174; Jarhall (2020) s. 13.
[87] Se Thomas Nygren, Karin Sandberg och Lotta Vikström (2014). ”Digitala primärkällor i historieundervisningen: en utmaning för elever i historiska tänkande och historiska empati” i *Nordidactica – Journal och Humanities and Social Science Education,* 2014:2.
[88] Om tillgång till kursböcker och digitalt arkivmaterial, jämför IFAU (2021).

värdera och tolka material i historieämnet.[89] En utmaning för historielärare är att människors förståelse av historia idag i hög grad präglas av dramatiserade tolkningar av historiska skeenden.[90] Lorenz påpekar att historiker även tidigare har konkurrerat om det historiska narrativet med exempelvis myter och litterär historieskrivning, men att TV och film har och har haft stort inflytande på innehållet i representationer av det förflutna.[91] Utmaningen för historielärare, hävdar Knut Kjeldstadli i en studie från 1998, består i att liknande dramatiserade tolkningar av historiska personer, platser och skeenden saknar ”de tunga, långa linjerna”.[92] Historien riskerar därmed, enligt Kjeldstadlis resonemang, att bli fragmenterad och förvanskad. Maria Deldén, som senare har studerat didaktiska dilemman vid användandet av historisk spelfilm i historieundervisning, menar dock att historiefilm kan användas i undervisningen. Utifrån resultatet av sin undersökning, drar hon slutsatsen att om läraren arbetar metodiskt med bland annat det filmiska berättandes roll och dess betydelse för historiskt meningsskapande, kan det bidra till att eleverna utvecklar historiefilmslitteracitet.[93] Detta skulle även kunna berika elevernas upplevelser när de i privata sammanhang ser historiefilmer. Backman Löfgren menar, i likhet med Deldén, att skolan bör förhålla sig till elevers konsumtion av populärhistoriska skildringar.[94]

Historia i Gy11

I läroplaner från 2000-talet betonas att historieämnet ska bidra både till att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande och att de kan förhålla sig kritiska till, analysera och använda historiskt källmaterial.[95] Historieämnets syftesbeskrivning, såsom det skrivs fram i styrdokumenten för gymnasiet, bär prägel av såväl den nordeuropeiskt influerade historiemedvetandetraditionen som av den anglo-amerikanska historiskt tänkandetraditionen.[96] Tidigare nämnda

---

[89] Ammert (2013) s. 10 f., 41 ff.; se även Keith Barton och Linda Levstik (2004) s. 2. *Teaching History for the Common Good.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

[90] Chris Lornez (2004) s. 27. “Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations”, i Peter Seixas, (red) (2004). *Theorizing Historical Consciousness.* University of Toronto Press, pp. 25-48.; Caroline Coffin (2006*)* se särskilt s. 167 ff. *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation.* London: Continuum; Ammert (2013) s. 41 ff.

[91] Lornez (2004) s. 27.

[92] Kjeldstadli (1998) s. 272. Se även Maria Deldén (2017) s. 3 ff. *Perspektiv på historiefilmslitteracitet. En didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm.* Umeå universitet.

[93] Deldén (2017) s. 198 f.

[94] Backman Löfgren (2021) s. 13 f.

[95] Lgr22; Gy11, observera att ämnesplanen för historia reviderades 2022 men fortfarande benämnas GY11. Begreppen historiemedvetande, historiskt tänkande och historiebruk behandlas närmare i teorikapitlet.

[96] Se exempelvis Berg (2014) s. 25 ff.; Stolare och Wendell (2018) s.16.

studie av Jarhall indikerar att den centrala utgångspunkten för omformningen av undervisningsämnet historia är kursplanen. De båda traditionerna har därigenom betydelse för den undervisning i historia som bedrivs.[97] Det finns därför skäl att här belysa hur historiedidaktisk teori kommer till uttryck i den kursplan i historia i gymnasiet som är aktuell för deltagarna i den här studien.

Vid tillfället för intervjuerna, som utgör det empiriska materialet i den här studien, undervisade lärarna utifrån Läroplan för gymnasieskolan från 2011 (hädanefter Gy11). Av läroplanen framgår att historieämnet syftar till att utveckla elevernas kunskap och förståelse om och för historia på olika plan samt att de ska kunna använda sin kunskap och förståelse till att orientera sig i sin samtid samt inför framtiden.[98] Detta innebär i gymnasieämnet historia att eleverna bland annat ska ges möjligheter att utveckla kunskaper av kronologisk karaktär samt använda dessa kunskaper som referensram för att förstå sin samtid, ge perspektiv på framtiden och värdera hur historia brukas i olika sammanhang. Eleverna ska vidare kunna använda historiska teorier och metoder för att förklara och dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv.[99] Historieämnet ställer således höga krav på elever och på lärares undervisning i historia.[100] Det framgår vidare att historieämnet syftar till att eleverna ”breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande”.[101] *Historiemedvetande* är en gren inom historiedidaktisk teori som betonar människans historicitet såsom det kommer till uttryck i förståelse av det förflutna och hur det påverkar synen på nutiden och föreställningar om en tänkt framtid.[102] I styrdokumenten kommer idéer från historiemedvetandetraditionen till uttryck i bland annat formuleringar om att eleverna därigenom ska ”ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden”.[103] I

[97] Jarhall (2020) s. 192 ff.
[98] Gy11.
[99] Gy11.
[100] Stolare och Wendell (red) (2018) s. 9.
[101] Gy 11.
[102] Reinhart Koselleck (1989). “Social History and Conceptual History” i *International Journal of Politics, Culture, and Society*, Spring 1089, Vol. 2, No. 3, pp 308-325; Koselleck (2002). *The Practice of Conceptual History*. Stanford University Press; Eftersom jag inte behärskar tyska språket och Jeismanns texter inte har utgivets på engelska, har jag valt att förlita mig på forskare som i min och andras bedömning har gjort tillförlitliga tolkningar av Jeismanns texter. Robert Thorp (2017). “Deconstructing Karlsson, Part 1: Historical Consciousness” i *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4(2), 1-10. Se även Klas-Göran Karlsson (2009). ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys” i Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red) (2009). *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB;
[103] Gy 11, Historia, Ämnets syfte. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-

kommentarmaterialet till ämnesplanen i historia beskrivs historia som en pågående process, vilket kan tolkas som ytterligare ett uttryck för historiemedvetande.[104] Inom grenar av historiemedvetandeteorin anses historiebruk vara en viktig del.[105] *Historiebruk* kommer i styrdokumenten till uttryck ibland annat genom formuleringar om att eleverna ska kunna utveckla förståelse för och förmåga att reflektera över hur ”historia används för att både påverka samhällsförändringar och skapa olika identiteter”.[106] Vikten av att eleverna utvecklar förmåga att reflektera över hur historia används lyfts även i kommentarmaterialet som viktigt för deras möjlighet att utveckla historiemedvetande.[107] Framskrivningen av historiemedvetande i styrdokumenten indikerar att historia betraktas som ett ämne som inte enbart är en angelägenhet som rör skolan, utan något som genomsyrar livet och samhället.[108]

I beskrivningen av historieämnets syfte framgår även att ämnet syftar till att eleverna ska arbeta med metoder och begrepp som kännetecknar det vetenskapliga historieämnet. Detta ska ge eleverna ”möjlighet att söka, granska, tolka och värdera olika typer av källor samt använda olika teorier, perspektiv och verktyg som förklarar och åskådliggör historiska förädlingsprocesser”.[109] Dessa formuleringar uttrycker en syn på historia som ämne som kan härledas till historiskt tänkande. *Historiskt tänkande* kan kortfattat beskrivas som en gren inom historiedidaktisk teori där vikten av att kunna granska och analysera historierelaterat material för att kunna förstå historiska skeenden framhävs.[110] Ett syfte med att låta elever arbeta med historiska metoder och begrepp kan beskrivas baserat på ett *synsätt*[111] utifrån vilket elever dels ska få möjlighet att

gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIS%26version%3D2%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3. (Hämtat 2025-03-27).

[104] Skolverket (2018a). *Kommentarmaterial till ämnesplaner i historia i gymnasiet*. https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2892b/1530187210036/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_historia.pdf. (Hämtat 2025-03-28).

[105] Se exempelvis Bernard Eric Jensen, (2003) s. 67. *Historie – livsverden og fag*. Danmark: Gyldendals boghandel, Nordisk Forlag A/S.

[106] Gy11.

[107] Skolverket (2018a).

[108] Stolare och Wendell (2018) s. 15 ff.

[109] Gy11.

[110] Sam Wineburg (2001) s. 12 ff. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Theaching the Past.* USA: Temple University Press; Se även Sam Wineburg, Dasy Martin och Chauncey Monte-Sano (2013) s.ix ff. *Read like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.; Stéphane Lévesque och Penny Clark (2018) s. 130 ff. “Historical thinking: Definitions and Educational Applications” i *Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-148). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

[111] Begreppet *synsätt* har i den här avhandlingen valts för att beskriva ett sätt att se på något. Ett synsätt inkluderar både *idéens* abstrakta och filosofiska dimension och *perspektivets* mer instrumentella aspekter.

utveckla förmågor att kritiskt granska och ta ställning till källor och information, dels att de genom arbetet ska utveckla ett kreativt historiskt tänkande.[112] I beskrivningen av historieämnets syfte pekas det på att eleverna ska arbeta med historiska begrepp och metoder och att det ska leda till att de kan förstå och förklara olika samband i tid och rum så att de kan utveckla förståelse för historiska samhällsförändringar.[113] Detta förtydligas i kommentarmaterialet där arbete med historiska metoder och begrepp ska leda till att eleverna utvecklar förmåga att ”orientera sig i samhällsfrågor inför framtiden”.[114]

Förutom att historieämnets syfte skrivs fram i styrdokumenten, pekas även fem områden ut som eleverna ska ges förutsättningar att utveckla. Det första området handlar om att eleverna ska få kunskap om ”tidsperioder, förändringsprocesser, händelser och personer utifrån olika tolkningar och perspektiv”.[115] Detta område uttrycker en syn på historia som narrativ vilka elever förväntas få kunskap om. Det andra området pekar på att elever ska utveckla förmåga att använda en historisk referensram i relation till nutid och framtid, vilket, som tidigare visats, har bäring på historiemedvetande. Det tredje och fjärde området vetter mot användandet av för historieämnet karakteristiska metoder och begrepp, vilket kan tolkas som uttryck för synsätt inom historiskt tänkandetraditionen.[116] Det femte området stipulerar att elever bland annat ska kunna värdera användning av historia i olika sammanhang, alltså historiebruk. Detta område vetter således, i likhet med det andra området, mot historiemedvetande.

Digitala verktyg i undervisningen

Avhandlingens fokus är riktat mot läsning av skriven text inom historieundervisningen. Läsning av skriven text utgör emellertid inte en isolerad aktivitet, utan sker mot en fond[117] av alternativa narrativa uttrycksformer. I detta sammanhang framstår digitala verktyg som särskilt relevanta, då de erbjuder olika textformer och narrativ som konkurrerar med traditionell läsning. Mot denna

---

[112] Wineburg (2001) s. 22. Se även Peter Lee, Alaric Dickinson och Rosalyn Ashby (1996). “Concepts of History and Reaching Approaches at Key Stages 2 and 3” i *Teaching History 82*. The Historical Association; Peter Seixas och Tom Morton (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts.* Canada: Nelson Education Ltd.
[113] Gy11.
[114] Skolverket (2018a)
[115] Gy11.
[116] Gy11; Berg (2014); Stolare och Wendell (2018).
[117] Begreppet *fond* ska här förstås som en bakgrund av alternativa material mot vilken läsning av skriven text erfars. Jämför Svenska akademins ordlista.
https://svenska.se/tre/?sok=fond&pz=1 (Hämtat 2025-05-07)

bakgrund är det motiverat att inkludera forskning om digitala verktyg i undervisningen i beskrivningen av studiens kontext, eftersom dessa verktyg utgör en del av det kontextuella ramverk inom vilket lärare och elever gör val kring läsning av skriven text.

Av studier av den svenska befolkningens användning av medier och internet framgår att samhället har tagit till sig många av den digitala teknikens möjligheter.[118] Detta återspeglas i skolan. Sett i ett internationellt perspektiv är den svenska skolan välförsedd med datorer, och lärare visar stort intresse och stor kreativitet när det gäller att både använda och utveckla användandet av digitala verktyg[119] i undervisningen.[120] Detta kommer bland annat till uttryck i lärares engagemang i undervisningsrelaterade grupper på sociala medier.[121] Exempelvis engagerade sig tusentals lärare, möjligen influerade av internationella undervisningsströmningar, under åren från 2013 fram till skrivande stund i facebookgruppen Flippa Klassrummet där lärare delar erfarenheter av att undervisa enligt metoden Flipped Classroom.[122] Detta kan ses som ett exempel

---

[118] Mediebarometern (2022). Nordicom, Göteborgs universitet.; SCB (2020). *Befolkningens it-användning 2020*. https://www.scb.se/contentassets/a3faa0cdf5c44382a8343eb4a2e3df04/le0108_2020a01_br_lebr2001.pdf (Hämtat 230914).

[119] Jag har i denna avhandling, i likhet med Berger och Luckmann (2011 s. 34), valt begreppet *verktyg* som redskap för bearbetning av material. Begreppet verktyg har valts framför det alternativa begreppet *resurs*, som snarare beskriver något som finns att tillgå för viss verksamhet, se SAOL.

[120] Stormats (2019).; Jörgen Nissen och Linnéa Stenliden (2023)." How computers entered swedish classrooms: the importance of educating digital citizens" i Jonas Hallström och Marc J. de Vries, (2023) (red). *Programming and Computational Thinking in Technology Education: Swedish and International Perspectives*. Leiden: Brill**;** Skolverket (2019a). *Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning.* Stockholm: Skolverket.

[121] Stormats (2019); Yvonne E. Liljekvist, Ann-Christin, Randahl, Jorryt van Bommel och Christine Olin-Scheller (2020). "Facebook for Professional Development: Pedagogical Content Knowledge in the Centre of Teachers' Online Communities", *Scandinavian Journal of Educational Research*; Skolverket (2019a). *Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning.* Stockholm: Skolverket.

[122] Flipp kan definieras som en undervisningsmetod som i grova drag består av undervisning som är strukturerad utifrån att elever tillsammans och med läraren i någon form arbetar med och löser uppgifter i klassrummet och att detta arbete föregås av att elever individuellt inhämtar information som lärare delger eleven online, ofta i form av en av läraren förinspelad genomgång. I flipp är inslag av digitala verktyg betydande.[122] Svenska lärares intresse för metoden har, om man ser på Flippa Klassrummets antal medlemmar som indikator, förändrats sedan gruppens start. Denna facebookgrupp hade i januari 2014 knappt 7000 medlemmar. Av antalet medlemmar att döma ökade intresset för flipp markant under de närmsta åren och i mitten av juni 2019 hade gruppen drygt 14 200 medlemmar.[122] I mitten av 2021 hade denna siffra sjunkit till 13 300 och i april 2025 låg medlemstalen på omkring 12 800 personer. Det finns olika sätt att tolka minskningen. Det kan tolkas som ett minskat intresse för flipp. Det kan också tolkas som att lärare har införlivat de delar av metoden som de har goda erfarenheter av i sin undervisning. Ytterligare en tolkning kan vara att flipp som undervisningsmetod inte längre upplevs som ny och att lärare inte längre har samma behov av hjälp och inspiration för att tillämpa metoden. Stormats (2019).

på lärares intresse för att genom kollegialt utbyte få inspiration till att utveckla den egna undervisningen med hjälp av digitala verktyg samt för hur lärares ämnesförståelse har betydelse för utformning av undervisningen.

Elever i den svenska gymnasieskolan använder i hög grad multimodala texter i digital form när de ska inhämta information inom ett ämnesområde. Dels letar elever själva upp information via olika webbsidor, dels tillhandahåller lärare olika informationskanaler i undervisningen.[123] Sofkova Hashemi, Wennås Brante, Cederlund och Godhe pekar på att användning av multimodala digitala texter i undervisningen erbjuder såväl nya möjligheter som utmaningar. Författarna argumenterar för att både elever och lärare behöver handledning i att utveckla digital läskompetens.[124] Även Nygren pekar på att elever ofta tros kunna navigera ”som *digital natives*”, men att de behöver hjälp med att leta rätt på, tolka och använda material från digitala miljöer.[125] För att elever ska kunna förstå, analysera och värdera innehållet i en text, krävs en hög kognitiv förmåga.[126] En del av de utmaningar som lärare och elever står inför kan bestå i att kunna urskilja olika textelement[127] för att kunna identifiera de delar som är väsentliga för det man för tillfället arbetar med.[128] Ett för läsningen av digital multimodal text störande element kan vara hypertexter[129]. Några forskare, däribland Nygren, hävdar att digitala presentationer kan vara svåra att överblicka och att elever därmed lättare riskerar att tappa fokus.[130] Andra forskare, exempelvis Arja Virta, ställer sig kritisk till om dagens analoga kursböcker förmår presentera eleverna för tillräckligt utförliga narrativ för att eleverna ska kunna förstå komplexa skeenden. Virta hävdar att det är viktigt att historieundervisningen inte ensidigt bygger på kursböcker, utan att lärare

[123] Nygren (2019); Blikstad-Balas (2018).
[124] Sylvans Sofkova Hashemi, Eva Wennås Brante, Katarina Cederlund och Anna-Lena Godhe, (2020). “*Digitala textkompetenser och undervisning: en metatolkande syntes av forskningsstudier om texter, information och multimodalitet i skolan”.* Ingår i Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, bildning, utbildning, fortbildning / [ed] Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson, Suzanne Parmenius Swärd, Linköping: Forskningsmiljön svenska och de moderna språkens didaktik, institutionen för kultur och samhälle vid Linköpings universitet, 2020, s. 270–286.
[125] Nygren (2019) s. 9.
[126] Hilary Janks, (2009). *Literacy and Power.* Taylor & Francis Group.
[127] Med begreppet textelement menas här, i linje med Björkvalls definition, enheter som tillsammans utgör text. Björkvall (2019).
[128] Björkvall (2019).
[129] En hypertext definieras av Backman Löfgren (2012) s. 28 som en icke-linjär text som är flexibel och ihopkopplad i lager på lager av länkar som leder till parallella texter, bilder, filmer och ljud.
[130] Nygren (2019). Se även Ragnhild Engdal Jensen, Astrid Roe och Marte Blikstad-Balas (2024). The smell of paper or the shine of a screen? Students’ reading comprehension, text processing, and attitudes when reading on paper and screen. *Computers & Education, 219,* 1–12; Lenhard, Schroeders och Lenhard (2017).

behöver kombinera olika undervisningsmaterial, en ståndpunkt hon delar med bland andra Nygren.[131]

I historieämnet, där förmåga till bland annat historiskt tänkande och historieempati ska ingå, visar forskning att det kan vara svårt för elever att exempelvis avgöra källvärdet i det de läser.[132] Källmaterial kan, enligt Nygren, bidra till att utveckla elevers historiska empati, men det ställer även höga krav på elevernas förmåga att använda databaser som huvudsakligen är utformade för forskare och därmed svåra för elever att arbeta med. Nygren framhåller att forskningen om vad elever lär sig av att använda källmaterial är begränsad. Han pekar även på att tillgång till digitaliserad källmaterial samt teknisk utveckling har inneburit utmaningar i historieundervisning. Nygren påpekar att dessa inte nödvändigtvis har fördjupat elevernas lärande och att läroböcker som erbjuds i digital form inte nödvändigtvis förbättrar undervisningen, utan möjligen försvårar läsningen.[133] Digitala representationer med hyperlänkar kan emellertid, enligt Backman Löfgren, som i en studie har experimenterat med att låta elever skriva historia med hjälp av historiskt arkivmaterial som finns tillgängligt på internet, göra att läsaren av texten blir en aktiv medskapare eftersom hen väljer i vilken ordning och hur texten används. Backman Löfgren menar vidare att hypertexter, i motsats till tryckta texter, läses utifrån läsarens intresse snarare än från början till slut. Hypertexter ger således läsaren möjligheter att, utifrån sitt intresse, söka vidare i olika trådar, varvid intresset kvarhålls.[134]

Under de senaste två decennierna har det sammantaget skett stora förändringar i tillgången till och användandet av digitala verktyg i skolan. Som framgår av ovanstående visar forskning på såväl möjligheter som utmaningar som digitala verktyg medför. Där det under 2000-talet fanns stor tilltro till att digitala verktyg kan bidra till didaktiska utvecklingsmöjligheter, kan det under 2010-talet och fram till idag skönjas en viss tveksamhet till om, och i så fall i vilka sammanhang, digitala verktyg är tillfredsställande som verktyg i undervisning.[135] Blikstad-Balas, Kornhall och Nilsson beskriver och problematiserar denna utveckling i boken *Omstart för skolans digitalisering.* Författarna framhåller att även om de är kritiska till huruvida digitalisering av och i skolan har skett på ett försvarbart sätt, är digitala verktyg en del av såväl samhället som skolan.

[131] Virta (2007) se särskilt s. 21 f., Nygren (2019).
[132] Se exempelvis Nygren (2019). Se även Backmann Löfgren (2012); Roe (2014) s.61.
[133] Nygren (2019) s. 169 ff.
[134] Backmann Löfgren (2012).
[135] Om tilltro till digitala verktyg under 2000-talet se Stormats (2019) s. 9 ff. Om tveksamhet till digitala verktyg i undervisningen se exempelvis Nygren (2019); Backman Löfgren (2012); Sofkova Hasemi et.al. (2020).

Därför, argumenterar författarna, behöver skolan hjälpa elever att använda digitala verktyg med ett kritiskt förhållningssätt. Författarna poängterar att information och kunskap inte är samma sak och att digitala verktyg kan bistå med information, men att kunskap vilar på elevernas mentala arbete.[136]

Mot bakgrund av de senaste årens förskjutning i synen på digitala verktygs roll i undervisningen är det föga förvånande att det de senaste åren höjts röster som åter efterfrågar böcker i undervisningen. Bland dessa röster hörs regeringen. I slutet av år 2019 beslutade regeringen att tillsätta en utredare som fick i uppdrag att ”utreda och föreslå åtgärder för att säkra tillgången till ändamålsenliga läromedel av hög kvalitet för alla elever”.[137] Som anledning till uppdraget angav regeringen bland annat den pågående digitaliseringen av samhället som bland annat påverkar läromedelsområdet ”då produktionen och användningen av digitala läromedel ökar, liksom användningen av olika digitala kunskapskällor i undervisningen, exempelvis webbsidor”.[138] I direktivet slår regeringen fast att digitaliseringen och det ökade utbudet ”gör att utbudet blir svårare att överblicka för den enskilda, vilket ställer höga krav på att de som i dag ansvarar för att införskaffa läromedel väljer dessa med stor eftertanke och omsorg. Det är i praktiken upp till lärare och rektorer att försäkra sig om att läromedel och annat material som används i undervisningen fyller sitt syfte”.[139] I augusti 2021 presenterades utredningens resultat, där det bland annat konstaterades att ”läroböcker ger ofta en tydligare överblick över innehållet än digitala läromedel och böcker är vanligen lättare att navigera i än digitala läromedel. Läsandet på papper har också specifika fördelar framför läsandet på skärm”.[140] Utredningen konstaterar även att ”det behövs mer forskning om hur digitaliseringen påverkat användandet av läromedel”.[141] Den här avhandlingen bidrar till diskussionen om digitala verktyg i skolan genom dess fokus på lärares och elevers mening med att läsa skriven text – som kan vara digital eller analog – i historieundervisning.

---

[136] Marte Blikstad-Balas, Per Kornhall och Jenny Maria Nilsson, (2021) s. 174 ff. *Omstart för skolans digitalisering*. Stockholm: Natur & kultur.
[137] SOU 2021:70.
[138] Regeringen (2019), dir. 2019:91. *Stärkta skolbibliotek och läromedel.* https://www.regeringen.se/contentassets/3cae1ec139e4400095944395e7922544/starkta-skolbibliotek-och-laromedel-dir-201991/ (Hämtat 2025-02-15)
[139] Regeringen (2019).
[140] SOU 2021:70 s. 16.
[141] SOU 2021:70 s. 22.

Avhandlingens disposition

I den här avhandlingen undersöks mening med läsning i historia. Perspektiven mening, läsning och historia är centrala i avhandlingen och återkommer i studiens olika delar. Detta har betydelse för hur texten är strukturerad. I de avsnitt där begreppen förekommer tas de upp i ordningen mening – läsning – historia. Denna ordning följs upp i avhandlingstextens olika delar. Avsikten är att dels synliggöra meningsbegreppets övergripande betydelse, att läsningen står i förgrunden och att historieämnet utgör exemplet som undersöks. Dels avser den upprepade ordningen bidra till tydlighet för läsaren.

Avhandlingen är disponerad enligt följande: I detta första, inledande kapitel, har jag presenterat studieobjektet och avhandlingens problemformulering samt dess hemvist i forskningsämnet pedagogiskt arbete Jag har vidare beskrivit avhandlingens relation till min licentiatuppsats samt avhandlingens syfte och forskningsfrågor. I kapitel 2 presenteras tidigare forskning som är relevant för avhandlingen. Kapitlet om tidigare forskning omfattar tre områden som har betydelse för studiens syfte och frågeställningar: läsning, historiedidaktik och ämnesförståelse. Eftersom mening med läsning står i centrum för den här undersökningen inleds kapitlet med ett avsnitt som avser ge en inblick i kunskapsläget vad gäller läsning. Den forskning om läsning som i den här avhandlingen är av särskilt intresse rör läsning i skolans senare år, läsning i historia och läsning av skrivna analoga och digitala texter. Historieämnet utgör det praktiknära sammanhang i vilket lärares och elevers erfarenheter av läsning av skriven text undersöks. Eftersom historiedidaktisk forskning kan ge inblick i hur lärare arbetar med och hur elever möter historien[142], ägnas kapitlets andra avsnitt åt tidigare forskning om trender inom forskning om historieundervisning, alltså historiedidaktik. Det tredje forskningsområdet som belyses är lärares ämnesförståelse och hur ämnesförståelse påverkar lärares praktik. Även forskning om elevers ämnesförståelse diskuteras. Forskningen om ämnesförståelse är av relevans för studiens andra forskningsfråga där mening med läsning undersöks som läs-ämnesförståelse.

I kapitel 3 presenteras och motiveras studiens teoretiska och begreppsliga ramverk, som vilar på socialkonstruktivistisk teoribildning. I detta kapitel diskuteras inledningsvis språkets betydelse för utveckling av kunskap samt hur detta påverkar hur text förstås i den här studien. Studiens social-

[142] Christer Karlegärd, här citerad i Karlsson (2009) s. 37. ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys” i Karlsson, Klas-Göran. och Zander, Ulf. (red) (2009). *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

konstruktivistiska ramverk är grundläggande för hur begreppet mening förstås. Begreppet mening, tillika det i studien konstruerade begreppet läs-ämnesförståelse, beskrivs och motiveras i kapitel 3, som avslutas med ett avsnitt om olika sätt att förstå historia som skolämne. I avsnittet identifieras tre kluster av historiedidaktiska synsätt vilka i metodkapitlet utvecklas till verktyg för analys.

Kapitel 4 ägnas åt att beskriva studiens design och forskningsprocess. Kapitlet inleds med en beskrivning av urval av deltagande lärare och elever. Därpå följer en beskrivning av och argumentation för de metoder för konstruktion av empiri som har använts. Studiens trovärdighet och transparens diskuteras också i avsnittet om metoder för konstruktion av empiri. Metoder för analys beskrivs och diskuteras därefter. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om etiska överväganden som har gjorts i studiens olika faser.

I kapitel 5, 6 och 7 redovisas resultat och analys för att behandla studiens första forskningsfråga utifrån läsningens sammanhang, handling och reflektion. Dessa tre kapitel bygger på analyser av det empiriska materialet och resultatet illustreras med ett urval av citat. Kapitel 8 behandlar studiens andra forskningsfråga genom att analysera och tolka resultaten i kapitel 5, 6 och 7 i relation till historiedidaktisk teori och till historieämnesförståelse. Kapitel 8 sammanfattar även studiens resultat.

Sammanfattningsvis behandlas den första forskningsfrågan i kapitlen 5, 6 och 7 och den andra i kapitel 8. Den andra forskningsfrågan kan därför framstå som mindre viktig, vilket dock ingalunda speglar dess betydelse. Den forskningsfrågan är av mer teoretisk karaktär och bygger till stor del på resultatet som svarar på den första forskningsfrågan. Forskningsfrågorna är av likvärdig betydelse för syftet att fördjupa förståelsen av mening med läsning av skriven text i historieundervisning på gymnasiet.

I kapitel 9 diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning samt resultatets implikationer för gymnasieskolans läsning i historia och för forskningsfältet. Referenser och bilagor återfinns i avhandlingens sista delar.

Kapitel 2 Tidigare forskning

I denna genomgång av tidigare forskning presenteras studier som är av relevans för avhandlingen. Inledningsvis riktas uppmärksamhet mot studier om läsning i skolan med fokus på läsning i skolans senare år samt lärares och elevers arbete med läsning i skolans senare år. I detta kapitel eftersträvar jag vidare att ge en bild av tidigare forskning om lärares och elevers erfarenheter av läsning analogt respektive digitalt i undervisningssammanhang. Därefter görs en kortare översikt över tendenser inom forskning om historia som undervisningsämne. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om forskning om ämnesförståelse med fokus på lärares och elevers historieämnesförståelse.

Genomgången av tidigare forskning bygger på en narrativ litteraturgenomgång.[143] Det innebär att jag med hjälp av tidigare forskning avser att skapa en bild av det sammanhang som avhandlingen är en del av. En narrativ litteraturgenomgång kan, enligt Bryman, liknas vid en upptäcktsfärd och kan uppfattas som otydligare än exempelvis en strukturerad litteraturgenomgång, som i sin tur kan anses vara replikerbar i högre grad. En narrativ litteraturgenomgång ger emellertid möjlighet att ringa in och sammanställa en bild av det sammanhang som studieobjektet befinner sig i.[144] Genom att uppmärksamma studier som forskare inom fältet kontinuerligt återkommer till samt genom läsning av referenslistor i den tidigare didaktiska forskningen är det möjligt att skapa sig en uppfattning om vilken tidigare forskning som är bärande inom det aktuella fältet. Denna metod kompletteras med sökning via sökmotorer. Inledningsvis har jag tagit utgångspunkt i forskning genomförd av forskare som är ledande inom fältet, genom vilka jag kunde identifiera ytterligare studier av relevans för min avhandling. Detta förfarande kan liknas vid snöbollsmetoden[145] där

[143] Narrativ litteraturgenomgång har använts av exempelvis Sjölund Åhsberg i en litteraturgenomgång om elevers syn på historieämnet. Sjölund Åhsberg (2024). Se även Bryman (2018) s. 130 ff.

[144] Bryman (2018) s. 130 ff. Se även Carola Skott (2004). *Berättelsens praktik och teori: narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur AB,

[145] Snöbollsmetoden beskrivs av Ahne och Svensson som en metod för att komma i kontakt med deltagare i kvalitativa studier. Göran Ahne och Peter Svensson (red) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB. Se även Bryman (2018), som även kallar metoden kedjesökning. Jag har funnit principen applicerbar på sökning av tidigare forskning.

varje studie med sina referenser växer likt en snökristall och griper tag i en närliggande kristall som tillsammans växer till en snöflinga. För att minimera risken att gå miste om för avhandlingen viktiga forskningsresultat har jag kompletterat min sökning med strukturerade sökningar via sökmotorerna ERIC och Diva. Dessa sökningar har genererat ytterligare titlar.

Läsning

Läsning är ett välbeforskad område, särskilt när det gäller den tidiga läsinlärningen och läsningen.[146] I den här avhandlingen är intresset för forskning om läsning avgränsat till läsning i skolans senare år, ett område som är mer sparsamt beforskat.[147] Mot bakgrund av den här studiens syfte och frågeställningar är det intressant att belysa tidigare forskning om läsning i skolans senare år och om läsning i historia. Det inledande avsnittet om läsning i skolans senare år har en bred ansats där forskning om perspektiv som är av mer generell art vad gäller läsning står i fokus. Forskning om läsning i historia ägnas ett eget avsnitt där forskning om bland annat historieämnets litteracitet tas upp. I dagens skola – och i samhället i stort – läser människor texter i såväl analoga som digitala format. Detta föranleder att läsning av analoga och digitala texter också tas upp i detta kapitel.

Läsning i skolans senare år

Elevers tidiga läsinlärning och läsning har rönt mycket uppmärksamhet i både samhällsdebatten och i forskningssammanhang. Att ha knäckt läskoden innebär emellertid inte att elever, när de i texter i gymnasieskolans ämnen möter ett avancerat ämnesspråk, nödvändigtvis kan förstå och använda

[146] Anna Castles, Kathleen Rastle & Kate Nation (2018). "Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert" i *Psychological science in the public interest*, *19* (1), 5–51; Yaacov Petscher, Sonia Q. Cabell, Hugh W. Catts, Donald L. Compton, Barbara R. Foorman, Sara A. Hart, Christopher J. Lonigan, Beth M. Phillips, Christopher Schatschneider, Laura M. Steacy, Nicole Patton Terry, Richard K. Wagner (2020). "How the science of reading informs 21st-century education" i *Reading research quarterly, 55*, S267-S282.

[147] Pia Raattamaa Visén, Yvonne Hallesson Jenny Wiksten Folkeryd, och Åsa af Geijerstam (2024). "Begreppstungt och viktigt – sex lärares didaktiska reflektioner om läsande i samhällskunskap i årskurs 5 och 8" i *Acta Didactica Norden*, Vol. 18, Nr. 1, Art 13; Ana Taboada Barbet, Michelle M. Buehl, Jori S. Beck, Erin M. Ramirez, Melissa Gallagher, Leila N. Richey Nuland och Casey J Archer (2018). " Literacy in Social Studies: The Insluence of Cognitive and Motivational Practices on the Reading Comprehension of English Learners and Non-English Learners" i *Reading & Writing Quarterly*, 34:1, 79–97.

ämnestexternas innehåll.[148] Gymnasielevers utveckling av läsförmåga inom specifika ämnen är enligt flera forskare sparsamt beforskad, synnerligen inom samhällsorienterande ämnen, däribland historia.[149] Bråten och Strømsø, som i flera sammanhang har studerat läsförståelse, pekar på att ”Fortfarande saknar vi emellertid en del kunskap, speciellt om hur barn handskas med olika sorters texter och om hur undervisningen kan anpassas så att utvecklingen av en bred läskompetens kan stimuleras både på grund- och gymnasienivå”.[150] Mot bakgrund av att läsning av ämnestexter i ämnen som inte tillhör språkundervisning i gymnasieskolan är beforskad i begränsad omfattning, inkluderas forskning om grundskolans senare åldrar i den här presentationen, eftersom läsning av högstadiets ämnestexter kan förväntas likna texter som används i gymnasieskolans grundläggande kurser.

Flera forskare har pekat på vikten av att elever i skolans senare år inte lämnas ensamma med ämnesspecifika texter, utan att de får hjälp med att bearbeta texterna. Det behövs alltså undervisning inte enbart i ämnet utan även i hur elever ska läsa texter i det aktuella ämnet.[151] Yvonne Hallesson framhåller betydelsen av elevers förmåga att läsa skolämnestexter i olika ämnen, vilket går i linje med min studies syfte. Hallesson undersöker i sina fallstudier om textsamtal kring sakprosatexter i gymnasieskolan, en grupp högpresterande gymnasieelevers läskompetenser utifrån några olika perspektiv. I sin studie framhåller Hallesson vikten av textmedvetenhet som en avgörande faktor för

---

[148] Yvonne Hallesson och Pia Andersson (2013) s. 86 ff. ”Läsutvecklande samtal på gymnasiet” i Skar, Gustaf och Tengberg, Michael (red) (2013). *Läsning!* Svensklärarföreningens årsskrift s2013. Stockholm: Natur & Kultur.
Christina Olin- Scheller och Mikael Tengberg (red)(2016) s. 11 ff., *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

[149] Visén, et.al. (2024); Taboada Barbet et.al. (2018); Yvonne Hallesson (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. [doktorsavhandling]. Stockholms universitet.

[150] Bråten och Strømsø (2008) s. 147.

[151] Se exempelvis Camilla G. Magnusson, Astrid Roe och Marte Blikstad-Balas, M. (2018). ”To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms” i *Reading Research Quarterly, 54*(2), 187–212. Yvonne Hallesson (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser* [Licentiatuppsats i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling]. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. Visén, Pia (2015). *Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter. Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program*. Doktorsavhandling. Stockholms språkdidaktik. Roe (2014) exempelvis s. 108; Yvonne Hallesson och Pia Andersson (2013). ”Läsutvecklande samtal på gymnasiet” i Gustaf Skar och Michael Tengberg (red) (2013). *Läsning!* Svensklärarföreningens årsskrift 2013. Stockholm: Natur & Kultur; Ulla Damber (2013) s. 21. ”Läsning – en demokratifråga från förskolan till gymnasiet” i Gustaf Skar och Michael Tengberg (red)(2013). *Läsning!* Svensklärarföreningens årsskrift 2013. Stockholm: Natur & Kultur; Roe (2014) exempelvis s. 108; Taboada Barbet et.al. (2018).

gymnasieelevers framgång i historieundervisningen. Hon beskriver textmedvetenhet som en sammansatt kompetens som innefattar både generell och ämnesspecifik läsförmåga, där elever inte enbart behöver kunna avkoda text utan också förstå dess innehåll, struktur och funktion i en ämneskontext. Hallesson påvisar att textmedvetna elever uppvisar en förmåga att inta ett metaperspektiv, vilket innebär att de kan reflektera över textens syfte, mottagare och form, samt relatera innehållet till ämnesspecifika begrepp och perspektiv. Denna förmåga är, enligt Hallesson, särskilt viktig i historieämnet, där förståelse av komplexa skeenden och källmaterial kräver en analytisk och kontextuell läsning.[152]

Astrid Roe, som har studerat läsdidaktik i senare skolåldrar, poängterar vikten av att elever även då får lärarens stöd i att utveckla lässtrategier, vilket underlättar läsförståelsen. Roe konstaterar att det är svårt att fastslå en enhetlig definition av begreppet lässtrategier, men att hon för egen del anser att lässtrategier kan förstås som ”åtgärder som läsare vidtar för att främja läsförståelsen”.[153] Camilla Magnusson, Astrid Roe och Marte Blikstad-Balas har en liknande definition i sin observationsstudie i 47 norskämnesklasser i högstadiet, dock med tillägget att strategierna ska vara medvetna.[154] Läraren måste, enligt Roe, inledningsvis vara medveten om vad hen har för avsikt med att eleverna ska läsa en viss text och sedan förmedla instruktioner, som gör det möjligt för eleverna att tillgodogöra sig och använda innehållet.[155] Pia Visén stödjer Roes resonemang och fastslår, utifrån sina resultat i en kvalitativ studie om textsamtal på industritekniska programmet, att textsamtal kan fungera som utgångspunkt för diskussion om texternas innehåll och därmed som en möjlighet till ökad förståelse för textens ämnesinnehåll.[156] Textsamtal kan mot bakgrund av ovanstående förstås som samtal om texters innehåll och att dessa samtal kan utgöra en bland flera strategier för att stödja elever att ta till sig innehållet i en text. I min studie är lärares och elevers uttryckta mening med läsning i fokus och det inbegriper hur texter läses och bearbetas.

En betydande del av de utmaningar som elever i skolans senare år kan uppleva när de läser ämnestexter, har att göra med förståelse av ämnesspecifika begrepp. Hallesson drar utifrån sina resultat slutsatsen att elever behöver stöttning i att förstå ämnesspecifika begrepp och vad som står i de texter de

[152] Hallesson (2011).
[153] Roe (2014) s. 108, se även s.105 ff.
[154] Magnusson, Roe och Blikstad-Balas (2018). Se också Mikael Tengberg (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research, 5*(1), 18–37.
[155] Roe (2014) s. 105 ff.
[156] Visén, Pia (2015).

förväntas arbeta med för att eleverna ska fungera som deltagare i skolans undervisningspraktiker. Hon påpekar även betydelsen av att elever ges redskap för att möta ämnestexter och ämnesspråk. [157] Även af Geijerstam, Folkeryd, Hallesson, och Visén har i flera sammanhang studerat läsförståelse och begreppsförståelse i bland annat samhällskunskapsundervisning.[158] I en av deras studier, en intervjustudie med sex samhällskunskapslärare i årskurs 5 och 8, framgår att lärares didaktiska reflektioner rörande ämneslitteracitet företrädesvis rör sig om frågor om elevers förståelse av faktakunskaper och ämnesspecifika begrepp. Forskarna konstaterar att det i några av skolorna förekommer läromedelstexter och längre skrivna texter som bearbetas på ett medvetet och varierat sätt. I en annan skola utgör texterna i högre grad enstaka begrepp eller frågor, medan längre texter inte är synliga i undervisningen. af Geijerstam med kollegor framhåller betydelsen av att längre texter används i undervisningen och att de behandlas och bearbetas på ett medvetet sätt i undervisningen. Deras resultat är intressanta även i min studie som har intresset riktat mot läsning i historia.[159] Ämneslitteracitet (*disciplinary literacy*) i historia innebär, enligt Shanahan och Shanahan, att besitta kunskaper och förmågor att skapa, kommunicera och använda kunskap inom historia.[160] Visén och hennes kollegor konstaterar att lärares didaktiska reflektioner över samhällskunskapsämnets ämneslitteracitet och relationen till faktisk undervisning är mindre beforskat.[161] af Geijerstams forskargrupp konkluderar i sin ovan beskrivna studie att det som eleverna läser och de aktiviteter som de gör i samband med läsningen i samhällskunskap blir skolämneslitteracitet i samhällskunskap i de studerade klassrummen. [162] Det är ett intressant perspektiv för mig som studerar läs-ämnesförståelse i historieämnet.

Att samtala om texter som behandlas i undervisningen har betydelse för i vilken mån elever kan tillgodogöra sig innehållet. Betydelsen av strategi-

[157] Hallesson (2015).
[158] Se exempelvis Åsa af Geijerstam, Jenny Wiksten Folkeryd, Yvonne Hallesson och Pia Raattamaa Visén (2023). ”Läsaktiviteter och förutsättningar för läsförståelse i samhällskunskap i den svenska grundskolan” i *Educare.* Malmö: Malmö University, 2023:2; Yvonne Hallesson, Pia Raattamaa Visén, Åsa af Geijerstam och Jenny Wiksten Folkeryd (2024). ”Att introducera och tillgängliggöra ämnesbegrepp i samhällskunskapsundervisning” i *Nordic journal of Literacy Research,* Vol. 10, Nr. 1, 2024 s. 59–70; Raattamaa Visén et.al. (2024).
[159] Visén et al (2024). Jämför Viktoria Waagaard (2023). *Ämnesliteracy i samhällskunskapsämnet. Ett ämnesspecifikt bidrag till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.* Uppsala: Uppsala universitet; Magnusson, Roe och Blikstad-Balas (2018).
[160] Timothy Shanahan och Cynthia Shanahan (2012) s. 13. *What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?* University of Illinois at Chicago.
[161] Visén et al (2024) s. 6.
[162] af Geijerstam et al. (2023).

undervisning och textsamtal är väl förankrad i forskning.[163] Exempelvis har Tengberg och Olin-Scheller genomfört en interventionsstudie i en grupp med fokus på kritisk läsförmåga bland ungdomar i årskurs 9, där de undersökte lässtrategier och textsamtal. Tengberg och Olin-Scheller fann att insatsen främst påverkade låg- och medelpresterande elevers förutsättningar att utveckla sin förmåga att förstå argumenterande texter.[164] Tengbergs forskargrupp visar även, i en interventionsstudie i årskurs 7 som fokuserade på strategier för elevers förståelse av berättande text, att elever som de kategoriserar som lågpresterande, hade bäst nytta av interventionen. [165] Mary Ingemansson har i en studie om djupläsning och lässtrategier i grundskolan, där bland annat läsning i historia ingick, funnit liknande resultat. Ingemansson har även funnit att elever som i någon mån är motiverade att läsa, med stöd av textsamtal kan ta sig an alltmer utmanade texter.[166] Även Tengberg och Olin-Scheller pekar på vikten av att texter bjuder elever ett visst motstånd dels för att eleverna ska få möjlighet att utveckla sina lässtrategier, dels för att utmanande texter kan, om de läses i en kontext där eleverna får hjälp med att förstå innehållet, bidra till att eleverna upplever tillfredsställelse.[167] Läsutvecklande samtal i historia på gymnasienivå har även studerats av Hallesson och av Hallesson och Andersson.[168] De har i en studie kunnat konstatera att textsamtal som är förberedda, strukturerade och tydligt knutna till texten dels kan stötta elevers läsutveckling, dels kan hjälpa dem att få en djupare förståelse för den aktuella textens innehåll och därmed för ämnet.[169]

Sammanfattningsvis finns det inom forskning om läsning i skolans senare år en samsyn vad gäller betydelsen av att elever får hjälp med att utveckla sin läsförståelse och att begreppsförklaring och textsamtal är viktiga inslag i detta arbete. Tidigare forskning pekar mot att ett medvetet arbete med lässtrategier är gynnsamt för elevers läsutveckling, särskilt när elever har utmaningar i läsutvecklingen. I min studie fokuserar jag på läsning med utgångspunkt i både lärares och elevers utsagor om mening med att läsa skriven text i historia. Det

---

[163] Se exempelvis Mikael Tengberg och Christina Olin-Scheller (2016). ” Developing Critical Reading of Argumentative Text: Effects of a Comprehension Strategy Intervention” i *Journal of Language Teaching and Research*,7*(4), 635–645;* Mary Ingemansson (2018). ”Djupläsning och lässtrategier” i *Acta Didactica Norge*, Vol. 12, Nr. 2. Art. 8; Hallesson och Andersson (2013); Hallesson et al (2024).
[164] Tengberg och Olin-Scheller (2016).
[165] Mikael Tengberg, Christina Olin-Scheller och Anna Lindholm, (2015). Improving students' narrative comprehension through a multiple strategy approach. Effects of Dialogic Strategy Instruction in secondary school. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 15*, 1-21.
[166] Ingemansson (2018).
[167] Tengberg och Olin-Scheller (2016).
[168] Hallesson (2015). Hallesson och Andersson (2013).
[169] Hallesson och Andersson (2013).

kan kasta ytterligare ljus över didaktiska perspektiv i samband med läsning och läsundervisning i gymnasieskolan. Utifrån rapporter om sjunkande läsning och läsförmåga i skolans senare år är det angeläget att närmare undersöka arbete med läsning i gymnasieskolan eftersom läsning ligger till grund för kommunikation och lärande och i förlängningen för elevernas möjligheter i såväl skola som livet i stort.

Läsning i skolämnet historia

I internationell forskning om läsning i historia råder relativ enighet om att elever som har till uppgift att läsa en text i ämnet historia, förutom att kunna avkoda texten, behöver kunna utläsa information som kan hjälpa dem att dra slutsatser om exempelvis orsaker och konsekvenser av historiska händelser.[170] Reismann och McGrew, som har gjort en sammanställning av huvudsakligen anglo-amerikansk forskning om elevers läsning i historia, beskriver ett fält där en betydande del av undersökningarna består av interventionsstudier där resultatet i studierna uttrycker någon form av mätning av elevernas förmåga att använda texter och annat material på sätt som liknar historikers sätt att använda källor. Få av de studier som Reismann och McGrew nämner bygger på intervjuer med elever och det är därför svårt att utifrån deras sammanställning dra slutsatser om elevers erfarenheter av läsning i historia.[171] Reismann och McGrew konstaterar i sin artikel att få studier fokuserar på elevers förmåga att kontextualisera historiska händelser.[172]

Studier om läsning i historia fokuserar i flera fall på läsning i historia utifrån ett ämnetslitteracitetsperspektiv. Exempelvis har Timothy och Cynthia Shanahan fått uppmärksamhet för sin forskning om ämneslitteracitet bland annat i historia. Shanahan och Shanahan argumenterar för att elever, för att kunna ta till sig texter i historieämnet, behöver tränas av sin lärare i att läsa texter i

[170] Se exempelvis Bruce A. VanSledright och Christine Kelly (1996). ” Reading American History: How Do Multiple Text Sources Influence Historical Learning in Fith Grade?”. National Reading Research Center, Reading Research Report, No 68, 1996; Sam Wineburg (1998). “Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts” i Cog*nitive Science*, Vol 22 (3) 1998, pp. 319-346; Virta (2007) s. 15. Abby Reisman (2015). “The Difficulty of Assessing Disciplinary Historical Reading” i Ercikan, Kadriye och Seixas, Peter (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge; Andreas Köber (2011).” German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond?” i Helle Bjerg, Claudia Lenz och Erik Thorstensen (red) *Historicizing the uses of the past. Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II* (pp.145-164). Bielefeld, Germany: Transcript Verlag.
[171] Reisman och McGrew (2018).
[172] Reisemann och McGrew (2018) s. 538 f.

historieämnet. Författarna har i en studie med hjälp av ämnesexperter (*expert readers*[173]) inom ämnena matematik, kemi och historia identifierat utmaningar vad gäller läsning av texter inom respektive ämne samt utvecklat lässtrategier för vart och ett av ämnena. Dessa strategier har sedan provats i undervisning på gymnasienivå där undervisningen videofilmades och sedan analyserades. Shanahan och Shanahans slutsats var att historia förutsätter en förståelse för betydelsen av att i sin läsning förhålla sig till vem som är upphovsman till en viss källa och i vilken kontext som källan har kommit till.[174] Vidare argumenterar de för att historieundervisningen bör utformas så att eleverna utvecklar ämneslitteracitet. Historieämnet kan således, utifrån Shanahans och Shanahans beskrivning, betraktas som ett ämne som syftar till att elever ska utveckla kunskaper och färdigheter som betonas inom historiskt tänkandetraditionen och kan liknas vid det som i historieämnet benämns första och andra ordningens begrepp[175], det vill säga dels begrepp som beskriver historieämnets innehåll, dels analytiska begrepp.

Moje, som i en litteraturgenomgång har studerat historielitteracitet utifrån ett socialrättviseperspektiv, för liknande resonemang som Shanahan och Shanahan om ämneslitteracitet. Moje framhäver att för att elever ska kunna få en djupare förståelse för historiska skeenden behöver de tränas i att vara kritiska till de källor som de arbetar med. Utifrån sina resultat pekar hon på att den historieskapande processen innebär att utifrån ett kritiskt förhållningssätt till källor samt kunskap om kronologi skapa ett narrativ som såväl stödjer som genererar hypoteser och teorier. Elever behöver, enligt Moje, även delta i historieskapande processer för att därigenom få förståelse för historiska

[173] Shanahan och Shanahan (2012) s. 13.

[174] Shanahan och Shanahan (2012). Se även Shanahan och Shanahan (2008) samt Sam Wineburg och Abby Reisman (2015). ” Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship” i Journal of Adolescent & Adult Literacy 58(8) May 2015, (pp. 636–639).

[175] Inom historiedidaktisk teori speglar första, andra och tredje ordningens begrepp olika nivåer av historisk förståelse och analys. Första ordningens begrepp avser innehållsliga termer kopplade till historiska skeenden, andra ordningens begrepp utgör analytiska verktyg för historiskt tänkande, medan tredje ordningens begrepp möjliggör metareflektion kring historieämnets funktion, undervisning och samhällets relevans. Dessa begrepp, tillika historiskt tänkandetraditionen, beskrivs närmare i avsnittet om historiedidaktisk teori som grund för undervisningsämnet historia. Jämför Martin Stolare (2011). ” Att fånga historieundervisning: Ett förslag till analysmodell” i*: Ämnesdidaktik - dåtid, nutid och framtid: Bidrag från femte rikskonferensen i historiedidaktik vid Linköpings universitet 26–27 maj* 2010 / [ed] Bengt- Göran Martinsson och Suzanne Parmenius Swärd, Linköping: Linköping University Electronic Press, 2011, s. 143–154; Niklas Ammert, Silvia, Jan Löfström och Heather Sharp (2023) s. 50 ff. *Att lära från, om och med historia. Historiemedvetande, moral och didaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB;

skeenden och för historiskt tänkande.[176] I likhet med Shanahan och Shanahan riktar sig Moje följaktligen mot kunskaper och färdigheter som kan härledas till första och andra ordningens begrepp samt till historiskt tänkandetraditionen. Andra ordningens begrepp kan, enligt Moje, beskrivas som metabegrepp som bidrar till att utifrån ett övergripande perspektiv analysera och tolka ett innehåll.[177]

Det som inom historiedidaktisk forskning benämns tredje ordningens begrepp, som bidrar till att skapa förståelse för ämnets relevans, är tillsammans med historiemedvetande som perspektiv på läsning i historia mer begränsat förekommande inom forskningen. Maposa och Wassermann, som har genomfört en forskningsöversikt över historielitteracitet, har, mot bakgrund av sina resultat, konstruerat ett teoretiskt ramverk för historielitteracitet. De argumenterar för att historielitteracitet består av fem aspekter där den första aspekten utgörs av kunskap om historiska händelser och berättelser om det förflutna. Den andra aspekten består av begreppslig förståelse. Begrepp som anses viktiga är orsaker och konsekvenser, förändring och kontinuitet samt förståelse för tid, empati, motivation, moral och historisk signifikans. Den tredje aspekten innehåller historieämnets undersökningsmetoder. Maposa och Wassermann tar upp källkritik (inklusive att använda sig av flera källor för att bekräfta varandra), kontextualisering, analys, utvärdering och förklaring. Den fjärde aspekten är historiskt medvetande som Maposa och Wasserman beskriver som en mental konstruktion, vilken innebär kunskap om det förflutna och hur det påverkar nuet och framtiden. Den femte och sista aspekten innebär att besitta det Maposa och Wasserman kallar ”historical language”.[178] Maposa och Wasserman poängterar att det ingalunda krävs att en människa ska ha kunskaper och förmågor inom samtliga fem aspekter för att besitta historielitteracitet. De betonar att det finns en mängd olika sätt att uttrycka och använda historielitteracitet beroende av kontext.[179] I min förståelse visar den första och andra aspekten, med sitt fokus på kunskaper och berättelser om det förflutna samt begreppsförståelse, likheter med första ordningens begrepp. Maposa och Wassermanns tredje aspekt lyfter metodologiska spörsmål, vilket har bäring på andra ordningens begrepp. Den fjärde och femte aspekten berör, i min förståelse, historiskt medvetande och språkets betydelse för historiska frågor som är centrala i tredje ordningens

[176] Elizabeth Birr Moje (2007). “Developing Socially Just Subject-matter Instructions: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching” i *Review of Research in Education*. Vol. 31, 2007.
[177] Moje (2007).
[178] Marshall Maposa och John Wassermannn (2009) s. 62. ”Conceptualising historical literacy – a review of the literature” i *Yesterday & Today*, No 4, Oktober 2009, p 41-66. University of KwaZulu-Natal.
[179] Maposa och Wassermannn (2009) s. 63.

begrepp. I min studie kommer första, andra och tredje ordningens begrepp att bidra till att ringa in synsätt på undervisningsämnet historia.

I en svensk kontext har forskning om historielitteracitet huvudsakligen fokuserat på utmaningar med läsning i historia. Exempelvis har Yvonne Hallesson genomfört en form av interventionsstudie där hon undersökte studiemotiverade gymnasieelevers arbete med textsamtal i historieundervisning. l Studien visar att textsamtal har potential att bidra till att elever får en djupare förståelse för textinnehåll.[180] Hallesson poängterar dock att det är nödvändigt att läraren skapar en genomtänkt och tydlig struktur för samtal om texter som används i undervisningen.[181] Hallessons studie visar att ämnestexter inom undervisningsämnet historia bjuder elever en del utmaningar. Eleverna möts av texter som ofta utmärks av ett delvis akademiskt språkbruk, hög abstraktionsgrad och fragmentariskt sammansatta textstycken som förutsätter historiekronologiska förkunskaper.[182] Studier som Hallessons belyser således, i motsättning till exempelvis Maposa och Wassermans studie, snarare läsningen i sig än hur eleverna ska använda innehållet i texterna.

Sammanfattningsvis har det bedrivits en del forskning om läsning i historia utifrån litteracitetsperspektiv där ämneslitteracitet har en framträdande roll. Bland de studier som här tas upp betonas vikten av att elever lär sig att läsa det relativt akademiska språk som är kännetecknande för texter inom historieämnet, så att de kan få kunskap om historiska skeenden. Att kunna läsa och förstå texter är därför väsentligt för att lära sig om historia, vilket har bäring på första ordningens begrepp. Vidare poängteras i tidigare forskning, exemplifierat av bland annat Shanahan och Shanahan, att elever behöver lära sig att analysera och tolka texternas innehåll. Läsning för att få kunskaper om historiska skeenden är ur detta perspektiv således inte ett självändamål, utan en grund för att sedan kunna skapa förståelse för hur beskrivningar av historiska skeenden kan tolkas och hur olika skeenden kan förstås i relation till varandra. Denna form av argumentation för läsning i historia bär likheter med historiedidaktiska teorier om andra ordningens begrepp. Få studier har genomförts utifrån mer explorativt ställda frågor om hur lärare i historieundervisning hanterar läsning. Läsning av texter i historia utifrån spörsmål som tangerar historiemedvetande är således beforskat i en begränsad omfattning, där Maposa och Wassernmans studie exemplifierar undantag.

[180] Hallesson (2015) s.177 ff.
[181] Hallesson (2015) s. 196.
[182] Hallesson (2015); Se även Stolare och Wendell (2018) s. 9.

Läsning av analoga och digitala texter

I den här studien fokuserar jag på läsning av skriven text. Deltagarna i studien beskriver emellertid sina erfarenheter av läsning av skriven text mot en fond av alternativa material och därför presenteras här ett axplock av forskning som visar på spörsmål gällande analoga och digitala texter som undervisningsmaterial i historieundervisning. Denna korta presentation av tidigare forskning om läsning av analoga och digitala texter är följaktligen ingalunda heltäckande för forskningsfältet, men ger en övergripande bild av kunskapsläget.

Ett antal studier visar att elever uppnår bättre läsförståelse om de får läsa texter analogt, i synnerhet om de förväntas uppnå varaktig kunskap. Exempelvis visar Delgado et al i en forskningsöversikt som täcker perioden 2000–2017 att fördelar med analog läsning ökade vid tidsbegränsad läsning jämfört med läsning i egen takt, och att analog läsning konsekvent gav fördelar vid läsning av informationstexter men att dessa fördelar inte var lika framträdande vid läsning av berättande texter. Slutligen fann Delgado et al att fördelarna med analog läsning ökade ju äldre eleverna var. Författarna drar slutsatsen att elevernas läsning främjas om skolan har kvar läsning i tryckta böcker.[183] Vikten av att läsa analoga texter i skolan fastslås i flera studier. Läsförståelse och koncentration vid läsning av analog respektive digital text har exempelvis av Delgado och Salmerón undersökts i en kvantitativ experimentell studie. I studien fick 140 grundskoleelever läsa analoga respektive digitala texter dels under en given tid, dels vid fri läsning. Studien indikerade att elever var mer koncentrerade när de läste analoga än digitala texter under en viss given tid. När eleverna fick läsa fritt kunde inga skillnader i koncentrationen och läsförståelse fastslås vid läsning av analog respektive digital text. Författarna drar slutsatsen att läsning av digital text leder till en mer ouppmärksam läsning, särskilt när uppgiften kräver ökad uppmärksamhet för att eleven effektivt ska kunna behandla informationen som texten innehåller. Samtidigt poängterar författarna att det i skolan bör finnas en balans mellan användandet av analoga och digitala verktyg, dels eftersom båda verktyg erbjuder fördelar var för sig, dels eftersom samhället i allt högre grad kräver digital kompetens, vilket elever behöver rustas för.[184] Dessa resultat står emellertid inte oemotsagda. Exempelvis har Annika Schwabe och hennes kollegor i en forskningsöversikt om läsförståelse funnit att multimedia och interaktiva funktioner har positiv inverkan

[183] Delgado et al. (2018). Se även Delgado och Salmeron (2021); Virginia Clinton (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and metaanalysis. *Journal of Research in Reading,* 42 (2), 288–325.
[184] Delgado och Salmeron (2021). Se även Backman Löfgren (2012).

på läsförståelse samt att resultatet inte kunde visa några negativa effekter av att läsa berättande texter digitalt.[185]

Även om flera av de ovan angivna studierna indikerar att elever läser sämre när de läser digitala texter, framkommer i andra studier att elever överskattar sin förmåga att läsa digitala texter. Exempelvis har Jensen, Roe och Blikstad-Balas genomfört en experimentell studie där tio elever i årskurs 8 fick läsa både analog och digital text och sedan besvara frågor om texternas innehåll. Eleverna försågs med utrustning som registrerade ögonrörelser medan de läste. Eleverna intervjuades sedan om uppfattningen om den egna läsförmågan. I studien framkom att läsning av digitala texter ledde till mer översiktlig bearbetning av text, vilket i sin tur kunde hindra läsförståelse. Vidare kunde författarna konstatera att eleverna överskattade sin läsförmåga.[186] Jensen, Roe och Blikstad-Balas resultat får stöd av exempelvis Wolfgang Lenhard och hans kollegor som har undersökt närmare 3000 svar på läsförståelsetest från tyska elever i årskurs 1 och 6. Av studien framgår att elever generellt arbetar snabbare när de får genomföra testen digitalt, men att det sker på bekostnad av korrekthet i svaren.[187]

Sammanfattningsvis indikerar tidigare forskning att elever läser snabbare när de läser digitala texter men att detta kan ske på bekostnad av koncentration och läsförståelse. Den analoga, något långsammare läsningen, visar sig i tidigare forskning leda till högre koncentration och därmed bättre läsförståelse. Forskare, som exempelvis Delgado och Salmerón, framhåller emellertid att det inte är en fråga om att välja antingen analoga eller digitala texter, utan om att välja det format som är bäst lämpat utifrån vad textinnehållet ska användas till. Dessa forskningsresultat är intressanta att relatera till hur lärare och elever beskriver erfarande av mening med läsning, vilket undersöks i den här studien.

---

[185] Annika Schwabe, Fabienne Lind, Lukas Kosch & Hajo G Boomgaarden (2022) "No Negative Effects of Reading on Screen on Comprehension of Narrative Texts Compared to Print: A Meta-analysis" i *Media Psychology*, 25:6, 779-796.

[186] Jensen, Roe & Blikstad-Balas (2024); Mangen, Walgermo och Brønnick (2013).; Amanda P. Goodwin, Sun-Joo Cho, Dan Reynolds, Katherine Brady & Jorge Salas (2020). "Digital Versus Paper Reading Processes and Links to Comprehension for Middle School Students". *American Educational Research Journal*, 57(4), 1837–1867.

[187] Lenhard, Schroeders och Lenhard (2017).

Historiedidaktik

Historiedidaktik är vetenskapliga studier av människors möte med historien.[188] I den här studien är det historielärares och deras elevers möte med skolämnet historia som undersöks i relation till mening med läsning. Eftersom historieundervisning på gymnasiet utgör den praktik i vilken mening med läsning undersöks i den här avhandlingen, är det relevant att förstå denna praktik i relation till tidigare historiedidaktisk forskning.[189] Det är följaktligen på sin plats att här redogöra för trender inom tidigare forskning om historieundervisning såväl i internationellt som svenskt perspektiv.

I det här avsnittet ges läsaren en inblick i forskningsfältet där min studie placeras i förhållande till tidigare historiedidaktisk forskning. Inriktningarna i den forskningen som presenteras utgör grunden för tematiseringar när jag i teorikapitlet skriver fram historiedidaktiska kluster, som kommer att användas som ett analysverktyg för att synliggöra deltagarnas förståelse av undervisningsämnet historia. Dessa kluster är även centrala i analyser av läs-ämnesförståelse.

Synsätt på undervisningsämnet historia – ett internationellt perspektiv

Historiedidaktisk teoribildning är, tillsammans med statsmaktens styrning och lärares utbildning och erfarenheter, bidragande till att lägga grunden för undervisningsämnet historia.[190] Eftersom teoribildningar genom styrdokument och även lärares utbildning påverkar historieundervisningen är det relevant att i den här studien beskriva centrala drag i historiedidaktisk teori med stöd i tidigare forskning.

En inte ovanlig beskrivning av historiedidaktisk teori bygger på en indelning av fältet i två inriktningar som kan knytas till dels historiskt tänkandetraditionen, dels historiemedvetandetraditionen.[191] Svårigheter med en indelning i

[188] Christer Karlegärd, här citerad i Karlsson (2009) s. 37.
[189] Nordgren (2009).
[190] Berg (2014) s. 31 ff.
[191] Se exempelvis Lévesque, och Clark (2018); Anna Clark och Maria Grever (2018). ” Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications” i Metzger, Scott Alan och McArthour Harris, Lauren (red) (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning.* New York: Wiley Blackwell; Peter Seixas (2017). ” Historical Consciousness and Historical Thinking” i Carretero, M., Berger, S. och Grever, M. (red) (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education.* UK: Palgrave handbooks.; Jarhall (2020).

de två teoretiska traditionerna har tidigare uppmärksammats av forskare som pekar på att utvecklingen av de båda traditionerna å ena sidan kan ses som reaktioner mot tidigare traditioner och å andra sidan visar hur forskare både skriver in sig i *en* tradition och införlivar element från *båda* traditionerna i sin argumentation.[192] Följaktligen kan inslag från båda traditionerna återfinnas hos olika forskare. Några forskare skapar bryggor mellan forskningstraditioner och indelningar av desamma[193], medan andra forskare söker renodla forskningstraditioner.[194] Frågan om överbryggande koncept har även diskuterats av nordiska forskare inom det nationella nätverket för historiedidaktik.[195] Med avsikt att identifiera tankeströmningar som kan bidra till förståelse av mening med att läsa skriven text i historia kommer jag att vidga blicken från historiedidaktisk forskning ifrån historiskt tänkande- och historiemedvetandetraditionen till historiedidaktiska fältet som *sfärer* vilka både kan omfamna synsätt och geografiska områden inom fältet. En sådan struktur för presentation av det historiedidaktiska fältet kan öppna upp för att mångsidighet inom fältet kan synliggöras.[196] En sfär kan enligt Svensk ordbok förstås bildligt som

---

[192] Seixas (2015) "A Model of Historical Thinking" i *Educational Philosophy and Theory*; Se även Terrie Epstein och Cinthia S Salinas (2018). "Research Methodologies in History Education" i Metzger, Scott Alan och McArthour Harris, Lauren (red)(2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning.* New York: Wiley Blackwell; Anders Persson och Mikael Berg (2022). "Relevant forskning för den reflekterande praktikern? Några kritiska reflektioner omkring ett samtida forskningsfält" i *Pedagogisk forskning i Sverige*.

[193] Se exempelvis Peter Seixas (2015): se även Seixas och Morton om vikten av att elever, som ett led i att förstå historia, behöver hjälp med att förstå hur dagens samhälle har bäring på förtid, nutid och framtid. Peter Seixas och Tom Morton (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts.* Canada: Nelson Education Ltd.; Stéphane Lévesque (2015). "Developing Historical Consciousness and a Community of History Practitioners: A Survey of Prospective History Teachers Across Canada" i *McGill Journal of Education*. Vol. 50, No. 2/3, Spring/fall 2015; Stéphane Lévesque (2022). Re-imagining the Teaching of European History. New York: Routledge; Jörn Rüsen (2005). *History. Narration – Interpretation – Orientation*. New York: Berghahn Books; Hans Olofsson (2010). *Fatta historia: En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadieklass*. Karlstad: Karlstads universitet, Studies, 2010:29.

[194] Se exempelvis Henrik Åström Elmersjö, (2014). " History beyond borders: Peace education, history textbook revision, and the internationalization of history teaching in the twentieth century" i *Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education,* June 2014; David Rosenlund (2019)." Powerful knowledge and equity: How students from different backgrounds approach procedural aspects of history in large-scale testing" i *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education,* nr 2, s. 28-49.

[195] David Ludvigsson (2015). *Rundabordssamtal i samband med det nionde nordiska historiedidaktiska nätverket 2015.* (Samtalet koordinerades av David Ludvigsson. Förutom Ludvigsson och Karlsson deltog Kenneth Nordgren, Sirkka Ahonen från Finland, Lise Kvande från Norge och Carsten Tage Nielsen från Danmark). Transkriberingen publicerades i Scandia 81:2.

[196] Jag lutar mig här mot Persson och Bergs diskussion om vilka möjligheter ett öppet förhållningssätt kan ge vid användning och betraktande av teorier. Se Anders Persson och Mikael Berg (2024). "Bruket av teori i nordisk historiedidaktisk forskning: En studie av det teoretiska ramverket i 59 artiklar publicerade i Nordidactica 2011–2022" i *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education,* 2024:3 1-25

ett abstrakt område, exempelvis ämnessfär.[197] I den här avhandlingen avses med *sfär* ett ämnesområde inom vilket synsätt och aktörer ömsesidigt påverkar varandra. Eftersom påverkan kan förekomma inom en sfär och eftersom synsätt och aktörer i någon mån kan anses vara rörliga, bör påverkan även kunna förekomma mellan sfärer. Sfärer förstås sålunda i denna avhandling som överlappande till sin karaktär.

Historiedidaktisk forskning inom den *anglosaxiska sfären* präglas till stora delar av historiskt tänkandetraditionens kognitiva syn på lärande inom historia och möjligheter att med hjälp av historiedidaktiska begrepp analysera och förstå historiska skeenden.[198] Det råder emellertid spänningar inom sfären där några forskare pekar på att förståelse av historia inte enbart handlar om att kunna tolka källor och analysera samband mellan historiska skeenden. Exempelvis argumenterar Wineburg samt Levstik och Barton för att historieundervisning, förutom att vara ett vetenskapligt ämne, även syftar till att elever utvecklas till demokratiska medborgare.[199] Dessa forskare tillskriver vikt, så som jag förstår det i min läsning, även till människans känslomässiga förmåga att förstå historia. Wineburg argumenterar emellertid utifrån en förståelse av empati som en kognitiv process, medan Barton och Levstik snarare argumenterar för att empati är en naturlig del av att vara människa och att historieämnet därför måste hantera frågor om empati. Wineburg betonar vikten av att elever utvecklar förmåga att läsa och använda källor och texter om historia, alltså historielitteracitet. Han pekar på att läsning om historia inte enbart handlar om att ”hitta” eller ”leta efter” ett innehåll, utan snarare om att med hjälp av olika fragment väva ihop dessa till mönster och att detta är en process som den enskilda eleven bör vara aktiv i.[200] För att kunna skapa mönster i historia krävs ämnesspecifika kunskaper, men Wineburg poängterar att dessa inte räcker för att uppnå mogen historisk förståelse, utan att det är ”an act that engages the heart”.[201] På många sätt kan Wineburg ses som motpol till exempelvis Barton och Levstik så till vida att Wineburg utgår från kognitiv teori medan Levstik och Barton utgår från sociokulturell teori. Levstik och Barton hävdar, med

[197] Svensk ordbok. https://svenska.se/so/?id=170964&pz=7. Hämtad 2025-04-17.
[198] Alaric K., Dickinson, Peter J. Lee och Peter J. Rogers (1984) se särskilt s. 89 ff. *Learning History.* London: Heinemann Educational Books. Jämför även Stolare (2011) s. 144.
[199] Wineburg (2001) s. 22; Barton och Levstik (2004). Se även Linda Levstik och Keith Barton (2008). *Researching History Education. Theory, Method, and Context.* New York: Routledge Taylor & Francis Group. I en svensk kontext, se Thomas Nygren (2016).” Thinking and caring about indigenous peoples´ human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate” i *Journal of Peace Education*, 13:2, 113-135.
[200] Wineburg (2001) s. 22
[201] Wineburg (2001) s. 22.

stöd i Wertschs begrepp *cultural tools*[202], att empati (*caring*) är både en intellektuell och känslomässig förmåga till inlevelse som såväl historiker som elever som läser historia behöver utveckla för att kunna förstå det förflutna.[203]

Forskare inom den anglosaxiska sfären har även påverkats av tysk historiedidaktisk forskning och teoribildning mot historiemedvetande. Synsätt inom historiemedvetandetraditionen har fått spridning i Kanada där Centre for the Study of Historical Consciousness grundades på tidigt 2000-tal.[204] Historiskt tänkande beskrevs då som "the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history".[205] Forskarna ansåg att elever bör få tillgång till och lära sig denna process, för att kunna förstå och förhålla sig kritisk till historia.[206] Inom den anglosaxiska sfären finns därmed även forskare som begreppsmässigt knyter an till historiemedvetandetraditionen genom att peka på att förståelsen av historia även handlar om att kunna förstå sig själv och sin samtid utifrån historiska skeenden samt att skapa förståelse för en tänkt framtid. Denna del av den anglosaxiska sfären visar på ett historiedidaktiskt forskningsfält som bland annat rymmer en spänning mellan kognitivt och sociokulturellt inriktade forskningstraditioner.[207]

Forskning inom den *nordeuropeiska sfären* är till stora delar påverkad av historiemedvetandetraditionens syn på lärande inom historia och möjligheter att med hjälp av språket och historienarrativ skapa förståelse för samband

---

[202] Wertsch, som är professor i sociokulturell antropologi, har i flera sammanhang skrivit om narrativ och identitetsskapande. Se exempelvis Wertsch, (2000) om narrativ som kulturellt verktyg i sociokulturella analyser av historiska skeenden. James Wertsch (2000). "Narratives as Cultural Tools in Sociocultural Analysis: Official History in Soviet and Post-Soviet Russia" i *Ethos*, Vol. 28, No. 4, History and Subjectivity (Dec. 2000), pp. 511-533. Se även Wertsch 2002, där han skriver om narrativ som kollektivt minne av historiska skeenden. James Wertsch (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge University Press.Wertsch argumenterar med utgångspunkt i Vygotskys teori om medierande verktyg (*tools*) bland annat för att människor i interaktion med kulturella begrepp (*cultural tools*) skapar kollektiva minnen. (Wertsch, 2000 s. 512.) Wertsch argumenterar vidare för att om vi kan använda kulturella begrepp för att förstå vad kollektivt minne är och varför människor bidrar till dess traderande, kommer vi att kunna förstå resonemanget och motiven bakom det. Vi kommer således, enligt Wertsch, att kunna förstå skeenden och deras bakgrund samt bättre kunna förutsäga människors eller länders framtida ageranden. James Wertsch (2015). "Past imperfect" i *NewScientist*, 17 October 2015.
[203] Barton och Levstik (2004). Se även Levstik och Barton (2008). I en svensk kontext, se exempelvis Nygren (2016).
[204] Clark och Grever (2018) s. 177.
[205] Seixas och Morton (2013) s. 2.
[206] Seixas och Morton (2013) s. 2ff.
[207] Ercikan och Seixas (2015); Seixas (2017).

mellan förtid, nutid och en tänkt framtid.[208] Språkets betydelse för hur människor förstår sin omvärld kan föra tankarna till hur historia som fenomen kan konstrueras i sociala sammanhang.[209] Inom tysk historiedidaktisk forskning har teoretiska studier av historia och tid redan under 1950-talet[210] bidragit till utvecklingen av historia som begrepp samt uppmärksammat kopplingar mellan förtid, nutid och framtid och därigenom för förståelse för begreppet *historisk tid*. Ytterst handlar det om människans förståelse av sig själv som historisk varelse i tid och rum.[211] Exempelvis har Reinhard Koselleck arbete varit väsentligt för förståelsen av språkets betydelse för uppfattning av och formulering om historia samt för betydelsen av begreppsanvändning.[212] Samtidigt som Koselleck riktar uppmärksamhet mot betydelsen av hur människor med hjälp av språket konstruerar det förflutna, pekar han även på språkets begränsningar att återge det förflutna, samt hur det förflutna i sin tur påverka språket.[213] Som en konsekvens av detta poängterar Koselleck att kärnan i historia fortlöpande måste betraktas utifrån social historia och historia som narrativ.[214] Historia är således i ständig förändring, vilket är något människan är en del av och måste förhålla sig till.

Inom den nordeuropeiska sfären finns, förutom ovan beskrivna, även en historiedidaktisk gren där Jörn Rüsens forskning spelar en viktig roll.[215] I hans forskning beskrivs historiemedvetande för det första som en kompetens att kunna kombinera historiska kunskaper med förmåga att tyda och tolka skeenden i det förflutna samt att kunna använda dessa kunskaper för att få en förståelse av nutiden och förväntningar på framtiden. Målet med historieundervisningen kan sägas vara att utveckla en sådan kompetens. För det andra kan historiemedvetande beskrivas som resultatet av tolkning av det förflutna där skeenden i det

---

[208] Koselleck (1989).; Richard Vad Mer (2021). 'Koselleck och begreppshistoria', *The History of Political Thought: A Very Short Introduction*, Very Short Introductions (Oxford 2021; online edn, Oxford Academic, 25 november 2021; Clark. och Grever (2018).
[209] Koselleck (1989); Koselleck (2002); Vad Mer (2021); Clark. och Grever (2018).
[210] Vad Mer, (2021).
[211] Vad Mer (2021). Se även Clark och Grever (2018).
[212] Se exempelvis Koselleck (1989).
Koselleck (1989); Vad Mer (2021); Clark. och Grever (2018).
[213] Koselleck (1989); (2002). Språkets betydelse för historia är en av de fyra teser som Koselleck i en essäsamling har formulerat om historiebegrepp. Förutom den första tesen om språket betydelse för historia har Koselleck identifierat följande teser om historia: för det andra är den historiska processen präglad av en temporalitet som skiljer sig från en vardaglig förståelse av tid. Historisk temporalitet påverkas, enligt Koselleck, bland annat av orsaker och social verklighet. Enligt den tredje tesen är historisk verklighet följaktligen nära knutet till social verklighet. Den fjärde tesen går ut på att modernitet är en aspekt av upptäckten av historiens begrepp.
[214] Koselleck (1989). Se även Thorps resonemang om historiekultur som kollektivt förhållningssätt. Robert Thorp (2016) s. 76. *Uses of History in History Education*. Umeå Universitet.
[215] Clark och Grever (2018).

förflutna får en innebörd i ett övergripande meningsfullt sammanhang som har formen av en berättelse.[216] Definitionen av historiemedvetande inkluderar i det fallet i någon mån historiska kunskaper och metoder för att tyda och tolka skeenden, vilket kan föra tankarna till första och andra ordningens begrepp. I denna definition är historievetenskapliga normer emellertid inte målet för historia utan snarare ett medel för människan att kunna förstå och identifiera sig i sitt sammanhang.[217] Denna förståelse av historiemedvetande delas med andra historiedidaktiska forskare som i flera sammanhang diskuterar historiemedvetande som kompetens.[218] Exempelvis skriver Körber att ”History didactics in this case is a meta-discipline which embraces the work of academic research as one of the instances and institutions of historical thinking, but its aim is not to steer this work or to externally set standards for it, but rather to reflect its position and relevance for society”.[219] I Körbers framställning är frågan om historiskt tänkande och historiemedvetande således inte antingen eller, utan snarare att användning av metoder och begrepp, vilka kan härledas till historiskt tänkande, utgör en grund för arbete med historiemedvetande, vilket i sin tur Körber beskriver som en meta-disciplin.[220]

Ovanstående visar på ett forskningsfält som både rymmer avgränsade definitioner av historiedidaktik och teoriöverbryggande exempel. Inom vad som ibland beskrivs som den *anglosaxiska sfären* finns forskningstraditioner som rymmer historiskt tänkandetraditionen i en inriktning som kan beskrivas som definierad, kognitivt begreppsinriktad.[221] Den anglosaxiska sfären rymmer även forskning som inkluderar både historiskt tänkandetraditionen och historieempatiskt narrativ och därmed kan förstås som mer laborativ.[222] Även inom den nordeuropeiska sfären sker forskning som rör sig inom de båda

---

[216] Jörn Rüsen (2004) s. 87 ff. *Berättande och förnuft*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. Se även Rüsen (2005); Jörn Rüsen (2017) s. 13. *Evidence and Meaning. A Theory of Historical Studies*. Oxford: Berghan Books.Rüsens användning av begreppet meningsfull ska här inte förväxtas med denna avhandlings meningsbegrepp.

[217] Rüsen (2004) s 54; Jörn Rüsen (2018).” Looking back – a pensive balance” i *Rethinking History*, 2018, Vol 22. No. 4, 490-499.

[218] Körber (2015) s. 45 f.; Rüsen (2004); (2005); (2017); (2018).

[219] Körber (2015).

[220] Körber (2015).

[221] Dickinson, Lee och Rogers (1984), se särskilt s. 89 ff.; Sam Wineburg (2001) s. 12 ff. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Theaching the Past.* USA: Temple University Press; Se även Sam Wineburg, Dasy Martin och Chauncey Monte-Sano (2013) s.ix ff. *Read like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.; Lévesque och Clark (2018) s. 130 ff.

[222] Barton och Levstik (2004); Levstik och Barton (2008); Seixas och Morton (2013); Seixas (2017), se särskilt s.254.

teoritraditionerna.[223] I den här presentationen av forskningens riktningar inom det historiedidaktiska fältet har jag strävat efter att beskriva historiedidaktisk forskning som ett poröst ramverk bestående av sfärer, där olika teorier sinsemellan påverkar och påverkas.

Den ovan presenterade beskrivningen av historiedidaktiska sfärer pekar på spår av tre trender av synsätt om historieämnet som på olika sätt återkommer i de olika sfärerna. För det första beskrivs historieämnet som ett ämne som syftar till att bidra till det demokratiska samhället. Ämnet kan i så måtto förstås som reproducerande i någon mån.[224] För det andra framträder historieämnet som ett ämne som ska bidra till att utveckla elevernas kritiska förmåga.[225] För det tredje kan det i historiedidaktisk teoribildning skönjas ett ämne som syftar till att lyfta värdedimensioner.[226] Dessa tre trender ligger till grund för de kluster av historiedidaktisk teori som pekas ut i kapitlet om studiens teoretiska och begreppsliga ramverk.

Historieundervisning i Sverige – några forskningsinriktningar

I en svensk kontext har det under framför allt de senaste två decennierna genomförts en mängd historiedidaktiska studier och forskare har bidragit med ett flertal artiklar med såväl praktiknära som teoretisk inriktning. I arbetet med att skapa en beskrivning av forskningsfältet har jag inledningsvis tagit hjälp av tre forskningssammanställningar: Schüllerqvists översikt från 2005, Stolare och Ludvigssons översikt från 2022 som företrädesvis undersöker forskning i empiriskt hänseende samt Persson och Berg från 2024 som har fokus på användning av teori.[227] Med hjälp av dessa tre sammanställningar skisseras inledningsvis utvecklingen av forskningsfältet som den här avhandlingen

[223] Jensen, (2003).; Eftersom jag inte behärskar tyska språket och Jeismanns texter inte har utgivets på engelska, har jag valt att förlita mig på forskare som i min och andras bedömning har gjort tillförlitliga tolkningar av Jeismanns texter. Robert Thorp (2017). "Deconstructing Karlsson, Part 1: Historical Consciousness" i *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4(2), 1-10. Se även Karlsson (2009); Karlsson, Klas-Göran (2014). "Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv" i Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red) (2014). *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur AB.
[224] Se exempelvis Barton och Levstik (2004); Levstik och Barton (2008). I en svensk kontext, se exempelvis Nygren (2016).
[225] Wineburg (2001); Wineburg, Martin och Monte-Sano (2013); Lévesque och Clark (2018).
[226] Seixas (2017); Rüsen (2004); Rüsen (2017).
[227] Bengt Schüllerqvist (2005) *Svensk historiedidaktisk forskning.* Rapport 2005:9. Stockholm: Vetenskapsrådet.; Martin Stolare och David Ludvigsson (2022). "Kontinuitet och förändring i val av empiri i svensk historiedidaktisk forskning 1960 – 2021" i *Historisk tidskrift* 142:3.; Persson och Berg (2024).

bland annat berör. Därefter följer en genomgång av tendenser inom forskningen vad gäller synen på och användningen av olika teoritraditioner för studier i historiedidaktik. Särskild vikt läggs vid forskares diskussioner om ordningsbegrepp inom historiedidaktik och vilka implikationer dessa kan få för historieundervisning samt för min studie.

Schüllerqvist, fick i början av 2000-talet i uppdrag av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté att sammanställa en översikt över den svenska historiedidaktiska utvecklingen. Schüllerqvist ger i rapporten en beskrivning av ett forskningsfält som har sin linda i 1960-talet och som efter en kortare svacka under 1980- och 90 talet under 2000-talet fått ett större genomslag. Schüllerqvist delar in forskningen i tre perioder[228] med början i 1980-talet. Åren 1980–1987 beskriver Schüllerqvist som ett forskningsfält med aktiviteter på flera arenor, med konferenser[229] och forskare som på flera håll i Norden uppmärksammar behovet av – och bristen på – forskning om det som Birgitta Odén 1982 myntade som *historiedidaktik*.[230] Under åren 1987–1996 var utvecklingen svagare för att sedan från 1997 och framåt uppleva ett andra uppsving.[231]

Schüllerqvists indelning känns till stora delar igen i Stolares och Ludvigssons beskrivning av det historiedidaktiska forskningsfältet under perioden 1960 – 2021 som ett ämne som fick ett större genomslag först in på 2000-talet.[232] Stolare och Ludvigsson diskuterar i sin artikel hur den historiedidaktiska forskningen i Sverige, och till del även internationellt, har förändrats under perioden 1960–2021. Författarna fokuserar i sin studie på historiedidaktisk forskning i empiriskt hänseende, alltså hur forskningsområdet har förändrats vad gäller metod och material. Stolare och Ludvigsson visar i sin studie att forskning inledningsvis (1960–1976) baserades på skriftliga källor. Under perioden 1977–997 gjordes småskaliga studier som ofta var utvecklingsorienterade och byggde på intervjuer och observationer. Åren runt millennieskiftet användes nya typer av skriftligt material. Perioden 2007–2014 präglades av ett flertal licentiatforskarskolor som främst använde intervjuer och annat av forskaren skapat källmaterial. Den sista perioden som Stolare och Ludvigsson har

[228] Schüllerqvists tre perioder är följande: 1980–1987: Aktivitet på flera arenor; 1987–1996: Svagare utveckling; 1997- : Ett andra uppsving. Schüllerqvist (2005).
[229] Exempelvis hölls den första Nordiska historiedidaktiskkonferensen 1982 i Sverige. Schüllerqvist nämner även en nordisk historisk metodkonferens 1983 samt ett flertal seminarier. Schüllerqvist (2005) s. 14 ff.
[230] Schüllerqvist (2005) s. 7 f.
[231] Schüllerqvist (2005).
[232] Ett antal satsningar på forskarskolor inom fältet har varit starkt bidragande till de senare decenniernas ökning av studier. Stolare och Ludvigsson (2022) s. 386.

undersökt omfamnar tiden 2015–2021. Under den perioden ser de en ökning av teoretiskt orienterade studier.[233] Förutom att identifiera ovan beskrivna perioder visar författarna att de studier som använder intervjuer som källmaterial till övervägande del bygger på intervjuer med lärare. En mindre del bygger på elevintervjuer.[234] Vad gäller teoretisk utgångspunkt i licentiatforskarskolorna kunde Stolare och Ludvigsson konstatera att flertalet knöt an till anglosaxisk historiedidaktik. De återger en diskussion från 2015 där licentiatuppsatserna ansågs vara stereotypa och ”okritiskt bekräftande”, och där ett behov framkom att utveckla teorier och metoder för att lyfta den historiedidaktiska forskningen från ett ensidigt deskriptivt perspektiv.[235]

Användning av teori inom historiedidaktisk forskning har belysts av Persson och Berg som i en undersökning av teoretiskt bruk i artiklar publicerade i tidskriften Nordidactica[236] under åren 2011–2022. Författarna kunde konstatera att merparten artiklar tenderar att vara baserade på material som redan finns tillgängligt (såsom elevmaterial, styrdokument och läroböcker) samt att övervägande delen av de artiklar som granskades använde slutna teoretiska in- och utgångar.[237] Persson och Berg undersöker inte specifikt vilka teorier som används, men kan dock konstatera att blott ett mindre antal av studierna förefaller använda ett humanistiskt tolkande vetenskapsideal och att dessa artiklar kan beskrivas som mer öppet provande.[238] Författarna bekräftar därmed i någon mån det som Stolare och Ludvigsson såg tendenser till inom de licentiatforskarskolor som tidigare nämnts, där flertalet knöt an till anglosaxisk historiedidaktik.[239] Persson och Berg argumenterar för att forskning behöver vara såväl teoriprövande som teorigenererande och efterfrågar således flera studier med öppnare in- och utgångar. Författarna påpekar att det i det material som de har undersökt finns få studier där forskare har undersökt elevers berättelser

[233] Stolare och Ludvigsson (2022).
[234] Stolare och Ludvigsson (2022) s. 19.
[235] Stolare och Ludvigsson (2022) s. 22. Se även Ludvigsson (2015).
[236] Nordidactica syftar enligt information på sin hemsida till ”Att vara en arena för ämnesdidaktisk forskning i Norden inom Historia, Geografi, Religion, Samhällskunskap och Statsvetenskap samt att bidra till kunskap och spridning om ämnesdidaktiska frågor inom dessa ämnen är Nordidacticas huvudsakliga syfte”. (https://www.kau.se/nordidactica/om-nordidactica/syfte-och-mal. Hämtat 2025-01-10)
[237] Persson och Berg använder begreppen in- och utgång i sin analys av artiklar. I en text med en sluten ingång utgör teorin ett slags förutbestämt riktmärke som leder fram till en given analysram. En sluten ingång kan som ytterlighet vara en studie där en viss teori prövas mot ett empiriskt material. En sluten utgång karaktäriseras av att texten mynnar ut i någon form av rekommendationer för hur studiens spörsmål mot bakgrund av teorin bör hanteras. Persson och Berg (2024) s.3 ff.
[238] Persson och Berg (2024) s. 17 ff.
[239] Stolare och Ludvigsson (2022).

med ett mer öppet bruk av teori.[240] Den här studien kan medverka till att historieundervisning belyses utifrån flera historiedidaktiska perspektiv, men också till ökad kunskap om elevers erfarande av historieundervisning.

Mot bakgrund av ovan sammanfattade forskningsöversikter framträder en bild av ett svenskt forskningsfält där forskare företrädesvis lutar sig mot historiedidaktiska teorier från den anglosaxiska sfären. Exempelvis bör nämnas Anna-Lena Lilliestams bidrag till diskussionen om historiskt tänkandetraditionen som teoretisk grund för forskningen och dess pedagogiska potential. Lilliestam, som bland annat tar stöd i Wineburgs texter, argumenterar för att traditionens kunskapsaspekter kan bidra till utveckling av ämnesterminologi som i sin tur kan bidra till att det är möjligt att tala om historia på ett differentierat och distinkt sätt. Vidare pläderar Lilliestam, i likhet med Wineburg, för att ett synsätt på historieämnet som färdighetsämne där elever snarare än att reproducera kunskap om historiska skeenden bör lära sig att utifrån ett historiskt tänkande utveckla förmågor att tolka och analysera historia.[241] Lilliestam förespråkar således arbete med disciplinära begrepp i skolämnet historia som ett sätt att närma sig historia på ett kognitivt plan.[242] Även Rosenlund har studerat historieundervisning utifrån ett teoretiska ramverk med betoning på historiskt tänkande.[243] Rosenlund har därigenom kunnat beskriva relationen mellan elevers härkomst, deras vertikala tänkande[244] och deras studieresultat och sålunda bidra med kunskap om förutsättningar att förstå det som beskrivs som powerful knowledge[245].[246] Maria Johansson har också undersökt historieundervisning utifrån ett flerkulturellt perspektiv, men inom ramarna för historie-

[240] Persson och Berg (2024) s. 17 ff.
[241] Anna-Lena Lilliestam (2013a). ”Från Sputnik till Historical Thinking. Historiskt tänkandetraditionen; dess idéer, utveckling och pedagogiska potential”. Marner och Örtegren (red.) KLÄM *konferenstexter om Lärande, Ämnesdidaktik och Mediebruk,* 158–177. Umeå universitet: Nationella nätverket för ämnesdidaktik.; Wineburg (2001) s. 22. Se även Lee, Dickinson och Ashby (1996); Peter Lee och Rosalyn Ashby (2000). “Progression in Historical Understanding among Students Ages 7 – 14” i Stearns, Peter N.; Peter Seixas och Sam Wineburg (2000). *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York University Press
[242] Lilliestam (2013a). Se även Mattias Börjesson och Anna-Lena Lilliestam (2024).” Powerful knowledge and the 2022 Swedish social studies curriculum” i *The Curriculum Journal*. 2024; 00:1–17.
[243] Rosenlund (2019) s. 38; Lilliestam (2013a) s. 158.
[244] Vertikalt tänkande kan beskrivas som kopplingen mellan abstrakt kunskap och elevens eget vardagsspråk. Rosenlund (2019) s. 33.
[245] Powerful knowledge handlar om vad som är viktig kunskap i undervisningssammanhang. Begreppet förknippas med Young och Muller. Se Maria Larsson (2021) s. 63ff. *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*. Falun: Högskolan Dalarna.
[246] Rosenlund (2019) s. 43 ff.

medvetandeteori[247]. I sin avhandling använder hon begreppet powerful knowledge för att ”sammanföra interkulturalitet som en normativ ingång med historia som en dynamisk och komplex kunskapsmassa”.[248] Johansson hävdar att ”[h]istorieundervisningens uppgift är både att förklara erfarenheter av kulturell mångfald och att problematisera vem som har makten att tolka det förflutna och definiera samtidens frågor och framtidens lösningar”.[249] Eftersom Johansson dels använder sig av powerful knowledge som teoretiskt begrepp, dels skriver att historieundervisningens uppgift bland annat är att ge elever förutsättningar att tolka det förflutna i relation till samtiden och framtiden, kan hennes avhandling ses som ett exempel på forskning som överbryggar de två historiedidaktiska traditionerna. Lilliestams, Rosenlunds och Johanssons forskning kan ses som exempel på forskning där teorier och begrepp som kan härledas till såväl den anglosaxiska som den nordeuropeiska sfären används på angränsande sätt.

Bland andra har Robert Thorp och Anders Persson diskuterat hur de två historiedidaktiska traditionerna kan tänkas påverka synen på historieämnet och i förlängningen lärares historieämnespraktiker. Thorp och Persson argumenterar för att en syn på historia som utgår från historiskt tänkande bygger på att kunskap om historia innebär att kunna använda ämneskunskaper och ämnesspecifika begrepp samt tillämpa dessa för att kunna konstruera narrativ om historia. Thorp och Persson argumenterar vidare för att om man förutsätter att metoder för historiskt tänkande är givna och att om elever enbart lär sig att använda dessa metoder får det konsekvenser för elevers lärande i historia som instrumentellt. De två forskarna pläderar för en historieundervisning som, med hjälp av historiskt tänkande som en attityd snarare än en metod, utmanar eleverna att öppet utforska historia och därigenom i förlängningen ge elever möjlighet att utvecklas som samhällsmedborgare.[250]

Diskussioner om historieämnets ämnesinnehåll har, som tidigare nämnts, i såväl internationellt som inom svensk forskning, tidvis förts i termer av

---

[247] Maria Johansson (2023) s. 74. *Interkulturalitet och historia. Historieundervisningens teori och praktik i en mångkulturell värld.* Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 2023:25.
[248] Johansson (2023) s.65. Se även Kenneth Nordgren och Maria Johansson (2014)” Intercultural historical learning: a conceptual framework” i *Journal of Curriculum Studies,* 47:1, 1–25.; Kenneth Nordgren (2017)” Powerful knowledge, intercultural learning and history education” i *Journal of Curriculum Studies*, 49:5, 663-682.; Kenneth Nordgren (2021). “Powerful knowledge or what? History education and 45-degree discourse” i Chapman, Arthur (2021). *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press.
[249] Johansson (2023) s. 200.
[250] Robert Thorp och Anders Persson (2020). “On historical thinking and the history educational challenge” i *Educational Philosophy and Theory*, 52:8, 891-901.

ordningsbegrepp.[251] *Ordningsbegrepp* används för att beskriva förhållande mellan historisk kunskap och begrepp som används inom ämnet. Kortfattat ringar *första ordningens begrepp* in begrepp som beskriver historieämnets innehåll. *Andra ordningens begrepp* kan beskrivas som metabegrepp vilka bidrar till att utifrån ett övergripande perspektiv analysera och tolka ett innehåll. Första och andra ordningens begrepp har förankring i anglosaxisk forskning.[252]

Inom svensk historiedidaktisk forskning har ett *tredje ordningens begrepp* föreslagits. Tredje ordningens begrepp handlar om ”lidande, ansvar, skuld, sorg och saknad – begrepp som hela tiden finns med i den historiska och historiedidaktiska tankeoperationen och som vi behöver arbeta fram en betydligt bättre kompetens på att hantera”.[253] I detta sammanhang påpekades behovet av forskning som adresserar de *båda* historiedidaktiska teoritraditionerna. Kenneth Nordgren lyfte frågan om historiemedvetande ur ontologiska och epistemologiska perspektiv och beskrev historiemedvetande som ”en överordnad teori i vilken man kan inrangera aspekter utav historical thinking. Historical thinking behöver historiemedvetandeaspekten för att ställa intressanta frågor om vad man ska med historiskt resonerande till”.[254] Vid samtalet påpekade Sirkka Ahonen att teoriöverskridande arbeten redan har gjorts av exempelvis Seixas.[255] Tredje ordningens begrepp bidrar till att skapa förståelse för ämnets relevans och kan ses som ett sätt att komplettera historiskt tänkande med värdedimensioner. [256] Bland andra har Niklas Ammert, som har studerat elevers kunskaper i historia utifrån ett historiskt tänkandeperspektiv, lyft frågan.[257] Ammert har i flera sammanhang pläderat för vikten av att elever förutom faktabaserade minneskunskaper (första ordningens begrepp) behöver, och kan, lära sig att använda kognitiva processer för att förklara och dra slutsatser

[251] Jämför Seixas och Morton (2013); Lee, Dickinson och Ashby (1996); Peter Lee (2005) s.31 ff. “Putting Principles into Practice: Understanding History” i Donovan, Suzanne och Bransford, John (red). *How Students Learn. History in the Classroom.* Washington D.C.: The National Academies Press. Lévesque och Clark (2018) s. 119 ff.
[252] Lee, Dickinson och Ashby (1996). Se även exempelvis Lévesque och Clark (2018) s. 119 ff
[253] Citatet är från en transkribering av ett Rundabordssamtal i samband med det nionde nordiska historiedidaktiska nätverket (2015). *Tredje ordningens begrepp* föreslogs av bland andra Klas-Göran Karlsson vid Nordiska historiedidaktiska nätverket 2015. Samtalet koordinerades av David Ludvigsson. Förutom Ludvigsson och Karlsson deltog Kenneth Nordgren, Sirkka Ahonen från Finland, Lise Kvande från Norge och Carsten Tage Nielsen från Danmark. Transkriptionen publicerades i Scandia 81:2. Ludvigsson (2015).
[254] Ludvigsson (2015).
[255] Ludvigsson (2015).
[256] Jämför Stolare (2011); Ammert et al. (2023) s. 50 ff.
[257] Se exempelvis Ammert (2013); Niklas Ammert (2014). “What do you know when you know something about history” i *Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education,* June 2014; Niklas Ammert (2022). “Hur elever förstår och använder begreppen förändring och kontinuitet” i *Radar. Historiedidaktisk tidskrift.* Februari 2022.

utifrån historiska skeenden (andra ordningens begrepp).[258] Ammert har, i likhet med Karlsson, Nordgren och Jarhall, förespråkat ett tredje ordningens begrepp som han tillskriver del i människors menings- och identitetsskapande.[259] Tredje ordningens begrepp har av Jessica Jarhall använts med termen *meningsskapande begrepp* i vilken hon inkluderar ”begrepp som hör till historieämnets värde-, identitets- och medborgarbildande dimensioner. […] Medan innehållsbegreppen kan kopplas till *kvantiteten* i ämnet kan tankebegreppen knytas till *kvaliteten* i ämnet och de meningsskapande begreppen till *relevansen*”.[260]

Ett alternativ till tredje ordningens begrepp har föreslagits av Martin Stolare, som har uppmärksammat att även om första och andra ordningens begrepp bidrar med kunskap om hur historisk kunskap skapas och därigenom till elevers historiska tänkande, kan de inte i sig bidra till att elever utvecklar medvetande om sig själv i en historisk kontext. Stolare föreslår en analysmodell där historiskt tänkandetraditionens första och andra ordningens begrepp kompletteras med historiemedvetandetraditionens bruks- och identitetsorienterande begrepp.[261] Stolares analysmodell skapar således med hjälp av definierade begrepp en brygga mellan historiskt tänkande och historiemedvetande. Tankar om värderelaterade dimensioner och en tredje ordningens begrepp har även tagits upp av Fredrik Alvén som beskriver första ordningens begrepp som grundkunskaper om historia och lexikaliska till sin karaktär. Andra ordningens begrepp beskriver Alvén som epistemologiska begrepp som kan användas för att tolka och strukturera kunskap. Tredje ordningens begrepp beskrivs av Alvén som ontologiska till sin karaktär med potential att bidra till elevers förståelse av sig själv och sin samtid i ett historiskt perspektiv.[262] Det kan finnas skäl att problematisera detta eftersom det i någon mån indikerar att

[258] Ammert har exempelvis i en enkätstudie frågat 63 elever som går i nionde klass för det första vad som är intressant och viktigt att veta i historia samt vad man kan när man kan historia och för det andra hur elever reagerar på en text som innehåller ett tydligt och starkt laddat innehåll. Resultatet visade att lite mer än hälften av eleverna ansåg att det att kunna faktabaserade minneskunskaper huvudsakligen är det som det innebär att kunna historia. Samtidigt visade resultatet även att elever när de i studiens andra del skulle reagera på texter med ett tydligt och starkt innehåll kan använda kognitiva processer för att förklara, dra konklusioner utifrån och dra slutsatser utifrån texterna. Ammert drar slutsatsen att även om det är en tydlig skillnad mellan elevernas tal om historia och hur de gör när de ”gör” historia, visar resultatet av hans undersökning att elever är kapabla att arbeta med historia på en mer avancerad nivå om de får arbeta med historia utifrån kognitiva processer. Ammert (2014).
[259] Ammert (2014); Karlsson och Nordgren i Ludvigsson (2015); Jarhall (2020).
[260] Jarhall (2020) s.103. Se även Jarhall (2020) s. 99 ff.
[261] Stolare (2011).
[262] Fredrik Alvén (2021).” Opening or closing Pandora’s box? – Third order conceptes in history education for poverfull knowledge” i *El futuro del pasado*, 01/2021, Volym 12, Nummer 12. Se även Alvén, Fredrik (2022). ”Tredje ordningens begrepp i historieundervisningen” i Jakobsson, A., Nygård Larsson, P. och Bergman, L. (2022). *Ämnesliteracy och inkluderande undervisning.* Lund: Studentlitteratur.

andra ordningens begrepp inte omfamnar ontologiska spörsmål. Med samma logik är det problematiskt att beskriva tredje ordningens begrepp som ontologiska. Likväl kan dessa begrepp, med Alvéns argument, förstås utifrån hur människor orienterar och identifierar sig i tid och kontext, vilket leder tankarna till Körbers syn på historiemedvetande som meta-disciplin.[263] Även om Alvén ser potential i tredje ordningens begrepp, bland annat att elever ges verktyg att bli kritiskt engagerade i att utveckla samhället, diskuterar han farhågor med att, i en värld där antalet demokratiska länder minskar, bidra till auktoritära strömningar.[264]

Sammanfattningsvis framträder i tidigare forskning inom det historiedidaktiska fältet, såväl internationellt som i en svensk kontext, några för den här studien viktiga drag. Dessa ligger till grund för de i denna studie identifierade och skapade historiedidaktiska kluster: *traderande av historiska skeenden*, *analys och tolkning av historiska skeenden* samt *värdedimensioner utifrån historiska skeenden*. Dessa kluster beskrivs i kapitlet om studiens teoretiska och begreppsliga ramverk. Historia som narrativ framträder, i motsättning till tidigare tiders historieundervisning (se avsnittet om historieämnets utveckling) som en förutsättning snarare än som ett mål i sig. Det som snarare förefaller uppta forskare inom fältet är frågor om huruvida historia är ett ämne som i undervisningen ska bidra till att eleverna förstår hur historia skapas, alltså historia som vetenskapligt ämne som studeras med vetenskapliga begrepp och metoder, eller om historia snarare är ett sätt att förstå sig själv i förhållande till tid, alltså förtid, nutid och framtid. Presentationen av tidigare forskning visar att synsätt om historia och historieundervisning både kan beskrivas i termer av skilda traditioner (historiskt tänkande och historiemedvetande) och att synsätt, uttryckt i historiedidaktisk forskning, kan förenas. Svensk historiedidaktisk forskning visar exempel där olika syn på syften och sätt att undervisa i historia kan förenas och därigenom bidra till att förtäta historieämnets komplexitet.

Ämnesförståelse

I detta avsnitt presenteras forskning som berör spörsmål om vad som påverkar lärares ämnesförståelse och hur ämnesförståelse påverkar lärares praktik. Särskilt uppmärksammas forskning om ämnesförståelse bland historielärare. Forskningsområdet är relevant utifrån att lärares ämnesförståelse kommer att

[263] Körber (2015).
[264] Alvén (2021).

utgöra en teoretisk grund för förståelse av mening med att läsa i historia såsom den som läser förstår ämnet och textens roll i ämnet, vilket jag benämner läs-ämnesförståelse. Över tid har några forskare uppmärksammat att även elever förhåller sig till ämnen de läser, vilket kan jämföras med lärares ämnesförståelse.[265] Forskning om elevers ämnesförståelse tas därför också upp i denna presentation av tidigare forskning. Presentationen bygger dels på resultat från forskningsöversikter, dels på artiklar identifierade genom narrativ granskning av litteratur.[266] Artiklar med särskilt fokus på historielärares ämnesförståelse har prioriterats.

Forskning om ämnesförståelse fokuserar företrädesvis på överväganden mellan synsätt på- och praktiserande av undervisning i ett visst ämne. Ämnesförståels inbegriper i så måtto både utövarens förståelse av det akademiska ämnet som är i fokus och förståelse av ämnesdidaktiska aspekter av hur ämnet lämpligen undervisas.[267] I den här studien har ämnesförståelse valts framför det närliggande begreppet ämneskonception, som kan förstås som ämnets yttre ram som definierar och ”ger mening” åt ämnets innehåll.[268] Forskning om ämnesförståelse tangerar forskning som av en del forskare benämns pedagogisk övertygelse (*teachers' beliefs*). Där begreppet ämnesförståelse pekar mot hur ämnets kärna förstås, vetter pedagogisk övertygelse i större utsträckning mot hur undervisning bedrivs. Vidare signalerar begreppet pedagogisk övertygelse, i min tolkning, att den som upplever eller ger uttryck för pedagogisk övertygelse är just pedagog, det vill säga har en pedagogisk utbildning. Begreppet pedagogisk övertygelse exkluderar således elevers synsätt på och erfarenheter av undervisning. För att kunna studera även elevers erfarenheter av läsning av text i historieundervisningen, använder jag därför begreppet ämnesförståelse i min studie. Jag använder dock begreppet pedagogisk övertygelse i beskrivning av studier där forskare använder det begreppet.

Ett genomgående resultat inom forskning om lärares förståelse av sitt ämne är att den påverkar undervisningens innehåll och utformning.[269] För att kunna

---

[265] Om elevers förståelse av historieämnet, se exempelvis Hansson (2010); Sjölund Åhsberg (2024); Halldén, Ola (1982). *Elevernas tolkning av skoluppgiften: en beskrivning av elevers förhållningssätt till lärares frågor.* Stockholm: Stockholm University.
[266] Om narrativ litteraturgranskning, se inledningen i detta kapitel. Se även exempelvis Bryman (2018) s.131 ff.
[267] Jämför Berg (2014) s. 32 ff.
[268] Eva Hultin (2006) s. 50). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro Studies in Education.
[269] Jämför exempelvis Andy Hargreaves (2001). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. UK, Cassell; Nasser Mansour (2009). “Science Teachers´Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda” i *International Journal of Enviromental & Science Education,* Vol. 4, No. 1, January 2009, 25-48.; Chris Husbands,

påverka undervisning, och i förlängningen elevers läsvanor i undervisningssammanhang, är det därför viktigt att ha kunskap om både hur lärares undervisningspraktiker ser ut och hur lärare reflekterar över sitt ämne och ämnesdidaktiska spörsmål.[270] Lärares didaktiska överväganden och i vilken mån dessa överväganden bygger på lärarens förståelse av sitt ämne har bland andra studerats av Mikael Berg som har undersökt historielärares ämnesförståelse. Berg har kunnat identifiera tre typer av ämnesförståelse: *bildningsorienterad-*, *kritiskt orienterad-* och *identitetsorienterad* ämnesförståelse. Dessa typer av ämnesförståelse, som lärare kan förena och röra sig mellan, har det gemensamma att den enskilda lärarens erfarenheter och förståelse av uppdraget påverkar undervisningens utformning.[271] I så måtto har Bergs ämnesförståelsebegrepp beröringspunkter dels med de historiedidaktiska ordningsbegreppen, dels med begreppet pedagogisk övertygelse. Berg poängterar att begrepp som används inom ett ämne bör användas och förstås utifrån sin kontext och att begrepp därför inte är givna.[272]

Historielärares förståelse av ämnet har även studerats av Thomas Nygren. I sin licentiatstudie, som bygger på intervjuer med sju erfarna historielärare om deras didaktiska insikter och undervisningsstrategier, slår Nygren fast att det är viktigt att ”kunna undervisa på olika sätt och med olika typer av material […] för att nå eleverna på olika sätt och för att kunna göra ämnet intressant”.[273] Utifrån studiens resultat har Nygren funnit att historielärares undervisning och didaktiska överväganden kan beskrivas utifrån fyra undervisningsstrategier som Nygren har identifierat. Dessa strategier är *flerperspektivism*, *narrativ historia*, *samhällsvetenskaplig historia* och *eklektisk historia*. Nygren beskriver lärarnas undervisningsstrategier som ett dynamiskt samspel mellan ämnesdidaktiska överväganden, intention, undervisning och reflektion.[274] Det Nygren betecknar som undervisningsstrategier tangerar det jag i denna avhandling benämner ämnesförståelse såtillvida att undervisningsstrategier som Nygren har identifierat har sitt ursprung i lärares förståelse av sitt ämne samt att denna förståelse får implikationer för lärarnas strategier.

I flera studier konstateras, i likhet med Bergs och Nygrens studier, att lärares förståelse av det ämne de undervisar i har betydelse för val av

---

Alison Kitson och Anna Pendry (2003). *Understanding History Teaching. Teaching and Learning about the past in Secondary schools.* Philadelphia: Open University Press.
[270] Husbands, Kitson och Perry (2003) s.6 f.
[271] Berg (2014).
[272] Berg (2014) s. 39 ff.
[273] Nygren (2009) s. 84.89.
[274] Nygren (2009) s. 90 ff.

undervisningsmetoder och undervisningsmaterial.[275] Exempelvis pekar Li och Walsh, som i en intervju- och observationsstudie jämfört lärares uttalade ambitioner med deras genomförda undervisning, på att lärares pedagogiska övertygelser har stor betydelse för utformning av undervisningen.[276] I likhet med Li och Walsh konstaterar Buehl och Beck i en översikt över forskning om lärares pedagogiska övertygelse, att lärares praktik påverkas av deras pedagogiska övertygelse och att deras pedagogiska övertygelse i sin tur påverkas av deras praktik. Av de studier som ingår i Buehl och Becks översikt framgår vidare att lärare inte alltid är medvetna om i vilken mån de styrs av sin övertygelse eller ej. Mot denna bakgrund menar Buehl och Beck att såväl lärarutbildare som lärarstudenter bör medvetandegöras över samband mellan ämnesförståelse och praktik.[277]

Inför didaktiska avvägningar, så som att välja att läsa skriven text, tar lärare hänsyn till en mängd olika faktorer, exempelvis texters svårighetsgrad och aktualitet, styrdokumentens formuleringar samt elevers intressen och kunskaper. Buehl och Bech synliggör i sin forskningsöversikt att såväl interna faktorer (såsom erfarenhet och ämneskunskaper) som externa faktorer (exempelvis klasstorlek, elevgrupp och styrdokument) påverkar lärares pedagogiska övertygelse och praktik.[278] Dessa resultat återfinns även i andra studier som visar att lärares formella utbildning tillika undervisningserfarenhet har stor betydelse för lärares pedagogiska övertygelser och därmed för de didaktiska överväganden de gör.[279] Enligt en studie av Howard, Adams-Budde, Lambert och Myers har även det kollegium som den läraren är verksam i inverkan på den enskilda lärarens pedagogiska övertygelse.[280]

---

[275] Stormats (2019); Hargreaves (2001); Mansour (2009).

[276] Li Li. och Steve Walsh (2011). "'Seeing is believing': looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction" i *Classroom Discourse*, Vol. 2, No 1, May 2011, 39-57.

[277] Buehl och Becks forskningsöversikt spänner över perioden 2008 – 2012 och omfattar 257 artiklar. Michelle M. Buehl och Jori S. Beck (2015) s. 66 ff. " The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices" i Five, Helenrose och Gregorie Gill, Michele. (red.) (2015). *Research on Teachers' Beliefs.* New York: Routledge. Se även Helenrose Fives och Michelle M. Buehl (2016). "Teachers' Beliefs, in the Context och Policy Reform" i Sage Journals, Vol 3 No 1, s. 114-121; Anna-Lena Lilliestam (2013b). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande.* Göteborg: University of Gothenburg.

[278] Bughl och Beck (2015) s. 66 ff.

[279] Se exempelvis Erika Moore Johnson, (2019). "Exemplary Reading Teachers' use of Instructional Scaffolds With Emergent Bilinguals: How Knowledge and Context Shape Their Choices" i *Tesol Quarterly*, Vol. 53, NO 1, March 2019; Li och Walsh (2011); Mansour (2009).

[280] Christy Howard, Melissa Adams- Budde, Claire Lambert och Joy Myers (2021). "Engaging Literacy Experiences in History Classrooms: A Multiple Case Study of Novice Teachers' Beliefs and Practices" i *Literacy research and instruction,* 01/2021, Volym 60, Nummer 1. Se även Anita Nordlund, Jörgen Dimenäs, Kerstin Kolback och Christer Wede (2013). "En trygg och framgångsrik skola": Pedagogiska övertygelser i fyra landsortsskolor" i *Utbildning och Demokrati*, Vol. 22, nr 2, s. 81–104.

Lärares pedagogiska övertygelse sätter emellertid inte konsekvent avtryck på undervisningen. Exempelvis Li och Walsh har funnit att avvikelser från pedagogiska övertygelse tenderar att bero på anpassningar till undervisningskontexten, något som även Nasser Mansour argumenterar för i sin studie om lärares pedagogiska övertygelse och praktik.[281] Mansour hävdar att lärare dels påverkas av undervisningskontexten, dels agerar inkonsekvent, det vill säga ger uttryck för en övertygelse men agerar i strid med denna.[282] I min licentiatstudie, där jag undersökte flipp som undervisningsmetod, fann jag liknande resultat, att lärarnas uttalade pedagogiska överväganden inte alltid gick i linje med den observerade undervisningen. Resultatet i min studie visade att undervisningen till stora delar påverkades av lärares pedagogiska övertygelser, men att inkonsekvens, i likhet med Mansours diskussion, förekommer.[283]

I en översikt över forskning om pedagogisk övertygelse pekar Skott på att pedagogisk övertygelse i allmänhet är något som förändras över tid.[284] Peck och Herriot, som särskilt studerat forskning om historielärares pedagogiska övertygelser, pekar på att historielärare avviker något från denna bild.[285] Författarna hävdar att historielärares epistemologiska utgångspunkt är ”resistant to change without sustained professional development”.[286] Som exempel på historielärares epistemologiska utgång nämner Peck och Herriot ämnets roll för att elever blir ”goda medborgare”, utvecklar sin identitet i historisk kontext och historieempatisk förmåga.[287] Peck och Herriot konstaterar att historielärares epistemologiska utgångspunkt följaktligen har stor betydelse för deras förståelse av historieämnet, hur de arbetar med historia och hur historieundervisning därmed bör genomföras. I motsättning till detta indikerar Anders Perssons resultat att historielärare anstränger sig för att följa intentioner i nya läroplaner.[288] I min avhandling har dessa olika perspektiv på ämnesförståelse betydelse eftersom jag undersöker lärares och elevers uppfattning av mening med att läsa skriven text i historia där ämnesförståelse är centralt.

Vad gäller elevers ämnesförståelse har Chatrine Sjölund Åhsberg i en litteraturöversikt över internationell forskning om elevers syn på historisk

[281] Li och Walsh (2011); Mansour (2009).
[282] Mansour (2009).
[283] Stormats (2019).
[284] Jeppe Skott (2015) s. 13 ff. “The promises, problems, and prospects of research on teachers’ beliefs” i Five, Helenrose och Gregorie Gill, Michele Five, H och Gregorie Gill, M. (red.) (2015). *Research on Teachers’ Beliefs.* New York: Routledge.
[285] Peck och Herriot (2015) s. 391.
[286] Peck och Herriot (2015) s. 391.
[287] Peck och Herriot (2015) s. 389.
[288] Persson (2017).

signifikans visat att den relativt begränsade mängden forskning på området företrädesvis bedrivs i nordeuropeiska och nordamerikanska sammanhang. Sjölund Åhsberg har kunnat visa att merparten av de undersökningar som hon inkluderade i sin studie bygger på öppna intervjuer samt att såväl historiskt tänkande som historiemedvetande används som perspektiv i de studier som har undersöks. Studier om yngre barns historieämnesförståelse är, enligt författaren, underrepresenterat i de studier som hon har undersökt. Sjölund Åhsberg konstaterar att elevers intresseområden inom historieämnet och hur dessa intressen möts av lärare är ett område som bör undersökas vidare.[289] Elevers attityder till historieämnet kommer emellertid att inom de närmsta åren att undersökas i en studie som planeras att involvera ca 35 000 elever från 27 europeiska länder. I skrivande stund är projektet i sin linda och därför har inga resultat ännu publicerats.[290]

I en svensk kontext har företrädesvis elevers förståelse av historiska skeenden och dessas betydelse studerats utifrån förståelse av ämnesmässigt innehåll. Exempelvis har Olofsson, Samuelsson, Stolare och Wendell undersökt tonåringars bild av svensk historia. I en enkätstudie har de låtit 161 elever i åldrarna 12–14 år samt 21 vuxna med egna ord kortfattat beskriva Sveriges historia. Även om studiens deltagare hade läst historia utifrån olika läroplaner, framträdde liknande berättelser. Författarna drar slutsatsen att undervisningspraktikerna har förändrats föga och att detta kan ses som ett uttryck för att det råder en stark historiekultur inom ämnet.[291] Elevers förståelse av historieämnet har även studerats utifrån begreppsförståelse.[292] Elevers förståelse av historiska skeenden påverkas, enligt David Rosenlund och Magnus Persson, av i vilken mån de förstår och kan använda ämnesspecifika begrepp, vilket i sin tur, enligt författarna, påverkas av om eleverna går i skolor med socio-ekonomisk låg eller hög status. Författarna argumenterar för att elevers

[289] Sjölund Åhsberg (2024).
[290] Jan Löfström (2025). Beskrivning av projektet *Youth and History II - A comparative European survey on adolescents' attitudes towards history.* https://researchportal.helsinki.fi/en/projects/youth-and-history-ii-a-comparative-european-survey-on-adolescents (Hämtat 2025-02-03).
[291] Hans Olofsson, Johan Samuelsson, Martin Stolare och Joakim Wendell (2017). "The Swedes and their history" i *London Review of Education,* Volume 15, Number 2, July 2017. Se även Johan Samuelsson och Joakim Wendell (2017). "A national hero or a Wily Politician? Students' ideas about the origins of the nation in Sweden" i *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45:4, 477-489.
[292] Se exempelvis Persson och Berg (2024); David Rosenlund och Magnus Persson (2024). "Historically restricted or historically empowered?: Differences in access to historical content knowledge between low- and high-SES pupils". *Curriculum Journal*, 35(2), 220-236; Johan Samuelsson och Joakim Wendell (2024). "Historical Inquiry and Disciplinary Concepts in Sweden" i *History Education and Historical Inquiry*. IAP Book Series, International Review of History Education. United Kingdom: Emerald Publishing Limited.

begreppsförståelse påverkar deras möjligheter att förstå sig själva och sin samtid och därmed i vilken mån de begränsas eller har makt över sin situation.[293]

Elevers ämnesförståelse har också studerats utifrån deras intresse för ämnet i sig. Johan Hanssons avhandling, i vilken han undersöker lärares och elevers uppfattningar om historieämnet, utgör ett viktigt bidrag till kunskap om elevers ämnesförståelse.[294] Hanssons studie bygger på enkätsvar från 224 högstadie- och gymnasieelever samt intervjuer med nio ämneslärare.[295] Studien indikerar i korthet att elever uppskattar historieämnet och att lärarna, enligt eleverna, har stor betydelse för elevernas uppfattningar. Hansson har kunnat visa att lärarna i sin tur föredrar att undervisa om epoker som de själva tycker är intressanta, vilket medför att elevers syn på historia påverkas av deras lärares intresse för olika epoker och företeelser i historia.[296] Särskilt intressant för den här studien är att författaren kan konstatera att elever över lag beskriver läroboksstudier som vanligt förekommande i undervisningen men också att eleverna inte uppskattar dessa.[297]

Sammantaget visar studier att lärares förståelse av sitt ämne påverkar undervisningens innehåll och utformning.[298] Det framkommer att såväl lärare som elever har en förståelse av historieämnet.[299] Det är sannolikt att det även finns en ämnesförståelse hos lärare och elever som också innefattar läsning. I min studie kommer lärares och elevers ämnesförståelse att utvidgas till att studera läs-ämnesförståelse.

---

[293] Rosenlund och Persson (2024). Jämför även Terrie Epstein (2009) s. 17 f. *Interpreting National History. Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. London: Routledge.
[294] Hansson (2010).
[295] Hansson (2010) s.43 ff.
[296] Hansson (2010) s.121 ff.
[297] Hansson (2010) s. 141.
[298] Jämför exempelvis Hargreaves (2001); Mansour (2009).
[299] Sjölund Åhsberg (2024); Samuelsson och Wendell (2017); Hansson (2010).

Kapitel 3 Teoretiska och begreppsliga ramverk

Denna studie bygger, i likhet med min licentiatstudie[300], på en socialkonstruktivistisk förståelse av världen och vad vi kan veta om den. Inom socialkonstruktivistisk teoribildning finns ett spektrum av olika förståelser av världen. Bland andra John R Searle beskriver hur detta spektrum sträcker sig från världen som uteslutande en upplevd social konstruktion, till världen som både bestående av sociala konstruktioner och av en verklighet som är oberoende av människans tolkning av den.[301] Jag ställer mig till den senare förståelsen. Denna uppfattning delar jag med Berger och Luckmann, vars utgångspunkt kan illustreras av nedanstående citat.

> För vårt ändamål är det tillräckligt att definiera ”verkligheten” som en egenskap tillhörande fenomen som vi erkänner existerar oberoende av vår egen vilja (vi kan inte ”önska bort dem”) och att definiera ”kunskap” som vissheten om att fenomenen är verkliga och att de äger specifika kännetecken.[302]

Berger och Luckmann intresserar sig inte enbart för teoretiska aspekter av sociala konstruktioner, utan även för att bidra med ett teoretiskt ramverk för studier av den vardag som människor erfar och är del av. Berger och Luckmanns teori spänner mellan kunskapssociologi (där de har inspirerats av bland annat Marx och Mannerheim) och fenomenologi (där framförallt Schütz, för vem de studerade, har varit en viktig källa till inspiration) och erbjuder därmed såväl sociologins intresse för verklighet och kunskap, som fenomenologins intresse för verkligheten såsom den erfars av människor.[303] Berger och Luckmanns teori bidrar till studiens teoretiska ramverk, med fokus på begrepp som är verksamma i denna studie.

---

[300] I min licentiatstudie tar jag upp olika grenar av socialkonstruktivistisk teoribildning samt hur jag, utifrån Berger och Luckmann, förstår min roll som forskare. Detta är resonemang som inte specifikt tas upp i den här avhandlingen, varför jag hänvisar läsare som är intresserade av ett fördjupat resonemang till min licentiatstudie. Stormats (2019).

[301] John R. Searle (1995) s15 ff. *Konstruktionen av den sociala verkligheten*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos AB.; Se även Søren Barlebo Wennerberg (2000). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv.* Malmö: Liber 2010.

[302] Berger och Luckmann (2011) s. 10. Här citeras svensk översättning av Synnöve Olsson. Jag har även haft tillgång till och konsulterat en utgåva på originalspråk.

[303] Berger och Luckmann (2011) s. 10 ff. Se även Barlebo Wennerberg (2000) s. 36 ff., 70 ff.

Detta kapitel inleds med att argumentera för språkets betydelse för kommunikation och lärande. I avhandlingens förgrund står mening med att läsa skriven text utifrån lärares och elevers erfarenheter, varför begreppet mening diskuteras i detta kapitels andra avsnitt. Därpå följer ett avsnitt om läs-ämnesförståelse som teoretiskt begrepp. Den andra delen av syftesformuleringen pekar ut historieämnet som det undervisningsämne där lärares och elevers uttryckta mening med läsning analyseras. I det sista avsnittet lyfter jag historiedidaktikteoretiska begrepp som är relevanta för avhandlingen.

Språk och text

Med utgångspunkt i socialkonstruktivism kan språket förstås som social mellanmänsklig interaktion som är bärande av kunskap och kunskapande.[304] Begreppet språk innefattar bland annat talat språk, kroppsspråk, bildspråk och symbolspråk.[305] Till symbolspråk räknas skriftspråk, bland vilka idéhistorikern Bosse Sundin hävdar att alfabetet, som med sitt fåtal tecken har gjort det möjligt för många att lära sig att läsa, ”tillhör en av alla tiders mest avgörande uppfinningar och utgör ett informationsteknologiskt framsteg som fick en utomordentligt stor betydelse för kulturlivet”.[306] Berger och Luckmann, vars teori är en viktig källa till avhandlingens teoretiska ramverk, framhåller att ”tecken och teckensystem är objektiveringar i den meningen att de finns objektivt tillgängliga utöver den livslängd som uttryck för subjektiva avsikter ’här och nu’ har”.[307] I likhet med Sundin beskriver Berger och Luckmann skriftspråket som en förvaringsplats för språk (som Sundin kallar ”fruset tal”[308]) som gör det möjligt att utveckla abstrakta tankar samt att bevara dem och föra dem vidare till kommande generationer.[309] Skriven text kan i så måtto förstås som ett verktyg för förvaring av tankar och möjlig kommunikation.

Utifrån detta perspektiv förstår jag språk som kunskapsbärande och mellanmänsklig, social interaktion. I min licentiatuppsats argumenterade jag för att aktiviteter som utförs i en social kontext, även när aktiviteten utförs i

[304] Berger och Luckmann (2011) s. 50 ff. Se även Searle (1995) s.27 ff.; Barlebo Wenneberg (2000) s.12,28 ff.
[305] Sundin (2006) s. 13 ff.
[306] Sundin (2006) s. 70. Se även Sven-Eric Liedman (2002) s. 156 ff. *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper.* Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
[307] Berger och Luckmann (2011) s. 50.
[308] Sundin (2006) s. 72.
[309] Berger och Luckmann (2011) s.51; Sundin (2006) s.72

ensamhet, kan betraktas som sociala aktiviteter.[310] Exempelvis kan en elev som befinner sig ensam hemma och arbetar med en deluppgift i ett grupparbete, delta i en social aktivitet. Utifrån detta resonemang argumenterade jag vidare för att tankar är konstruktioner av sociala aktiviteter, eftersom tankar bygger på språket, vilket i en socialkonstruktivistisk förståelse ingår i en social kontext. En slutledning jag gjorde var att en tänkande människa kan betraktas som aktiv.[311] Detta har betydelse för i vilken mån det är möjligt för utomstående att avgöra om en elev (eller vilken människa som helst) är aktiv.

Synen på den tänkande människan som aktiv har även betydelse för vilken mening text tillskrivs som bärare av fruset tal. Givet att en tänkande människa kan formulera sina tankar i en sorts inre tal och sedan skriva ner detta tal, kan text vara uttryck för tankar som kan förvaras i text. I en situation där någon, exempelvis i en undervisningssituation, vill ta del av någon annans kunskap inom ett visst område (exempelvis historia) är tillgång till text och utformningen av texten, det vill säga textens tillgänglighet för läsaren, ur denna studies socialkonstruktivistiska perspektiv betydelsefull för undervisningen. I texter finns språkliga och kulturella symboler som läsaren behöver avkoda för att kunna tillgodogöra sig textens innehåll, vilket elever behöver hjälp med att lära sig.

Mening som teoretiskt begrepp

Att människor med hjälp av språket konstruerar sin förståelse av världen, har betydelse för upplevelse av mening, i så måtto att språket bidrar till förmåga att reflektera över erfarande av händelser. I den här avhandlingen förstås mening således som bestående av reflektioner över handlingar i dess sammanhang. Eftersom begreppet mening används i både vardagliga och i vetenskapliga sammanhang med olika innebörd, finns det anledning att ringa in begreppet och tydliggöra hur det används i den här avhandlingen. En närmare beskrivning av- och argumentation för detta följer här nedan.

[310] Jämför Berger och Luckmanns resonemang om att språket har förmåga att gå utöver nuet och att dess förmåga till integration finns kvar även när man inte för något samtal. Berger och Luckmann (2011) s. 53.
[311] Stormats (2019) s. 37.

Begreppet mening kan i vardagliga sammanhang förstås som att exempelvis ha en åsikt eller avsikt.[312] Mening kan också förstås som ”en djupare och genomgripande mening.”[313] Denna definition ligger nära Svenska Akademins ordboks definition av begreppet meningsfull som definieras som en ”tanke, yttrande o.d. som har en djup(are) innebörd; djuptänkt”.[314] Andra beskrivningar av vad som kan beskrivas som meningsfullt inkluderar en positivt dimension, där det som beskrivs som meningsfullt i någon mån upplevs som givande, värdefullt berikande eller ledande till något bra. På liknande sätt kan begreppet meningslöst förknippas med något som i viss mån upplevs som negativt.[315]

I ett vetenskapligt sammanhang har begreppet mening använts, av exempelvis Rüsen, i en för den här avhandlingen närliggande betydelse.[316] Eftersom jag i denna avhandling använder begreppet mening i en något annorlunda betydelse, finns det behov av att kort beskriva Rüsens användning av begreppet. Han har i sin historiemedvetandeteori diskuterat mening med historia.[317] Rüsen definierar mening som fyra mentala operationer, motivation, perception, orientering och tolkning, vilka tillsammans gör det möjligt att förstå omvärlden (*make sense*).[318] Mening i Rüsens definition är således en tankeprocess som blir till inom varje människa. Min definition av mening skiljer sig från Rüsens genom att jag inkluderar externa faktorer i sammanhanget samt människans handling i relation till sammanhanget i processen där mening blir. Vidare är det värt att notera att medan Rüsen syftar på mening med historia per se, undersöker jag mening med att *läsa* i historia, alltså hur människor erfar och reflekterar över läsning som handling i ett visst sammanhang.

I detta avsnitt inleder jag med att, med utgångspunkt i Berger och Luckmanns samt Deweys teorier, definiera begreppet mening såsom det används i denna avhandling.[319] Därefter beskriver jag hur begreppet mening har operationaliserats. Jag har valt att i operationaliseringen av begreppet ta hjälp av Robert Ohlssons meningspositioner, som han har identifierat genom att undersöka

---

[312] Ammert (2013) s. 18 f. Se även Svenska Akademins ordlista som ger exemplen ”enligt min mening” och ”det var inte min mening att såra dig". Svenska Akademins ordlista. www.svenska.se/saol/.
[313] Ammert (2013) s. 19.
[314] Svenska Akademins ordbok (SAO) (1945) M 792. Lund: Svenska Akademin.
[315] Per Olof Köhler, Ulla Messelius och Birgitta Hene (2001) s. 618. *Natur och Kulturs Svenska Ordbok*. Stockholm: Natur och Kultur; Alva Strömberg (1998) s. 547 f. *Stora synonymordboken*. Stockholm: Strömberg.
[316] Rüsen (2017). Se även exempelvis Deldéns användning av begreppet meningsskapande i hennes avhandling om perspektiv på historiefilmslitteracitet; Deldén (1917) s. 60 f.
[317] Rüsen (2017).
[318] Rüsen (2017) s. 16 ff.
[319] Berger och Luckmann (2011).

användning av begreppet mening i pedagogikämnet. Ohlssons förankring av sin förståelse av mening i bland andra Berger och Luckmanns samt Deweys teorier samt den koppling han pekar på mellan teori och praktik, motiverar detta val.[320]

Mening beskrivs av Berger och Luckmann som en del av människors internalisering av verkligheten där början på internaliseringsprocessen är ”den omedelbara upplevelsen eller tolkningen av en objektiv händelse som uttryckande mening, dvs. som en yttring av någon annans subjektiva processer som därigenom blir subjektivt meningsfull för mig själv”.[321] Mening kan i så måtto förstås som en upplevelse eller en tolkning som subjektet har eller gör av något i en viss kontext, och i någon mån reflekterar över och kan bilda sig kunskap om och/eller förståelse för och foga till tidigare kunskaper genom vilket detta något framstår som meningsfullt för subjektet.[322] Det som kan sägas ha mening har följaktligen, i Berger och Luckmanns definition, sin grund i handling, som subjektet erfar i en kontext och som hen reflekterar över.

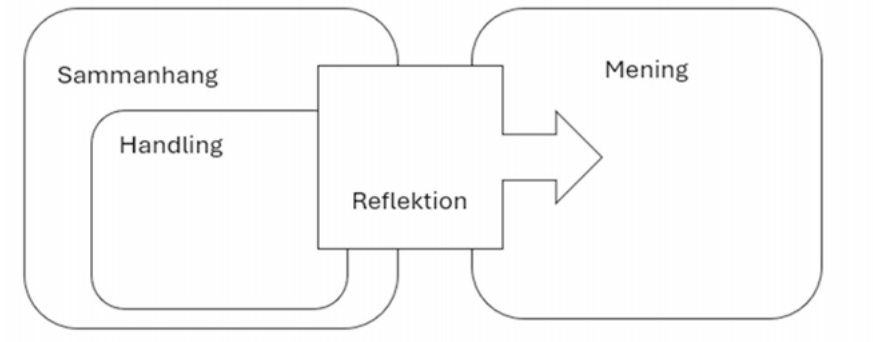
Berger och Luckmanns definition av mening bär likheter med Deweys förståelse av begreppet mening. Dewey skriver att det inom flera språk finns två sätt att uttrycka förståelse, ett för att direkt ta in eller greppa mening i eller av en viss upplevelse, ett annat för att förstå det i sin kontext. Mening är på ett djupare plan därigenom knutet till tänkande och reflektion.[323] Dewey uttrycker det på följande sätt: ” To grasp a meaning, to understand, to identify a thing in a situation in which it is important, are thus equivalent terms; they express the nerves of our intellectual life”.[324] Dewey skriver vidare att för att kunna förstå mening fordras tankar, alltså att vi tänker för att kunna förstå mening.[325]

> All knowledge, all science, thus aims to grasp the meaning of objects and events, and this process always consists in taking them out of their apparent brute isolation as events, and finding them to be parts of some larger whole suggested by them, which, in turn, accounts for, explains, interprets them, i.e. renders them significant.[326]

---

[320] Robert Ohlsson (2021). ”Meningsbegreppet i pedagogiken: En reflektion över meningsdomäner och meningsskapandets modaliteter” i *Pedagogisk forskning i Sverige,* Vol 26, No 2–3.
[321] Berger och Luckmann (2011) s. 153.
[322] Berger och Luckmann (2011) s. 153. Se även Per-Johan Ödman (2016) s. 100 ff. *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur AB.
[323] John Dewey (1910/2002) s.120. *How We Think.* Harvard College Library.
[324] Dewey (1910/2002) s.117. Se även John Dewey (1916/2009) s. 189. *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos AB.
[325] Dewey (1910/2002) s.119.
[326] Dewey (1910/2002) s.118.

Av de två närmast ovanstående citaten framgår att Dewey beskriver mening som bestående av hur ett subjekt upplever ett objekt eller föremål i en situation eller handling. Reflektion över erfarande är därför en viktig del i mening.[327] Med stöd i Berger och Luckmanns samt Deweys teori, förstås i den här avhandlingen reflektioner över en handling i dess sammanhang som grunden i mening. Detta illustreras i meningsmodellen i figur 1.



Figur 1. Figuren illustrerar hur mening förstås utifrån handlingens innehåll i det sammanhang som handlingen sker samt utifrån de reflektioner som handling i sammanhang leder till vilket sammantaget skapar mening.

Med avsikt att operationalisera meningsbegreppet, såsom det definieras i den här studien, har jag, med inspiration av Ohlssons studie av meningspositioner, använt didaktiska frågor som stöd. Ohlsson har undersökt användning av begreppet mening inom pedagogisk teori, och identifierat tre meningsdomäner, som jag uppfattar som användbara för att ringa in mening i min studie. De tre domäner, som enligt Ohlsson delvis tangerar varandra, är 1) språkliga tecken, yttranden och text 2) livsvärldserfarenheter 3) handlingar och temporalitet. [328]

[327] Dewey (1916/2009) s. 183 ff.; John Dewey (1938/1997) s.25. *Experience & Education*. New York: Touchstone. Se även Kroksmarks text om John Deweys didaktik. Tomas Kroksmark (1989) s. 125 ff. *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

[328] I Ohlssons första domän tar meningsbegreppet sin utgångspunkt i tecken och strukturalistiska förståelser för språk som system. Ohlsson delar upp denna domän i mening i dels diskurs och språkhantering, dels semiotiska systems meningspotentialer där meningsbegreppet handlar om hur språkets beståndsdelar förhåller sig till varandra och därigenom skapar mening (här nämner Ohlsson exempelvis Ricoeur), hermeneutiska teorier om texttolkning, där enskilda delar bidrar till helhetens mening och tvärtom (med hänvisning till exempelvis Kress) samt till pragmatisk teoribildning utifrån dess syn på språkanvändning, (exempelvis Searles taltaktsteori där sättet att använda språket är meningsbärande). Den andra domänen tar sin utgångspunkt i teori om livsvärld. Inom denna domän, till vilken exempelvis fenomenologi hör (exempelvis Merleau-Pondty, Heidegger, Schütz och Ricoeur), är mening kopplat till erfarande och bidrar således till att förstå hur någon framstår som begripligt för någon. Även sociokulturella teorier ingår i den andra domänen. Inom sociokulturell teoribildning förstås individens interaktion med

Jag operationaliserar begreppet mening med stöd i den tredje domänen. Den tredje domänen, som berör denna avhandlings teoretiska utgångspunkt, omfattar mening i relation till handlingar och temporalitet, där handlande enligt Ohlsson kan förstås som ”ett beteende som är inriktat mot ett mål och handlingens mening kan sägas bestå i dess ändamålsenlighet”.[329]

Handlingens mening utgörs, enligt Ohlsson, både av dess karaktär (dess *vad*) och av dess rationalitet (dess *varför*). Ohlsson argumenterar för att frågorna *vad* och *varför*, tillsammans med frågor om *vem* och *hur* implicerar att ”en handling får sin mening genom att kontextualiseras till det sammanhang som den utförs i, den föreställda framtid som den syftar på och den värld som den relateras till.[330] Att betrakta de didaktiska frågorna som redskap för att förstå handlingars mening är relevant i denna avhandling, där lärares och elevers mening med handlingen *att läsa skriven text* står i fokus.

Utifrån studiens socialkonstruktivistiska ontologiska utgångspunkt sker handlingar i sammanhang. Frågorna *när* och *var* kan bidra till att identifiera olika sammanhang i historieundervisningen där det talas om att läsa texter. De reflektioner som kommer av någons handling sker också delvis inom det sammanhang som handlingen äger rum i. Ordet *sammanhang* indikerar att något förhåller sig till något annat, där något kan vara både tid och något situerat eller fysiskt, exempelvis en genomgång eller en bok. Jag använder ordet sammanhang i stället för Ohlssons temporalitet, eftersom temporalitet enbart avser tid och därför inte i samma utsträckning kan relateras till undervisning i en bredare bemärkelse.[331]

I den här avhandlingen bidrar de didaktiska frågorna *vad* och *hur* till att identifiera läsrelaterade handlingar. Ur didaktisk synpunkt får undervisnings-

---

omgivningen som resurs i både individens och den kulturella gemenskapens meningsskapande (exempelvis Vygotskij). Ohlsson (2021).

[329] Ohlsson lägger i sin beskrivning av den tredje domänen vikt vid hur Dewey och Schütz förhåller sig till meningsbegreppet. Schütz arbetade under tidigt 1900-tal fram en fenomenologisk samhällsteori, vilket skulle kunna tala emot Ohlssons placering av Schütz även i den tredje domänen (som fenomenolog hade en placering i den andra domänen möjligen varit mer logisk). Schütz knöt emellertid under sin senare gärning an till den amerikanska pragmatismen, där bland annat James och Dewey har varit viktiga inspiratörer.[329] Schütz har även påverkat Berger och Luckmanns uppfattning om hur människors uppfattningar konstitueras och därigenom Berger och Luckmanns socialkonstruktivistiska teori. [329] Även om Schütz fenomenologiska teori inte har direkt betydelse i denna avhandling, utgör hans arbete en länk mellan Dewey och Berger och Luckmann och har därför betydelse för socialkonstruktivistisk teoribildning och är sålunda värd att nämna i detta sammanhang. Ohlsson (2021) s. 98.

[330] Ohlsson (2021) s. 98.

[331] Ohlsson (2021): SAOB. https://www.saob.se/artikel/?unik=T_0703-0101.W9X8; https://www.saob.se/artikel/?unik=S_00639-0002.1lRK. (Hämtat 2025-06-24).

innehållet betydelse för elevernas lärande i mötet mellan eleven, läraren och innehållet. För att ett möte ska kunna äga rum fordrar det att eleven deltar i undervisningshandlingar.[332] Elevers deltagande i undervisningen kan innebära ett synligt görande eller att eleven tänker över det som är föremål för undervisningen, exempelvis historia.[333] Handlingar har i någon mån ett innehåll som på något sätt inkluderar ett görande. I den här avhandlingen kan detta görande exempelvis innebära att en elev väljer att läsa en text som hen har fått sig tilldelad sig av sin lärare eller som hen själv har valt. Frågan *vad* kan exempelvis säga något om ett görande: att arbeta med en text. Frågan *hur* kan bidra till att identifiera på vilka sätt texter bearbetas.[334]

Reflektioner över handlingar kan även ske utanför det omedelbara sammanhanget som en eftertanke, ett *därför*. Frågan *varför* kan också bidra till att identifiera reflektioner över handlingar. Handlingens sammanhang och reflektioner utgör erfarenheter som människan agerar utifrån. Detta kan innebära att individen bekräftar sina tidigare erfarenheter eller att individen framöver väljer andra sätt att handla. Reflektioner över handlingar får således en riktning, vilket tydliggörs i figur 1. Följaktligen leder handlingar i olika sammanhang till reflektioner, vilka sammantaget skapar en riktning varvid handlandet får mening. Något som beskrivs som meningsfullt förstås som något som upplevs som ha en djupare mening i positiv bemärkelse för någon. Att något upplevs som meningsfullt är i denna bemärkelse därmed något som är individuellt och kontextbundet.

Läs-ämnesförståelse som teoretiskt begrepp

Det individuella erfarandet av mening med att läsa texter i historia bygger, utifrån studiens definition av mening, dels på överväganden av didaktisk karaktär som resulterar i att texter läses (eller inte läses) i vissa sammanhang, dels på reflektioner över läsningen. I den här avhandlingen undersöks möjligheter att identifiera olika positioner för mening med att läsa i historia. Detta berör hur lärare och elever gör avvägningar även när det gäller kunskapsinnehållet vid läsning i historia. Dessa meningspositioner är utgångspunkt för förståelsen av hur mening med läsning, med hjälp av historiedidaktiska synsätt som jag har ringat in i tre kluster, kan förstås som läs-ämnesförståelse, vilket

[332] Ninni Wahlström (2025) s.28 ff. *Didaktik. Ett professionsbegrepp*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
[333]Jämför Stormats (2019) s. 37.
[334]Jämför Kroksmark (1994) s. 126 ff.; Wahlström (2025) s. 28 ff.

tydliggörs i nästkommande avsnitt. Det begreppet ingår i studiens andra forskningsfråga. *Läs-ämnesförståelse i historia* definieras, som tidigare beskrivits, i denna avhandling som förståelse av mening med att läsa i historia såsom den som läser förstår ämnet och textens roll i ämnet. Läs-ämnesförståelse i historia knyter således samman mening med att läsa med läsning av text i historia.

Jag utgår i den här avhandlingen från att både lärare och elever kan ha en förståelse av ämnet historia, alltså ämnesförståelse.[335] Vidare utgår jag från att den enskilda individens ämnesförståelse har inverkan på hur hen erfar mening med att läsa i historia. Även om elever inte kan tillskrivas didaktiska överväganden, såsom lärare som utbildade pedagoger kan, utgår jag i denna avhandling från att elever kan överväga vad, hur och varför de väljer eller väljer bort att läsa texter i historieundervisningskontexter. [336] Överväganden av didaktisk karaktär och de reflektioner som människan har kan förstås som uttryck för hur hen förstår ett ämne, alltså ämnesförståelse. Med stöd i Peck och Herriot utgår jag i denna avhandling från att deltagarnas förståelse av historieämnet har betydelse för hur de arbetar med historia.[337] Inom forskning, där lärares förståelse av sitt ämne och hur denna förståelse påverkar beslut som den enskilda läraren fattar för sin undervisning, används olika, men närliggande begrepp. Några sådana begrepp är ämnesförståelse, pedagogisk övertygelse och undervisningsstrategier.[338] Jag har valt att använda begreppet ämnesförståelse som av Berg beskrivs som lärares förståelse av ämnet.[339] Diskussioner inom det historiedidaktiska forskningsfältet om vad vi kan veta om historia, varför vi ska veta det samt hur och vad elever ska lära sig om och av historia illustrerar att människor, som på något sätt engagerar sig i frågor om historia, har en förståelse av ämnet.[340]

I tidigare studier av lärares ämnesförståelse har ett antal olika positioner iakttagits. Några forskare har beskrivit detta som enskilda strategier eller

[335] Om elevers förståelse av historieämnet, se exempelvis Hansson (2010); Sjölund Åhsberg (2024); Halldén (1982).
[336] Se exempelvis Öhman för diskussion om lärarprofessionens didaktiska kunskapsgrund. Johan Öhman (2014). ”Om didaktikens möjligheter - ett pragmatiskt perspektiv”. i *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Vol 23 Nr 3 (2014): Tema: Nya professorer.
[337] Peck och Herriot (2015). Se även Hansson (2010).
[338] Jämför avsnittet om ämnesförståelse och pedagogisk övertygelse i kapitlet om tidigare forskning.
[339] Berg (2014).
[340] Jämför kapitlet om tidigare forskning.

positioner.[341] Andra forskare har sett det som spänningar och avvägningar mellan olika positioner.[342] I senare forskning har intresset även riktats mot rörelsen mellan olika positioner i en undervisningssekvens. Exempelvis Berg och Persson menar att rörelsen mellan olika positioner kan ses som uttryck för praktiknära avvägningar gentemot olika kunskapsmål i skolans uppdrag.[343] För att synliggöra vilket historieämnesinnehåll som framträder i denna positionering kommer ett teoretiskt ramverk att användas. Detta ramverk bygger på tre olika kluster av historiedidaktiska begrepp – här nedan definierade och beskrivna som *tradering av historiska skeenden*, *analys och tolkning av historiska skeenden* samt *värdedimensioner utifrån historiska skeenden*. Inom de positioner som kan iakttas hos lärare och elever i den här studien är det således en central fråga att undersöka hur delar av dessa kluster är representerade tillsammans med olika strategier för läsning. Läs-ämnesförståelse kan följaktligen sammanfattas som förståelse av mening med att läsa i historia såsom den som läser förstår ämnet och textens roll i ämnet.

Historiedidaktiska kluster som inslag i läs-ämnesförståelse

Den här studiens andra forskningsfråga vetter mot hur mening med läsning i historieämnet kan förstås som läs-ämnesförståelse. Det är därför intressant att undersöka olika positioner av mening med läsning, så som de framträder i studiens resultat, utifrån synsätt på historieämnet. Därigenom skapas en djupare förståelse för mening med läsning och textens roll i undervisningsämnet historia, alltså läs-ämnesförståelse. Tidigare forskning har visat att historielärare knyter an till många kunskapsaspekter inom historia som undervisningsämne samt att historielärares epistemologiska utgångspunkt har betydelse för hur de utformar undervisningen och i förlängningen för hur eleverna erfar undervisningen.[344] I kapitel 2 ges en översiktlig beskrivning av synsätt inom

[341] Nygren (2009); Ronald W. Evans (1994). "Educational ideologies and the teaching of history" i *Teaching and learning in history*. Leinhardt, G., Beck I. & Stainton, C. (red.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
[342] Berg (2014); Persson (2017).
[343] Berg (2023); Mikael Berg och Anders Persson (2024). Bruket av teori i nordisk historiedidaktisk forskning: En studie av det teoretiska ramverket i 59 artiklar publicerade i Nordidactica 2011–2022" i *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education,* ISSN 2000–9879, Vol. 3, s. 1–25.
[344] Om historielärares utgångspunkt i historieämnet, se exempelvis Berg (2014); Persson (2017); Nygren (2009); Jarhall (2020). Om historielärares epistemologiska utgångspunkter, se Peck och Herriot (2015). Om hur lärares ämnesförståelse påverkar elevers erfarenheter av undervisning, se exempelvis Hargreaves (2001); Hansson (2010).

historiedidaktisk forskning som kan bidra till att synliggöra riktningar om historieämnet som både praktik och teori, alltså hur lärare och elever arbetar med undervisningsämnet historia, hur detta arbete kan förstås i relation till statsmaktens ambitioner med undervisningsämnet samt hur undervisningsämnet kan förstås utifrån historiefilosofiska perspektiv. Här utgår jag från dessa synsätt för att synliggöra deltagarnas förståelse av historia och följaktligen göra det möjligt att analysera läs-ämnesförståelse. Till det tar jag hjälp av historiedidaktisk teori och forskning.

Vid en närmare läsning av historiedidaktisk forskning och teori framträder gemensamma mönster, vilka jag i min läsning har identifierat som tre historiedidaktiska kluster som illustrerar synsätt på historieämnet. Begreppet *kluster*[345] förstås i den här avhandlingen som synsätt på historiedidaktik vilka är närliggande och på något sätt kan anses höra ihop. De tre klustren bidrar till att synliggöra föreställningar om historieämnet och mening med att läsa text som framträder i deltagarnas utsagor. Dessa kluster är till viss del överlappande, vilket illustrerar forskningsfältets porösa linjer.[346] De tre klustren benämner jag *traderande av historiska skeenden*, *analys och tolkning av historiska skeenden* samt *värdedimensioner utifrån historiska skeenden*.

Traderande av historiska skeenden knyter an till synsätt på skolämnet historia som ett i viss mån reproducerande ämne. Skolämnet historia, såsom det framträder under tidigt 1900-tal, syftade till att odla elevers fosterlandskärlek och därigenom bevara en önskad syn på det egna landets historia.[347] Idag kan historieämnet som reproducerande ämne ses i termer av fostran till demokratiska medborgare.[348] Denna form av historieundervisning kan beskrivas som syftande till att eleverna ska lära *i* historia, alltså att historieundervisningen ska bidra till att eleverna får kunskaper i historia, ett innehåll, vilket kan förstås som allmänbildning.[349] Historieämnet kan i så måtto förstås som ett reproducerande ämne vars innehåll består av faktiska händelser i det förflutna som kan sorteras och beskrivas som kronologiskt narrativ, vilket i sin tur kan förstås som en produkt av historiska redogörelser, vilket har bäring på första ordningens begrepp.[350] Alla skeenden i det förflutna kan sålunda betraktas som potentiella för historieskrivning och följaktligen kan kunskap inom

[345] Jämför Svenska Akademins ordbok som definierar kluster som en grupp där närliggande fenomen och som anhopning av en viss typ av fenomen. Svenska Akademins ordbok (2021). https://svenska.se/tre/?sok=kluster&pz=2 (Hämtat 2025-03-30).
[346] Se avsnittet om historiedidaktik i introduktionen till avhandlingen.
[347] Persson (2017) s. 12 ff. Se även avsnittet om skolämnet historia - utveckling och kontext.
[348] Wineburg (2001); Barton och Levstik (2004); Levstik och Barton (2008); Nygren (2016).
[349] Olofsson (2010) s. 207 ff. Se även Jarhall (2020) s. 17, 93 ff.
[350] Stolare (2011) s. 144.

historieämnet förstås som kvantitativ till sin karaktär.[351] Med utgångspunkt i en sådan förståelse kan historieämnet också förstås som lexikaliskt, vilket pekar på att kunskap om historia bygger på vissa faktiska skeenden som kan slås upp och läggas på minnet.[352] Inom anglosaxisk historiedidaktisk forskning talas det om denna syn på historia som *substantiv historia* eller kunskaper av första ordningens begrepp.[353] De begrepp som åsyftas är direkt relaterade till historiska skeenden, exempelvis ”järnåldern” eller ”franska revolutionen” vilket indikerar att historia handlar om beskrivningar av historiska personer, platser och händelser samt att kunskap i historia består i att veta något om dessa. Denna typ av begrepp beskriver således historisk kunskap på en relativt konkret nivå.[354] Att läsa texter i historia kan följaktligen innebära att tillägna sig kunskap om historiska händelser och berättelser om det förflutna.[355] Klustret *traderande av historiska skeenden* beskriver historia som ämne utifrån en kognitiv kunskapssyn där historia utgörs av narrativ som kan reproduceras.[356]

Det andra klustret av synsätt sammanfattas som *analys och tolkning av historiska skeenden*. Historia kan betraktas som berättelser om det förflutna som kan analyseras och tolkas, vilket av Jarhall har beskrivits som processkunskaper.[357] Hur människor förstår historia är i så måtto föränderligt. För att kunna analysera och tolka berättelser om det förflutna används historievetenskapliga begrepp och metoder. Olofsson beskriver detta i termer av att få verktyg *om* historia.[358] Inom historiskt tänkandetraditionen anses historiespecifika begrepp och metoder vara viktiga att lära elever att använda så att de kan lära sig att läsa och förstå historia på ett vetenskapligt sätt.[359] Detta sätt att betrakta historieämnet som (bland annat) ett analytiskt ämne speglas i svenska läroplaner och historieläroböcker under efterkrigstiden.[360] Analys och tolkning av historiska skeenden med hjälp av vetenskapligt förankrade begrepp och metoder har en tydlig koppling till andra ordningens begrepp.[361] Dessa kan beskrivas som tankebegrepp som kan definiera och rama in historieämnets metoder. Begreppslig förståelse inkluderar till exempel förståelse av begreppsparen

[351] Jämför exempelvis Husbands (1996).
[352] Alvén (2021) s. 250.
[353] Lee (2005) s.31 ff..; Lee och Ashby (2000). Se även Lee, Dickinson och Ashby (1996).
[354] Stolare (2011).
[355] Jämför Maposa och Wassermannn (2009).
[356] Dickinson, Lee och Rogers (1984), se särskilt s. 89 ff. Jämför även Stolare (2011) s. 144.
[357] Jarhall (2020) s. 17. Se även Jarhall (2020) s 93 ff.
[358] Olofsson (2010) s. 208 f.
[359] Wineburg, Martin och Monte-Sano (2013).
[360] Om styrdokument se Jarhall (2020) s.18 ff.; Om historieläroböcker, se Ammert (2008) s. 95 ff.
[361] Stolare (2011) s. 144.

orsaker/konsekvenser, förändring/kontinuitet.[362] Dessa begrepp är således mer abstrakta till sin karaktär och förekommer även inom andra discipliner. Där första ordningens begrepp handlar om vad som har hänt, handlar andra ordningens begrepp om med vilka medel dessa händelser kan analyseras och förstås. I likhet med klustret *traderande av historia* representerar klustret *analys och tolkning av historia* en kognitiv kunskapssyn, men på en meta-nivå, såtillvida att eleverna med hjälp av historievetenskapliga begrepp och metoder ska få förståelse för hur man kan förstå historia.[363] Läsning av text om historia handlar följaktligen inom detta kluster om att elever ska få en begreppslig förståelse av historia.[364]

Det tredje klustret omfattar *värdedimensioner utifrån historiska skeenden.* Historia förstås inom detta kluster som potentiell utgångspunkt för varje människa att förstå sig själv i sitt sammanhang, vilket i sin tur innefattar förtid, nutid och framtid.[365] Historia är således inte något som kan särskiljas från människor, utan historia är en del av varje människa och kan följaktligen förstås som ett i någon mån identitetsskapande ämne.[366] Detta kluster ligger följaktligen nära historiemedvetandetraditionens syn på historieämnets betydelse för elevers utveckling av identitet.[367] Historieämnets värdedimension kan bidra till att historieämnet upplevs relevant för den enskilda eleven i hens utveckling och i förlängningen förstås som ett ämne som kan bidra till att ”frambringa ansvarstagande medborgare och att fostra demokrater”.[368] Detta sätt att förstå historieämnets identitetsskapande medborgarfostrande potential återfinns även i historieämnets syfte såsom det skrivs fram i styrdokument under senare delen av 1990- och 2000-talet.[369] I flera sammanhang inom svensk forskning beskrivs tredje ordningens begrepp som begrepp som i någon mån uttrycker värdedimensioner där bland annat bruks- och identitetsorienterande begrepp ingår.[370] Läsning i historia handlar i så måtto om att elever med hjälp av språket ska kunna utveckla historiskt medvetande.[371]

Jag har i detta avsnitt beskrivit olika sätt att förstå historia som ämne i relation till läsning och vilka implikationer det kan få för hur elever arbetar med ämnet.

---

[362] Maposa och Wassermannn (2009).
[363] Maposa och Wassermannn (2009) s. 62.
[364] Maposa och Wassermannn (2009).
[365] Rüsen (2004) s. 54; Körber (2015) s. 45 f.
[366] Berg (2014) s.278.
[367] For resonemang om historieämnet som konstruktivistiskt, se Koselleck (1989).
[368] Persson (2017) s. 12. Se även Jarhall (2020) s. 94; Nygren (2016); Wineburg (2001) s. 22; Barton och Levstik (2004); Levstik och Barton (2008).
[369] Karlsson (2013) s.27 ff.; Persson (2017) s. 12 ff.
[370] Se exempelvis Stolare (2011); Jarhall (2020).
[371] Maposa och Wassermannn (2009).

Mot bakgrund av historiedidaktisk teori och tidigare forskning har jag identifierat tre porösa kluster vilka förhåller sig till historia som ämne utifrån olika synsätt och förklaringsmodeller. Dessa kluster ligger till grund för analys av hur mening med att läsa i historia kan förstås som läs-ämnesförståelse.

Kapitel 4 Studiens design och forskningsprocessen

I föregående kapitel beskrevs denna studies teoretiska koppling till socialkonstruktivistisk teoribildning. Språkets betydelse i mänsklig interaktion och dess betydelse för bildande av kunskap beskrevs i likhet med människans unika upplevelse av den verklighet hen upplever i en given situation. Studiens socialkonstruktivistiska ramverk har betydelse för den här studiens metodologiska utgångspunkter samt för forskningsprocessen, vilket jag i detta kapitel argumenterar för och beskriver.

Med stöd i Berger och Luckmanns teori förstår jag människans erfarenhet och upplevelse av en situation som såväl unik som verklig för hen. När en människa erfar något i ett visst sammanhang framstår det således som verkligt för hen och blir i någon mån meningsfullt för hen.[372] Därav följer att kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer är en lämplig metod för att kunna undersöka vilken mening människor (i denna studie lärare och elever) tillskriver något (att läsa skriven text) i ett visst sammanhang (historieundervisning på gymnasiet).[373]

Med avsikt att studera mening med läsning av skriven text i historieundervisning planerades inledningsvis att genomföra upprepade intervjuer med lärare och elever samt att inkludera observationer av undervisningssituationer som deltagarna deltog i. Under den perioden jag hade planerat att intervjua och observera deltagarna rådde inledningsvis restriktioner på grund av coronapandemin. När restriktionerna gradvis lättades kunde jag genomföra vissa av intervjuerna på respektive skolor. Eftersom lärarna och eleverna hade arbetat under svåra förhållanden under pandemin erfor jag att det inte fanns utrymme för att genomföra både intervjuer och observationer, även om besöksförbudet hade hävts under senvåren 2022. Studien bygger således uteslutande på upprepade intervjuer med lärare och elever.

[372] Berger och Luckmann (2011) s. 153 f.
[373] Jämför Lise Justesen och Nanna Mik-Meyer (2011) s. 55 ff. *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur AB; Steinar Kvale (1997) s.100. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Avväganden gällande studiens design och andra etiska överväganden diskuteras sist i detta kapitel. I det här kapitlet beskrivs även val av metoder för tolkning och analys i förhållande till studiens trovärdighet och transparens. Vidare förs en metoddiskussion i det avslutande diskussionskapitlet angående studiens begränsningar och hur dessa har hanterats för att säkerställa kunskapsanspråk och trovärdighet.

Urval av deltagare

Den här avhandlingen är inspirerad av fallstudiedesign i så måtto att det empiriska materialet bygger på tre exemplifierande fall. Bryman skriver om exemplifierande fall att de kan ”väljas för att [de] exemplifierar en mer generell kategori som [de] är en del av”.[374] Varje fall i den här avhandlingsstudien utgörs av en historielärare och fyra till fem av hens elever och deras berättelser om erfarande av läsning av skrivna texter och även om texter de inte läser.

I ett första skede i urvalsprocessen identifierades gymnasieskolor i ett valt geografiskt område i Mellansverige. Gymnasielärare i historia kunde identifieras via skolors hemsidor i tio fall. Rektorer vid gymnasieskolor där lärare inte kunde identifieras kontaktades via mejl, i vilka jag beskrev studien och bad om kontaktuppgifter till lärare i historia. Jag fick kontaktuppgifter till historielärare från tre rektorer. Sammanlagt fick jag kontaktuppgifter till 35 historielärare. Storleken och befolkningssammansättningen inom såväl kommunerna som gymnasieskolorna inom det geografiskt valda området varierar från kommuner med drygt 6000 invånare upp till knappt 60 000 invånare och gymnasieskolor med ett 80-tal elever upp till drygt 600 elever.[375] Lärarna i den här studien är verksamma på såväl större som mindre skolor i både större och mindre kommuner. De lärare som har deltagit i studien är behöriga och verksamma historielärare i gymnasiet. I urvalsprocessen har lärarnas intresse för att delta i studien varit ledande, vilket inneburit att de lärare som var först med att besvara mitt mejl, och därigenom visade intresse, är de som fick delta. Urvalet av deltagare kan således i viss mån betraktas som riktat.[376]

---

[374] Bryman (2018) s. 99.

[375] SCB (2021), *Folkmängd i riket, län och kommuner 31 mars 2021 och befolkningsförändringar 1 januari -31 mars 2021.* https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/tabell-och-diagram/kvartals--och-halvarsstatistik--kommun-lan-och-riket/folkmangd-i-riket-lan-och-kommuner-31-mars-2021-och-befolkningsforandringar-1-januari---31-mars-2021.-totalt/ (Hämtat 211013)

[376] Om riktat urval, se exempelvis Jane Ritchie, Jane Lewis, Carol McNaughton Nicholls och Rachel Omston (red) (2014) s. 112 ff. *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students & Researchers.* SAGE Publications.

Initialt planerade jag tre intervjuer med varje lärare och tre intervjuer med deras elever. Av en inledande kontakt med lärarna förstod jag att tre elevintervjuer skulle ta mer tid i anspråk än lärarna upplevde att det fanns utrymme för. Tre intervjuer med varje lärare och två intervjuer per elev, bedömdes kunna generera empiri som på ett tillfredsställande sätt kunde besvara avhandlingens frågeställningar. Med tanke på att studiens upplägg innebar att jag skulle intervjua varje lärare och hens elever återkommande under ett läsår, fanns det risk för att någon lärare skulle avsluta sin medverkan i förtid, exempelvis på grund av sjukdom, arbetsbelastning eller byte av arbetsplats. Jag bedömde därför att det var gynnsamt för studiens hållbarhet att till en början tillfråga fem lärare. Två lärare avböjde att delta i studien innan intervjuerna påbörjades. Tre lärare och fyra till fem av respektive lärares elever har därmed deltagit i studien. Av de elever som valdes ut, och tackade ja till att delta, har en elev inte kunnat medverka. Eftersom elevintervjuerna genomfördes huvudsakligen i grupp har intervjuerna dock kunnat genomföras under jämförbara omständigheter. En översikt över lärare och elever (med fingerade namn) återfinns nedan.

Lärare	Elever
Hanna	Hampus
	Hedda
	Hedvig
	Henrik
Anders	Alice
	Alma
	Anja
	Anna
	Annie
Emma	Ebbe
	Edith
	Elias
	Emil
	Erik

Figur 3. Studiens deltagare grupperade efter lärare.

I urval av elever var det önskvärt att samtliga elever snarare talade om sina erfarenheter av att läsa texter i historieundervisningen, än att de talade om i vilken mån de tycker om att arbeta i historieundervisningen. Jag bad därför

varje lärare att tillfråga fem elever i respektive klass som de upplever som intresserade av historia. I instruktionerna till lärarna framgick att eleverna som tillfrågades inte behövde vara högpresterande, utan blott visa intresse för historia. På så vis är den gemensamma utgångspunkten för eleverna att de tycker att historia är intressant varvid deras uttalade erfarenheter riktas mot att läsa i historia snarare än om de tycker om att arbeta med historieämnet i sig.[377] Dessa urvalsprinciper innebär att de historiekurser som lärare och elever refererar till varierar. Elever som har intervjuats har gått kurserna historia 1a1 eller historia 1b under årskurs 1 eller 2. Elevgrupperna representerar såväl yrkes- som studieförberedande program. Nedan följer en kort presentation av de tre lärarna och deras elever. Samtliga namn är fingerade.

Hanna

Hanna är gymnasielärare med omkring 15 års yrkeserfarenhet. Vid vårt inledande samtal berättar hon att hon har erfarenhet av att undervisa på såväl studie- som yrkesförberedande program. Vid tiden för intervjuerna arbetar Hanna på en större gymnasieskola där flera av de program som hon har undervisat på erbjuds. De av Hannas elever som deltar i studien går andra årskursen på ett studieförberedande program. Hannas elever har tilldelats namnen Hampus, Hedda, Henrik och Hedvig.

Anders

Anders, som av sina ungefär tjugo yrkesverksamma år har arbetat ungefär tio år som lärare, arbetar vid tillfället för intervjuerna på en något mindre gymnasieskola. De av hans elever som ingår i studien går sitt första år på ett studieförberedande program. Anders elever kallas i den här studien Alice, Alma, Anja, Anna och Annie.

Emma

Emma, som har varit lärare i drygt tio år, undervisar vid tiden för intervjuerna på en något mindre gymnasieskola. De av hennes elever som ingår i studien går sitt andra år på ett yrkesförberedande program. Emmas elever kallas i studien Ebbe, Edith, Elias, Emil och Erik.

[377] Jämför Ritchie et al. (red) (2014) s. 112 ff.

Metoder för konstruktion av empiri

Utifrån studiens socialkonstruktivistiska ramverk förstår jag varje människas erfarenheter som unika. I min roll som forskare har jag därför enbart tillgång till de delar av deltagarnas erfarenheter som de ger uttryck för vid intervjuer. Det jag som forskare uppfattar blir följaktligen en tolkning av det den enskilda deltagaren delar med mig under intervjuer. Kvale och Brinkmann skriver att personer som intervjuas kan förändra såväl sin beskrivning som sin egen uppfattning av ett visst tema som intervjupersonen talar om. Intervjusituationen kan medföra att intervjupersonen upptäcker nya aspekter av det hen beskriver och i samband med detta ser det hen beskriver i ny dager.[378] Intervjusituationen kan följaktligen förstås som en kunskapsproducerande situation.[379] Denna studies intresse för erfarenheter av mening med att läsa kan således hos deltagarna väcka tankar som kommer efter ett tag. Det medför att uppföljande intervjuer med ett tidsrum som skapar utrymme för reflektioner, gör det möjligt att nå en djupare förståelse av deltagarnas beskrivna erfarenheter och reflektioner. I denna studie görs därför uppföljande intervjuer där empirin från varje intervju ligger till grund för nästkommande intervju.

Detta intervjuförfarande har krävt ett öppet förhållningssätt där intervjuguider har konstruerats efter hand. Studiens design, med ett fåtal deltagare som intervjuas vid flera tillfällen, har följaktligen likheter med fallstudiedesign, som kan bidra till att besvara frågor om komplicerade sociala företeelser om det meningsfulla i händelser. I fallstudier studeras studieobjektet emellertid, enligt Yin, utifrån flera olika typer av data.[380] Den här studien är således inte en fallstudie i Yins definition, utan en kvalitativ intervjustudie med upprepade intervjuer, inspirerad av fallstudiedesignens konstruktion och avsikt att förklara komplicerade sociala företeelser.[381]

Intervjuer och sammanställning av avhandlingens empiri

Tidigt på höstterminen 2021 togs kontakt med historielärare. Samhället var vid denna tidpunkt fortfarande påverkat av covid 19-pandemin, vilket

[378] Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2014) s. 48. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
[379] Kvale och Brinkmann (2014) s. 69.
[380] Om fallstudiedesign, se Robert K. Yin (2006) s. 17 ff. *Fallstudier: design och genomförande*. Stockholm: Liber AB.
[381] Yin (2006) s. 18.

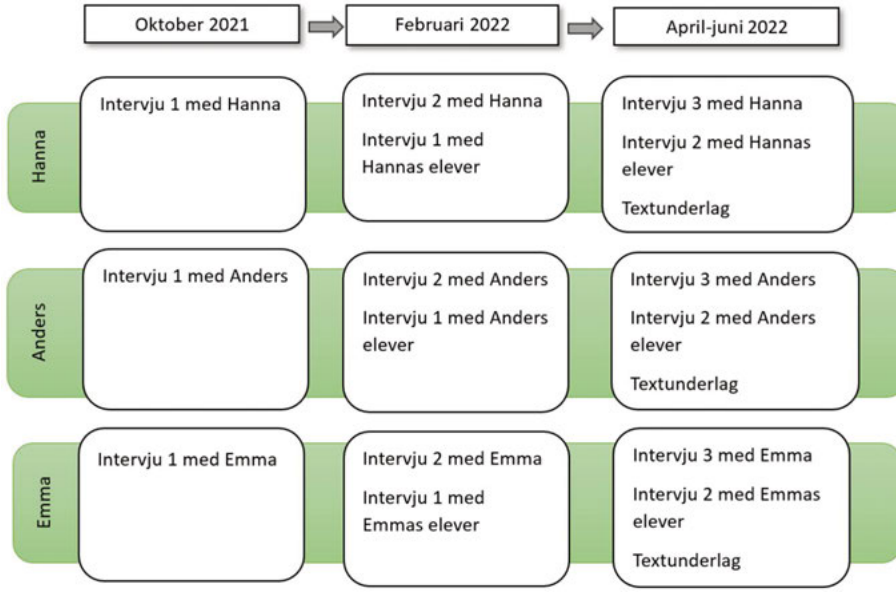
medförde att det var svårt att få lärare att tacka ja till att delta i studien.[382] Av de lärare som tillfrågades var det en del som inte återkom. Några lärare hörde av sig och angav pandemirestriktioner som skäl, andra förklarade att pandemin medförde så pass högre arbetsbelastning att de inte hade möjlighet att medverka. Av de lärare som slutligen ingick i studien intervjuades Emma och Hanna på respektive skola, medan Anders bad att få medverka via Zoom. Detta gällde vid första och andra intervjutillfället. Vid sista intervjutillfället kunde jag genomföra intervjuerna på respektive skola. Intervjuerna via Zoom spelades in på diktafon, vilket innebar att deltagarna aldrig spelades in med bild. Vid samtliga intervjuer förde jag anteckningar, vilket visade sig viktigt eftersom ljudfilen från andra intervjun med Emmas elever inte var användbar. Ahrne och Svensson skriver att det inte är ovanligt att inspelningsteknik fallerar. De rekommenderar därför att den som intervjuar alltid för anteckningar under intervjun, vilket jag gjorde.[383] Jag försökte att få tillfälle att genomföra en ny intervju, men eftersom tiden närmande sig terminsslut med många andra aktiviteter och examinationer för eleverna, var detta inte genomförbart. Omedelbart efter upptäckten av ljudfilens oanvändbarhet kompletterades intervjuanteckningarna med minnesanteckningar. Vid samtliga intervjuer som kunde genomföras på plats hade respektive lärare bokat ett rum där intervjuerna kunde genomföras ostört.[384]

När kontakt upprättats med de lärare som var intresserade och hade möjlighet att medverka, bestämdes tid för de första intervjuerna. Intervjutillfällen illustreras i figur 4. Den första intervjun med varje lärare genomfördes i mitten av höstterminen 2021. Inför intervjuomgång 1 hade en intervjuguide[385] upprättats. Intervjuguiden innehåller fyra övergripande begrepp (läsning, kunskapsinhämtning, digitala verktyg och historiedidaktik) med tillhörande frågor som fungerade som stöd för mig som intervjuare. Intervjuerna var semistrukturerade och intervjuguiden följdes därför inte slaviskt, utan som ett stöd för samtalet. Detta har medfört att deltagarnas intresse för vissa frågeställningar har påverkat mängden data inom vissa områden, även om samtliga frågeställningar har berörts vid respektive intervju. Detta återspeglas i

[382] Marie Nilsberth, Anna Slotte, Tina Høegh, Sólveig Zophoníasdóttir, Jenny Högström, Annelie Johansson, Christina Olin-Scheller och Eva Tarander (2021). ” Classrooms going online: Nordic lower secondary teachers' readiness at the COVID-19 outbreak” i *Education in the North*, 28(3) pp. 44-62.
[383] Ahrne och Svensson (red) (2015) s.50.
[384] Vid ett intervjutillfälle var rummet som hade bokats inte välisolerad vilket innebär att ljudinspelningen i vissa fall störs av utifrån kommande ljud. Detta var dock inte något som störde själva intervjun.
[385] Se bilaga 1.

underrubrikerna i resultatredovisningen, där antal underrubriker och de olika avsnittens benämningar skiljer sig mellan deltagarna.

Vid bokning av samtliga intervjuer avsattes en timme till intervjun. För egen del planerade jag in ytterligare en halvtimme för att ha tid till eventuellt ”eftersnack” med respektive lärare. Detta visade sig vara positivt eftersom lärarna fortsatte samtalet efter avslutad intervju. Det är dock inte något som har haft betydelse för det empiriska materialet, men har möjligtvis bidraget till att lärarna har upplevt mötet som givande. Det är även min erfarenhet från intervjuer i min licentiatstudie att intervjupersoner gärna fortsätter att prata även efter att själva intervjun har ägt rum, något som även Kvale och Brinkmann beskriver.[386] Den inledande intervjun tog cirka en timme med samtliga tre lärare. De därpå följande intervjuerna blev kortare, vilket jag, utifrån lärarnas svar, tolkade som ett uttryck för mättnad i materialet.[387] I anslutning till den första intervjun bestämdes tid för den andra intervjun. Principer för urval av deltagande elever gicks igenom med varje lärare.



Figur 4. Illustration av intervjuernas upplägg samt tillgång till textunderlag.

Efter intervjuomgång 1 transkriberades ljudinspelningarna i nära anslutning till intervjuerna. Deltagarna gavs redan i transkriberingen fingerade namn.

[386] Om information som deltagare lämnar efter intervjuns formella avslutande, se exempelvis Kvale och Brinkman (2014) s. 171; Ahrne och Svensson (2015) s. 50 f.
[387] Om mättnad i material, se exempelvis Bryman (2018) s.688.

Inför intervjuomgång 2, som genomfördes i början på vårterminen 2022, läste jag igenom transkriptionerna från första intervjuomgången upprepade gånger och sökte efter spörsmål som jag, med studiens forskningsfrågor som övergripande utgångspunkt, var angelägen om att låta lärarna fördjupa sina resonemang om. I intervjuomgång 1 återkom lärarna vid flera tillfällen till reflektioner över textutformning och dess betydelse för i vilken mån elever läser, vilket jag bedömde som viktigt att tränga djupare in i. Inför intervjuomgång 2 sammanställdes övergripande frågor om texters utformning. Lärarnas tal om textval och textutformning ledde till att jag bad dem att skicka en text som de och eleverna arbetade med tidsmässigt i anslutning till lärarintervju 3/ elevintervju 2. Den text som läraren skickade utgjorde underlag för de avslutande intervjuerna, vilka ägde rum i slutet på vårterminen 2022.[388]

I anslutning till intervjuomgång 2 med lärarna intervjuades eleverna en första gång. Med avsikt att skapa en trygg miljö för eleverna planerades inledningsvis gruppintervjuer. Intervjuerna genomfördes inom ramarna för lektionstid, vilket innebar att intervjuerna var begränsade till 30–45 minuter. Jag erbjöd att elevernas andra intervju kunde vara individuell men det framkom att Anders och Emmas elever önskade att även deras andra intervju, som ägde rum i slutet av vårterminen 2022, skulle genomföras gruppvis. Hannas elever valde att intervjuas individuellt. Att andra intervjun med eleverna genomfördes under olika förhållanden, där Hannas elever intervjuades individuellt medan Anders och Emmas elever intervjuades i grupp, kan ha medfört att Hannas elever framträder med tydligare individuell röst. I studien är det dock inte en avsikt att presentera enskilda elevröster, däremot är syftet att med hjälp av elevröster skapa en förståelse för vilka erfarenheter elever har av mening med läsning av skriven text i historia.

Studiens trovärdighet och transparens

I kvalitativa studier används ofta intervjuer som empiri, vilket innebär att det material som kvalitativa studier bygger på ofta är skapat av forskare och deltagare i samtal, som sedan analyseras och tolkas av forskaren. I den här studien har detta inneburit att jag har eftersträvat att presentera forskningsprocessen på ett sätt som gör att studiens förutsättningar och mina val i processen är tydliga och möjliga att värdera. Det är således väsentligt att det tydligt framgår hur intervjuer och sammanställning av studiens empiri har genomförts.[389] Detta gjordes i föregående avsnitt. I det här avsnittet beskrivs först hur

[388] Illustrationer av de textunderlag som lärarna skickade återfinns i bilagorna 7–9.
[389] Ahrne och Svensson (2015) s.24 ff.; Justesen och Mik-Meyer (2011) s. 40 ff.

studiens ontologiska och epistemologiska utgångspunkter har varit vägledande för teoretiska och metodologiska val. Sedan diskuteras studiens generaliserbarhet. I kommande avsnitt beskrivs metoder för tolkning och analys detaljerat för att bidra till studiens transparens.[390] Förutom den detaljerade beskrivningen av tolkning och analys, bidrar även referenshanteringen med dess notapparat till studiens transparens. Noter och referenser bidrar till att redovisa såväl det empiriska stödet som stöd hämtat från teori samt tidigare forskning och utgör därigenom en viktig del av studien. I noterna verifieras de påståenden som görs och noterna bidrar till att den som läser texten kan kontrollera studiens vederhäftighet.[391]

Den här studiens utgångspunkt med förståelse av text som uttryck för språk och i förlängningen människors tankar och erfarande av världen omkring dem går i linje med studiens teoretiska och metodologiska perspektiv.[392] Läsning av skriven text kan, utifrån dessa utgångspunkter, betraktas som en form av kommunikation mellan en avsändare och en mottagare. En konsekvens av detta är att läsning av skriven text är av betydelse för lärande.[393] Det är därför rimligt att anta att läsning av skriven text i någon mån kan skapa mening för elever och lärare i sammanhang när de arbetar med historia i gymnasiet. Mot bakgrund av dessa utgångspunkter är det möjligt att argumentera för att det råder koherens mellan å ena sidan studiens ontologiska och epistemologiska utgångspunkt och å andra sidan studiens problemområde, syfte och forskningsfrågor. Valet av studiens teoretiska ramverk, med stöd i Berger och Luckmanns teorier om sociala konstruktioner samt studiens definition av begreppet mening, speglar dessa utgångspunkter.[394] Likaledes är val av intervjuer som metod för konstruktion av empiri en följd av såväl studiens syfte och frågeställningar som dess teoretiska utgångspunkter. Med hjälp av intervjuer är det möjligt att få veta något om människors erfarenheter och reflektioner som svårligen synliggörs i exempelvis enkäter.[395] Studiens design, med upprepade intervjuer, har möjliggjort att jag som forskare har kunnat ställa uppföljande frågor utifrån tidigare intervjuer samt för deltagarna att utveckla och justera sina utsagor, vilket sammantaget bidrar till studiens trovärdighet.[396]

---

[390] Ahrne och Svensson (2015) s.24 ff.
[391] Anna Götlind och Magnus Linnarsson (2015) s. 7 ff. *Konsten att skriva en fotnot. Vetenskapliga formalia för humanister.* Lund: Studentlitteratur AB.
[392] Berger och Luckmann (2011); Searle (1995); Barlebo Wennerberg (2000).
[393] Sundin (2006) s. 70. Se även Liedman (2002) s. 156 ff.; Berger och Luckmann (2011).
[394] Berger och Luckmann (2011) s. 10 ff.
[395] Kvale (1997) s.100.
[396] Kvale och Brinkmann (2014) s.235 ff.; Yin (2006) s. 97 ff.

Givet att studien är en kvalitativ studie, inspirerad av fallstudiedesign, kan studiens fåtal deltagare och därmed resultatet ingalunda sägas vara representativa för historielärare och gymnasieelever i historia i allmänhet. Studiens resultat är därför inte generaliserbart i kvantitativ bemärkelse. Resultatet kan emellertid generaliseras på ett teoretiskt plan, så till vida att studiens resultat bygger på teoretiskt grundad analys av den empiri som konstruerades vid intervjuerna, utifrån vilket resultatet diskuteras i relation till tidigare forskning.[397]

Metoder för tolkning och analys

Med utgångspunkt i socialkonstruktivistisk teori[398], där kunskap ses som något som konstrueras i språklig mellanmänsklig interaktion, har jag i denna avhandling inspirerats av ett hermeneutiskt och abduktivt tillvägagångssätt. Hermeneutik är en kvalitativ tolkningsmetod med fokus på förståelse, medan abduktion på ett öppet och prövande sätt fungerar som ett verktyg för teoriutveckling.[399] Hermeneutiska insikter kan utgöra en grund för abduktiva resonemang, samtidigt som abduktiva hypoteser kan vägleda den hermeneutiska tolkningen. Ett hermeneutiskt tolkningsförfarande har således, enligt Alvesson och Sköldberg, beröringspunkter med en abduktiv ansats.[400] Hermeneutik och abduktion kan i kombination berika forskningspraktiken där komplexa och kontextbundna fenomen, som exempelvis mening med att läsa, studeras.[401]

Hermeneutik beskrivs av Föllesdal, Wallöe och Elster som ”studiet av vad förståelse är, och hur vi bör gå till väga för att uppnå förståelse”.[402] Ödman diskuterar begreppet *förstå* och menar att ordet kan delas i två, alltså för-stå, vilket leder tankarna till att när man förstår *något* står man före eller framför.

---

[397] Yin (2006) s. 28; Ahrne och Svensson (2015) s.26 ff.
[398] Berger och Luckmann (2011), se särskilt s. 213 ff.
[399] Om hermeneutik, se exempelvis Ödman (2017); Dagfinn Föllesdal, Lars Wallöe, Jon Elster (2001) s. 133. *Argumentationsteori, språk och vetenskapsfilosofi.* Thales; Alvesson och Kaj Sköldberg (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur AB. Om Abduktion, se exempelvis Andreas Fejes och Robert Thornberg (red) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. Upplaga 4. Stockholm: Liber AB; Alvesson och Sköldberg (2008); Mats Alvesson och Kaj Sköldberg (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* 3 uppl. Lund: Studentlitteratur AB; Mats Alvesson och Dan Kärreman (2012). *Kreativ metod – skapa och lösa mysterier*. Stockholm: Liber AB.
[400] Alvesson och Sköldberg (2008) s. 13.
[401] Jämför Alvesson och Sköldberg (2008); Emilia Åkesson (2024). “Teoretisk tematisk analys” i Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
[402] Föllesdal et al (2001) s. 133 ff.

Man kan se detta *något* tydligt. ”Förståelsen gäller således den mänskliga existensen, dess villkor och möjligheter, begripandet enskilda pusselbitar, vilka kan utnyttjas som delförklaringar av den mer omfattande bild vi försöker förstå.”[403] Den här avhandlingen bygger på intervjuer med tre lärare och sammanlagt fjorton av deras elever. Studien kan följaktligen inte sägas vara representativ för *alla* lärare och elever. Den kan emellertid utgöra pusselbitar som kan bidra till att skapa ökad förståelse för mening med att läsa skriven text i historieundervisningen på gymnasiet, såsom det kan erfaras av lärare och elever.

Ett hermeneutiskt förfarande innebär här att tolkningar av deltagarnas utsagor sker i en process där empiri och teoretiska begrepp utvecklas växelvis, där enskilda utsagor förstås i förhållande till helheten och tvärt om.[404] Detta gör det möjligt att under analysprocessen utveckla förståelse för hur mening kan förstås utifrån deltagarnas uttryckta erfarenheter. Detta sätt att närma mig deltagarnas utsagor har gjort det möjligt för mig i min roll som forskare att få syn på min förförståelse för mening med att läsa i historia och därmed även få möjlighet att vara öppen för nya tolkningar, vilket bidrar dels till teoriutveckling, dels till studiens trovärdighet. Analys av det empiriska materialet har i den här avhandlingen inledningsvis inriktats mot att identifiera mönster, såsom Alvesson och Sköldberg skriver om det: ”Mönstret utformas i dialog med texten, och startpunkten är förföreställningar hos uttolkare, vilka kommer att omvandlas under processens gång”.[405] I rollen som tolkare av de röster som framträder i det empiriska materialet är det, enligt Alvesson och Sköldberg, viktigt att såväl komma materialet nära och lyssna in rösterna som att distansera sig för att kunna få syn på helheter.[406] I min roll som forskare kan jag både betrakta studieobjektet med viss distans och, genom min närvaro och mina egna erfarenheter som historielärare, vara del av skapandet av (intervju-)situationerna.

Studiens socialkonstruktivistiska utgångspunkt, där forskare och deltagare tillsammans konstruerar empirin, i kombination med en abduktiv ansats som möjliggör tolkning av det empiriska materialet ur flera perspektiv, skapar förutsättningar för att empirin kan fungera som det som Emilia Åkesson beskriver som medkonstruktör av analysmetoder.[407] Det innebär att i studiens

[403] Ödman (2017) s. 25.
[404] Föllesdal et al (2001) s. 133 ff.; Alvesson och Sköldberg (2008) s. 13.
[405] Alvesson och Sköldberg (2008) s. 205
[406] Alvesson och Sköldberg (2008) s. 201 ff. Se även Kathleen M. Eisenhardt (1989). ” Building Theories from Case Study Research” i *Academy of Management Review*, 1989, Vol. 14, No 4, 532–550.
[407] Berger och Luckmann (2011); Alvesson och Sköldberg (2008); Åkesson (2024).

abduktiva ansats, där studiens socialkonstruktivistiska ontologi utgör teoretiskt ramverk och empirin ses som medkonstruktör av analysmetoder, möjliggörs identifiering och utveckling av nya teoretiska begrepp. Även Alvesson och Kärreman förespråkar ett öppet förhållningsätt till de möjligheter som en abduktiv ansats erbjuder, där det empiriska materialet betraktas som kritisk dialogpartner.[408] Ett sådant förhållningssätt har exempelvis tillämpats i Deldéns studie om perspektiv på historiefilmslitteracitet.[409]

Meningsbegreppet som verktyg för analys

Mening analyseras i avhandlingen utifrån handlingens innehåll i det sammanhang som handlingen sker samt utifrån de reflektioner som handling i sammanhang leder till och den riktning som reflektionerna pekar mot. Mening utgår följaktligen från ett erfarande som kan beskrivas av den som erfar. Beskrivningar av erfarande, som tolkas både som helhet och delar samt analyseras i termer av mening, utgör det empiriska material som ligger till grund för de meningspositioner som identifieras i den här studien.

I den här studien har begreppet mening kunnat definieras genom studiens abduktiva ansats.[410] Initialt definierade jag, med stöd i Berger och Luckmann, mening som en upplevelse eller tolkning som subjektet har eller gör genom vilken ett objekt framstår som meningsfullt för subjektet.[411] Begreppet *upplevelse* har sedan utvecklats till *erfarande*, de *tolkningar* som subjektet gör har utvecklats till *reflektioner* och *objekt* har förståtts som bestående av *något* och av *handlingar* som subjektet utför. *Sammanhang* har i operationaliseringen av meningsbegreppet tillkommit med inspiration från Ohlssons begrepp *temporalitet*.[412] Studiens teoretiska ramverk och abduktiva ansats möjliggör således förståelsen av mening, som i sin tur, operationaliserad genom de didaktiska frågorna när, var, hur, vad och varför, bidrar till analysmetoden. Handling representeras i den här studien av det didaktiska *hur* (exempelvis läsning) och av *vad* (exempelvis artiklar/böcker/kompendier). Sammanhang representeras av *när* (exempelvis enskilt/ i helklass/ ”när vi jobbar med antiken”) och *var* (exempelvis i läxa = hemma/ på lektionen = i klassrummet). Reflektion identifieras med hjälp av det didaktiska *varför/därför,* exempelvis intentioner och

[408] Mats Alvesson och Dan Kärreman (2011). *Kreativ metod – skapa och lösa mysterier*. Malmö: Liber AB
[409]Maria Deldén (2017).
[410] Åkesson (2024).
[411] Berger och Luckmann (2011) s. 153.
[412] Ohlsson (2021).

syften med att läsa skriven text. Meningsbegreppets operationalisering illustreras i figur 5.

Meningens delbegrepp	Koder	Exempel
Sammanhang	När	I arbetet med kronologi I arbetet med källkritik Utifrån intresse Inför prov Före/efter genomgång Före/efter instuderingsfrågor I början på kursen
Handling	Hur	Textbearbetning Högläsning Läsa på egen hand
	Vad	Kursbok Artiklar Hemsidor
Reflektion	Varför/därför	Erfarenheter Intentioner Avsikter Syfte

Figur 5. Tabellen illustrerar operationaliseringen av begreppet mening som analysverktyg.

I förberedelserna inför intervjuerna med lärare och elever eftersträvade jag att konstruera frågeguider som skulle hjälpa mig med att få deltagarna att tala om sina erfarenheter av och reflektioner över mening med att läsa skriven text i historia. Såväl under intervjuerna som i min läsning av transkriptionerna av intervjuerna märkte jag att deltagarna återkommande talade om läsning av skriven text, men även om hur de arbetar med andra verktyg såsom foton och filmer. Lärare och elever har i sitt arbete tillgång till olika medier när de arbetar med historieämnet. Att läsa en skriven text i historia har i generationer varit ett givet sätt att i skolan lära sig om historia.[413] Idag finns det emellertid ett stort utbud av olika medier och olika genrer för historiskt berättande. Lärare och elever behöver såväl välja som välja bort bland en uppsjö av material. Att välja bort något kan ge en fingervisning om vad som inte väljs bort och därigenom väljs. Att tala om att *inte* läsa vissa texter kan följaktligen stärka förståelsen för vad elever *väljer* att läsa. Ödman beskriver denna form för tolkningsarbete, där det som *inte* sker (exempelvis texter som inte läses) kan studeras genom sin motsats (exempelvis alternativa texter som läses eller andra

[413] Vinterek (2010).

källor till kunskap om historiska skeenden), som tolkande som bygger på negativism. [414] Lärarnas och elevernas tal om exempelvis bilder och hyperlänkar bildar således en fond mot vilken deras erfarande av läsning av skriven text kan förstås. På samma sätt som den inte-lästa texten kan säga något om valet av den lästa texten, kan talet om illustrationer och ljud-texter säga något om valet av läsning av skriven text.

Några deltagare talade om text utifrån vidgat textbegrepp, där de exempelvis inbegrep att lyssna på talad text. Talad text kan förekomma i undervisningen där ett digitalt undervisningsmaterial är möjligt att få uppläst. Några elever nämnde även att de lyssnar på podcasts med historiskt innehåll. Även om jag eftersträvade att intervjuerna skulle fokusera läsning av skriven text, var det uppenbart att deltagarna beskrev och reflekterade över sina erfarenheter av att läsa skriven text mot en fond av alternativa sätt att ta till sig och bearbeta information om det förflutna. Jag tolkade detta som att deltagarna för att kunna beskriva sina erfarenheter av och reflektioner över läsning av skriven text, behövde beskriva alternativ till läsning av skriven text. I min strävan att både hålla fast vid studiens fokus på läsning av skriven text *och* att vara lyhörd för deltagarnas förståelse av mening med läsning av skriven text som något som är i relation till något annat (utan att därmed göra en jämförande studie), har jag arbetat fram en förståelse av begreppet mening som inkluderar tre beståndsdelar, nämligen sammanhang, handling och reflektion.

I avsnittet Tolkning och analys i fem steg och nivåer beskrivs hur arbetet med tolkning och analys har skett i flera steg och på flera nivåer. Framskrivningen av meningsbegreppet som verktyg för analys ingår i denna process.

Historiedidaktik och historieämnesförståelse som verktyg för analys

I avsnittet om teoretiska perspektiv beskrevs synsätt på historiedidaktik i tre kluster: *traderande av historiska skeenden*, *analys och tolkning av historiska skeenden* samt *värdedimensioner utifrån historiska skeenden.* Tolkning och analys av mening med att läsa i historia bygger på de tre identifierade klustren av historiedidaktiska perspektiv.

Att utgå från de tre inom det historiedidaktiska fältet relativt vedertagna ordningsbegreppen hade varit ett alternativt verktyg för analyser.

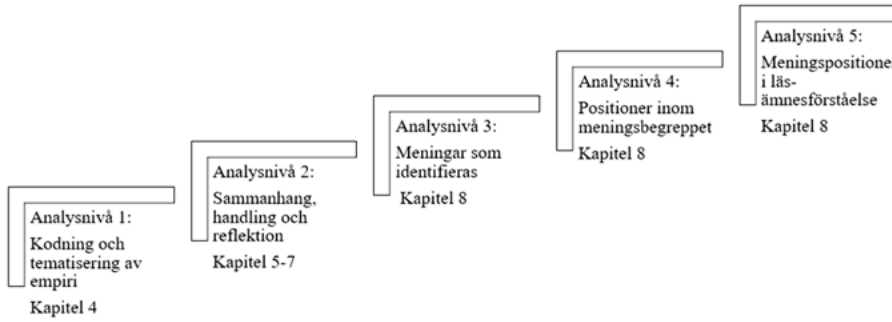
[414] Ödman (2017) s. 61.

Ordningsbegreppen bygger emellertid på en tanke om att det finns en progression mellan dem, såtillvida att första ordningens begrepp utgör en grundläggande förståelse för historiska skeenden. Andra ordningens begrepp utgör en mer avancerad tolkning och analys av skeenden och tredje ordningens begrepp bidrar till att människan kan utveckla sin identitet i relation till sitt sammanhang.[415] I den här avhandlingen eftersträvar jag emellertid att ha en öppen ingång i mina tolkningar och analyser av deltagarnas utsagor och det är min avsikt att inte värdera deltagarnas förståelse av historieämnet och därmed meningen med att läsa i historia. Genom en öppen ingång skapas även möjligheter att se eventuella kombinationer av perspektiv i deltagarnas utsagor.[416] I arbetet med kodning och analys av empirin har jag på ett tidigt stadium kunnat se tecken på att deltagare kombinerar perspektiv som jag sedan har kunnat identifiera som uttryck som kan härledas till de tre klustren utan inbördes rangordning. Deltagarnas uttalanden har snarare kunnat tolkas som uttryck för mening snarare än som uttryck för nivåer av undervisning. Beskrivningen av historiedidaktisk teori i tre kluster bidrar till möjligheter att tolka mening med läsning i historia som uttryck för synsätt på historieämnet och hur det undervisas. I en förlängning kan tolkning av mening i relation till historiedidaktisk teori förstås som uttryck för förståelse av ämnet historia samt för textens och läsningens betydelse i ämnet, alltså läs-ämnesförståelse.

Tolkning och analys i fem steg och nivåer

Tolkning och analys av empirin har, inspirerat av ett hermeneutiskt tolknings- och abduktivt analysförfarande, genomförts i flera steg, vilket illustreras i figur 6. Av figuren framgår att analysen består av fem nivåer, vilka motsvarar de fem steg som beskrivs i detta avsnitt. Med avsikt att bidra till studiens transparens, följer nedan en utförlig beskrivning av hur detta arbete har fortskridit i varje steg.

[415] Ammert et al (2023) s. 50 ff.
[416] Persson och Berg (2024).



Figur 6. Illustration av tolkning och analys i fem steg och nivåer.

Analysnivå 1

Ett första steg i arbetet med att analysera intervjuerna har bestått av att tematisera och analysera materialet. Analysarbetet har präglats av vad Justesen och Mik-Mayer kallar *tolkande läsart*, vilket innebär att analys och tematisering styrs av studiens problemställning.[417] Detta har inneburit att arbetet med att koda och sortera utsagor initialt har skett med utgångspunkt i min tidiga definition av meningsbegreppet såsom det beskrivs i avsnittet om meningsbegreppet som verktyg för analys. Programvaran NVivo14 har inledningsvis varit till stöd i detta arbete. I en första läsning av det transkriberade materialet fokuserade jag på att synliggöra i vilka sammanhang som deltagarna säger sig läsa texter samt vilka texter de ger exempel på och hur dessa bearbetas. De didaktiska frågorna *när*, *var* samt *vad* och *hur* fungerade som koder för detta. Vid en första kodning av reflektioner fokuserade jag på utsagor som på något sätt beskrev deltagarnas beskrivningar av *varför* de läser eller inte läser texter i historieundervisningen. I en andra genomgång av kodningen blev jag uppmärksam på att deltagare även reflekterade som ett sätt att förklara, vilket föranledde att jag kompletterade med koden *därför*. Detta är ett exempel på att arbetet med kodning och tematisering har varit en process som har upprepats tills inga nya kodningar och teman tillkom, vilket kan förstås som mättnad i kodning och tematisering.[418] Allt eftersom kodningen framskred blev det således även tydligt att underkategorier till huvudkoderna *vad, hur, när, var, varför* och *därför* både underlättade kodningen och gjorde det enklare att i arbetet med att skriva fram resultatet identifiera representativa utsagor för att beskriva läsningens sammanhang och handlingar samt deltagarnas reflektioner över dessa. Exempel på underkategorier som framträdde var kursbok (som en handling) och svårigheter i läsning (som en reflektion). I arbetet med att koda materialet har jag vartefter fått syn på nya underkategorier till koderna, vilket

[417] Justesen och Mik-Mayer (2011) s.51.
[418] Bryman (2018) s.688.

har föranlett att jag har kontrollerat materialet flera gånger utifrån dessa nya underkategorier. Även om dessa underkategorier i sig inte har använts i de efterföljande stegen i analysprocessen, har detta sätt att koda materialet i flera omgångar bidragit till att säkerställa att resultatredovisningen och analysen av resultatet gör det empiriska materialet rättvisa.

Efter kodningen vidtog arbetet med att identifiera teman i det empiriska materialet. I arbetet med att identifiera teman har jag inledningsvis skrivit ut samtliga kodade utsagor och markerat dem med referens. De kodade utsagorna har sedan klippts isär och sorterats utifrån utsagornas innehåll. I vissa fall kunde teman delas upp i undergrupper. Exempelvis sorterades utsagor inom koden *Vad*, vilka handlar om läsning i kursböcker och i någon mån behandlar elevers svårigheter vad gäller läsning av texter i en kursbok, till ett tema om kursbokens tillgänglighet. För att på ett tillförlitligt sätt kunna identifiera teman har jag först lagt utsagorna på ett sätt som kan liknas vid att lägga ett pussel. I detta stadium har konferensblock, häftmassa och post-it-lappar varit värdefulla verktyg, eftersom det handgripliga arbetssättet bidrar till att skapa överblick och är modellerbart på ett konkret sätt. Att fysiskt sortera och tematisera materialet är ett förfarande som kan bidra till att synliggöra mönster. När sedan den analoga tematiseringen har genomförts, har jag använt en funktion i NVivo14 som kan visualisera fördelning av koder i olika grupper. Eftersom funktionen i programmet enbart illustrerar antal gånger som en viss kod förekommer, kan illustrationerna enbart ge en fingervisning om vad de olika deltagarna företrädesvis talar om och alltså inte användas för att redovisa kvalitativa resultat. Likväl har illustrationerna från NVivo 14 bidragit till att jag har kunnat bekräfta huvudtendenser i utsagorna. Sammantaget bidrar kodnings- och tematiseringsförfarande till studiens trovärdighet och den detaljerade beskrivningen till studiens transparens.

Analysnivå 2

Steg två har bestått av framskrivning av resultat. Under arbetet med att skriva fram resultat har jag, med stöd i studiens teoretiska ramverk, parallellt vidareutvecklat definitionen av *meningsbegreppet* såsom det förstås i denna studie. Utvecklingen av det teoretiska begreppet mening har möjliggjort identifiering av mening i deltagarnas utsagor, baserat på delbegreppen *sammanhang*, *handling* och *reflektion.* Tolknings- och analysförfarandet har bidragit till att jag på den här nivån både har tolkat deltagarnas skilda utsagor inom olika identifierade teman i förhållande till det utvecklade meningsbegreppet och dess delbegrepp, samt att jag har verifierat meningsbegreppets och dess delbegrepps hållbarhet i exempel i utsagor. Emilia Åkesson skriver att abduktiv tematisk analys som tar sin utgångspunkt i ett teoretiskt ramverk möjliggör att det

empiriska materialet medkonstruerar nya teoretiska begrepp och förståelser.[419] Allteftersom jag formulerade meningsbegreppet fann jag att det skulle kunna användas som utgångspunkt för analys. Framskrivningen av resultatet har således gjorts i en växelverkan där empirin har bidragit till framskrivningen av meningsbegreppet som verktyg för analys, som i sin tur har bidragit till analysen och framskrivningen av resultatet, alltså som en cirkulär process. Detta är ett exempel på hur abduktiv ansats öppnar för att kunna upptäcka mönster som kan ge förståelse för resultatet.[420]

De empirigenerareade resultatkapitlen, som är tre till antal, fokuserar var för sig på ett av de tre delbegreppen i meningsbegreppet. De tre fallen, representerade av Hanna, Anders och Emma, beskrivs och analyseras genom de tre delbegreppen. Framskrivning av det empirigenererade resultatet (kapitel 5–7) har gjorts stegvis utifrån de teman som framkom i analysens första steg. Av de kodade utsagor som ligger till grund för de olika temana har några använts i citat för att illustrera de utmärkande drag som har kunnat identifieras i analysen. Deltagarna har under intervjuerna beskrivit och betonat olika områden, vilket gör att rubrikerna för de tre fallen Hanna, Anders och Emma skiljer sig åt. De utmärkande drag som har kunnat identifieras har sedan sammanfattats för varje fall.

Analysnivå 3

Steg tre har bestått av att identifiera *mening* i det framskrivna resultatet. En modell för strukturering av utmärkande drag i mening med läsning har tagits fram för detta ändamål. Modellen, som illustreras i figur 7, har fungerat som ett verktyg för att identifiera mening med läsning så som mening framträder i resultatet i steg ett och två. I arbetet med steg 2 utgick jag från ett antagande att varje fall skulle kunna identifieras som något som särskilde det från övriga. Analysen på nivå 3 visade emellertid att det dels förekom karakteristika som var gemensamma för flera deltagares utsagor. Exempelvis talar flera deltagare från samtliga fall om att i sammanhang när läraren inleder med en genomgång läser elever texter med bättre behållning än i sammanhang där de lämnas ensamma med läsningen, eftersom genomgången gör eleverna bättre rustade att förstå innehållet. Dels visade analysen exempel på att en och samma deltagare beskrev olika uttryck för mening som kunde förstås som motstridiga i någon mån. Resultatet visar till exempel att några deltagare förordar analoga böcker, men talar om att de använder texter i digitala format.

[419] Åkesson (2024) s. 57.
[420] Alvesson och Sköldberg (2008) s. 56; Alvesson och Sköldberg, (2017) s. 13 ff.; Alvesson och Kärreman (2012).

	Sammanhang	Handling	Reflektion
Deltagare	I sammanhang då…	…är det mening att…	…eftersom…

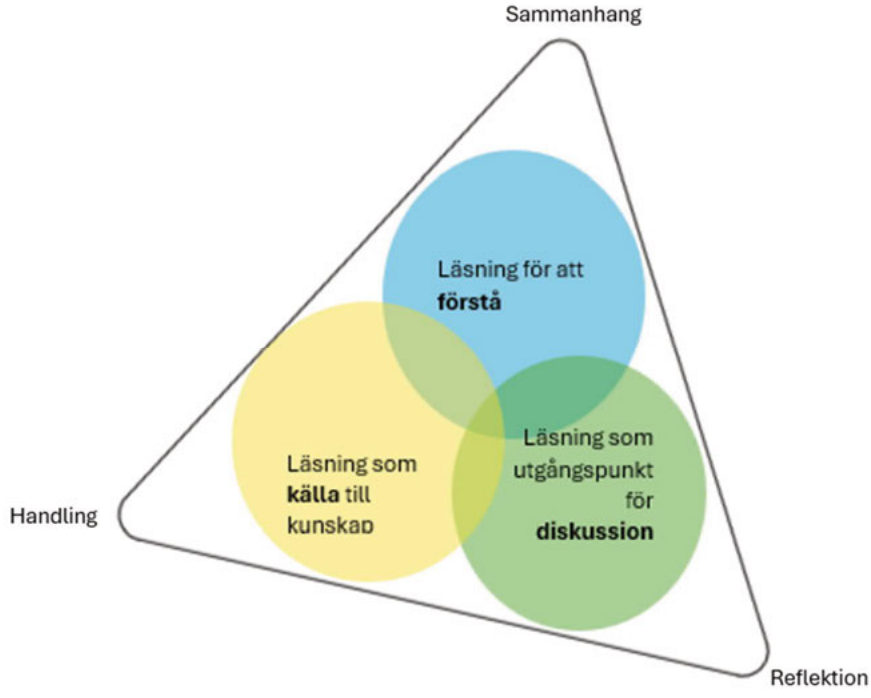
Figur 7. Modell för identifiering av mening.

De formuleringar som har framkommit genom denna analys har, med avsikt att säkerställa deras representativitet, kontrollerats genom flera genomläsningar av resultatet. Analysen av mening med läsning av skriven text har mynnat ut i några utmärkande drag, vilka har sammanfattats (se kapitel 8). De i detta steg identifierade meningarna och deras utmärkande drag har sedan legat till grund för att kunna identifiera positioner inom meningsbegreppet, vilket beskrivs i analysnivå 4.

Analysnivå 4

I steg fyra har fokus riktats mot att i resultatet identifiera *positioner*[421] *inom meningsbegreppet*. Detta har gjorts med hjälp av delbegreppen *sammanhang*, *handling* och *reflektion*. De resultat som relaterar till erfarande av mening har kategoriserats inom dessa positioner, vilka illustreras i figur 8. Figuren är medvetet utformad utan hierarkisk struktur – den vilar varken på en sida eller en spets – i syfte att markera att de tre delbegreppen inte värderas inbördes, utan betraktas som likvärdiga delar i förståelse av mening.

[421] Med *positioner* avses i den här avhandlingen en utgångspunkt som någon intar utifrån ett antal möjliga alternativ. Jämför Svenska Akademins ordbok som skriver att en position förstås kan som ett ” område med välbestämt läge och begränsad omfattning, där någon eller något befinner sig vanligen med tanke på de möjligheter detta läge erbjuder”. Svenska Akademins ordbok (2021). https://svenska.se/tre/?sok=position&pz=1. (Hämtat 2025-03-30).



Figur 8. Modell för möjliga positioner inom meningsbegreppet.

Som framgår i beskrivningen av analysnivå 3 visade analysen av mening att deltagare ibland beskrev olika uttryck för mening som kunde förstås som motstridiga i någon mån. Detta medförde att begreppet meningspositioner i steg 4 arbetades fram med utgångspunkt i delbegreppen, men fristående från både dem och från fallen. Det har även inneburit att meningspositionerna är delvis överlappande till sin konstruktion. Exempelvis framstår läsning av skriven text som viktig både i sammanhang där läsningen syftar till att inhämta information och i sammanhang där texter analyseras, vilket har olika innebörder för mening. Likaledes förefaller läsning inte lika central i sammanhang där eleverna förväntas diskutera och reflektera över historiska skeenden. I dessa sammanhang kan utgångspunkten för diskussion och reflektion, enligt några deltagare, utgöras av exempelvis filmer. Tre meningspositioner har identifierats: *läsa för att förstå*, *läsa som källa till kunskap* och *läsning som utgångspunkt för diskussion*. Processen för identifiering av meningspositioner samt deras karakteristika beskrivs närmare i kapitel 8.

Meningspositionerna inbegriper var för sig alternativa erfarenheter av mening med läsning i historia vilka har uttryckts av olika deltagare. Det är viktigt att understryka att positionerna inte representerar enskilda individer eller

specifika fall, utan snarare utgör konstruerade analytiska kategorier som illustrerar möjliga sätt att förhålla sig till mening. Varje position kan således innehålla uttryck från en eller flera deltagare och bör förstås som representationer av erfarenheter, snarare än av individer. Det empiriska materialet har därmed fungerat som medkonstruktör av analysmetoden.[422]

Analysnivå 5

Steg fem i analysprocessen har inneburit identifiering av *läs-ämnesförståelse* inom olika meningspositioner. I introduktionen till avhandlingen definieras läs-ämnesförståelse som förståelse av mening med att läsa i historia såsom den som läser förstår ämnet och textens roll i ämnet. Detta innebär att relationer mellan mening med läsning och historieämnets kärna såsom det framträder i deltagarnas uttryck belyses i relation till varandra. Följaktligen identifieras dels uttryck för textens och läsningens betydelse i respektive meningsposition, dels uttryck för synsätt på historieämnet och dess didaktik.

Historiedidaktisk forskning och teori har varit vägledande i arbetet med att skapa ett verktyg för analys av läsning i historia i olika meningspositioner. De i teorikapitlet framskrivna tre klustren av historiedidaktisk teori: *traderande av historiska skeenden*, *analys och tolkning av historiska skeenden* samt *värdedimensioner utifrån historiska skeenden,* utgör ett raster för analys av mening med att läsa i historia såsom mening framträder i positionerna. Detta har inneburit att mening med läsning i historia, såsom mening har identifierats i tre positioner har analyserats utifrån olika synsätt som de tre historiedidaktiska klustren representerar.

Etiska överväganden

God forskningssed innebär att i studiens olika faser göra etiska överväganden, synnerligen när människor deltar och, som i föreliggande studie, delar med sig av sina erfarenheter. Etiska överväganden handlar både om hur studien designas, hur empiriskt material hanteras och om hur det empiriska materialet återges.[423] En beskrivning av etiska överväganden som har gjorts följer nedan.

[422] Om empiriskt material som medkonstruktör av analysmetoder, se Åkesson (2024) s. 57.
[423] Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

I studien behandlas inte känsliga personuppgifter vilket medför att etisk prövning inte genomförts.[424] Likväl finns det en mängd etiska överväganden att som forskare beakta. Att komma som forskare till en skola och ta lärares och elevers tid i anspråk kan såväl innebära att de får lov att omprioritera arbetsmoment som att de får tillfälle att reflektera över sitt arbete med och i undervisningen. Att bli tillfrågad att delta i en studie kan således innebära både ett givande och ett tagande. Som forskare är det viktigt att ha respekt för den tid man tar i anspråk och därför att förvalta den väl. Exempelvis Kvale och Brinkmann skriver att forskaren har ett moraliskt ansvar att visa känslighet och engagemang för forskningsetiska spörsmål som uppkommer under hela forskningsprocessen.[425] I den här studien har det bland annat inneburit att göra en avvägning mellan forskningsmässiga ambitioner och etiska överväganden. Å ena sidan fanns ett värde i att återkomma till deltagarna för att genomföra upprepade intervjuer. Å andra sidan aktualiserade den kontext som rådde – där både lärare och elever arbetade under betydande påfrestningar till följd av pandemin – behovet av särskild hänsyn. Med utgångspunkt i dessa omständigheter framstod det som olämpligt att även begära möjlighet till observationer. Detta påverkade inte studiens syfte, men föranledde att forskningsfrågor i ett tidigt skede justerades.

Genom att vara flexibel vad gäller tid, plats och tillfälle för intervjuer har jag skapat förutsättningar för deltagarna att välja tid och plats för flera intervjuer. Jag har därigenom fått material till min studie samtidigt som jag har visat respekt för deltagarnas tid. Det kan vara en delikat uppgift att som forskare å ena sidan känna efter om det är möjligt att få till ytterligare ett tillfälle att ställa kompletterande frågor och å andra sidan vara hörsam inför deltagarnas situation och behov. Ett exempel på en sådan situation är när Emma förklarade att det inte var möjligt för eleverna att avsätta ytterligare tid för en kompletterande intervju.

Det är vidare viktigt att forskaren har känsla för avvägningar mellan att skapa bästa möjliga förutsättningar att generera ett tillräckligt empiriskt material för att kunna svara på forskningsfrågor och att redovisa dessa på ett öppet och ärligt sätt. Samtidigt är det viktigt att deltagare både är införstådda med att de ingalunda är tvingade att delta och att de kan avsluta sitt deltagande när de så

[424] Om etisk prövning, se Riksdagen (2003). *Etikprövningslagen* (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/.
[425] Kvale och Brinkmann (2014) s. 97 ff.

önskar.[426] De lärare och elever som har deltagit i den här studien har informerats såväl muntligt som skriftligt om studiens syfte och utformning samt om sina rättigheter att närsomhelst avbryta sitt deltagande utan vare sig förklaring eller negativa konsekvenser därav. Deltagarna har ombetts att skriva under informerat samtycke, vilket de har gjort.[427] Allt empiriskt material har under analys- och skrivprocessen förvarats så att ingen obehörig har kunnat komma åt det. Deltagarna tilldelades fingerade namn redan i transkriberingsfasen varvid deras riktiga namn endast återfinns i ljudfiler som har förvarats separat från nycklar och kontaktuppgifter. Materialet arkiveras enligt lärosätets regler och rutiner.[428]

En forskningsintervju innebär att forskaren och den som intervjuas ingår i dialog med varandra. Med min bakgrund som historielärare i gymnasiet har jag förförståelse för den aktuella skolpraktiken. Detta innebär å ena sidan att jag har kunskaper och erfarenheter av fältet som kan underlätta kommunikationen med deltagarna. Kvale och Brinkmann framhåller vikten av att forskaren har kännedom om fältet.[429] Min erfarenhet som historielärare kan exempelvis bidra till att jag kan förstå när det finns fog för att ställa följdfrågor som kan fördjupa förståelsen av ett visst svar som en deltagare har givit. Jag berättade för deltagarna om min lärarbakgrund, vilket jag upplevde bidrog till att de blev bekväma med att prata med mig, något som jag även hade erfarenhet av från möten med lärarna som deltog i min licentiatstudie.[430] Å andra sidan finns det risk för att forskare som har egen erfarenhet av fältet identifierar sig med deltagarna på ett sätt som kan försvåra objektivitet.[431] Det kan således finnas risk för att jag identifierar mig med deltagarna på ett sätt som innebär att jag läser in min egen förförståelse i det de berättar, snarare än att vara varse det som sägs. Genom att intervjua deltagarna vid flera tillfällen och däremellan transkribera och reflektera över de svar som framkommit vid intervjuerna, har det varit möjligt för mig att få distans till deltagarnas svar. Detta har i sin tur gjort det möjligt att få syn på vad som har sagts och vad som behövde följas upp vid nästkommande intervju, vilket har bidragit till att begränsa påverkan av min egen förförståelse. Jag har också i flera sammanhang presenterat min studie vid seminarier och på konferenser, varvid jag har haft tillfälle att diskutera min studie och få uppslag för utveckling av avhandlingen.

---

[426] Vetenskapsrådet (2024).
[427] Se bilaga 5 och 6.
[428] Högskolan Dalarna (2023). *Policy för hantering av forskningsdata*. Falun: Högskolan Dalarna.
[429] Kvale och Brinkmann (2014) s. 111 f.
[430] Stormats (2019) s. 65 f.
[431] Kvale och Brinkmann (2014) s. 111 f.

Även om jag har tidigare erfarenhet som historielärare i gymnasiet är forskningsintervjun inte ett jämbördigt samtal. Som forskare har jag en maktposition i så måtto att jag styr samtalet och har tolkningsföreträde i analysen av intervjumaterialet.[432] Detta är särskilt viktigt att beakta vid intervjuer av unga deltagare.[433] Jag har i mitt möte med deltagarna varit mån om att de skulle känna sig bekväma i intervjusituationen. Detta har till exempel inneburit att jag har varit lyhörd gentemot deltagarnas önskemål gällande praktiska frågor om hur intervjuerna skulle genomföras, vilket medförde att några intervjuer genomfördes på Zoom, andra på respektive skola. Jag har också varit mån om att ha gott om tid när jag träffade deltagarna, detta för att de skulle uppleva att jag var intresserad av att lyssna till deras berättelser. Jag har således kommit till mötena i god tid och inte haft bråttom därifrån. Med avsikt att dels skapa goda förutsättningar för givande intervjuer, dels att minimera eventuella upplevelser bland deltagarna av skillnader i maktpositioner, har jag under samtalen vinnlagt mig om att ge deltagarna tid att formulera sina svar.

Under arbetet med transkribering av de inspelade intervjuerna, och senare i analysprocessen, har jag uppmärksammat att jag vid några tillfällen under intervjuerna tenderade att bidra till deltagarnas svar, vilket är något jag reflekterat över i efterhand. Det förekommer att forskare som har tidigare kännedom om det sammanhang de beforskar riskerar att identifiera sig med deltagarna, vilket kan innebära att det kan vara svårt att upprätthålla en professionell distans.[434] Mina kommentarer kan ha påverkat deltagarnas svar och i förlängningen hur jag har tolkat resultatet, varvid det finns en risk för att jag har påverkat processen. Jag har haft detta i åtanke i såväl analys som tolkningsprocessen och varit extra observant i min läsning av delar av empirin där det hade kunnat vara ett problem.

Forskarens etiska förhållningssätt har implikationer på flera plan. I ett inledande skede handlar det om att informera tilltänkta deltagare om studiens syfte och deras rättigheter som deltagare. Sedan ansvarar forskare för att tillgodose deltagarnas rättigheter samtidigt som forskaren har ansvar för att inte avstå från att redovisa resultat.[435] I mitt arbete med att analysera och tolka deltagarnas utsagor har jag gjort avvägningar vad gäller att citera deltagarna eller att med egna ord beskriva vad deltagarna har sagt. Citat bidrar å ena sidan till att deltagarna kommer nära läsaren och att de därigenom får inblick i vad

[432] Kvale och Brinkmann (2014) s. 97 ff.
[433] Ahrne och Svensson (2015) s.78 f.
[434] Kvale och Brinkmann (2014) s. 111 f.
[435] Jämför Reidun Tangen, (2014). "Balancing Ethics and Quality in Educational Research – the Ethical Matrix Method". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58:6, 678–694.

deltagarna har sagt. Å andra sidan kan det finnas tillfällen då deltagare uttrycker sig på ett sätt som är karakteristiskt för deras tal varvid det finns risk för att det är möjligt att känna igen en deltagare. Jag har därför, med avsikt att deltagare inte ska kunna kännas igen på deras sätt att uttrycka sig, i vissa fall valt att beskriva innehållet i deltagares utsagor med andra ord. För att deltagarna inte ska kunna kännas igen har jag även valt att ge dem fingerade namn samt att endast uppge information om huruvida deltagarna tillhör studieförberedande eller yrkesförberedande program men uteslutet vilka program de går. Jag har likaledes valt att inte närmare beskriva skolorna och deras kontexter, eftersom mer detaljerad information dels skulle kunna bidra till igenkänning, dels för att det inte är nödvändigt för studiens resultat.[436]

[436] Vetenskapsrådet (2024).

Kapitel 5 Läsning i historia som sammanhang

I detta och de två nästkommande kapitlen behandlas studiens första forskningsfråga som syftar till att svara på hur mening med att läsa skriven text kan förstås utifrån de erfarenheter som lärare och elever i historia på gymnasiet beskriver. Det innebär att mening även kan förstås som något som är meningsfullt. Som framgår tidigare i avhandlingen, förstås och analyseras *mening* med utgångspunkt i begreppen *sammanhang*, *handling* och *reflektion*. Resultat och analys utifrån de tre begreppen presenteras i de tre resultatkapitlen 5, 6 och 7.

I det här kapitlet behandlas mening med att läsa skriven text med utgångspunkt i *sammanhang* utifrån första forskningsfrågans empirinära frågeställning om i vilka sammanhang texter läses i historieundervisningen. De didaktiska frågorna *när* och *var* har bidragit till att identifiera sammanhang i empirin. Utsagor om i vilka sammanhang elever läser (eller inte läser) skriven text inkluderas, liksom utsagor om läsning av skriven text i förhållande till andra aktiviteter (exempelvis före, efter, samtidigt). Kapitlet avslutas med en sammanfattning av delresultatet. I nästkommande kapitel behandlas studiens första forskningsfråga med utgångspunkt i begreppet *handling.* Resultat utifrån begreppet *reflektion* behandlas i kapitel 7.

Hanna och hennes elever om textläsningens sammanhang

Läsning av skriven text framstår sammantaget som en viktig del av Hannas historieundervisning. Läsningen sker, såsom Hanna framställer det vid första intervjun, efter att hon har givit eleverna en genomgång, som inleder lektionerna. Hanna beskriver sina lektioner som uppdelade i tre steg, där genomgångar utgör steg ett, läsning av skriven text är steg två och arbete med instuderingsfrågor som besvaras utifrån texter utgör steg tre.[437] I detta avsnitt behandlas och analyseras textläsningens sammanhang, såsom Hanna och hennes elever, Hampus, Hedda, Hedvig och Henrik, talar om det, i relation till Hannas

[437] Hanna, intervju 1.

genomgångar och till elevernas arbete med instuderingsfrågor samt i relation till olika arbetsuppgifter. Textläsningens sammanhang i relation till den genomgång Hanna håller samt till de arbetsuppgifter eleverna arbetar med utgör analysens första tema. Det andra temat som har framkommit i analysen handlar om läsning av texter som något som är viktigt i alla skolämnen.

Textläsning efter genomgång

Hanna beskriver sitt tredelade upplägg, bestående av en genomgång följd av läsning av skriven text och avslutningsvis arbete med instuderingsfrågor, som något som hon ser som sin traditionella undervisningsmetod.

> Hanna: Jag är väldigt traditionell där i början. Jag har en genomgång. Jag brukar ha Power Point och där har jag väl mest bilder, inte så mycket text. Jag pratar till varje bild, gör stödanteckningar på tavlan. Då får dom [eleverna] också vara med och anteckna. Sen har jag frågor som ska besvaras som instuderingsfrågor. Men dom frågorna har jag gjort själv. Dom finns inte i läroboken. Men faktan finns i läroboken.[438]

I citatet ovan beskriver Hanna hur hon inleder lektioner med att muntligt förmedla kunskap som eleverna antecknar. Dessa gemensamma genomgångar följs av att eleverna läser i läroboken och arbetar med att besvara instuderingsfrågor som Hanna har formulerat. Information (”faktan”) som eleverna behöver för att kunna svara på Hannas instuderingsfrågor finns, enligt Hanna, i läroboken som hon tillhandahåller. Läsning i läroboken beskrivs implicit som en del av det eleverna förväntas göra på undervisningstiden. Att Hanna sätter av lektionstid till läsning framgår tydligt när jag frågar henne om när eleverna läser:

> Hanna: Det gör vi på lektionerna. Då får dom bearbeta [genomgången] med bokens hjälp. Men jag säger ju att det här står på dom här sidorna och jag förväntar mig att ni läser igenom sidorna. Men jag är dålig på att ge läxor. Utan jag lägger det på dom, att här finns svaren, läs igenom först. I alla fall skumma igenom och sen när du jobbar med frågorna, så får du gå in mer specifikt och hitta svaren. Så gör jag.[439]

I anslutning till genomgångarna ger Hanna instruktioner om uppgifter som eleverna ska arbeta med och vid behov förklarar hon ämnesspecifika begrepp.[440] Vid första intervjun berättar Hanna att hon själv formulerar de instuderingsfrågor som eleverna arbetar med. Vid andra intervjun, som

[438] Hanna, intervju 1,
[439] Hanna, intervju 1.
[440] Hanna, intervju 1.

genomfördes ett knappt halvår senare, berättar hon att eleverna får arbeta med uppgifter som finns i läroboken. Hanna beskriver dessa uppgifter som avancerade. I citatet nedan, som är från andra intervjun, säger Hanna att hon inte kan lämna eleverna ensamma med att besvara de uppgifter som finns i anslutning till texterna, utan att hon måste förklara och vägleda eleverna. Hannas uttalande kan tolkas som erfarenheter hon har som lärare, vilka resulterar i att hon föredrar att arbeta med texter tillsammans i klassen så ”alla är med på tåget”[441]. Att Hanna väljer att under kursens gång gå från att låta eleverna arbeta med frågor som hon själv formulerar till att använda lärobokens uppgifter kan ses som ett uttryck för att hon upplever att eleverna senare i kursen kan arbeta med mer avancerade uppgifter, men att de behöver hennes vägledning. Värt att poängtera är att det fortfarande är läroboken som eleverna läser i, om än andra delar.

> Hanna: Jag tycker det är så avancerade uppgifter, så jag tänker ibland, som dom ska göra. Men jag tänker att dom behöver så mycket vägledning i dom uppgifterna. Jag kan inte bara be dom göra dom själva. Men det är väl jag också som... När man har jobbat ett tag, man märker vad eleverna... Ja, man lär sig ungefär vad en elev kan och förstår. Det blir ju så. Det är ju mycket som... Jag vill inte lämna dom ensamma ut och hitta saker. Jag tycker det är bättre att nu gör vi det här tillsammans och alla är med på tåget.[442]

Ovan beskrivna gemensamma genomgångar framträder även i elevernas berättelser som viktiga för att eleverna ska kunna använda texterna till att besvara frågor. Exempelvis beskriver Hedvig under andra intervjun att hon tycker att texterna ibland är komplicerade att förstå, men att texterna i kombination med Hannas inledande genomgångar gör att Hedvig bättre förstår vad det handlar om. Vidare talar Hedvig om att texterna är svåra att förstå och förtydligar detta med att tala om att det kan vara ord som hon inte förstår.[443] Detta kan tolkas som ett uttryck för att det är ämnesspecifika ord som försvårar läsningen. Hedvig nämner även att det kan vara någonting nytt som hon inte har hört om förut, vilket kan förstås som ett uttryck för att viss avsaknad av kronologisk förförståelse kan försvåra läsningen.

> Hedvig: Ja, jag tycker att den är bra... Det är lite komplicerat ibland och förstå allting. Men det blir en bra kombination när Hanna först har gått igenom och sen ska man läsa, för då förstår man lite bättre vad det handlar om. Det är lite, ibland kan det vara lite svårt att förstå vad dom menar, när man inte är så...

[441] Hanna, intervju 2.
[442] Hanna, intervju 2.
[443] Hedvig, elevintervju 2.

> Karen: Är det speciella ord eller är det att händelsebeskrivningen är svår att hänga med i?
>
> Hedvig: Det kan vara både och. Det beror på vad texten handlar om. Ibland är det ord. Sen är det nånting nytt som man inte har hört om förut, då kan det vara lite att man inte förstår riktigt vad det är dom menar, för att dom kanske har vart lite otydliga exakt med vad det är som har hänt, typ.[444]

Läsningens placering *efter* genomgång kan å ena sidan tolkas som att genomgången är mera central i undervisningen än texten. Denna tolkning stöds av detta avsnitts inledande citat där Hanna beskriver en vanlig lektion som inleds med en genomgång, följd av arbete med instuderingsfrågor som eleverna ska arbeta med. Textens roll är i Hannas beskrivning i det citatet, att vara en källa till ”fakta”. Hon beskriver även vid ett senare tillfälle under andra intervjun lektionerna som uppdelade i tre steg, där läsning av skriven text utgör steg två.

> Hanna: Steg ett är att informera utifrån dom källor jag använder mig av och två är väl lärobok eller någon annan text som jag tycker håller måttet och tre är nån form av diskussion. Så tycker jag nog. Det traditionella, jag tror det funkar jättebra.[445]

Å andra sidan stödjer Hedvigs tidigare resonemang en tolkning som snarare beskriver texten som så pass avancerad att den fordrar en inledande förklaring för att vara tillgänglig för eleverna. Även Hedda talar om vikten av att ta del av Hannas genomgångar för att kunna förstå annat material. Hedda berättar, i citatet nedan, att de i historia ibland ser filmer från UR Play som hon upplever som ”väldigt beskrivande”, men som hon har svårt att förstå på egen hand.

> Hedda: Ja men, det kan typ vara filmer som UR Play har gjort. Dom filmerna tycker jag i alla fall om. För dom är typ 20 minuter och så långt kan jag ändå hålla [koncentrationen]. Det händer ändå hela tiden saker och då är också väldigt beskrivande, pratar nånting och ser så blir det livebilder. Det blir som en underrubrik, känns det som. Jag tycker att det är ganska lätt att följa med dom. Så jag tycker att dom sammanfattar bra, men om jag kollar på dom först innan jag läst nånting eller haft hennes [Hannas] genomgång, då är jag jättelost. Jag behöver först att nån har berättat för mig.[446]

I citatet ovan ger Hedda uttryck för att hon har svårt att följa med i det audiovisuella narrativet i filmer från UR Play, om hon inte först har läst något om ämnet eller har lyssnat på Hannas genomgång. Läsning av skriven text framstår i detta sammanhang som likvärdigt med en muntlig genomgång. Även om Hedda inte explicit beskriver läsning av texten som förtydligande, framstår

[444] Hedvig, intervju 2.
[445] Hanna, intervju 2.
[446] Hedda, intervju 2.

läsning av den skrivna texten indirekt som ett sätt för henne att få kunskaper som gör det möjligt för henne att förstå det som berättas i filmen. Hedda och hennes klasskamrater talar återkommande om läsning av skriven text som ett sätt att lära sig historia. Exempelvis berättar Hampus i citatet nedan att Hanna, i anslutning till ett område som eleverna för tillfället för intervjun arbetar med, har gett dem ”källor som vi ska utgå från” och att de får fråga henne om de tycker att källorna är för begränsade och alltså vill läsa någon text ytterligare för att få en bredare eller djupare kunskap inom det området de arbetar med. Hampus valde i detta sammanhang att även se ett Youtubeklipp samt att läsa två artiklar i SO-rummet, som han tyckte var ”mer informativt”.[447]

> Hampus: Typ till det här arbetet så har hon gett oss källor som vi ska utgå från. Sen får vi fråga henne om vi tycker det är för begränsat. Jag har dels sett Youtubeklipp som är ur en podd om revolution. Sen två artiklar på SO-rummet som var lite mer informativt.
>
> Henrik: Ja, men sen är det väl också, att vi jobbar- eller jag jobbar i alla fall mycket utifrån boken.
>
> Hedvig: Ja, jag med.
>
> Hedda: Jag med.
>
> Henrik: Det är där jag tror hon har tagit typ det mesta också.
>
> Hedvig: Informationen.
>
> Henrik: Det är där...
>
> Hedda: Lättast att hitta. Det är formulerat för just den kursen så det blir ju...
>
> Hedvig: Ja och det är enkelt att förstå vad dom menar i boken. Det är pedagogiskt.[448]

Läroboken framstår i citatet ovan som det material som Henrik till stora delar utgår från, vilket han får medhåll i av Hedvig och Hedda, som också säger att kursboken är enkel att förstå. I andra intervjun med Hedda återkommer hon till nivån på texterna i kursboken. Eleverna talar även om i vilken mån Hanna använder kursboken som utgångspunkt för sina genomgångar. I citatet nedan beskriver Hedda kursboken som lättläst, men talar också om att hon tycker att det är mycket text de förväntas läsa och att hon upplever att det i texten finns begrepp som hon, i likhet med Hedvig, inte förstår.

[447] Hampus, elevintervju 1.
[448] Hanna, elevintervju 1.

> Hedda: Men jag tycker att det är mycket text. Och jag tror att det är så generellt med historia just, för att det finns så mycket historier. Det finns så mycket olika från olika vinklar och så. Men jag tycker ändå att man förstår mycket av den här boken, för att dom har ju försökt göra det lättförstått också. Det märks ju. För annars tror jag att det hade varit ännu svårare. Det är inte så att man ser ord och är 'vad betyder det?', utan man förstår orden och sen är det själva informationen som blir så där som man måste processa lite. Man blir så där 'åh gud, vad händer verkligen där, okej så då var det så här'. Eller jag försöker göra det mellan tidslinjer, över det jag läst.[449]

I citatet ovan beskriver Hedda texten i läroboken dels som omfattande, vilket hon relaterar till historieämnets omfattning och flertal perspektiv, dels att historieämnet innefattar begrepp och processer som hon tycker är svåra att förstå och som kräver att hon bearbetar lärobokens texter tillsammans med eleverna. Texten i läroboken framstår således både som avancerad och som lättläst, vilket kan tolkas som att textens språkliga nivå är lätt, medan den innehållsmässigt är på en högre nivå. Att texten i läroboken av eleverna kan uppfattas som både lättläst och svår att förstå är något som Hanna ger uttryck för att hon är medveten om, vilket framgår i citatet nedan.

> Hanna: Det är ju olika. Det finns elever som tycker att [den] är väldigt bra, men det är… dom är ju… Det låter som majoriteten av elever idag läser ju inte på fritiden, har dålig läsvana. För dom eleverna blir det lite motstånd. Dom kan säga att 'jag tycker historieboken är så svår att förstå', har jag elever som säger. Då försöker jag at hjälpa dom och förklarar.[450]

Av citatet ovan framgår att Hanna delvis härleder elevers svårigheter med att förstå innehållet i lärobokstexterna till att vissa elever har dålig läsvana, vilket är något hon återkommer till i alla tre intervjuer.[451] Hedda bekräftar Hannas upplevelse av elevers läskapacitet och talar i citatet nedan om sin egen läskapacitet.

> Hedda: Det beror ju på. Jag tycker att vissa texter kan bli väldigt, väldigt långa där och svåra och hänga med i. Sen så tror jag också att det är just för att det är på en dator, så det blir inte så att nu sitter vi här och här pappret. Utan det blir lite reklamer, massa olika länkar som finns. Jag tycker att det blir lite rörigt där. Jag tycker det är bättre med en bok. Men jag tycker också att det är bra, att det finns möjlighet. Dom har ju så mycket verkligen. Men vissa texter som dom har, är jättejättelånga. Dom orkar jag aldrig läsa.
>
> Karen: Vad skulle du säga är max att du orkar ta in på en gång?
>
> Hedda: Om jag ska läsa bara då?

[449] Hedda, elevintervju 2.
[450] Hanna, intervju 1.
[451] Hanna, intervju 1,2 och 3.

> Karen: Om du ska läsa till exempel den här texten [hänvisar till textmaterialet som Hanna har delat med mig inför intervjun].
>
> Hedda: Då skulle jag nog kanske sitta i typ en kvart, max. Sen får jag roligare saker i huvudet. Hanna brukar ofta ha så där fyra, fem sidor som vi läser i slutet på lektionen. Om vi har typ en timmes lektion, så är det först lite genomgång och sen... Eller det blir ganska lång, men sen så blir det att vi läser och jobbar med frågor. Men så att man känner att man hinner göra klart det på lektionen, tycker jag är viktigt. Jag tycker inte att man ska behöva sitta och plugga jättemycket hemma, om man ändå är aktiv och lyssnar på lektionen. Då tycker jag att det är bra, att hon delar upp det och gör det kort. Fast det är också kanske för att boken är uppbyggd så, att dom har lite typ kortare kapitel, fast väldigt innehållsrika. För man har ju inte jättebra tålamod. Det är ju inte jättemotiverande, nu ska jag sitta mig här och läsa en timme. Det gör jag ju inte.[452]

Förutom sin egen läskapacitet talar Hedda i citatet ovan om att hon har svårt att koncentrera sig på att läsa under längre stunder. Hon beskriver sin begränsning till att hon kan läsa i en kvart, varefter hennes koncentration avtar. Hon beskriver hur Hannas lektionsupplägg, enligt Hedda, bygger på mindre delar. Hedda ger uttryck för att det underlättar för henne så hon hinner med att arbeta klart inom lektionstiden. Hedda framhåller även kursbokens struktur som positiv, med korta men innehållsrika kapitel. Detta kan tolkas som att textens utformning bidrar till att hon hinner och orkar läsa texten i det sammanhang som lektions begränsade tid utgör. I den tidsmässiga placeringen av läsning av texter, som beskrivits ovan, är läsning av texter ett steg i undervisningen som kommer *efter* en genomgång. Hanna beskriver läsning av text som steg två. Hannas elever berättar också att hon inleder lektioner med en genomgång, som de ger uttryck för att de i någon mån uppskattar. Vad som följer på genomgången framstår däremot inte som lika tydligt i intervjuerna med eleverna. Läsning av skriven text beskrivs exempelvis av Hedvig som ett andra steg som kommer *efter* genomgången och *före* arbete med instuderingsfrågor. Hedvig berättar under första intervjun att hon först läser och sen arbetar med frågorna. Hon säger att ”[o]m man ska ge exempel i boken, man har läst några sidor, så kollar man på frågorna, så står det ’ge exempel’. Så mycket enklare bara, jamen det stod där”.[453] Detta är ett arbetssätt som Hedvig återkommer till under andra intervjun, vilket exemplifieras i citatet nedan, där det även framgår att hon har flera strategier för textläsning.

> Hedvig: Det känns kanske lite onödigt att läsa alla rubriker ibland. För det är texten som man är intresserad av, så man ska kunna svara på frågor sen. Så man ska förstå lite enklare så att man inte… För att om man läser frågorna först

[452] Hedda, elevintervju 2.
[453] Hedvig, intervju 1.

och sen letar efter dom i texten, så hoppar man över mycket mer. Så jag brukar läsa texten först och sen kolla på frågorna och svara på dom.

Karen: När du har kollat på frågorna, du har läst texten, kollat på frågorna, vad gör du sen?

Hedvig: Letar efter frågorna i texten.

Karen: Så då går du tillbaka och läser en gång till?

Hedvig: Ja, för då kommer jag ihåg lite mer ungefär vart jag läste dom, så då har jag enklare att hitta sen. Sen har man lite bråttom, så kanske man gör frågorna först. För det tar ju lite längre tid att göra så. Men det känns som att man förstå mer då, om man gör så.[454]

Av citatet ovan framgår att Hedvig har olika strategier för sitt arbete beroende av hur mycket tid hon anser sig ha till att besvara frågorna. Om hon tycker att hon har bråttom, alltså i ett sammanhang där tiden är knapp, väljer hon en snabbare strategi som innebär att hon läser frågorna först och sen letar efter svaren i texten. Hedvig uttrycker erfarenhet av att denna strategi inte är lika bra om hon ska förstå det hon har arbetat med. Henrik beskriver hur han anpassar sina strategier på ett sätt som liknar Hedvigs.

Karen: Och då tänkte jag fråga dig, när du får en sån här text, typ den här [pekar på det textunderlag som Hanna har delat], hur läser du den? Vad, hur gör du när du sätter dig med den här och ska jobba med den?

Henrik: Det brukar vara i alla fall, när vi får en sån här [text] så först brukar jag alltid läsa frågorna så att jag vet ungefär vad jag letar efter för att svara. Sen är det bara att man läser igenom den så mycket som möjligt. Det är inte som att jag, ibland kan man typ läsa om nånting om man inte har förstått helt och hållet, men annars brukar jag bara läsa igenom hela texten som svarar på frågorna.

Karen: Använder du rubriker, bildtexter och sånt eller läser du huvudtexten så?

Henrik: Menar du att man läser typ rubrikerna så där också att…?

Karen: Ja.

Henrik: Ja det gör jag. Då får man typ en sammanfattning av, eller då vet man bara, det här kommer jag i alla fall hålla på om.

Karen: Och nu vet jag att ni har den här som bok-bok, alltså…

[454] Hedvig, elevintervju 2.

> Henrik: Ja.
>
> Karen: ..ni har den som en bok som ni lånar, inte till exempel som jag har fått det. Skriver du nånting under tiden du läser?
>
> Henrik: Nej det brukar jag inte göra. Nej. Jag brukar mest bara läsa, om inte det är några säregna frågor, men annars brukar jag väl bara läsa igenom.
>
> Karen: Är det så att ni har, det fanns ju frågor med här längst bak…
>
> Henrik: Ja.
>
> Karen: Och då gör du som att då kikar du igenom frågorna och så läser du från början?
>
> Henrik: Ja precis.
>
> Karen: Måste du gå tillbaka till texten då, när du sen går till frågorna och ska skriva svar?
>
> Henrik: Ja det brukar jag väl göra, så att man, för att jag tyck- i alla fall för mig jag brukar inte komma ihåg att typ jag har läst om det här och då går jag tillbaka. Det här, jag vet jag läste det så kollar jag på frågan igen, eller det som det står igen och så brukar jag svara på frågorna.[455]

Som framgår av ovanstående har Hedvig och Henrik olika strategier för sitt arbete med text och instuderingsfrågor. Ibland börjar de med att läsa texten och sedan läsa frågorna, vilket exempelvis Hedvig berättar att hon gör när hon upplever att hon har tid. Det är också den strategi som hon beskriver som mest lärorik. Ibland börjar Hedvig och Henrik med att läsa frågorna och sedan läsa texten. Det framgår även att de ibland läser texten och frågorna flera gånger om varandra. Hampus berättar under första intervjun att han, när han ska besvara instuderingsfrågor, ”jobbar med frågor och letar i boken efter svar”[456]. När han arbetar med en rapport börjar han emellertid, som framgår av citatet nedan, med att leta efter och läsa texter inom det området han ska skriva rapporten inom, för att sedan arbeta med att formulera en egen text.

> Hampus: Sen beror det helt på vilken typ att uppgiftsexamination vi ska ha. Exempel som du tog förut, att vi höll på med epoker förut och historiska epoker. Det var ju ett prov i slutet av det området. Då var det ju i princip enbart att sitta och jobba med frågor och leta i boken efter svar och sånt där. Medan istället nu gör vi mer en rapport och en jämförelse. Det är mer istället att leta

[455] Henrik, intervju 2.
[456] Hampus, intervju 1

> på egen hand information och samla på ett ställe där, så det är jätteolika. Då läser man ju på olika ställen och kanske kollar på film och sånt.[457]

Hanna talar återkommande under samtliga intervjuer om textläsningens position i förhållande till instuderingsfrågor. Hon uttrycker medvetenhet om att några elever, i motsats till hennes prioriteringsordning, väljer att börja med att läsa frågorna och sedan leta efter svar i texten. Som framgår av citatet nedan väntar hon därför ibland med att ge eleverna instuderingsfrågorna tills efter att de har läst texten.

> Hanna: Det tror jag är lite olika hur dom gör. Ibland så tror jag att dom... Om dom vet att dom har frågorna, då fokuserar dom ju mycket på dom. [...] Vi har gjort så att dom läser först och sen så diskuterar vi frågorna där. När man säger efteråt, då fokuserar dom inte på dom. Nästan bättre och låta dom läsa först. Jag tror jag gjorde så den här gången, att vi läste först.[458]

Citatet ovan är ett exempel på hur Hanna skapar en tydlig och bestämd ordning för när eleverna ska läsa texter i förhållande till när övriga aktiviteter sker i undervisningen. Läroboksstexten framstår som ett motstånd, men inte hinder, enligt tolkningen av elevernas utsagor. Genomgångarna är således, utifrån tolkningen av både Hannas och hennes elevers utsagor, nödvändiga för att eleverna ska förstå innehållet i texterna i läroboken. Eleverna ger uttryck för att de, om de har tid och ork, lär sig mer om de läser texterna först och sen börjar arbeta med frågorna, men att de, om de inte har tid och ork, tycker att det är lättare och går fortare att läsa frågorna först och sedan leta efter svaren.

Sammanfattningsvis framstår läsning av skriven text som något som eleverna behöver hjälp med. Som skäl till detta anger både Hanna och några av hennes elever att texterna kan vara svåra att förstå, dels eftersom de innehåller ämnesspecifika begrepp som kan försvåra läsningen, dels eftersom eleverna ibland har begränsad kronologisk förförståelse. Mot bakgrund av elevernas svårigheter att läsa innehållet i de texter som Hanna använder i undervisningen, verkar både Hanna och hennes elever anse att eleverna behöver en inledande genomgång som förbereder dem inför läsningen. Å ena sidan kan detta tolkas som ett uttryck för att läsning av text har en sekundär position under lektionen, i ett sammanhang där genomgången kan förstås som primär. Å andra sidan kan textläsningen tolkas som avancerad vilket motiverar att läsningen av text sker i ett sammanhang där lärarens stöd är väsentlig för elevernas förståelse av texten och därmed deras möjlighet att använda dess innehåll. Både Hanna och hennes elever talar om läsning av texter i ett sammanhang

[457] Hampus, intervju 1
[458] Hanna, intervju 3.

där innehållet i texterna används bland annat till att besvara instuderingsfrågor. Hanna talar om att hennes avsikt är att eleverna börjar med att läsa texterna och sedan arbeta med instuderingsfrågor. Hon berättar om sin erfarenhet av att eleverna förefaller börja med att läsa instuderingsfrågorna och sedan leta efter svar i texterna. Hannas beskrivning kan tolkas som ett uttryck för att läsning av texterna innebär ett lärande och att instuderingsfrågorna är en kontroll av detta lärande, medan elevernas förhållningssätt kan förstås som uttryck för ett synsätt där läsning av text är något eleverna gör för att lösa en uppgift. Av elevernas utsagor framgår emellertid att de även anammar Hannas synssätt i sammanhang där de arbetar med uppgifter av mera valfri karaktär. Eleverna talar om läsning av text i termer av att de uppskattar att få möjlighet att läsa utifrån eget intresse för ett visst historiskt skeende.

Viktigt för alla skolämnen

Läsning av text är vid en första anblick något eleverna, enligt såväl Hanna som hennes elever, ska göra för att kunna svara på instuderingsfrågor. Hanna ger emellertid även uttryck för att hon har ett vidare syfte med att arbeta med elevernas läsförståelse, nämligen att läsförståelse är ”jätteviktigt” och att hon vill rusta eleverna för eventuella vidare studier, vilket är i fokus i analysens andra tema. Vikten av att läsa i ett större sammanhang är ett tema som Hanna spontant tog upp under intervjuerna, men som hennes elever inte explicit berör. Av den anledningen finns det i det empiriska materialet inte tydliga exempel från elevintervjuerna som behandlar detta tema. Hannas erfarenheter som lärare förefaller i hennes uttalanden bidra till hennes syn på vikten av att läsa i ett större sammanhang.

> Hanna: Jag tycker att… jamän för att kunna förstå i alla ämnen, i matte att kunna läsa en uppgift och förstå van man ska fokusera på. Ta dig igenom textmaterial, sovra strategier. Det är jätteviktigt, speciellt om man ska läsa vidare på högskola och universitet, då behöver dom ju veta vad dom ska göra.[459]

Läsning av skriven text framstår i Hannas uttalande i citatet ovan som något som eleverna behöver i alla ämnen i skolan. I historieämnet förefaller eleverna, utifrån de erfarenheter Hanna beskriver i citatet nedan, ha bristande kunskaper vad gäller både kronologi och ämnesspecifika begrepp. Hannas erfarenheter av elevernas kunskapsnivå inom historieämnet förefaller variera mellan årskurserna. Hon förefaller anse att den kursbok hon använder är en bra utgångspunkt för undervisningen.

[459] Hanna, intervju 1.

> Hanna: Jag tror om dom har svårt att sätta saker i ett sammanhang, dom har svårt att se det stora hela. Det blir fragmentariskt en text här, romantiken. Jaha, dom har inga kunskaper om romantiken, dom har inget och hänga upp det på, så det blir så svårt för dom. Det kan ju vara begrepp också, ord, dåligt ordförråd. Dom fastnar på ord. Det tror jag det är mycket. Men där är ju också... Jag har haft och jobbat med den här Perspektiv på historien i många år nu. Jag tycker att det går i... Det kommer en kull ibland som är duktiga på att läsa och dom tycker inte det är svårt. Sen nästa kull, dom har åh vad svårt. Men jag håller fast vid boken och tycker att dom ska ta sig i genom den. Jag tycker läsning är så viktigt för alla skolämnen.[460]

I citatet ovan ger Hanna uttryck för att läsning är viktig i alla skolämnen. Hanna talar även om på vilka sätt läsning i historieämnet kan vara till nytta för eleverna i ett större perspektiv. Hon tar exempelvis upp de källkritiska inslagen i historieämnet, vilka, enligt Hanna, eleverna också uppskattar.

> Hanna: Sen kan saker som dom [eleverna] känner att dom har nytta av brukar också fungera. Som det här med källkritik, brukar jag få respons på. 'Det här är jätteviktigt och vad bra att jag fått lära mig det'. Så det som fångar är väl saker dom kan känna att dom har nytta av i andra ämnen och i livet, saker som berör.[461]

Läsning visar sig i citatet ovan vara något som Hanna anser vara viktigt både i skolans alla ämnen och i livet i stort, alltså även utanför skolans kontext.

Sammanfattningsvis framstår lärobokstexterna som viktiga men till viss del svårtillgängliga för eleverna. Hannas genomgång framträder som nyckeln till i vilken mån eleverna kan tillgodogöra sig texternas innehåll. I den tydlighet och struktur som Hanna ger uttryck för att hon och hennes elever arbetar efter framstår historieämnet som komplext där det är nödvändigt att, för att sedan kunna förhålla sig till historiska skeenden, först ta utgångspunkt i och sortera stoffkunskap. Även om Hanna ger uttryck för att hon upplever att eleverna har bristande förkunskaper och att det bland eleverna finns ett visst motstånd mot att läsa, anser hon att det är viktigt att kunna läsa och förstå text både i historieämnet och i andra ämnen i skolan, såväl som i livet i stort. Att kunna ta sig igenom en textmassa och att hitta strategier för sin läsning är sammantaget något som Hanna ger uttryck för att hon anser vara viktigt både i historieämnet och i alla ämnen.

[460] Hanna, intervju 1.
[461] Hanna, intervju 1.

Anders och hans elever om textläsningens sammanhang

Centralt i talet om i vilka sammanhang Anders elever läser texter är att textläsningen framstår som ett komplement till de genomgångar som Anders har med sina elever. De av Anders elever som deltagit i studien kallas Alice, Alma, Anja, Anna och Annie. I analysen av det empiriska materialet framkommer tre teman, ett första om texten som stöd, ett andra tema där texter kan förstås som relevanta att läsa beroende på sammanhang och ett tredje tema som behandlar i vilka sammanhang texter kan upplevas som svåra att ta till sig. Dessa tre teman redovisas nedan.

(Läroboks)texter som stöd

När Anders och hans elever talar om i vilka sammanhang under lektionerna eleverna läser skrivna texter i relation till andra undervisningsaktiviteter, såsom genomgångar och arbete med instuderingsfrågor eller andra uppgifter, talar de bland annat om läsning av skriven text som ett stöd, vilket är det första tema som behandlas. Anders beskriver under första intervjun ett lektionsupplägg som inleds med en genomgång vilken följs av arbete med frågor som bygger på genomgången. Till stöd för att besvara frågor har eleverna texter i kursboken, vilket framgår av citatet nedan.

> Anders: Upplägget brukar vara att jag har en genomgång som dom sen får lite frågor att svara på för att bearbeta det här och sen hitta information i kursboken, ungefär, på egen hand eller tillsammans i grupp eller så.[462]

Anders beskriver i citatet ovan texten som ett stöd i arbete med att hitta information, alltså en prioriteringsordning där genomgången ligger först, följd av instuderingsfrågor och slutligen text som stöd. Inledningsvis under första intervjun med Anders elever talar de om ett upplägg som liknar Anders beskrivning med en inledande genomgång som efterföljs av bearbetning av olika former av material. Av citatet nedan framgår att det material som eleverna använder både kan bestå av texter, såsom läroböcker och artiklar, och av filmer och material från hemsidor.

> Anna: Ja alltså det, han har presentation oftast och sen i presentationen finns det olika länkar. Det kan vara filmer, hemsidor kanske.
>
> Alma: läroböcker.

[462] Anders, intervju 1.

Anna: Ja, artiklar.[463]

Senare i både första och andra intervjun med Anders elever visar sig olika strategier såväl mellan som hos den enskilda eleven vad gäller när texter läses i relation till arbete med instuderingsfrågor. Exempelvis talar Alma under första intervjun om att hon får instuderingsfrågor av Anders, varefter hon läser texten och sen besvarar frågorna.[464] I andra intervjun diskuterar hon, Alice och Anna sina strategier. Som framgår av citatet nedan nyttjar de även en strategi som bygger på ett växlande fram och tillbaka mellan text och instuderingsfrågor.

> Anna: Jag skulle först bara läsa igenom hela och sen kolla på frågan och se vad som är relevant med frågan.
>
> Karen: Och så går du tillbaka till texten när du har…
>
> Anna: Ja
>
> Karen: …läst frågan?
>
> Anna: På vissa av dom delarna som jag tycker var viktiga att ha med.
>
> Alice: Jag brukar göra så att jag bara läser genom det, läser genom hela texten, svarar på frågorna direkt efter och sen går tillbaka efter, kollar igen på de relevanta delarna för frågorna och sen kanske utvecklar svaren efter det.
>
> Alma: Jag gör likadant. Jag läser så här kanske 2–3 gånger, läser igenom allting. Jag gör som Anna sa att man går tillbaka och kollar på frågan och sen kanske läser en gång till och sen tänker över det man läst.[465]

När Alma talar om det digitala läromedlet tillägger hon att ”det innehåller ganska mycket bra information. Väldigt effektiv vid arbeten eller när man ska ha svar på frågor”.[466] Almas uttalande kan förstås som ett exempel på att det digitala läromedlet är användbart i ett sammanhang där hon söker svar på frågor. Av intervjuerna med Anders elever framgår det att eleverna använder flera olika typer av material när de arbetar med instuderingsfrågor, men att Anders genomgångar förefaller vara en viktig källa till information som eleverna förlitar sig på och som upptar det mesta av lektionstiden, vilket framgår av citatet nedan.

[463] Anders, elevintervju 1.
[464] Alma, elevintervju 1.
[465] Anders, elevintervju 2.
[466] Alma, intervju 1.

> Alice: det är typ 70 procent av lektionerna är genomgångar, sen i – eller nej, ibland har vi tid i kursen för det är jättemycket material som är med och jättemånga epoker som man ska prata om.[467]

Sammanfattningsvis framstår läsning av texter som något som eleverna nyttjar då de behöver stöd, förutom Anders genomgångar, för att kunna besvara instuderingsfrågor. Skrivna texter, som exempelvis läromedlet, förefaller vara ett material som eleverna använder för att kontrollera information som de behöver när de arbetar med instuderingsfrågor. Sammanhang då eleverna upplever att genomgångarna inte räcker till för att kunna lösa uppgifter kan således förstås som en faktor som kan bidra till att eleverna upplever att det är viktigt att läsa texter.

Relevanta texter

Att, som Anders, skapa ett sammanhang där de texter som läses i någon mån speglar elevernas intressen framstår i resultatet som eftersträvansvärd. Av flera elevers utsagor framkommer att de även ser vikten av att de texter som de läser inte bara är intressanta, utan även relevanta i sitt sammanhang, vilket är analysens andra tema. Relevanta texter är något som diskuteras av eleverna i både första och andra intervjun. Det är dock ett tema som Anders inte berör explicit.

Texter kan, med exempelvis Annas ord i citatet nedan, vara ”smarta att använda”.

> Anna: Men det finns ju också så här, det finns en hemsida som har, den heter uppsatser.se och där är det bara uppsatser, så det är ju smart att använda den.[468]

Citatet ovan ingår i ett samtal där Anna, Anja och Alma diskuterar var de söker texter som de kan använda till egna arbeten i historia. I samtalet diskuteras bland annat SO-rummet, som av Anja beskrivs som en möjlig källa till ”lite konkret, bakgrundshistoria som man vill ha i början”.[469] Alma berättar att hon använder populärvetenskapliga tidskrifter när hon ska skriva ett eget arbete. I citatet nedan ger hon uttryck för att de texter hon läser i dessa tidskrifter tar upp det hon kallar grunderna i det ämne hon ska skriva om.

> Alma: Sen så har jag också använt Populär Historia eller Modern Historia. Då är det också så här, då tar dom upp den konkreta bakgrunden. Går inte in så

[467] Anders, elevintervju 2.
[468] Anna, elevintervju 1.
[469] Anja, elevintervju 1.

> mycket på det faktiska ämnet, utan dom håller sig till grunderna som man kanske vill ha i början när man ska börja på ett område. Och sen, som sagt, får man ju faktiskt vara lite källkritisk när det kommer till alla sidor.[470]

Texterna som Alma läser i populärvetenskapliga tidskrifter förefaller vara relevanta för henne att läsa eftersom de ”tar upp den konkreta bakgrunden” som hon ”vill ha i början” när hon ska börja på ett område som hon ska fördjupa sig i. Som framgår av citatet ovan visar Alma på en medvetenhet om att alla hemsidor inte är trovärdiga och att hon behöver förhålla sig källkritiskt till dem, vilket hon under intervjun utvecklar, som i citatet nedan, där det framgår att hon har strategier för att avgöra källors trovärdighet.

> Alma: Alltså trovärdig fakta, rimlig fakta. Om någon skulle [skriva] till exempel att ingen dog under andra världskriget, så vet man ju att det inte skulle vara en särskilt pålitlig källa […] Men sen också brukar jag ibland fråga Anders om rekommendationer på sidor som kan vara bra eller innehålla relevant information, i alla fall, skulle jag säga, bra nog för ens lärare.[471]

I ovanstående uttalande, där Alma diskuterar vad som kan anses vara tillförlitliga texter, framstår Anders som garant för texters kvalitet och relevans i ett givet sammanhang där Alma letar efter det hon kallar ”trovärdig” eller ”rimlig” fakta. Texters innehåll kan enligt ovanstående utsagor ha mer eller mindre relevans i olika sammanhang. Även texters format beskrivs av några elever som relevanta i olika sammanhang. Exempelvis talar Alma både om digitala verktygs fördelaktiga flexibilitet och tillgänglighet och om fysiska texter som fördelaktiga när hon vill, som hon uttrycker det i citatet nedan, ”ta in informationen”.

> Alma: Det jag menar är att det är bra på digitalt för det är mer flexibelt. Man kan nå det när som helst. Men om man har fysiskt då känns det mer som att man tar in informationen, för det känns som att man *läser* mer än när man läser digitalt. För mig i alla fall. Jag menar att det är en annan känsla och man tar in det lättare.[472]

I ovanstående citat, där Alma talar om att använda analoga och digitala verktyg i undervisningen, berör Alma implicit frågan om att läsa för att ta in information. Detta kan förstås som ett uttryck för att läsning av text även kan förstås i förhållande till ett tidsmässigt sammanhang som handlar om att läsa texter om historiska skeenden för att för egen del veta något om historia, något som sträcker sig bortom historieundervisningen. Detta är en aspekt av läsning

[470] Alma, elevintervju 1.
[471] Alma, elevintervju 1.
[472] Alma, elevintervju 2.

av texter i historia som Alma även tar upp under första intervjun där hon talar om att diskutera historia för att utvecklas på ett personligt plan.

> Alma: Det som är bra med dom frågorna är också att det inte bara [är] konkret fakta dom vill ha där, utan där vill dom också att vi ofta diskuterar och lägger fram konkreta exempel och sånt här så man verkligen får testa sina kunskaper. Inte bara var har jag memorerat utan vad har jag tänkt under tiden jag har läst det här, vilket jag upplever att man utvecklas mycket mer av.[473]

Sammanfattningsvis framgår det av elevernas utsagor att analoga respektive digitala representationer av text kan upplevas som relevanta och användbara i olika sammanhang. Exempelvis kan en analog text, i Almas tal, vara lättare att ta in, vilket kan tolkas som ett uttryck för användbarhet. Samtidigt kan texter som finns att tillgå digitalt upplevas som lättillgängliga, vilket i ett sammanhang där eleven behöver kunna ha tillgång till texten kan te sig relevant. Vad som är relevanta texter att läsa verkar, ur ett elevperspektiv, även påverkas av vilka texter Anders rekommenderar att de läser.

Läsa svåra texter tillsammans

Nivå på de texter som läses och i vilken mån de upplevs som svåra, visar sig som ett tema om *när* texter är lagom utmanande för eleverna. Detta tema berör delvis elevernas läskompetens och förkunskaper inom historieämnet, alltså frågor om *vad* de läser. Nivå på texter i relation till elevers läsförmåga tas därför även upp i kapitel 7 som behandlar reflektioner som har anknytning till historieämnets särskilda karaktär, närmare bestämt läsning utifrån ämnestexters utmaningar och historieämnets intressepotential.

Medan Anders elever inte upplever att det kompendium som ingår som textunderlag som ligger till grund för intervjun[474] är nödvändigt att läsa för att kunna besvara frågor, berättar Anders i citatet nedan att han anpassar textmängd, innehåll och svårighetsgrad till såväl klasser som till enskilda elever.

> Anders: Det beror på. Det där [kompendiet] som du håller i nu, Rasismens historia, det läste vi kanske inte allt utan då väljer vi ut valda delar. Och det är väldigt beroende på hur […] det är olika elever från år till år så det är väldigt anpassat. Plus att vissa elever kanske är, har väldigt högt driv, så får dom läsa mer än dom andra.[475]

---

[473] Alma, elevintervju 1.
[474] Kompendiet som Anders skickade till mig ingår som textunderlag för tredje intervjun med Anders och andra intervjun med hand elever. Dessa två intervjuer inföll samma dag.
[475] Anders, intervju 3.

Anders motiverar valet att låta några elever läsa mer än andra med att de har ett ”högt driv”, vilket kan tolkas som hög motivation eller ett stort intresse. Anders elever ger uttryck för att de har erfarenhet av att de inte arbetar så mycket med de kompendier som Anders tillhandahåller.[476] Exempelvis läses kompendierna, enligt Anna, hemma.

> Anna: För historia då jobbar vi hemma… så att vi har haft, det är bara genomgångar här.[477]

Att eleverna delvis förväntas läsa kompendierna hemma kan möjligtvis vara bidragande till att de läses i begränsad omfattning. Alice nyanserar bilden något och lägger till att de ibland läser på lektioner. Alice förklarar att kompendierna ibland läses på lektionerna med att historieämnet har ett omfattande pensum.[478] Hennes uttalande kan tolkas som att hon indirekt ger uttryck för att de å ena sidan ägnar så mycket tid åt att lyssnar till Anders genomgångar och diskuterar innehållet att de inte hinner att läsa texter på lektionstid. Å andra sidan vore kompendiet för omfattande för att de ska få det att läsa i läxa. Alices tal om sina erfarenheter bör ses i relation till Anders uttryckta erfarenheter av att hans elever snarare har svårt att förstå innehåll och historierelaterade begrepp som förekommer i texterna, vilket är anledningen till att Anders ibland väljer att använda lektionstid till att, som framgår av citatet nedan, tillsammans med eleverna läsa delar av texterna högt.[479]

> Anders: Jag skulle inte ge dom Simone de Beauvoir utan att vi pratar om det tillsammans [småskrattar]. Plus att dom, det är ganska mysigt med högläsning. Ja men det prata vi kanske om sist men att... rent socialt så det är en härlig situation också. Det känns, det är... hemtamt och känns som när man var liten samtidigt som... det är förhoppningsvis jätteengagerande och spännande ämne som inte vet nån- så mycket om, som om... könsroller genom historien. Sånt tycker dom är ju spännande generellt, så därför tänker jag att man kan lägga nivån lite högre språkligt på om ämnet är tillräckligt intressant.[480]

Anders och hans elever talar om hur texters språkliga och innehållsmässiga nivå påverkar i vilken mån och i vilka sammanhang som text läses av eleverna. I Anders fall beskriver han nivå som en balansgång där texter å ena sidan kan vara för tunna, och därmed inte ge eleverna tillräckligt med information, för att de ska kunna bilda sig en uppfattning om historiska skeenden. Å andra sidan kan texter, som Anders gärna vill att eleverna ska läsa, vara för svåra för

[476] Anders, elevintervju 2.
[477] Anna, elevintervju 2.
[478] Alice, elevintervju 2.
[479] Anders, intervju 3.
[480] Anders, intervju 3.

att eleverna ska kunna läsa dem på egen hand. Såväl texter som är för oversiktliga som texter som är för komplicerade kan således upplevas som svåra att läsa om inte de läses i rätt sammanhang. Anders säger exempelvis under andra intervjun att han anser att det ”vore oansvarigt” att till exempel ge dem texter av Simone de Beauvoir och förvänta sig att de skulle kunna förstå en sådan text på egen hand.[481] Däremot har han, som framgår av citatet, erfarenhet av att eleverna klarar av att diskutera en sådan text om ämnet är tillräckligt intressant och om han hjälper eleverna med att läsa och förstå innehållet. Möjligheten att arbeta med språkligt och innehållsmässigt avancerade texter framstår i det här beskrivna exemplet som beroende av i vilken mån eleverna är eller blir intresserade av ämnet som texten behandlar. I ett sammanhang där eleverna är intresserade och Anders har möjlighet att hjälpa dem med att förstå texten, kan eleverna läsa avancerade texter i historia.

Sammanfattningsvis har såväl Anders som hans elever strategier för vilka texter de läser i olika sammanhang. Anders framhäver möjligheter att läsa intressanta och avancerade texter om texterna läses tillsammans på lektionen. Högläsning framstår som en strategi för att skapa en stämning som gör att läsning av svåra texter sker i ett positivt sammanhang. Även om Anders elever till en början företrädesvis talar om strategier för effektivisering av läsning i de sammanhang då de arbetar med instuderingsfrågor, talar de även om att de läser texter som kan betraktas så något mer avancerade (exempelvis böcker och artiklar) än läromedel om de själva får välja utifrån intresse. En tolkning kan vara att historieämnet kan bidra till en upplevelse av läsning för nöjes skull.

Emma och hennes elever om textläsningens sammanhang

I analysen av materialet från intervjuerna med Emma och hennes elever, Ebbe, Edith, Elias, Emil och Erik, framkommer tre teman gällande i vilka sammanhang läsning av text framträder. Ett framträdande tema i fram för allt Emmas tal om undervisningen är att text läses för att hitta information som kan bidra till att eleverna kan svara på instuderingsfrågor. Ett andra tema som framträder är effektivitet. Läsning av text förefaller ske i sammanhang där det handlar om att snabbt och enkelt få information. Att läsa texter i historia för att bli bra på att läsa framstår som ett tredje tema.

[481] Anders, intervju 2.

Information för att kunna svara på instuderingsfrågor

Emma beskriver ett lektionsupplägg där hon inleder sina lektioner med en form av genomgång som hon bygger på texter i läroboken och kompletterar med filmmaterial från UR Play.[482] Genomgången efterföljs vanligtvis av att Emma presenterar instuderingsfrågor som eleverna ska arbeta med. Emma uppmanar sina elever att ta hjälp av kursboken. Hon ger uttryck för att hon gärna vill att elevernas arbete, förutom svar på instuderingsfrågor, ska resultera i att de diskuterar orsaker och konsekvenser av historiska skeenden, vilket citatet nedan är ett exempel på.

> Emma: [d]om kan jobba vidare i sin bok med frågor eller utifrån filmen, fundera kring orsaker och konsekvenser kring nån händelse till exempel och bena ut tillsammans och så här gå igenom tillsammans och samla ihop lite svar.[483]

Att Emma gärna vill att eleverna ska diskutera såväl frågor som texter tillsammans framkommer även av nedanstående citat.

> Emma: Nu gjorde vi till exempel så att vi så filmen och hade lite frågor som vi gick igenom, alltså jobbade med tillsammans, eller gick tillsammans igenom i storklass, men vid nåt tillfälle har nån också använd boken till att sitta och läsa eller jobbat tillsammans med att läsa och sen svara på instuderingsfrågor för att komma in i området.[484]

Eleverna förväntas således arbeta med och diskutera frågor utifrån genomgången samt eventuell UR Playfilm och sedan, som Emma uttrycker det, samla ihop svar. Läsning av texter förefaller följaktligen inte prioriteras lika högt i det undervisningsupplägg som Emma skapar för sina elever som genomgången och arbetet med frågor. Exempelvis säger Emma under andra intervjun att texten inte är i fokus, vilket framgår av citatet nedan.

> Emma: Läsa text … Mm, jag tror att i undervisningen […] där är inte läsningen i fokus […] även om man skulle skilja på vad vill man förmedla och vad ska eleverna producera och visa, så bara av det här förmedlande är ju texten en del.[485]

Det framträder i samtliga intervjuer med Emma att hon vid flera tillfällen återkommer till att eleverna, så som hon uppfattar det, läser texter för att söka information och för att kunna svara på instuderingsfrågor.[486] Samtidigt ger

[482] Emma, intervju 1.
[483] Emma, intervju 1.
[484] Emma, intervju 1.
[485] Emma, intervju 2.
[486] Emma, intervju 1, 2 och 3.

Emma i citatet nedan uttryck för en önskan att eleverna inte endast söka i texter för att kunna svara på instuderingsfrågor.

> Emma: Är det instuderingsfrågor till då har jag väldigt många elever som letar svar på frågor hur mycket jag än säger […] deras fokus är att dom ska tjecka av uppgiften och lämna in svar på frågor.[487]

Emma berättar vidare att hon vid några tillfällen har försökt ”att inte avslöja att vi ska svara på frågor sen för än dom har läst”.[488] Det förefaller emellertid svårt att få eleverna att ändra strategi. Exempelvis ger Emil uttryck för att han föredrar att ”skum-läsa tills man har hittat svaret på frågan”.[489] Han säger att ”det är ganska simpelt”.[490] Hans strategi framstår följaktligen som motiverat av att den är effektiv för honom. Emils strategi att i texten leta efter svar på instuderingsfrågor bekräftas av hans klasskamrater. På en fråga om vad de föredrar att arbeta med om de får välja på instuderingsfrågor eller att skriva mera fritt om ett ämne svarar några följande:

> Ebbe: Instuderingsfrågor.
>
> Elias: Instuderingsfrågor är enklare. Men jag tycker inte något av det är mindre kul. Det är bara lite mer press på dom här, när vi väl gör texter, då är det bedömningsuppgifter.
>
> Erik: jag tycker det beror på vad du ska skriva om. Om det är intressant, då är det lättare att skriva fritt. Men om det inte är intressant, då är det lättare med instuderingsfrågor.
>
> Elias: Om det är nåt man kan, som man tycker är ganska intressant, då är det ju lite enklare. Då kanske man inte behöver söka på vissa saker som man ska skriva om. Då kanske man kan lite om det. Då är det roligare.[491]

Av intervjun med eleverna framkommer även att de upplever att de ofta får arbeta med instuderingsfrågor. På en fråga om de upplever att de ofta arbetar med instuderingsfrågor kopplade till texter i läromedlet, svarar några följande:

> Edith: Nej, men oftast.
>
> Emil: Mestadels skulle jag säga.

[487] Emma, intervju 1.
[488] Emma, intervju 1.
[489] Emil, elevintervju 1.
[490] Emil, elevintervju 1.
[491] Emma, elevintervju 1.

> Erik: Det är mycket instuderingsfrågor.[492]

Att läsa texter för att kunna svara på instuderingsfrågor förefaller således vara ett arbete som Emma och hennes elever ägnar sig åt.

Sammanfattningsvis framträder en motstridig bild där läsning å ena sidan beskrivs som viktig, å andra sidan förefaller läsning av text vara ett komplement till andra aktiviteter. Utifrån deltagarnas beskrivningar kan den förstnämnda bilden möjligen vara uttryck för en ambition, medan den senare snarare kan vara en beskrivning av den faktiska undervisningen.

Effektivitet

Det andra temat i resultatet, gällande Emmas och hennes elevers utsagor om sammanhang för läsning av skriven text i historieundervisningen, är effektivitet. Emma berättar under första intervjun att hon gärna vill att eleverna ska ”utgå från boken”[493] och motiverar detta bland annat utifrån att hon upplever att ”den [läroboken] är anpassad för just den här kursen, där det ska vara mycket på kort tid, så att det blir *effektivt*”.[494] Hon berättar dock att hon har erfarenhet av att eleverna söker sig till Wikipedia för att inhämta information som de behöver för att kunna svara på instuderingsfrågor. Emma säger att hon har försökt att visa sina elever en jämförelse mellan texter i läromedlet om ett viss skeende och texter på Wikipedia om samma skeende. Hon berättar vidare att hon själv tycker att texterna på Wikipedia ”är ju oftast jättesvåra. Jag får ju kämpa med dom”.[495] Emma tar även upp att det i texter från Wikipedia ofta finns länkar till ytterligare texter, vilket dels gör att det blir mycket att läsa, dels försvårar för eleverna att veta vad som är relevant.

> Emma: Dom [sidor på Wikipedia] har ju, för jag försöker att visa dom [eleverna] att till nästan varje begrepp så finns det en ny artikel, så ska man förstå den här [texten] kanske man måste ha … det funkar rätt bra om man har mycket kunskap för att liksom repetera, men att sätta sig in i ett nytt ämne så kan det vara väldigt svåra texter.[496]

Tendensen att som elev snarare söka information bland texter på Wikipedia än i läroboken förefaller, utifrån en tolkning av Emmas utsagor, vara ineffektiv då läsningen riskerar att bli onödigt omfattande och svår. Att Emma är mån

[492] Emma, elevintervju 1.
[493] Emma, intervju 1.
[494] Emma, intervju 2.
[495] Emma, intervju 1.
[496] Emma, intervju 1.

om att eleverna läser lagom svåra och lagom långa texter framkommer även under andra intervjun, då hon talar om fördelar med att eleverna läser texter i läromedlet.

> Emma: Att texten [i läromedlet] faktiskt är upplagd på ett annat sätt. Lättare berättande eller vad man ska säga. Och inte fastnar i för mycket detaljer. Så det är ju viktigt när vi tittar på lärobok till exempel, att man får med det viktigaste. Att den är anpassad för just den här kursen som, där det ska vara mycket på kort tid, så det blir effektivt på nått sätt och man ska orka läsa på egen hand eller lyssna.[497]

Läsningens sammanhang förefaller, utifrån ovanstående, påverkas av vad som lärare respektive elever se som effektivt. Vad som upplevs som effektivt verkar, utifrån Emmas utsagor, vara läsning av texter som är anpassade till eleverna, medan exempelvis Elias i nedanstående citat ger uttryck för att textens fysiska form är av betydelse för i vilken mån han upplever att den är effektiv att läsa.

> Elias: Det är nog mer att om man har både texten och uppgifterna man ska skriva på datorn, så blir det mer så att man hinner läsa kanske fyra, fem ord och sen skriva över dom. Men om man har det [texten] på papper, då kan man kolla lite. Det går mycket snabbare och enklare. Sen själva saken att läsa, det är väl inte det som är svårt. Men det är bara mycket enklare att göra det snabbbare, om man har på papper och på dator.[498]

Gemensamt för Emma och Elias resonemang är att de texter som läses i någon mån uppfattas som effektiva i det sammanhang de är tänkta att användas i. Sammanfattningsvis visar analysen att effektivitet, i Emmas tal, kan handla om att läsa både tillräckligt och nog i ett visst sammanhang. Från ett elevperspektiv kan effektivitet, som i Elias beskrivning, även handla om att texten har en form som i ett visst sammanhang underlättar arbetet och därmed kan förstås som effektivt.

Träna läsning

Det tredje temat som framträder i Emmas fall handlar om att träna på läsning. När Emma talar om läsningens sammanhang beskriver hon ett motstånd från eleverna att läsa texter. Av intervjuerna framkommer dock att Emma både är medveten om detta upplevda motstånd och att hon arbetar för att ändå få

[497] Emma, intervju 2.
[498] Elias, elevintervju 1.

eleverna att läsa, vilket de, enligt Emma i citatet nedan, gör på hennes uppmaning.

> Emma: [D]å kopierade jag upp på papper till alla, och då blir det ju ett häfte på kanske 4–5 sidor. Och första lektionen är ju, ”ska jag läsa allt det här?”, men sen alltså […] börja läs och kolla hur texten är, alltså den är ganska, just att den är ganska behaglig att läsa, då höll dom faktiskt med om det, så dom läste.[499]

Även om Emmas undervinsingupplägg till stora delar utgår från genomgångar och samtal, läser eleverna olika texter i historia. Emma talar i citatet nedan om att det är en balans mellan att dels förmå eleverna att läsa, vilket fordrar att texterna å ena sidan är informativa och å andra sidan inte för faktatyngda, dels att inte avstå från att inkludera läsning av texter i undervisningen.

> Emma: Men också att dom kan se att balansen behövs, för man ska ju inte orka med såna här faktatyngda stycken och förklaringar hela vägen och därför finns det en balans i texten. Sånt här med tema-rema, även om jag inte nämner det för eleverna. Det är ju inte… eller så har dom jobbat med det i svenska naturligtvis. Men just den här kopplingen till att ’det är ju nu jag ska använda den kunskapen’. Så jag tror att det är efter det som jag har tänkt att när jag till och med är bra på lässtrategier [skrattar] så kanske jag ska … alltså vi måste ju alla hjälpas åt så att det inte känns jättejobbigt att… För ju mer vi plockar bort text desto jobbigare blir det varje gång man får en text på några sidor, såklart.[500]

En tolkning av Emmas uttalande är att hon menar att fakta i text lättas upp av tema-rema[501] så att det blir lite mer jämntungt att läsa texten. Det blir ett jämnare flyt i texten och det underlättar läsningen. Emma talar i citatet ovan om textens kvalitet och att det blir svårare att läsa om eleverna inte får göra det kontinuerligt. Hon visar på en medvetenhet om problematiken och att hon behöver hjälpa eleverna med att utveckla sin läsförståelse samt att hennes egen förmåga att använda lässtrategier kan komma eleverna till gagn. Emma ger även uttryck för en oro för att lärare i allt högre grad minska på läsning i undervisningen, vilket hon ser som en fara då det kan leda till att det blir allt svårare för eleverna att arbeta med skriven text. Detta exemplifieras även i följande citat.

> Emma: Nånstans får man ju inte backa och alltid utgå från att dom inte orkar och hjälpa dom igenom istället. Så konstant, jag är rädd att jag börjar backa,

[499] Emma, intervju 1.
[500] Emma, intervju 2.
[501] Tema-rema är principen om tematisk bindning av delar i texter. Principen går ut på att information som förmodas vara känd för läsaren placeras först i meningen. Ny information kan sedan presenteras för läsaren. Jämför Ulf Teleman, Staffan Hellberg och Erik Andersson (1999). *Svenska Akademiens grammatik.* "Band 1". s, 218, 231.

> alltså att jag tänker att vi måste ju också i alla ämnen, träna på att traggla texter.[502]

Läsning av skriven text framstår i emmas tal som viktigt i sig, alltså inte enbart för att exempelvis svara på instuderingsfrågor. Emma ger uttryck för att det är viktigt att ”skicka med ut i livet, att orka och kunna och vilja ta till sig text”.[503] Hon motiverar detta, som framgår av citatet nedan, med att det att kunna läsa och att kunna tillgodogöra sig innehållet är en del av fostran till medborgare i ett demokratiskt samhälle.

> Emma: För annars är ju alla nyheter och allting är ju via TikTok, just nu är det TikTok och nån annan gång är det nånting annat. Men att inse att det är ju också det. Och sen pratar vi mycket om fostran såklart också. Att man ska inse att man, ska man leva som medborgare i ett demokratiskt samhälle.[504]

Emma förefaller således genuint intresserad av att stötta eleverna i att läsa. En del av hennes stöd vid elevernas läsning av texter består som tidigare nämnt i att hon väljer texter som är på en lagom nivå för elevgruppen, alltså texter som, av Emmas tal, kan förstås som adekvata i sitt sammanhang.

I lektionsupplägget som Emma konstruerar ger hon således eleverna stöd i läsningen. Av citatet nedan tycks även textens innehåll erbjuda eleverna hjälp genom att begrepp förklaras enkelt och löpande i texten. Vidare har eleverna möjlighet att ta hjälp av varandra och att läsa i par och Emma skapar ibland tillfällen då hela klassen samlas kring högläsning av en text.

> Emma: [a]lla begrepp förklaras väldigt enkelt, till exempel löpande i texten och det ges exempel. Men annars är det väl enskilt att man sitter och börjar läsa tillsammans, alltså att dom får sitta två och två. Och jag tror att en del väljer att haka på en kompis. Ibland har vi suttit, kört en sån här klassisk, jamän att nån läser högt och så pausar vi och går igenom lite.[505]

Emmas oro för att texterna är för svåra för eleverna speglas inte i elevernas uttalanden. Exempelvis beskriver Emil i citatet nedan texten som ”bra skrivet” och ”enkel att läsa”.[506]

> Karen: Är det en bra bok, tycker du?

[502] Emma, intervju 1.
[503] Emma, intervju 2.
[504] Emma, intervju 2.
[505] Emma, intervju 1.
[506] Emil, elevintervju 1.

> Emil: Ja. Jag tycker väl inte den är så intressant. Men det går ju. Det är bra skrivet, så det är enkelt att läsa.
>
> Karen: När det är enkelt att läsa, är det själva texten eller skulle ni säga är det hur texten är skriven med rubriker eller vad är det som gör att en text är bra?
>
> Elias: Det är väl allting skulle jag säga. Den här är hyfsat lätt läst svenska. Sen är den ju upplagd nästan i styck form, så det är faktiskt lätt att läsa.
>
> Ebbe: Enkelt att hitta svar på frågorna i texten också.
>
> Edith: Och sen är den inte så lång.
>
> Karen: Vad tänker du att var går smärtgränsen för för lång text?
>
> Edith: Ja men det är några sidor på ett kapitel där man får frågorna, inte överdrivet mycket. Sen på sidorna är det lite bilder och text.[507]

Emil ger i citatet ovan uttryck för att han inte tycker att texterna i läromedlet är intressanta. Hans uttalande kan tolkas som ett uttryck för att läromedlet ändå går bra att läsa eftersom texten är välskriven, vilket Elias instämmer i. Ebbe tillägger att det är enkelt att hitta svar på instuderingsfrågorna i texten, vilket kan förstås som att det att läsa texten leder till att han kan besvara frågorna. Edith bidrar till diskussionen om läromedlet genom att ge uttryck för att hon inte upplever att texterna är för långa. Hon antyder att inslag av bilder påverkar hennes upplevelse av texten, men det är oklart om hon uppskattar bilderna för att de bidrar till att förtydliga innehållet i texten eller för att de minska mängden text på sidan.

Sammanfattningsvis framstår läsnings sammanhang i historieämnet, i Emmas tal, som viktigt för att eleverna ska arbeta med sin läsförmåga, både generellt (läsning i alla ämnen) och i historia. Emmas oro för att texterna som används i historieundervisningen är för svåra speglas inte i elevernas tal om texterna. Eleverna uttalar sig snarare positiva till texternas nivå och kvalitet. Även om eleverna ger uttryck för ett visst motstånd mot att läsa långa texter, framstår texters kvalitet, alltså i vilken mån eleverna upplever texter som välskrivna, och omfattning som viktig.

[507] Emma, elevintervju 1.

Sammanfattande analys av läsningens sammanhang

I detta första resultatkapitel har mening med läsning av skriven text i historieämnet undersökts utifrån hur lärare och elever beskriver läsning av texter i olika sammanhang. Här sammanfattas analysen utifrån begreppet sammanhang.

Det framträder i analysen av deltagarnas utsagor några gemensamma drag utifrån läsning av text i den historieundervisning som beskrivs av deltagarna. Dels kan texters tillgänglighet variera, dels använder deltagarna texter med olika form och typ av innehåll beroende av sammanhang. Vidare talar samtliga lärare om läsning av text som något som är viktigt att kunna i ett större sammanhang men att deras elever har svårigheter när det kommer till att läsa texter i historieämnet. De svårigheter som tas upp av lärarna har dels med elevernas bristande förkunskaper i ämnet att göra, dels med svårigheter med förståelse av ämnesspecifika begrepp. Utöver dessa övergripande gemensamma drag, skiljer sig resultaten mellan de olika deltagarna, vilket härnäst sammanfattas.

Såväl Hanna och hennes elever som Anders och hans elever beskriver läsning som något de gör med syften som på något sätt ligger bortom kursen, alltså att elevers läsning av texter exempelvis kan syfta till att få bättre läsförståelse eller till att tillfredsställa ett eget intresse för historia. I Anders fall är det något som han och hans elever betonar, medan beskrivningar som kan härledas till syften bortom kursen inte framstår lika tydligt i resultaten av Hanna och hennes elevers utsagor. Även Emma berättar om liknande syften med läsning bortom kursen, men det är inte något som hennes elever tar upp.

Texters form kan av några deltagare upplevas som svårtillgänglig. I de fall då en text erbjuds i digital form kan de upplevas som svårtillgängliga eftersom den finns på en hemsida där layouten (rubriker, bilder, hyperlänkar mm) försvårar för eleverna att hitta den texten som de ska läsa. Det kan också upplevas som svårt för eleverna att veta hur lång texten är, alltså om de även förväntas läsa hyperlänkarna och i så fall hur långt de ska klicka vidare. Huruvida texten upplevs som läsbar kan också handla om i vilken mån det finns ord som upplevs som svåra samt i vilken mån eleverna får hjälp med att förstå dem. Exempelvis kan en analog text med svåra ord som inte förklaras vara mindre tillgänglig för eleverna än en digital text (som har hyperlänkar med ordförklaringar). Följaktligen kan texter upplevas som tillgängliga i vissa sammanhang men inte i andra.

Av olika utsagor i intervjumaterialet från Anders och hans elever utkristalliseras en komplex bild av i vilken mån och i vilka sammanhang kompendierna, som Anders skapar, används i undervisningen. När Anders svar undersöks utifrån frågan om vilka texter som används i undervisningen säger Anders å ena sidan att han inte tycker att det digitala läromedlet (som ibland omnämns som kursboken) är tillräckligt. Han beskriver det som tunt, vilket motiverar att han skapar egna kompendier. Å andra sidan framkommer det, när han beskriver i vilka sammanhang eleverna läser skriven text, att han ger eleverna i uppgift att besvara instuderingsfrågor bland annat utifrån läromedlet. Bilden av i vilka sammanhang kompendierna och andra texter läses i historieundervisningen kompliceras ytterligare av att eleverna å ena sidan ger uttryck för att de inte upplever att de behöver läsa texter om de lyssnar aktivt under Anders genomgångar. Å andra sidan berättar eleverna att de läser texter både för att komplettera information från genomgångar och för att få en bredare bild eller djupare förståelse för ett ämne de arbetar med på lektionerna.

Utifrån en övergripande analys visar resultatet att läsning av skrivna texter som en del av historieundervisningen ur ett lärarperspektiv kan ses som meningsfullt dels i sammanhang då eleverna arbetar med ett visst ämnesområde i historieundervisningen, dels i ett större sammanhang då läsning av text ses som värdefullt för att eleverna ska öka sin läskompetens, vilket är gynnsamt för dem i ett livsperspektiv. Ur ett elevperspektiv framstår läsning av texter i historia, i likhet med lärarperspektivet, som meningsfullt i sammanhang då de arbetar med ett visst ämnesområde i historia, men även i sammanhang då den enskilda eleven har ett eget historieintresse som motiverar hen att läsa.

Vidare framgår att läsning av skriven text ingår i sammanhang som även inkluderar någon form av samtal mellan lärare och elever. Samtalen, som även kan ha form av en genomgång, kan äga rum såväl före- som under eller efter läsningen av text. När samtalen sker under läsningen kan det antingen ske när läraren initierar högläsning, där exempelvis ämnesspecifika begrepp diskuteras, eller som samtal mellan elever som i par eller mindre grupper hjälps åt med att läsa texter. Det förekommer bland deltagarna beskrivningar av möjligheten att arbeta med texter som vid första anblicken kan te sig väl komplicerade för elever på en viss nivå, men som, med stöd av samtal med läraren kan bidra till att elever får ökad förståelse för komplexa historiska skeenden. I sammanhang där texter bearbetas av elever och lärare tillsammans, kan läsning av svåra texter visa sig vara meningsfullt. När samtal om texter äger rum efter läsning kan de fylla funktion av antingen förtydliganden av texters innehåll eller någon form av kontroll av att eleverna har förstått texten. Även mera

avancerade diskussioner om texters innehåll i relation till förtid, nutid och framtid förekommer.

Kapitel 6. Läsning i historia som handling och innehåll

Efter att i det första resultatkapitlet ha redovisat och analyserat resultat utifrån deltagarnas tal om i vilka sammanhang de arbetar med att läsa texter i historieundervisningen, presenteras i detta kapitel resultat som relaterar till lärares och elevers tal om handlingar kopplat till att läsa (eller inte läsa) skriven text i historieundervisningen. I kapitlet redovisas resultat på den delen av första forskningsfrågan som vetter mot *vilka texter* (innehåll) *som enligt lärare och elever läses* (handling) *i historieundervisningen*? *Vad-* och *hur*-frågor bidrar till att identifiera handlingar och dess innehåll. Detta kapitel är indelat i tre avsnitt med resultat utifrån en lärare i taget och dennes elevers tal om vilka texter de läser (eller inte läser). Deltagarna talar ofta om texter i relation till andra former av material. Denna relation mellan läsning av skriven text och andra möjliga material förefaller vara betydelsefull för att kunna förstå mening med att läsa i historia. Av den anledningen inkluderas deltagarnas tal om olika undervisningsmaterial i denna resultatredovisning, vilket innebär att talet om läsning av skriven text speglas i deltagarnas tal om användning av muntliga och visuella material. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av resultatet.

Hanna och hennes elever

I analysen av intervjuerna med Hanna och hennes elever utifrån begreppen handling och innehåll har tre teman kunnat identifieras. Ett tema som framträder tydligt hos såväl Hanna som hennes elever är boken som bas. Både Hanna och hennes elever talar om olika materials tillgänglighet, vilket utgör analysens andra tema. Analysens tredje tema behandlar andra textformer och textformat än den kursboken som Hanna tillhandahåller i historieundervisningen. Detta är också något som både Hanna och hennes elever tar upp.

Boken som bas

Vid mitt första möte med Hanna inleder hon med att tala om att hon i sin undervisning utgår från en analog kursbok. Av citatet nedan framgår att hon kompletterar den analoga kursboken med artiklar som finns att tillgå digitalt.

> Hanna: Jag gillar tryckta böcker främst. Det är det som jag använder i historieundervisningen. Vi har alltid en basbok. Sen har jag artiklar såklart, digitalt.[508]

Hanna berättar att hennes elever ofta efterfrågar fysiska böcker. Hon talar om bokens tydligt avgränsade format som en fördel för eleverna som då ”vet vad [de] ska göra”.[509] Hanna ger uttryck för att hon också själv upplever att analoga kursböcker ger en tydlig inramning av kursen som helhet. När jag frågar henne om det har att göra med bokens format, med en början och ett slut, svarar hon ”Ja, absolut. Man kan ju säga att det här är historiekursen, här varsågod. Förstår du det som är i boken och uppgifterna och så, då kommer du att klara kursen, garanterat.”[510] Den analoga kursboken framträder i citatet som såväl inramning av kursen som ett löfte om att eleven klarar kursen om hen läser och förstår innehållet i boken samt arbetar med uppgifter som finns i boken. Läsning av bokens innehåll syftar i så måtto till att eleverna ska få förståelse för det som Hanna refererar till som grunden för att ”klara kursen”. Hannas beskrivning av den analoga kursboken som en inramning av undervisningsämnet historia kan tolkas som ett uttryck för en syn på historieämnet som ett ämne där kunskaper i historia kan pekas ut och ramas in. Kursboken i analog form tycks i elevintervjuerna ge såväl Hampus som Henrik en känsla av att de lättare förstår och kan ta till sig informationen än om den hade varit digital. Hampus säger att han ”tycker […] böcker är bättre då jag kan, jag kan inte förklara, men det är bara lättare att ha i handen och läsa så på papper”.[511] Även Henrik ger uttryck för att han, även om han inte kan sätta fingret på varför, tycker att han bättre kan ta till sig informationen från en analog text.

> Henrik: Ja men jag tror att en text, att man får med sig mer information än om man står och tittar på en skärm. Jag vet inte varför det är just så men att när man faktiskt håller i någonting blir det typ, man tar med sig mer information då än om man bara står och kollar på en skärm, försöker att läsa av det. Så blir det lätt att… eller man kommer ju mer ihåg från texter och boken och sånt där.[512]

---

[508] Hanna, intervju 1.
[509] Hanna, intervju 1.
[510] Hanna, intervju 1.
[511] Hampus, intervju 2.
[512] Henrik, intervju 2.

I citatet tar Henrik upp skillnader mellan analoga och digitala formatet när han läser. Han verkar föredra analoga texter med motivationen att han, om han har tillgång till texter digitalt ”bara står och kollar på en skärm” och att han då ”försöker att läsa av den”, vilket kan tolkas som en känsla av att vara passiv i sitt läsande. Analoga texter framstår indirekt som motsatsen, alltså ett mera aktivt läsande.

Sammanfattningsvis framstår den analoga kursboken som tillhandahålls i Hannas historieundervisning som en tydlig ram för undervisningen. I Hannas beskrivning framstår kursboken även som en garant för att elever som läser den klarar kursen. Elevernas utsagor om kursbokens utformning kan tolkas som uttryck för att de i likhet med Hanna, uppskattar kursbokens analoga form, som kan upplevas som lättare att ta till sig, än digitala texter, som beskrivs som något som läses av. Att kursboken kan förstås som både en ram för undervisningen och som en garanti för att elever, som läser och bearbetar de texter som den innehåller, klarar kursen, kan tolkas som ett uttryck för att kursboken kan förstås som en förenklad representation av historiekursen.

Kursbokens tillgänglighet

Kursbokens tillgänglighet, vilket är analysens andra tema, påverkar, enligt deltagarnas utsagor, i vilken mån eleverna väljer att läsa texterna i kursboken. Hannas bild av att eleverna söker annat material än det hon planerar undervisningen utifrån stämmer delvis med det eleverna diskuterar under intervjuerna. I första intervjun med Hannas elever framgår dock att Henrik, Hedvig och Hedda utgår från boken, vilket visar sig i citatet nedan.

> Henrik: Ja, men sen är det väl också, att vi jobbar- eller jag jobbar i alla fall mycket utifrån boken.
>
> Hedvig: Ja, jag med.
>
> Hedda: Jag med.
>
> Henrik: Det är där jag tror hon har tagit typ det mesta också.
>
> Hedvig: Informationen.
>
> Henrik: Det är där...
>
> Hedda: Lättast att hitta. Det är formulerat för just den kursen så det blir ju...

> Hedvig: Ja och det är enkelt att förstå vad dom menar i boken. Det är pedagogiskt. [513]

Även om Hedvig säger att boken är pedagogisk och enkel att förstå, ger hon även uttryck för viss kritik mot den. I citatet nedan säger Hedvig att boken är bra, samtidigt som hon ger uttryck för att den ibland är komplicerad. Det framgår i citatet att det både kan ha med specifika ord att göra och att svårigheterna kan knytas till förmågan att förstå historiska händelsebeskrivningar. Här framgår det att trots att boken av Hedvig upplevs som bra, kan det uppstå svårigheter som kan kopplas till förståelsen av textens innehåll.

> Karen: Vad tycker du om den här boken? När du läser det här, tycker du att ... lär du dig historia?
>
> Hedvig: Ja, jag tycker att den är bra... Det är lite komplicerat ibland och förstå allting. Men det blir en bra kombination när Hanna först har gått igenom och sen ska man läsa, för då förstår man lite bättre vad det handlar om. Det är lite, ibland kan det vara lite svårt att förstå vad dom menar, när man inte är så...
>
> Karen: Är det speciella ord eller är det att händelsebeskrivningen är svår att hänga med i eller?
>
> Hedvig: Det kan vara både och. Det beror på vad texten handlar om. Ibland är det ord. Sen är det någonting nytt som man inte har hört om förut, så kan det vara lite att man inte förstår riktigt vad det är dom menar, för att dom kanske har vart lite otydliga exakt med vad det är som har hänt typ.[514]

Senare i intervjun ger Henrik, i likhet med Hedvig, uttryck för kritik mot kursboken. Han säger att man inte kan hitta allt i den och att den är ”ganska gammal också”.[515] Henrik berättar vidare att ”[d]et blir att man hittar nyare källor och sånt där”.[516] I sin framställning kommer han emellertid tillbaka till att lärarens rekommendationer och kursboken i sig ger en känsla av tillförlitlighet.

> Henrik: Jag skulle väl säga typ att om man läser en bok som läraren har gett en, då vet man den är en säker källa också. Man kan inte alltid lita på dom här hemsidorna och artiklarna. Men det kan också vara att dom är mer uppdaterade än böckerna. Om böckerna är... Jag tror den här är från 2011.
>
> Hedvig: Den hade ju inte ens med en av revolutionerna.

[513] Hanna, elevintervju 1.
[514] Hedvig, elevintervju 1.
[515] Henrik, intervju 1.
[516] Henrik, intervju 1.

> Henrik: Nej det blir att all information kanske inte finns där. Men det är säkrare i läroboken än vad det är på hemsidor ibland.[517]

I Henriks resonemang antyds även att boken i någon mån är, som Henrik uttrycker det, ”en säker källa”. Detta kan förstås i förhållande till hemsidor och artiklar, vilka underförstått möjligen inte är lika säkra källor, men som å andra sidan är nyare än boken. Detta kan vara ett tecken på att Henrik tycker att det att artiklar och hemsidor är mer uppdaterade innebär att de utifrån ett tidsperspektiv har högre tillförlitlighet än boken, som är från 2011. Henriks tillit till sin lärares förmåga att välja ut en ”säker” källa speglas till synes i Hannas skildring där hon ger uttryck för tillit till läroboken som ”genomtänkt” material.[518]

Sammanfattningsvis framträder en bild av kursboken som en trygg bas för undervisningen i historia. I Hannas fall kommer tryggheten till uttryck i att den gör att eleverna vet vad de ska göra och att den i någon mån representerar historiekursen. För eleverna framstår boken som en pedagogisk framställning som underlättar för förståelsen av kursens innehåll. Att kursboken är utvald av läraren tycks även vara en garanti, ur ett elevperspektiv, för att den är bra. Samtidigt ger eleverna uttryck för kritik mot att den är gammal samt för vissa svårigheter att förstå innehållet. Svårigheterna, som även beskrivs av Hanna, handlar både om att förstå ämnesspecifika begrepp och om att förstå historiska skeenden i sin kontext. I det senare fallet härleder Hanna det till bristande förkunskaper, något som eleverna inte specifikt nämner.

Andra textformer och textformat

Att välja en text, såsom ett läromedel eller en artikel i en populärvetenskaplig tidskrift, med hänsyn till dess utformning, betraktas i uppdelningen av resultaten som en handling, där texten både betraktas som ett *vad* (exempelvis en artikel) och som ett *hur* (exempelvis analogt eller digitalt). I detta avsnitt redovisas resultat om olika textformer och textformat som Hanna och hennes elever beskriver, vilket utgör det tredje temat.

Artiklar är en textform som både Hanna och hennes elever säger att de använder i undervisningen.[519] Artiklar tycks vara ett komplement till boken i de fall då boken inte är tillräcklig. Exempelvis nämner Hanna att hon använder

[517] Hanna, elevintervju 1.
[518] Hanna, intervju 1.
[519] Hanna, intervju 1 och 2; Hanna, elevintervju 1.

artiklar när eleverna ska arbeta med källkritik. Eleverna beskriver emellertid arbete med artiklar som något som de får arbeta med en bit in i kursen, där de, som Hedda beskriver det, ”i början” arbetade ”jättemycket utifrån boken”[520], och Henrik tillägger att ”men nu är det att hon [Hanna] har lagt ut vissa sidor som man kan läsa igenom för att ta information. Det varierar vad man håller på med just i boken då”.[521] Av Heddas och Henriks resonemang kan kursboken ses som den bas som Hanna beskriver och artiklar som något som eleverna arbetar med allt eftersom kursen blir mer avancerad. Annat material än kursboken, såsom artiklar eller rapporter, beskrivs av exempelvis Hampus, som något som de använder när de arbetar med mera självständiga arbeten.

> Hampus: Sen beror det helt på vilken typ av uppgiftsexamination vi ska ha. Exemplet som du tog förut, att vi höll på med epoker förut, det var ju ett prov i slutet av det området. Då var det ju i princip enbart att jobba med frågor och leta i boken efter svar och sånt där. Medan istället nu gör vi mer en rapport och en jämförelse. Det är mer istället att leta på egen hand efter information och samla på ett ställe där, så det är jätteolika. Då läser man ju på olika ställen och kanske kollar på film och sånt.[522]

Hanna säger sig både använda dagstidningar, såsom DN och Svenska Dagbladet, och artiklar ur populärvetenskapliga tidskrifter med inriktning mot historia.[523] Texter hämtas också, enligt både Hanna och hennes elever, från olika hemsidor, där SO-rummet är en hemsida som framför allt eleverna gärna använder.[524] Hanna ger uttryck för att hon är medveten om att elever gärna använder SO-rummet och att hon därför ägnar tid åt att diskutera dess sanningshalt och på vilka sätt eleverna kan använda SO-rummet och även Wikipedia.[525] Hanna skildrar olika alternativa material och uttrycker sig i mer positiva ordalag om Wikipedia som undervisningsmaterial jämfört med SO-rummet, som hon tror kan upplevas som förvirrande i sin layout. Hanna säger att ”SO-rummet, som eleverna tycker väldigt mycket om, jag tycker att det är alldeles för mycket reklam där, och spretigt. Det stör fokus och koncentrationen. Det får inte vara så mycket sånt”.[526] Textens layout ter sig i citatet som ett hinder för innehållets läsbarhet. Samtidigt ger Hanna uttryck för att hon tycker att det är viktigt att eleverna lär sig att använda material från digitala källor. Hon säger att hon ”vet ju att framtiden är ju …det blir mer och mer digitalt och det måste

[520] Hedda, intervju 1.
[521] Henrik, intervju 1.
[522] Hampus, intervju 1.
[523] Hanna, intervju 2.
[524] Hanna, intervju 2; Henrik, intervju 2; Hedda, intervju 2; Hedvig, intervju 2.
[525] Hanna, intervju 2.
[526] Hanna, intervju 2.

också eleverna kunna läsa, så jag tror att det bästa är väl en kombination".[527] SO-rummets läsbarhet är inte något som Hannas elever nämner som ett hinder i deras användning av sidan. Att Hanna förespråkar Wikipedia framför SO-rummet förefaller inte heller påverka elevernas val. I intervjuerna med Hannas elever nämner de inte Wikipedia. De tar inte heller upp Skolverkets bedömningsmaterial, som Hanna säger att de använder. Det är möjligt att Hannas elever inte har lagt vikt vid att materialet är från Skolverket, utan betraktat det som en artikel och därför inte nämnt det särskilt.

Sammanfattningsvis visar resultaten att den läsning som Hanna huvudsakligen talar om är läsning av kursboken som hon tillhandahåller. Detta är en bild som bekräftas av eleverna, som dock även talar om andra material som de i viss mån själva hittar. Vikten av att läsa texter i kursboken verkar vara att bokens ram och texternas innehåll och nivå erbjuder möjligheter för eleverna att nå målen för historieundervisningen. Resultaten visar vidare att läsning av texter i ämnet historia upplevs som svårt, eftersom det förekommer ämnesspecifika begrepp som eleverna har svårt att förstå. Likaledes beskriver både Hanna och exempelvis Hedvig bristande förkunskaper i historia som ett hinder för läsningen i historia. Hanna talar utifrån sina erfarenheter om elevers brister vad gäller såväl läsförståelse som förkunskaper i historieämnet. Såväl Hanna som hennes elever tar upp de genomgångar som Hanna håller, där ämnesspecifika begrepp och kronologiska huvuddrag tas upp, och ger uttryck för att de är viktiga för elevernas möjligheter att förstå texter i läroboken såväl som i andra texter. Bristande förkunskaper och svårigheter med att förstå de texter de läser, i kombination med svårigheter att begränsa sitt läsande till de texter som ingår i undervisningen visar sig sammantaget utgöra svårigheter för eleverna när de läser i historia.

Anders och hans elever

Tre teman har kunnat identifieras i det empiriska materialet från Anders och hans elever utifrån begreppet handling. I det första temat fokuseras den delen av Anders egentillverkade undervisningsmaterial som utgörs av kompendier. Temat diskuteras av Anders men inte explicit av hans elever. Därpå följer det andra temat i vilket andra undervisningsmaterial tas upp, vilket behandlas av både Anders och hans elever. De genomgångar som Anders håller och i vilken

[527] Hanna, intervju 1.

mån läsning av skriven text erfars som ett komplement till genomgångarna, utgör det tredje temat.

Egentillverkat material

Som rubriken för detta avsnitt speglar framgår det av intervjuerna med Anders och hans elever att det undervisningsmaterial som Anders skapar, och som är i fokus i detta första tema, är centralt i hans undervisning i historia. Enligt elevutsagor är det vanligt att de arbetar med ett kompendium i två till tre veckor.[528] När Anders talar om sitt material beskriver han både de tematiska kompendier[529] med texter som han väljer ut och de genomgångar som han har med eleverna. Vid genomgångarna använder Anders power points som stöd. Anders elever ger uttryck för att dessa genomgångar är viktiga för att de ska kunna förstå texterna. Det framkommer även att genomgångarna tidvis upplevs som tillräckliga för att lösa uppgifter, vilket exempelvis Anna ger uttryck för, när hon vid ett tillfälle säger att ”vi har presentationen och sen diskuterar vi i klassen. Jag tycker att det fungerar bra så. Jag lär mig bäst från det”.[530]

Som framgår av citatet nedan skapar Anders sitt eget material därför att han inte hittar en kursbok som han tycker är bra och för att det e-läromedel som skolan har valt att prova, enligt Anders, är tunt och tråkigt.

> Anders: Ja, alltså jag har inte hittat riktigt någon bra kursbok som jag känner mig hemma i, som jag vill fortsätta med. Så jag har väl utvecklat mitt eget material som bas, eftersom jag inte tycker att jag hittar nån bra bok helt enkelt. Vilket är... jag tycker är roligare och jag tror att det blir bättre. Och det är väl lite lyxigt, det är lite slöseri med tid och sitta och, kan man ju tycka, men jag tycker inte att det är slöseri utan att jag tycker att det är en bra investering i tid att sitta och göra egna genomgångar, egna presentationer, välja ut egna texter eller klipp eller så som dom ska kolla på, det, jag vet inte, jag har inte fastnat, jag tycker att det är för tråkigt det mesta som finns. Just nu så provar vi en e-läromedel […] och den känns inte särskilt intressant, eller det är inte något större fel på innehållet, visserligen är innehållet väldigt tunt på vissa delar.[531]

I citatet ovan talar Anders om i vilken mån det är värd att lägga tid på att skapa egna material i syfte att göra det intressant jämfört med att använda e-läromedlet, som han tycker är tunt och tråkigt. Anders nämner senare i intervjun

[528] Anders, elevintervju 2.
[529] Anders skickade ett sådant kompendium till mig efter andra intervjun. Det kompendiet användes vid tredje intervjun med Anders och andra intervjun med hans elever som utgångspunkt för intervjun.
[530] Anna, intervju 2.
[531] Anders, intervju 1.

perioden Antiken som i läromedlet endast nämns ”ytterst kort” som exempel och konstaterar att ”[e-]boken är helt enkelt för dålig för att jag ska kunna utgå från den”.[532] Anders uttrycker viss förståelse för att ett läromedel ”måste vara korrekt, det måste vara tort, för det får inte uppstå några missförstånd”.[533] Han säger vidare att

> Anders: [r]esultatet av det kan ju bli att det blir lite tråkigt ibland […] man jag känner att jag behöver göra det [komplettera med eget material] för att lyfta motivationen och förstå, att sätta in det i sammanhang.[534]

I Anders tal om läromedlets begränsade innehåll framstår läromedlet som svårt att arbeta med mot de delar av betygskriterierna som kräver att eleverna ska kunna uttrycka sig utförligt och nyanserat.[535] Han argumenterar i sitt resonemang för att det därför är en bra investering i tid att skapa material som är intressant. Att skapa motivation och väcka intresse för historieämnet framstår sammantaget som skäl till att Anders väljer att i hög grad använda ett egenproducerat material som utgångspunkt i sin undervisning.

Även om Anders inte är nöjd med det digitala läromedel som skolan har köpt in licenser till, ingår det, som framgår av citatet nedan, i hans undervisningsupplägg.

> Anders: Upplägget brukar vara att jag har en genomgång som sen får dom svara på lite frågor för att bearbeta det här och sen hitta information i kursboken, ungefär, på egen hand eller tillsammans i grupp eller så.[536]

Även om Anders i sin beskrivning av sitt undervisningsupplägg framhäver det material som han själv konstruerar som det material som han och eleverna huvudsakligen arbetar med, visar ovanstående citat att det digitala läromedel som skolan har köpt in licenser till används.

Sammanfattningsvis framstår Anders genomgångar i intervjuerna med Anders som centrala i undervisningen. Eleverna kommenterar emellertid, utöver ovanstående exempel, inte materialet i sig i någon större omfattning. I ljuset av elevernas beskrivningar av andra undervisningsmaterial och av hur de beskriver betydelsen av Anders genomgångar framstår Anders egentillverkade material inte som lika centralt för dem som för Anders. Han beskriver ”sitt material” som en kombination av genomgångar och det kompendium

[532] Anders, intervju 1; även intervju 2.
[533] Anders, intervju 1.
[534] Anders, intervju 1.
[535] Anders, intervju 1.
[536] Anders, intervju 1.

bestående av texter som Anders sätter ihop tematiskt, medan hans elever betonar de muntliga genomgångarnas betydelse för elevernas förståelse av ämnet, vilket behandlas i tema tre. Anders motiverar i intervjuerna framtagandet av det egna materialet utifrån erfarenheter av det av skolan inköpta digitala läromedlet, som Anders tycker är av för låg kvalitet.

Andra undervisningsmaterial

I det andra temat som framträder berättar Anders och hans elever om andra undervisningsmaterial som de har erfarenheter av i relation till undervisningen.

Anders berättar att han har tittat på motsvarande digitala läromedel bland andra förlag, men att det är hans generella uppfattning att många digitala läromedel är svårnavigerade. Exempelvis berättar han om att han har erfarenhet av att vissa elever har svårigheter att orientera sig bland sidomenyer och hyperlänkar samt att, som citatet nedan är ett exempel på, interaktiva inslag inte alltid är till elevernas fördel.

> Anders: Men jag tänker mig att det finns någon slags barnsjukdom eller ängslighet hos vissa av dom här förlagen som vill producera digitala läromedel som måste, att det måste vara interaktivt, det måste finnas ett smörgåsbord av möjligheter, jag tror inte att det är till elevernas fördel. Vissa tycker att det är jättebra förstås, men oftast så tror jag att det är i vägen.[537]

Det digitala läromedlets interaktiva möjligheter är något som Anders, enligt uttalandet ovan, är skeptisk till. Enligt hans elev Anna, är det digitala läromedlet emellertid något som de använder inför prov och redovisningar.

> Anna: innan vi ska ha så här prov eller så här redovisning då brukar vi använda oss av digitalt läromedel, alltså en bok fast digitalt. [538]

Anna berättar i citatet ovan även om det digitala läromedlet som Anders i den första intervjun berättade att han inte använder särskilt mycket. Både i ovanstående citat och senare i den första intervjun med Anders elever ger de uttryck för att de använder det digitala läromedlet. Alma säger att hon tycker att det är bra eftersom det finns länkar till videoklipp som hon tycker är lätta att förstå.[539] Anja instämmer i Almas beskrivning och tillägger följande:

---

[537] Anders, intervju 1.
[538] Anna, intervju 1.
[539] Alma, elevintervju 1.

> Anja: sen är det också när det kommer till relevanta begrepp eller speciella ord som har med området att göra, så finns det oftast en länk till... så man kan, att man kan få en förklaring på ordet så man förstår vad orden, vad dom olika orden betyder, så man kan använda dom korrekt.[540]

I Anjas beskrivning av det digitala läromedlet framkommer att hon använder det för att få ämnesspecifika ord förklarad för sig. Ämnesspecifika ord är något som eleverna också säger att Anders förklarar i sina genomgångar.[541] Det digitala läromedlet och genomgångarna kan således förstås som komplement till varandra. Hyperlänkar framträder i Anjas beskrivning ovan som ett hjälpmedel, vilket står i motsats till Anders beskrivning, där läromedlets interaktiva möjligheter snarare, som i citatet tidigare i detta avsnitt, är ”i vägen” för eleverna.[542] I frågan om i vilken mån det digitala läromedlet är till hjälp eller är svårnavigerat för eleverna framträder här således en skillnad i hur Anders och hans elever erfar nyttan av olika typer av texter. I Anders beskrivning framträder skillnader mellan vilka typer av texter han kan ge eleverna att läsa. När vi möts för tredje intervjun ger han uttryck för att även om han kan ge elever på studieförberedande program längre och svårare texter än elever på yrkesförberedande program, är det hans erfarenhet att elever generellt idag har sämre läsförståelse och mindre uthållighet vad gäller att läsa längre texter. Av citatet nedan framgår att Anders utifrån dessa erfarenheter väljer att fokusera på att eleverna ska *lära sig* historia, snarare än att lägga vikt vid att de ska lära sig att *läsa* historia.

> Anders: Samtidigt så står det ju på andra ställen att de ska vara högskoleförberedande och så vidare, så att jag känner ansvar, för att tvinga dom å läsa. Men... skulle jag ha en vårdklass, vård- och omsorgsklass så skulle jag ju kanske inte ge dom det här.
>
> Karen: Vad skulle du välja i stället?
>
> Anders: Ja men dom skulle ju inte klara av det. Dom skulle behöva lättare text, tyvärr. För att dom är så fruktansvärd ovana. Så... jag har testat det här med naturare och sammare och hummare och det går. Dom teoretiska programmen som har hyfsat hög läsvana då om man jämför. Men... på dom praktiska.
>
> Karen: Okej.
>
> Anders: Att då skulle det bara vara att, det skulle bara vara som att smälla en dörr i ansiktet på dom. Dom skulle inte fatta, eller det skulle vara så

[540] Anja, intervju 1.
[541] Anders, elevintervju 2.
[542] Anders, intervju 1.

> otillgängligt och dom skulle inte lära sig historia. Då får jag satsa på att lära dom historia i stället för att lära dom att läsa, så får svenskläraren ta det problemet.[543]

Det framgår i citatet ovan att Anders prioriterar historieämnets innehåll framför läsning i historia, alltså att historieämnets innehåll för Anders är viktigare än läsningen. Han beskriver även denna prioritering då han i andra intervjun berättar om en historisk roman som han använder delar av för att ”klä det i lite mer kött”.[544] Att på detta sätt skapa en viss stämning eller känsla för det som de arbetar med förklarar Anders med att ”det är mest för att fylla funktionen av motivator, att det är kul”.[545] Han förtydligar att exempelvis utdrag ur en historisk roman ”det är ingenting vi håller på ... ja, i det fallet tror jag inte jag kommer att använda det för att examinera dom eller nåt sånt där”.[546] Även om Anders på så vis minskar betydelsen av det litterära inslaget, återkommer han vid flera tillfällen under samtliga intervjuer till att han använder material som han hämtar utanför traditionella läromedel. Exempelvis berättar han i första intervjun om att han låter eleverna analysera musiktexter som de sedan tillsammans diskuterar i ett historiskt perspektiv. Även textstycken från bibeln och delar ur gamla uppslagsverk nämns.[547] Förståelse för historiska skeenden och hur de hänger ihop framstår som viktigt för Anders, vilket han i citatet nedan säger sig uppleva att han delar med eleverna.

> Anders: När dom börjar förstå hur det hänger ihop med olika historiska händelser så brukar det var en, det brukar var kul för dom och för mig också. Jag tycker att det är kul.[548]

Sammanfattningsvis kan Anders användning av alternativa material ses som en pendel mellan att å ena sidan appellera till elevernas känslor och å andra sidan arbeta med traditionella historiska narrativ. Tillgången till det elektroniska undervisningsmaterialet ter sig, ur ett elevperspektiv, som ett uppskattat komplement, särskilt som stöd inför prov och som en resurs för förtydliganden av exempelvis ämnesspecifika begrepp.

[543] Anders, intervju 3.
[544] Anders, intervju 2.
[545] Anders, intervju 2.
[546] Anders, intervju 2.
[547] Anders, intervju 2.
[548] Anders, intervju 1.

Läsning som komplement till genomgångar

I det som Anders beskriver som sitt eget material ingår, som beskrivits inledningsvis, förutom kompendier med texter som Anders väljer ut, även genomgångar. Dessa genomgångar illustrerar Anders med hjälp av power points. Genomgångarna framstår i såväl Anders beskrivning som i intervjuerna med hans elever som centrala i undervisningen. Anna säger i citatet nedan att Anders oftast har en presentation (vilket i intervjuerna likställs med genomgångar) som i sin tur kan innehålla länkar till ytterligare material.

> Anna: Ja alltså det, han har presentation oftast och sen i presentationen finns olika länkar. Det kan vara filmer, hemsidor kanske.[549]

Genomgångar framställs i elevernas tal som utgångspunkt för undervisningen. Det är i genomgångarna som historiska händelser och företeelser beskrivs och diskuteras. I citatet nedan framställer Anna och Anja diskussioner under lektionerna som viktiga i historieundervisningen. Anna säger att hon lär sig bäst när hon får delta i genomgångarna och diskutera i klassen. Hon säger även att hon ”aldrig” läser texterna som ingår i kompendiet.[550] Alice och Alma instämmer i bilden av genomgångarna som viktiga men säger även att det ibland finns information som, särskilt Alice, tycker saknas i genomgångarna, som de behöver läsa för att få en mer heltäckande bild.

> Karen: Så ni snackar mycket.
>
> Anna: Ja. Det är bara prat.
>
> Anja: Ja.
>
> Karen: Så vilken roll, om vi säger att han ger en föreläsning eller genomgång, och sen har ni läromedlet som stöd, skulle ni säga vad, vilken betydelse har texten för det…
>
> Anna: mm.
>
> Karen: …ni sen gör? Alltså för examination eller prov eller så, är det genomgångarna som ni känner det är dom som ger er eller är det viktigt med texten?
>
> Anna: Jag tänker, jag läser aldrig text verkligen, eller har kanske gjort det nån gång men jag tänker att genomgångarna, vi går genom så mycket och så har vi presentationen och sen diskuterar vi i klassen, jag tycker att det fungerar bra så. Jag lär mig bäst från det.

[549] Anna, intervju 1.
[550] Anna, intervju 2.

> Alice: Genomgångarna ger mig, för mig i alla fall, så gör dom en ganska ordentlig grund men sen så brukar jag oftast vilja läsa mer för att även få utanför det han sagt, för att han missar ju ibland saker och då är det värt att kolla är det här nånting du borde veta här också. Så att det är väl-
>
> Alma: Han går in på, han går mycket in på detaljerna vilket är väldigt…
>
> Annie: Ja.
>
> Alma: ...intressant å höra men ibland handlar det om vissa saker, då måste man gå in på [läromedlet hemsida] och läsa.[551]

Ovanstående citat visar på en splittrad bild av vilka texter som läses av eleverna. Å ena sidan tillskrivs Anders genomgångar, såsom de framställs i elevernas tal, stor betydelse för vad de lär sig i historia. Anna går så långt att hon ger uttryck för att genomgångarna är så pass uttömmande att hon inte läser text, något som hon sedan nyanserar genom att hon ”har kanske gjort det [läst] nån gång”.[552] Det är något oklart av citatet om Anna enbart syftar på läromedlets texter eller om hon talar om skrivna texter generellt. Eftersom genomgångarna framstår som dominerande i undervisningen kan läsning av skriven text tyckas mindre viktigt. Å andra sidan talar eleverna, exempelvis Alice och Alma i citatet ovan, om att de läser texter för att fylla luckor som de upplever finns i genomgångarna.

Sammanfattningsvis kan läsning av skriven text både utgöra ett komplement till genomgångar och vara ett sätt att som elev garantera sig om att få en heltäckande bild. I ovanstående avsnitt beskrivs genomgångarnas betydelse och position i undervisningen.

Emma och hennes elever

I analysen av mening utifrån läsning av skriven text som handling och innehåll framkom två teman baserat på intervjuerna med Emma och hennes elever. Det första temat handlar om e-boken som utgångspunkt i Emmas historieundervisning. Detta tema behandlas av såväl Emma som hennes elever. Andra material än e-boken fokuseras i det andra temat, som också tas upp av både lärare och elever.

[551] Anders, elevintervju 2.
[552] Anna, intervju 2.

E-boken som utgångspunkt

Emma har i sin undervisning tillgång till ett läromedel – e-boken – från ett stort läromedelsföretag. Det förefaller vara skolan som har fattat ett gemensamt beslut att köpa in licenser från läromedelsföretaget. Emma ger uttryck för att hon hellre hade haft analoga läroböcker till sin undervisning, en uppfattning som hon i citatet nedan säger sig dela med sina elever.

> Emma: Sen är det, sen börjar dom säga att dom gärna vill, alltså att dom inte tycker om att läsa digitala texter, att dom tycker inte om den digitala boken. Dom skulle hellre ha en lärobok.[553]

I citatet berättar Emma att hon upplever att hennes elever hellre vill ha en analog lärobok än det e-läromedel som skolan har köpt in licenser till. Detta är något hon sedan upprepar i andra intervjun.[554] Emma uttrycker sig förstående till elevernas önskan och hon berättar att eftersom skolan har betalat för licenser, väljer hon att till elever som hellre vill läsa analoga texter, göra kopierade kompendier som eleverna kan få låna, något hon återkommer till i andra intervjun.[555] Emmas uppfattning om att eleverna hellre vill läsa texter på papper bekräftas av Erik, Elias och Emil, vilket framgår av citatet nedan.

> Erik: Men jag tycker om att få text på papper och sen skriva på dator. Det tycker jag är…
>
> Elias: Ja, det är skönt.
>
> Emil: Det är också skönt.
>
> Karen: Vad är det du gillar med det?
>
> Emil: Då slipper man hoppa mellan sidor och hålla på. Det är bara och läsa och sen skriva lite. Går mycket snabbare och lättare, tycker jag.
>
> Elias: Flyter på bättre då.
>
> Emil: Ja, exakt.[556]

I citatet ovan framstå läsning på papper som positivt för att eleverna då slipper, som Emil säger, ”hoppa mellan sidor”[557], snarare än om textens innehåll eller

[553] Emma, intervju 1.
[554] Emma, intervju 2.
[555] Emma, intervju 2.
[556] Emma, elevintervju 1.
[557] Emil, intervju 1.

tillgänglighet på hemsidan. Emma nyanserar senare i första intervjun sin åsikt om läromedlet och dess för- och nackdelar. Hon berättar om fördelar hon upplever att det finns med att elever kan lyssna på boken och att hon upplever att inläsningen är av bra kvalitet. I andra intervjun säger Emma dock att hon inte ser att elever som inte har läs- och skrivsvårigheter lyssnar på boken, utan att de flesta läser texten i boken.[558]

I andra intervjun diskuterar Emma även det digitala läromedlets otillgänglighet utifrån att eleverna, för att komma fram till texterna, först måste logga in på datorn, sedan på läromedelföretagets hemsida och därifrån leta sig fram till den text som de ska läsa. Emma säger att hon tror att ”det tar lite stopp där för nån” och att det är därför hon har valt att kopiera över texter i Word och skriva ut den.[559] Hon fortsätter sitt resonemang med att tala om i vilken mån digitala läromedel är mer tillgängliga jämfört med analoga. I citatet nedan uttrycker hon en önskan att ha analoga böcker. I citatet beskriver Emma det analoga läroböcker som mera tillgängliga än digitala läromedel.

> Emma: [J]ag tänker det är ju lätt att man pratar om tillgänglighet som det digitala, att det ska kunna gå att lyssna, men det här är ju också tillgänglighet, när det blir otillgängligt och det krånglar med att logga in på datorn, det krånglar med att logga in i, alltså när det börjar bli såna här saker, så hade dom ju redan läst halva texten, utan att tappa motivationen och lusten och... Så inte läsningen i sig, alltså det är nästan bättre. Ibland skulle jag önska nästan att vi hade den fysiska boken, i stället och sen inläsningstjänst till dom som behöver.[560]

Emma ger i citatet ovan uttryck för att hon upplever att det digitala läromedlet brister i tillgänglighet. Hon säger också om det digitala läromedlet att ”det blir väldigt översiktligt”.[561] Emma väljer därför att komplettera det digitala läromedlet med andra material, exempelvis text- och bildmaterial från Stockholmskällan och filmer från UR Play.[562]

Att det digitala läromedlet är översiktligt framstår i första intervjun med Emma som något som hon tycker är bra för elevgruppen (som de deltagande eleverna tillhör). I citatet nedan framgår att Emma anser att det digitala läromedlet är faktaspäckat, vilket är anledningen till att hon uppmanar eleverna att ”utgå från boken”.[563]

---

[558] Emma, intervju 2.
[559] Emma, intervju 2.
[560] Emma, intervju 2.
[561] Emma, intervju 2.
[562] Emma, intervju 2.
[563] Emma, intervju 1.

> Emma: nu gjorde vi till exempel så att vi såg filmen och hade lite frågor… som vi gick igenom, alltså jobbade med tillsammans så eller gick tillsammans igenom i stor klass, men vid nåt tillfälle har nån också använt boken till att sitta och läsa eller jobbat tillsammans med och läsa och sen svara på instuderingsfrågor för att komma in i området. Sen har dom gjort grupparbeten om dom tidigare epokerna. Och då uppmuntrar vi dom att faktiskt utgå från boken för att den är skriven på ett ganska lättsamt sätt utan att bli för faktaspäckat. Så då satt dom i grupp och kanske använde den texten som utgångspunkt sen kanske andra sökte mer information också.[564]

Det digitala läromedlet tycks således uppfattas som översiktlig, på ett sätt som fordrar att Emma kompletterar med andra material. Samtidigt som hon beskriver att det kan upplevas som översiktlig, förefaller det vara lättsamt skrivet och inte för faktaspäckat. Emma talar om i vilken mån hon ska använda alternativa material och kommer fram till att hon ”tror att nånstans ändå kan det [andra material] bli ett bra komplement”.[565]

Emmas elever ger i första intervjun uttryck för att de, i likhet med Emma, tycker att det digitala läromedlet är skrivet på ett lättläst sätt. Emil säger att han tycker att boken är intressant och att ”det är bra skrivet, så det är enkelt att läsa”.[566] På frågan om vad det är som gör att texten är enkel att läsa svarar Elias att ”[d[et är väl allting skulle jag säga. Den här är hyfsat lättläst svenska. Sen är den ju upplagt nästan i styckeform, så det är faktiskt lätt att läsa”.[567] Ebbe instämmer i Elias beskrivning och lägger till att det är enkelt att hitta svar på frågorna i texten.[568] Edith håller med Elias och Ebbe och tillägger att texten inte är så lång[569], vilket tycks vara en fördel, enligt Edith. Emma bekräftar elevernas framställning av betydelsen av att texter är lättlästa och har en begränsad längd för att eleverna ska tycka om att läsa skrivna texter.[570]

Sammanfattningsvis förefaller Emma och hennes elever föredra läromedel i analog form. Emma ger uttryck för att hon tycker att e-läromedlet dels är svårnavigerat, dels är för översiktligt. Av elevutsagor framstår den digitala formen i sig inte vara problemet, utan snarare det att eleverna, om de ska läsa läromedelstexten på en skärm, behöver växla mellan olika fönster på sin datorskärm där de har texten, instuderingsfrågor och den texten de själva skriver i tre olika fönster, vilket försvårar arbetet. Eleverna ger även uttryck för att de upplever läromedelstexterna som lättlästa och lagom långa.

---

564 Emma, intervju 1.
565 Emma, intervju 2.
566 Emil, elevintervju 1.
567 Elias, elevintervju 1.
568 Ebbe, elevintervju 1.
569 Edith, elevintervju 1.
570 Emma, intervju 1.

Andra material

Även om Emma vid upprepade tillfällen säger att hon gärna vill att eleverna ska ”utgå från boken”[571] framstår dock inte det digitala läromedlet som centralt i Emmas undervisning. Både Emma och hennes elever talar om flera olika andra material som de använder i historieundervisningen. Andra material utgör analysens andra tema.

På uppmaning beskriver Emma en vanlig lektion som bestående av en genomgång, som hon antingen själv ger eller en inspelad genomgång som hon hämtar på You Tube, eller en film från till exempel UR Play. Efter genomgången presenteras eleverna för frågeställningar (som Emma antingen formulerar utifrån filmen eller instuderingsfrågor som återfinns i det digitala läromedlet), som de sedan arbetar med individuellt eller i par. Emma säger att hon gärna vill att eleverna ska ”- fundera kring orsaker och konsekvenser kring nån händelse till exempel och bena ut tillsammans och så här gå igenom tillsammans och samla ihop några svar, skulle kunna vara en ganska vanlig lektion”[572]. I citatet talar Emma om att hon eftersträvar att hon och eleverna ”tillsammans” ”benar ut” och ”går igenom”, vilket sammantaget förefaller centralt i hennes undervisning, där läsning av skriven text verkar vara ett bland flera sätt att skapa en grund för elevernas utveckling av kunskaper i historia. Emma säger sig inkludera flera olika material i sin undervisning, vilket möjligen kan förstås utifrån de nackdelar som Emma ger uttryck för att hon upplever att det finns i det digitala läromedlet. Bland de material som Emma nämner att hon använder, förefaller det som om hon föredrar SO-rummet framför exempelvis Wikipedia. I citatet nedan framhåller hon att texten som hon och eleverna använder från SO-rummet är bra och att eleverna använder den. Hon riktar samtidigt en kritik mot SO-rummets innehåll av reklam.

> Emma: Angående SO-rummet, det finns mycket reklam. Texten är bra. Sen upplevde jag då att dom sen var igång med texten.[573]

Även om Emma uttrycker kritik mot inslagen av reklam i SO-rummet, förefaller hon medveten om att hennes elever använder både SO-rummet och Wikipedia, även om hon, vilket framgår av citatet nedan, tycker att texterna på Wikipedia är för svåra för eleverna och att texterna kräver förförståelse för det innehåll som de handlar om.

[571] Emma, intervju 1.
[572] Emma, intervju 1.
[573] Emma, intervju 3.

> Emma: Wikipedia, alltså dom [texterna] är ju oftast jättesvåra. Jag får ju kämpa med dom. Dom har ju, för jag försöker visa dom [eleverna] att till nästan varje begrepp så finns det en ny artikel, så ska man förstå den här kanske man måste ha, det funkar rätt bra om man har mycket kunskap för att liksom repetera, men att sätta sig in i ett nytt ämne så kan det vara väldigt svåra texter.[574]

Samtidigt som Emma uttrycker sig skeptisk till att eleverna använder Wikipedia, förefaller hon i citatet nedan i någon mån tycka att det är bra att de inte lägger för mycket tid på att leta efter information, utan att de har hittat forum som de trivs med att använda.

> Emma: många elever har hittat, ja men, och att dom vet att dom gillar SO-rummet till exempel. Men det är fortfarande nånting i, det är ju bara en känsla jag har, att.… ja men som att den är värd mer. Alltså SO-rummet, Wikipedia, som dom känner igen. Jag gör jättemycket reklam för den här boken för eleverna, för att det ska vara enkelt och att man inte behöver… Men, har dom hittat, så tycker dom att SO-rummets texter är bra så är det jättebra att dom går dit. Jag upplever inte att det är nån som lägger för mycket tid på att leta texter, utan dom som gör det har nog nåt som dom uppskattar.[575]

Av intervjuerna med Emmas elever framgår att de i SO-rummet läser det de behöver för att kunna svara på instuderingsfrågor. Länkar som finns till ytterligare material i SO-rummet nyttjas, enligt eleverna, inte om huvudtexten är tillräcklig för att kunna svara på frågor.[576] Eleverna talar även om att de använder texter från SO-rummet och från Wikipedia när de arbetar med uppgifter som är av mer individuell och intresseinriktad karaktär.[577] Elias talar om ”bedömningsuppgifter”[578], vilka framstår som kortare uppsatser och som Elias upplever att det är ”lite mer press på”[579], vilket kan tolkas som att han upplever att det är högre krav på det han skriver. Samtidigt ger han, i citatet nedan, uttryck för att han upplever att arbete med något som han själv tycker är intressant bidrar till att det blir enklare och roligare, vilket Erik instämmer i.

> Elias: Instuderingsfrågorna är enklare. Men jag menar, jag tycker inte något av det är mindre kul. Det är bara lite mer press på dom här när vi väl gör texter, så är det bedömningsuppgifter

> Erik: Jag tycker det beror på vad du ska skriva om. Om det är intressant, så är det lättare att skriva fritt. Men om det inte är intressant, då är det lättare med instuderingsfrågor.

---

[574] Emma, intervju 1.
[575] Emma, intervju 2.
[576] Emma, elevintervju 2.
[577] Emma, elevintervju 1.
[578] Elias, elevintervju 1.
[579] Elias, elevintervju 1.

> Elias: Om det är något man kan, som man tycker är ganska intressant, då är det ju lite enklare. Då kanske man inte behöver söka på vissa saker, om man ska skriva om nånting. Så kanske man kan om det lite. Då är det roligare.[580]

I citatet ovan ger Elias uttryck för att han, om han har viss förkunskap om det ämne han ska skriva om, inte behöver söka information, vilket kan tolkas som om han inte behöver ange vilka källor han har använt för att skriva sin text.

Sammanfattningsvis visar resultaten att Emma i sin undervisning inkluderar ett flertal olika material, såväl i analog som digital form. Hon talar om de olika materialens för- och nackdelar. Hennes beskrivningar kan tolkas som uttryck för en medvetenhet om hur hon på bästa sätt kan vägleda eleverna utifrån den erfarenhet hon har av vilka material som eleverna väljer att använda.

Sammanfattande analys utifrån begreppet handling

I detta andra resultatkapitel har mening med läsning undersökts utifrån begreppet handling. Genomgående för lärarna och deras elever är att de beskriver att varje lärare utgår från någon form av skriven text som utgör basen i historieundervisningen. De texter som beskrives som basen i undervisningen skiljer sig inbördes. Hanna använder en fysisk kursbok. Anders sätter ihop ett kompendium av texter som tillsammans speglar ett tema som Anders och hans elever arbetar med. Emma har ett e-läromedel som hon kompletterar med texter hon hämtar från internet. SO-rummet[581] ter sig som en hemsida som både Emma och hennes elever säger sig använda frekvent och det är en länk till en text därifrån som Emma skickade till mig som textunderlag inför tredje intervjun.

Det framkommer tydligt i intervjuerna med både lärare och elever att lärarnas genomgångar under lektionstid är bärande för undervisningen och för elevernas lärande i historia. Det historienarrativ som lärarna erbjuder framstår i elevernas tal som särskilt viktigt för att de ska förstå historieämnet. Förutom texter och muntliga material talar lärare och elever om visuella material. Det är företrädesvis filmat material, så som dokumentärer och spelfilmer med

[580] Emma, elevintervju 1.
[581] SO-rummet är en privat, reklamfinansierat lärresurs som vänder sig till elever och lärare i grundskolans senare år samt gymnasiet. Webbplatsen drivs av privata aktörer med bakgrund som lärare inom SO-ämnen. Den innehåller artiklar, visuellt material inklusive länkar till filmer inom området, samt arbetsuppgifter. Webbplatsen avser, enligt webbplatsens egen beskrivning, att utgöra ett komplement till andra material i SO-undervisning (se https://www.so-rummet.se/om-oss. Hämtat 20240415).

historiskt tema, som tas upp. Det förekommer dock stora variationer i vilka visuella material som nämns. Dessa variationer finns såväl mellan de tre lärarna som mellan lärare och hens elever. Olika visuella material nämns också av elever som något som de tar del av på fritiden för att de har ett specifikt intresse av någon epok eller historisk händelse som det visuella materialet speglar på ett för eleverna spännande sätt.

Både Hanna och Emma talar om att elever inte har de förkunskaper från grundskolan som lärarna förväntar sig. Givet att Hanna undervisar på studieförberedande program och Emma på yrkesförberedande, kan deras erfarenheter inte omedelbart knytas till elevers programtillhörighet. Denna bild verkar inte delas av Anders som snarare ger uttryck för att han kan arbeta med texter av ganska hög svårighetsgrad om han gör det tillsammans med eleverna (inte som läxor), men att han är tveksam till om det skulle vara möjligt för honom att göra med elever på yrkesförberedande program. Val av texter, sett som handling, kan utifrån de i studien deltagande lärarna ses som uttryck för anpassningar till elevgrupper.

Hanna och Emma talar båda om kursboken som en garant för likvärdig undervisning. Där Hanna talar om kursboken som en bas framstår den i Emmas tal snarare som en utgångspunkt för diskussioner och som kompletteras med andra former av material. Samtalen och diskussionerna som förekommer i anslutning till genomgångarna förefaller betydelsefulla i Emmas undervisning. Genomgångar som centrum för undervisning är något som både de tre lärarna och deras elever talar om. Läsning av skriven text framstår som komplement för fördjupning, som intresseväckande, som hjälp inför prov och som hjälp vid svar på instuderingsfrågor. Men själva förståelsen för historia byggs, som det framstår ur empirin, i de samtal som uppstår under genomgångarna.

Alla tre lärarna talar om en generell försämring av elevers läsförmåga jämfört med för några år sedan. Lärarna hänvisar till elevers ovana att läsa skriven text, *inte* att eleverna inte skulle klara det intellektuellt. Utifrån en övergripande analys visar resultaten att svårigheter att läsa skriven text kan härledas till historieämnets komplexitet samt till ämnesspecifika begrepp som eleverna inte känner till i förväg. Lärarerfarenheter visar att de behöver ägna tid åt att förklara det som är centralt för ämnet, skeenden och begrepp inbegripet, vilket eleverna bekräftar. Texter som kan upplevas som för översiktliga, för omfattande, med för enkelt eller svårt språk kan vid en första anblick te sig meningslösa för eleverna att läsa. Resultatet visar emellertid att samtal utifrån texter och andra material, där läraren visar eleverna hur de material som används i undervisningen dels kan förstås, dels användas för att skapa en större

förståelse för historiska komplexa sammanhang, kan göra det meningsfullt för elever att läsa texter även då texterna inledningsvis bjuder visst motstånd.

Det framgår vidare att de texter som lärare väljer ut till sin undervisning inte nödvändigtvis läses av eleverna. Detta kan uppfattas som ett föga förvånande resultat, desto mer intressant är det att elever på egen hand söker material som de antingen anser att de behöver som komplement till de av läraren valda texterna, eller som de väljer att läsa för eget nöje och intresse.

Kapitel 7. Reflektioner över läsning i historieämnet

I detta kapitel redovisas resultat som vetter mot reflektioner över läsning utifrån historieämnets unika kunskapsanspråk. Begreppet reflektioner innefattar, som beskrivits i kapitlet om avhandlingens teoretiska ramverk, en enskild människas eftertanke om, eller utifrån något. En reflektion kan även uttrycka någon form av undran eller förståelse utifrån detta något och därmed konkretiseras i termer av *varför* eller *därför*. Utsagor som uttrycker en eftertanke, undran eller förståelse har bidragit till att identifiera reflektioner över varför texter läses i historieämnet. Kapitlet innehåller avsnitt som behandlar reflektioner över handlingar i sammanhang som är knutna till historieämnets innehåll och karaktär utifrån elevernas förkunskaper i historia och förmåga att ta till sig de texter de läser i ämnet.

Hanna och hennes elever

I analysen av det empiriska materialet från intervjuer med Hanna och hennes elever framträder två teman där reflektioner över läsning av skriven text kan knytas till handlingar och sammanhang som, förutom att äga rum inom ramarna för historieundervisningen, är specifika för historieämnets karaktär. Det första teman handlar om elevers förkunskaper i historia. Det andra temat fokuserar på vad som kan upplevas som svåra texter och i vilken mån svåra texter kan användas i historieundervisningen.

Förkunskaper

Som tidigare redovisats berättar Hanna i intervjuerna att hon använder en analog kursbok som bas i sin undervisning. När Hanna i citatet nedan talar om sitt val av kursboken som bas motiverar hon sitt val utifrån sin erfarenhet av att många elever inte har de förkunskaper som förväntas när de kommer till gymnasiet. Hanna utvecklar sitt resonemang och motiverar i citatet nedan sitt val

att använda kursboken som bas med att det är mycket nytt för eleverna som ska läsa historia på gymnasienivå.

> Hanna: Jag har boken som bas. Min tanke med det är ju att dom kommer från högstadiet. Jag har många år tänkt att dom kan mycket historia, dom har läst SO. Men sen när jag börjar undervisa i kursen, så märker jag att det är mycket, mycket nytt för dom. Då tycker jag att alla ska ha samma förutsättning. Då ska boken finnas där som en trygghet.[582]

Av citatet ovan framgår att Hanna även reflekterar över den analoga kursboken som en trygghet som erbjuder eleverna likvärdiga förutsättningar i historieundervisningen. Möjligen kan Hannas funderingar även tolkas som ett uttryck för att den analoga kursboken också kan upplevas som en trygghet för henne som lärare, alltså att hon kan känna sig trygg med att om hon utgår från kursboken får alla elever samma förutsättning, vilket kan förstås som en form av likvärdighet. Denna tolkning stärks av ett senare uttalande i intervju 2 med Hanna, då hon ger uttryck för att ”läroboken är ganska lagom” och att om hon till exempel säger att de ska ”läsa fyra sidor om en revolution. Det kan räcka för dom. Dom får med sig det som dom behöver”.[583] I intervjuerna med Hanna reflekterar hon över sin erfarenhet av att kursboken kan vara svår för vissa elever att läsa, vilket citatet nedan är ett exempel på.

> Hanna: Många tycker ju att den här boken är svår, som vi har, att förstå. Eftersom historia är ganska... jamen om man inte har förkunskaper eller kan sätta relation till nånting, om det bara blir ett fragment, dom får läsa här och dom kan inte sätta det i sammanhang, så blir den svår. Texten måste vara upplagd så att dom... Ja, men så att den är på rätt nivå, att dom förstår texten. Det tycker jag är viktigt. Det får inte heller vara för långa texter, utan lagom längd. Det tror jag också är viktigt.[584]

I citatet reflekterar Hanna över att elevernas svårigheter att förstå texten i läroboken dels kan ha sin grund i elevernas bristande förkunskaper i historia och förståelse för historisk kronologi, dels i elevernas läsförmåga och läsvana. Svårigheter för eleverna att tillgodogöra sig innehållet i skrivna texter kan leda till att det inte upplevs som mening att läsa svåra texter. Studien visar emellertid att såväl Hanna som hennes elever har erfarenheter av att det stöd som Hanna ger eleverna i deras läsning av de skrivna texter som ingår i undervisningen, kan bidra till att det är mening med att läsa texter som utmanar eleverna.[585] Mening med att läsa skriven text kan således förvisso begränsas av

[582] Hanna, intervju 1.
[583] Hanna, intervju 2.
[584] Hanna, intervju 2.
[585] Hanna, intervju 1; Hedda, intervju 2; Hedvig, intervju 2; Hampus, intervju 2.

elevernas förkunskaper, men lärarens stöd vid läsning och bearbetning av text kan bidra till att det blir mening med att läsa skrivna texter som utmanar eleverna.

Sammanfattningsvis framstår kursboken som en bas som, enligt Hanna, utgör en ram som gör att eleverna vet vad de ska göra. Om eleverna läser boken och svarar på instuderingsuppgifterna fungerar kursboken även som en garant för att de klarar kursen. Utifrån Hannas reflektioner kan kursboken förstås som en trygghet för eleverna, vilket bekräftas av Hannas reflektioner över elevers bristande läsförståelse och förkunskaper i historieämnet där kursboken har ett språk och ett upplägg som är lagom för eleverna. Läsning knyts i Hannas tal till historia som ämne där boken kan skapa sammanhang och utgöra en ram för undervisningen. Mening med att läsa texterna i kursboken kan, förutom som garant för att eleverna uppnår målen för historiekursen såsom det redovisades i tidigare kapitel, även, mot bakgrund av erfarenheter av elevers bristande förkunskaper, vara att sätt att skapa förutsättningar för att eleverna når målen för historiekursen. Svårigheter för eleverna att tillgodogöra sig innehållet i skrivna texter kan leda till att det inte upplevs som mening att läsa svåra texter. Studien visar emellertid att såväl Hanna som bland hennes elever finns erfarenheter av att det stöd som Hanna ger eleverna i deras läsning av de skrivna texter som ingår i undervisningen, kan bidra till att det är mening med att läsa texter som utmanar eleverna.

Svåra texter

Svåra texter är det andra tema som framkommit i analysen. Att en text upplevs som svår kan ha olika förklaringar. Elevers svårigheter att läsa kursboken kan, enligt Hanna, dels kopplas till elevernas otillräckliga förkunskaper, dels härledas till elevers bristande läsvana. Hanna beskriver sina erfarenheter av att inte kunna ge eleverna långa textstycken att läsa samt att nivån på texten måste vara anpassad till elevernas nivå.[586] Hanna nämner fyra sidor text som lagom mycket text att läsa åt gången.[587] Elevers bristande läsvana och läsförståelse är något Hanna reflekterar över vid flera tillfällen i intervjuerna.[588] För att hjälpa eleverna med att läsa texterna, tar hon under lektionernas inledande genomgångar upp ämnesspecifika begrepp och förklarar dem.[589]

[586] Hanna, intervju 2.
[587] Hanna, intervju 2.
[588] Hanna, intervju 1 och 2.
[589] Hanna, intervju 1.

Samtidigt som Hanna beskriver kursboken som en ”bas” poängterar hon att hon ”skulle inte säga att [hon] slaviskt följer boken”[590] Hon beskriver bland annat att hon använder artiklar för att kunna arbeta med källkritik. Hon nämner att kursboken har ett kapitel om källkritik, men som hon väljer att komplettera med artiklar, som hon ger eleverna länkar till.[591]

Frågan om texters svårighetsgrad är också något som Hannas elever tar upp. Av citatet nedan framgår att Hedvig ger uttryck för att beskrivningar av historiska skeden, såsom de framställs i kursboken, är svåra att förstå, men att Hanna är viktig för att få hjälp med att förstå texten.

> Hedvig: Det är lite komplicerat ibland att förstå allting. Men det blir en bra kombination när Hanna först har gått igenom och sen ska man läsa, för då förstår man lite bättre vad det handlar om. Det är lite, ibland kan det vara lite svårt att förstå vad dom menar, när man inte är så...[592]

I citatet ovan reflekterar Hedvig över att det kan vara svårt att förstå innehållet i det hon läser. Det hon ger uttryck för är inte att hon har svårt att läsa, alltså inte läs- och skrivsvårigheter, utan snarare att innehållet är svårt att förstå. Hedvig ger uttryck för att hon är hjälpt av att Hanna introducerar texten. Hedvigs erfarenhet av att tillgången till lärarens hjälp med att förstå det hon läser är viktig, bekräftas av Hanna som i den första intervjun säger att ”Dom kan säga att ’jag tycker att historieboken är svår att förstå’, det har jag elever som säger. Då försöker jag hjälpa dom och förklarar”. Även en annan av Hannas elever, Hampus, ger i citatet nedan uttryck för att han bättre förstår det han läser om läsningen sker i anslutning till diskussioner om textens innehåll.

> Hampus: Ja, det blir väl det när man jobbar med eller, när det blir i kombination med frågor och diskussioner och, när man på något sätt kan sätta sig in det eller diskuterar det. När man bara ska läsa rätt av så brukar inte fastna så mycket, men just... Ja just att sätta sig in i det och diskutera det och verkligen bearbeta det så brukar [det] komma.[593]

Av intervjuerna med Hanna och hennes elever framkommer alltså att de arbetar med en kursbok som grund i historieundervisningen, men att kursboken kan vara svår för en del av eleverna att förstå. Det framgår vidare att svårigheterna kan härledas till utmaningar med att förstå innehållet, snarare än till problem med att avkoda texten. Det framkommer att eleverna kan ha svårigheter såväl med ämnesinnehållet som med ämnesspecifika begrepp. Såväl

[590] Hanna, intervju 1.
[591] Hanna, intervju 1.
[592] Hedvig, intervju 2.
[593] Hampus, intervju 2.

Hanna som hennes elever reflekterar över vikten av att Hanna hjälper eleverna med att förstå texter om historia, alltså med att utveckla historielitteracitet.

Texters omfång är en fråga som Hanna också tar upp i samband med att hon talar om elevers svårigheter gällande läsning. Hanna ger uttryck för att hon, för att få eleverna att läsa det hon har valt ut för undervisningen, behöver vara tydlig med vad eleverna ska läsa. Denna tydlighet uppskattas, enligt Hanna, av eleverna, vilket framgår av citatet nedan.

> Hanna: Jag upplever att dom tycker om att få det, det här är det vi ska göra, handfast eller tydligt hur man säger. Den här texten ska du läsa. För jag tror att dom har så mycket information. Jag ser ju det är svårt för dom att sovra och det blir för mycket. Nu till den här uppgiften så har jag sagt, att ni ska bara använda mina källor. Men då är det olika typer av källor. Det är en film, det är en artikel från SO-rummet och det är läroboken. Det kan bli för mycket för några. Och dom börjar direkt ut på Wikipedia ändå, fast jag sa att ta dom här utvalda källorna. Det får inte bli för stort, för mycket.[594]

Mängden text, såväl dess längd som antalet olika texter, förefaller innebära svårigheter i så måtto att eleverna, enligt Hanna, kan ha svårt att begränsa det de läser så att de läser det som är viktigt i undervisningen och inte fastnar i andra källor än de Hanna har valt ut. Även om Hanna är tydlig med vilka texter eller textstycken som eleverna förväntas läsa och att hon upplever att de efterfrågar denna tydlighet, ger hon uttryck för att hon har erfarenhet av att eleverna ändå väljer andra texter eller material i sitt kunskapstillägnande. I citatet ovan nämner Hanna Wikipedia som ett material som eleverna använder på egen hand. Hanna säger att hon inte har något emot att hennes elever söker information på Wikipedia, men ger uttryck för att det kan bli för mycket för eleverna om de letar efter material förutom läroboken. Att hjälpa eleverna med att peka ut och avgränsa det material som de ska arbeta med framstår som något som Hanna tycker är viktigt för att eleverna ska mäkta med att ta till sig informationen.

Sammanfattningsvis visar resultatet att såväl Hanna som hennes elever upplever att texterna som läses i historieundervisningen kan vara svåra för eleverna att läsa. Svårigheterna med att läsa texterna kan härledas till elevers bristande kronologiska förkunskaper samt till svårigheter att förstå ämnesspecifika begrepp. Svårigheter kopplade till läsning av skriven text kan även bero på att eleverna, om inte Hanna specifikt anger vad eleverna ska läsa, har svårt att begränsa läsningen varvid det finns risk för att de läser texter som ligger över

[594] Hanna, intervju 2.

deras nivå eller är för långa och därmed inte läser det som avses. Elevers möjligheter att tillgodogöra sig innehållet i de texter de läser kan således begränsas av eventuella brister i förkunskaper. Hannas stöd vid läsning och bearbetning av text kan emellertid bidra till att lägga en grund utifrån vilken eleverna kan utveckla kunskaper i historia. Av resultatet framkommer att Hanna och hennes elever har erfarenheter av att Hannas stöd vid läsning av texter som är svåra för eleverna att tillgodogöra sig bidrar till att hon kan inkludera texter som utmanar eleverna.

Anders och hans elever

I analysen av reflektioner som framträder i utsagor från intervjuerna med Anders och hans elever framträder två teman. Det första temat handlar om elevernas läsförmåga och nivå på texter i förhållande till elevernas läsförmåga. Det andra tema handlar om reflektioner över texter som skapar intresse för historia.

Läsförmåga och nivå på texter

Att elever, som Anna i avsnittet om genomgångar (kapitel 6), läser lite och att de har svårt att förstå det de läser är något Anders reflekterar över. Han säger att ”dom är fruktansvärd ovana”[595] och att de är ”sämre på att läsa stora textstycken än vad jag var i deras ålder”.[596] Anders konstaterar att han, som inte är lärare i svenska eller något annat språkämne, inte upplever att han har samma krav på sig att inkludera träning i att läsa och skriva. Av citatet nedan framgår emellertid att han känner ansvar för att bidra till att eleverna tränar på att läsa.

> Anders: Så rent formellt så behöver jag ju inte tvinga dom att läsa en bok. Samtidigt står det ju på andra ställen att det ska vara högskoleförberedande och så vidare, så jag känner ansvar [skrattar] för att tvinga dom att läsa.[597]

Även om Anders känner ett ansvar för att ”tvinga” sina elever att läsa, berättar han att han ”nog är för dålig på att ge dom textmassor”.[598] Han berättar sen att han har försökt att ge eleverna texter som är roliga. Han beskriver ett exempel

[595] Anders, intervju 3.
[596] Anders, intervju 2.
[597] Anders, intervju 3.
[598] Anders, intervju 2.

med en text om kannibaler, där texten, enligt Anders är ”helt absurd och rolig”.[599] När jag frågar hur eleverna reagerar på det svar han följande:

> Anders: Dom tyckt att det är skitkul och att det är spännande att öppna ett sånt här gammalt dammigt dokument. Även om det bara är en vanlig fil på datorn, så känns det som att det är ancient och det är det spännande. Det är som att gå på skattjakt. Sen så tycker jag at det också är roligt. Montaigne[600] skriver ju väldigt moderna. Det är väldigt tvittrigt, eller det är väldigt pratspråkigt. Han öppnar ju nån slags bro där mellan sin tid och vår tid. […] Jag gör det också av nån slags pliktkänsla. Jag tycker att jag är ändå lärare på [studieförberedande] programmet och jag vill att dom ska kunna känna till lite så här.[601]

Även om Anders, som tidigare beskrivits, säger att han fokuserar på att eleverna ska lära sig historia snarare än att lära sig att läsa i historia, berättar han vid flera tillfällen om texter som för eleverna kan vara svåra att förstå, men som han väljer att inkludera i undervisningen. Anders motiverar detta med att det gör undervisningen mer levande och spännande. För att underlätta för eleverna använder sig Anders vid dessa tillfällen ibland av att läsa högt för eleverna.

> Anders: [J]ag skulle inte ge dom Simone de Beauvoir utan att vi pratar om det tillsammans. Plus att dom, det är ganska mysigt med högläsning. Ja men det prata vi kanske om sist men att.… rent socialt så det är en härlig situation också. Det känns, det är nåt hemtamt och känns som när man var liten samtidigt som... det är förhoppningsvis jätteengagerande och spännande ämne som inte vet nån- så mycket om, som om... könsroller genom historien. Sånt tycker dom är ju spännande generellt, så därför tänker jag att man kan lägga nivån lite högre språkligt på om ämnet är tillräckligt intressant.[602]

I citatet ovan reflekterar Anders även över möjligheten att använda texter av en något högre språklig nivå om ämnet är tillräckligt intressant, vilket kan tolkas som ett uttryck för att lärarens eller textens sätt att förmedla historiskt innehåll i någon mån kan överbrygga elevers svårigheter att förstå ämnets komplexitet. Av Anders reflektioner över högläsningens potential och inverkan på stämningen i klassrummet går det att ana att högläsningen, förutom att bidra till elevernas förståelse för innehållet, även har ett intrinsikalt värde[603]

---

[599] Anders, intervju 2.
[600] Montaigne (1553–1592) var fransk filosof och författare. Han är känd för sina filosofiska essäer.
[601] Anders, intervju 2.
[602] Anders, intervju 3.
[603] Något som har ett intrinsikat värde kan sägas ha ett inneboende värde, ett värde i sig själv. Se National encyklopedin (https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/intrinsikalt-värde).

där högläsningen bidrar till att historielektionen blir ”en ganska mysig” och ”härlig situation”.

Sammanfattningsvis förefaller elevers läsförmåga å ena sidan påverka Anders val av texter så till vida att han, enligt de reflektioner han ger uttryck för i intervjuerna, både behöver ta hänsyn till elevers programtillhörighet och till deras bristande läsvanor. Å andra sidan påverkas Anders val av texter till synes även av elevernas respons på texter som de verkar uppfatta som intressanta. En tolkning är att Anders kan utmana elevernas läsförmåga om de texter han väljer av eleverna uppfattas som intressanta och om sammanhanget som de bearbetas i upplevs som trygg.

Texter som skapar intresse för historia

Av det empiriska materialet framgår att både Anders och hans elever upplever att motivationen att läsa texter i historia är högre när eleverna är intresserade av det de läser om, vilket analysens andra tema handlar om. Anders ger uttryck för att han upplever att det digitala läromedlet som han genom skolan har tillgång till är ”tunt” och ”tråkigt”. Han reflekterar, som framgår av citatet nedan, under första intervjun över avvägningar som läromedelsförlaget möjligen har gjort och formulerar en hypotes om att läromedelsförlaget gör avvägningar som bygger på att materialet måste vara korrekt och att det inte får uppstå missförstånd.

> Anders: Jag tänker att det är för tråkigt, ganska mycket, alltså det är så tort och korrekt beskrivit så att det, ja vad ska man säga, det får inte uppstå några missförstånd.[604]

Anders utvecklar sedan sitt resonemang och säger att han kan förstå de avvägningar som läromedelsförlaget gör, men att han behöver lyfta in exempel som gör att eleverna blir motiverade och förstår historiska skeenden i olika sammanhang. Som exempel berättar Anders att han, när han och hans elever vid ett tillfälle arbetade med korstågen, gjorde jämförelser med nutida terroristdåd med politiska och religiösa förtecken. Detta kan förstås som en didaktisk strategi där Anders, genom att göra jämförelser med nutida händelser, ger eleverna möjlighet att kunna relatera till historiska skeenden. Att väcka elevernas intresse genom att lyfta in nutida exempel som eleverna på olika sätt kan relatera till, förefaller vara en strategi som Anders nyttjar i flera sammanhang. Exempelvis berättar han under första intervjun att han upplever att han får ett

[604] Anders, intervju 1.

gott gensvar från eleverna ”när dom börjar att förstå hur det hänger ihop med olika historiska händelser”.[605] Han fortsätter med att säga att ”det är då det glimtar till”.[606] Det framgår tydligt av Anders uttalanden att han även själv tycker att det är ”kul” att ta in andra former av texter, exempelvis musiktexter, som har relevans för det de arbetar med, vilket framgår av nedanstående citat.

> Anders: Jag tycker att det är kul att låta dom analysera populärkulturella musiktexter och sådär […] dom brukar tycka att det är jättekul och jag tycker att det är kul. Så där frångår jag det givna materialet ganska mycket och hittar eget.[607]

Anders strategi att inkludera exempelvis musiktexter som beskrivningar av till exempel politiska eller kulturella yttringar i en viss tid, kan förstås som en strävan att, genom att ta in dessa texter i sammanhang där de kan bidra till att skapa historisk empati, öka elevernas förståelse för historiska skeenden. I sin strävan att skapa intresse för ämnet, ger Anders sina elever även möjlighet att välja mellan olika texter som de vill arbeta med. Texterna som Anders erbjuder kan skilja sig dels i fråga om tematik, dels är de av olika svårighetsgrad. Exempelvis kan de välja en text med fokus på politiska aspekter av ett skeende eller en text som jämför två länders kultur. Den senare texten beskriver Anders i citatet nedan som mer grundläggande.

> Anders: Sen den här mittentexten [mitt i kompendiet, min anmärkning] som handlar om Kina och Japan, den är mer [grundläggande]. Jag tänker att den här kanske passar lite mer på hur man ska generalisera.[608]

Anders strategi att dels inkludera texter som kan väcka intresse, dels skapa valmöjligheter, förefaller uppskattas av hans elever. Exempelvis diskuteras detta under första elevintervjun av Anja, Alice och Annie. Anja inleder, som framgår av citat nedan, med att ge uttryck för att hon uppskattar att få möjlighet att låta det egna intresset styra såväl inriktning på sitt arbete som textval, vilket Alice instämmer i. Anja antyder i sin reflektion att om hon får välja utifrån sitt eget historieintresse blir hon motiverad att ta reda på mycket om ämnet. Denna tolkning av Anjas reflektioner stärks av Annies och Anjas diskussion i citaten nedan.

> Anja: Jag tycker ju ganska mycket om att få göra individuella uppgifter. Det är mycket roligare. Då kan man själv få intressera sig och ta reda på mycket om ett ämne som intresserar en.

[605] Anders, intervju 1.
[606] Anders, intervju 1.
[607] Anders, intervju 1.
[608] Anders, intervju 3.

> Alice: Jag håller med.
>
> Anja: Och då har man mycket mer möjligheter att kunna, ja men välja vilka metoder man själv vill använda. Om du vill gå och låna en bok och läsa den istället om området eller om du vill sitta och lyssna på poddar.[609]

Annie bidrar till diskussionen med att säga att det förvisso är enklast om Anders väljer vad de ska läsa, men att hon uppskattar att få välja själv utifrån intresse. Av elevutsagor framgår att själva valfriheten bidra till att eleverna kan uppleva mening med att läsa texter i historia.

> Annie: Det lättaste är väl att han [Anders], om han ger dig en källa. Men jag tycker att det är mer, jag skulle kombinera att läsa böcker och att kolla i källor.
>
> Anja: Samma här. Det lättaste [sättet] att kunna få tillgång till information är ju att få direktiv, 'det här ska ni göra', men jag personligen tycker att det är mycket roligare att kunna gå och leta reda på böcker och ta ut olika delar ur böckerna och sen kombinera det tillsammans med hemsidor som man själv har letat upp får då kan man få så många olika perspektiv och synpunkter på ämnet som möjligt.
>
> Annie: Det man själv är intresserad av och inte bara nånting som nån annan ger åt en att läsa.[610]

Av ovanstående framträder en bild av att både Anders och eleverna Anja, Alice och Annie ser att intresse för det sammanhang som läsning av texter ingår i, det vill säga elevernas intresse för ämnesinnehållet, är av betydelse för i vilken mån eleverna ser mening med att läsa texter i historia. I likhet med Anders reflekterar eleverna således över intresse och motivation som bidragande till mening med att läsa skrivna texter i historia. Anders ger i citatet ovan uttryck för att han eftersträvar att *skapa* intresse, medan eleverna snarare talar om intresse som något de *har*.

Sammanfattningsvis talar både Anders och de ovan citerade eleverna om läsning av text som i någon mån lustfyllt i sammanhang där eleverna är intresserade av textens innehåll. I sammanhang då läsning av texter syftar till att väcka elevernas intresse för historieämnet framstår det läromedlet som Anders har tillgång till inte som meningsfullt att använda. Anders pekar på att texternas innehåll bör vara intresseväckande.

[609] Anders, elevintervju 1.
[610] Anders, elevintervju 1.

Emma och hennes elever

I analysen av det empiriska materialet från intervjuer med Emma och hennes elever framträder tre teman utifrån reflektioner över läsning av skriven text. Det första temat handlar om elevers behov av att få hjälp med att få överblick dels över kronologi, dels över kursen och dess innehåll. Det andra temat som har kunnat identifieras handlar om elevers nivå vad gäller läsning och vilka förkunskaper de har när de kommer till kursen i historia på gymnasiet. Det tredje temat handlar om reflektioner över betydelsen av elevers upplevelse av eget lärande och elevers eget intresse har för läsning av text i historia.

Överblick

En del av den effektivitet som kan tolkas i Emmas önskan att eleverna ska utgå från boken kan också förstås som ett uttryck för läsning av texter i vissa sammanhang, i Emmas utsagor, syftar till att ge eleverna överblick över historiska skeenden, som är det första temat som framträder i intervjuerna med Emma och hennes elever. Behovet av att hjälpa eleverna med att få överblick över historiska skeenden och deras kronologiska inbördes förhållande har, enligt Emma sitt ursprung i elevernas bristande förkunskaper i historia. Emma betonar under andra intervjun att hon ”i just historia” utgår från läroboken och att hon brukar läsa inledningen till kapitlet de ska arbeta med högt tillsammans med eleverna.[611] När detta händer visar hon texten på projektorn.

> Emma: [l]äsa den [inledningen] och så att vi startar, om det finns nån bild, att vi utgår från den, att diskutera den tillsammans för jag upplever att dom missar bilderna när dom läser själva. Dom stannar inte upp vid dom. Så dom kan jag lyfta i så fall på projektorn inför ett nytt område till exempel. Lite som för förståelse och för att väcka lite nyfikenhet. Och läser inledningen för dom. Inledningarna till dom här kapitlen är ofta väldigt, ja men dom är också enkelt skrivna […] mer för att lyfta tankar. Hur kunde den här förändringen ske så fort och så att man blir lite förberedd. Sen får dom fortsätta läsa på egen hand, i så fall.[612]

I ovanstående beskrivning av arbetet med texter framstår högläsningen som ett sätt för Emma att hjälpa eleverna med att få en förförståelse, vilket kan tolkas som ett sätt att skapa överblick över det eleverna ska börja på att arbeta med. Genom att introducera kapitlet med både text och bilder för eleverna visar Emma att innehållet i kapitlet utgör en helhet där texten läses i ett

[611] Emma, intervju 2.
[612] Emma, intervju 2.

sammanhang som illustreras i bilder och att bilderna kan förstås i de sammanhang som beskrivs i texterna. Emmas ambition att göra eleverna uppmärksamma på sambanden mellan texterna och bilderna i läromedlet förefaller, utifrån Elias reflektion nedan, ge gott resultat i så måtto att Elias ger uttryck för att han upplever att om bilden illustrerar det som texten handlar om, är det intressant att titta på bilden.

> Elias: [o]m bilden beskriver det man jobbar med, eller den handlar om hela texten, om bilden beskriver det bra så blir det ju mer intressant att kolla på.[613]

Av tidigare citatet ovan framgår även att Emma, genom att som introduktion läsa inledningen tillsammans med eleverna, visar att texterna i kapitlet kan hjälpa eleverna med att ”lyfta tankar” när de sedan läser vidare på egen hand. På så sätt hjälper Emma eleverna med att få överblick både över kapitlet och det innehåll som kapitlet erbjuder. Den överblick som texterna i läromedlet kan erbjuda, förefaller, i Emmas beskrivning, även gälla för kursen i sin helhet. Hon talar om att eleverna i läromedlet ”kan orientera sig, hur långt har vi kommit och hur långt har vi kvar”[614]. Läromedlets övergripande struktur gör det också, enligt Emma, möjligt för eleverna att se att ”det finns nån typ av plan”[615] för kursen som helhet.

Sammanfattningsvis framträder överblick som något som Emma är mån om att eleverna ska få eftersom de inte besitter tillräckliga förkunskaper och kan alltså förstås som kronologisk överblick. Överblick framstår dock även som något mer handgripligt som handlar om att eleverna ska få överblick över ett kapitel och hur de kan använda information som finns dels i textstycken, dels i de bilder som texten illustreras med. Emmas arbete med högläsning som introduktion till ett nytt moment är således ett sätt att bidra till att eleverna i ett första steg får överblick över texten de ska läsa. I ett nästa steg kan Emmas arbete med högläsning även bidra till att eleverna får överblick över och därmed förståelse för historiska skeenden eftersom det arbetet kan bidra till ökad läsförståelse.

Elevers nivå och förkunskaper

Emma vill gärna att eleverna ska utgå från det läromedel hon tillhandahåller. Ett av hennes argument är att ”det ska vara enkelt”, vilket kan tolkas som ett

[613] Elias, elevintervju 1.
[614] Emma, intervju 3.
[615] Emma, intervju 3.

bekvämlighetsval, eftersom hon fortsätter med att säga ”att man inte behöver…”.[616] Emma talar emellertid även om att eleverna befinner sig på olika nivåer och att när de, som likt eleverna som ingår i studien, läser historia i andra årskursen på gymnasiet, har de hunnit glömma en del av de kunskaper de har från grundskolans undervisning. Emma nyanserar sin beskrivning av elevernas kunskaper när hon, som i citatet nedan, säger att många har ”jättegoda” kunskaper. Samtidigt förefaller flertalet elever, utifrån Emmas reflektioner, inte minnas någonting från högstadiets historia, vilket leder till att Emma ser sig tvingad att repetera en del. Elevers nivå och förkunskaper utgör analysens andra tema. Detta är ett tema som Emma tar upp, men som hennes elever inte berör explicit.

> Emma: Vi beräknar att det har gått några år sen dom hade historia i skolan, om man nu inte är särskild intresserad på egen hand och suger i sig kunskap eller tar reda på saker, att vi utgår inte ifrån att man kommer ihåg någonting, så att för många, alltså det blir devis repetition på högstadiets historia, men att vi kanske utvecklar mer på djupet eller gör någonting annat till eller gör nån jämförelse eller så. Många har jättegoda, alltså kommer ihåg väldigt mycket saker, andra känner sig nog ganska, jamän att det ringer ingen klocka om jag säger ’franska revolutionen’. [617]

Emma reflekterar över sina erfarenheter av att eleverna inte minns så mycket från grundskolans historieundervisning och lyfter möjligheten att hennes erfarenheter hänger samman med att hon undervisar på yrkesförberedande program. Hon reflekterar, som i citatet nedan, över om det möjligen är så att det ser annorlunda ut på exempelvis samhällsvetarprogrammet.

> Emma: Det är så olika i olika grupper också. Och jag tror att det skulle ju låta annorlunda om man kanske var på samhällsprogrammet. Naturligtvis.[618]

Elevernas programtillhörighet förefaller, i Emmas framställning, även speglas i elevernas studievana. I citatet nedan reflekterar Emma över att elever som hon och hennes kollegor undervisar på de yrkesförberedande programmen inte är studievana och att det har betydelse för deras läsvana. Emma spekulerar över om detta kan vara en förklaring till varför lärare väljer att låta eleverna se en video om historia i stället för att låta dem läsa en skriven text.

> Emma: När det gäller historia tror jag att jag utifrån att många elever som vi har här inte är liksom studievana, eller alltså har svårt att ta sig, ta till sig information i en text eller tycker att det är jättejobbigt att man ska läsa så här

[616] Emma, intervju 2.
[617] Emma, intervju 1.
[618] Emma, intervju 2.

> mycket nu. Så jag tror att det kanske medvetet att man går över till, alltså där det finns bra videos till exempel.[619]

Även om Emma antyder att en del av hennes elever på yrkesförberedande program inte har de förkunskaper som de borde ha från grundskolan och att hon därför behöver repetera delar av grundskolans historieundervisning, har hon erfarenhet av att eleverna, när hon arbetar med att få dem att läsa på lektionerna, kan läsa upp mot fyra till fem sidor text på en lektion.[620]

> Emma: jag tänker mig att, vid källkritik använder vi boken, […] då har, då hade vi inte lyckats dela ut vi dom här licenserna så då kopierade jag upp på papper till alla, och då blir det ju ett häfte på kanske 4–5 sidor. Och första lektionen är ju, ”ska jag läsa allt det här?”, men sen alltså […] börja läs och kolla hur texten är, alltså den är ganska, just att den är ganska behaglig att läsa, då höll dom faktiskt med om det, så dom läste.[621]

I Emmas beskrivning av situationer där hon vill att eleverna ska läsa 4–5 sidor tycks eleverna tycka att det är mycket. Elevernas motstånd mot att läsa längre textstycken är något hon återkommer till under andra intervjun, där hon berättar att hon har ”dom som säger ’jag orkar inte, alltså vad mycket text”.[622] Emma lägger vikt vid att poängtera att eleverna ”läser ju texten. Det gör dom ju”.[623]

Emma ger inte sina elever läxor, utan läser uteslutande med dem på lektionerna. Läsningen sker, som framgår av citatet nedan, då antingen individuellt, i par eller gemensamt i klassen.

> Emma: Men annars är det väl enskilt att man sitter och börjar läsa tillsammans, alltså att dom får sitta två och två fastnar någonstans. Och jag tror en del väljer att haka på en kompis. Ibland har vi suttit, kört en sån här klassisk, jamän att nån läser högt och så pausar vi och går igenom lite.[624]

Emma beskriver i citatet nedan hur hon arbetar med att få eleverna att stryka under, vilket kan ses som ett sätt att arbeta med att utveckla elevernas lässtrategier.

> Emma: Och när man [skrattar] tvingar nån att nu ska du stryka under var du får fakta, om det här är källkriteriet eller vad det nu kan vara, var kommer den informationen, sålla ut den från exempel och annat intressant, så gör dom ju

[619] Emma, intervju 1.
[620] Emma, intervju 1.
[621] Emma, intervju 1.
[622] Emma, intervju 2.
[623] Emma, intervju 2.
[624] Emma, intervju 1.

> det. Så att det går nog också bättre för, alltså jag ser inte deras konkreta studieteknik så här men dom löser ju uppgiften och tar in och tar till sig och.. Ja jag upplever ju, om jag tänker efter också att alla har varit på banan om vad det handlar om. [625]

Sammanfattningsvis kan Emmas framställning av material hon använder i sin undervisning vid första anblick verka ambivalent. Å ena sidan säger hon att hon vill att eleverna utgå från boken (e-läromedlet), å andra sidan framstår den i hennes berättelse om sin undervisning mer som ett bland flera material, där samtalet värderas högt av Emma. Vid en närmare analys framträder emellertid en undervisning där Emma med erfarenhet och eftertanke väljer texter som både nivåmässigt och innehållsmässigt är anpassade efter hennes elevgrupp. De anpassningar Emma gör till elevgruppen inkluderar såväl val av texter och andra material som sätt att bearbeta texter. Emmas erfarenheter av att en del av hennes elever har bristande förkunskaper och att de inledningsvis gör motstånd mot att läsa längre textstycken förefaller resultera i att hon väljer strategier, som exempelvis högläsning och diskussioner, som hjälper eleverna i arbetet med historieämnet. I Emmas tal om sin undervisning ger hon uttryck för en ambition att eleverna ska kunna sätta sig in i tidigare generationers livsvillkor och därmed få syn på sig själva och sin samtid.

Eget lärande och eget intresse

Ett tema som framträder i intervjuerna med Emma och till dels med hennes elever, är elevernas eget intresse och lärande. Att läsa texter i sammanhang där eleven har ett eget intresse av det ämnesområde eller stoff som behandlas i undervisningen framstår i materialet som positivt för elevernas vilja att läsa texter i historia. Emma berättar att hon arbetar med att knyta ämnesinnehållet till elevernas utbildningsval, som hon har en uppfattning om att de har intresse för. I citatet nedan berättar hon om ett exempel där hon knyter arbetet med tiden för tidig industrialisering till uppbyggnad av infrastruktur och arbetares villkor, vilket är frågor som hennes elever arbetar med i sina ämnesspecifika kurser.

> Emma: [N]u har dom varit på APL så den gruppen har inte hunnit haft så mycket än i år, men förra årets grupp, rallarnas historia, alltså det tycker dom naturligtvis är jätteintressant och jag med, för jag inser att jag har, alltså när man hittar sina egna kunskapsluckor och vi hittar nån artikel på Alla tiders historia, tror jag eller vad heter den här tidskriften, Världens historia och just den här brytpunkten av att rallare var ett av dom där yrken som erbjöd, ja, hårt och slitsamt och farligt, men också den här romantiken som växte upp kring

[625] Emma, intervju 2.

> bilden av rallare, att det var ändå ett sätt att söka äventyr och frihet och bryta sig loss och liksom, typ en gemenskap i arbetsgänget och vara med och bygga framtiden och allt det här, det tyckte, alltså att försöka att hitta mer av det där programspecifika tror jag gör jättemycket.[626]

Emmas arbete med att knyta historieämnet till elevernas gymnasieval förefaller i första hand gälla de teman som hon väljer för undervisningen. Av citatet ovan framgår emellertid även att hon väjer ut artiklar från populärvetenskapliga tidskrifter som hon anser passar in i detta upplägg. Emma antyder, i citatet nedan, att hon även är av uppfattningen att det är viktigt att, förutom att knyta ämnet till deras utbildningsval, ge eleverna möjlighet att låta eleverna hitta material.

> Emma: [A]tt hitta lite specifika eller låta dom kanske, för då tycker dom ju att det är intressant riktigt. Det handlar ju om dom, och alltså på nåt sätt hitta den där yrkesstoltheten också.[627]

Emmas ambition att knyta de exempel på historiska skeenden som hon väljer till elevernas utbildningsval framstår således som en grund att bygga ett ämnesintresse utifrån. Emma visar således en vilja att bidra till att eleverna lär för kunskaper bortom ramarna för kursen.

I slutet av första intervjun med eleverna, då det fanns lite tid kvar, frågade jag dem om de läser om historia eller ser filmer med historiskt tema på sin fritid, vilket samtliga elever säger sig göra.[628] Ebbe och Emil säger att de ser på filmer via länk till SLI, vilket Emma, enligt eleverna, tillhandahåller.[629] Krigstema förefaller vara något som intresserar Emil och Elias.[630] Eleverna använder även olika streamingtjänster, som till exempel Netflix.[631] Ett exempel som eleverna tar upp är *Pojken i randig pyjamas*.

> Elias: Pojken i randig pyjamas. […] Den handlar om andra världskriget. Den var bra tycker jag.
>
> Emil: Den boken var ganska bra.[632]

Av Emils kommentar i citatet ovan framgår att det är boken, inte filmen, han refererar till. Det är emellertid oklart om han har läst boken eller lyssnat på en

[626] Emma, intervju 1.
[627] Emma, intervju 1.
[628] Emma, elevintervju 1.
[629] Ebbe, elevintervju 1; Emil, elevintervju 1.
[630] Emil, elevintervju 1; Elias, elevintervju 1.
[631] Elias, elevintervju 1;
[632] Emma, elevintervju 1.

uppläsning av den. I ett sammanhang där Emil har ett eget intresse för historiska skeenden förefaller texter således intressanta att ta del av.

Sammanfattningsvis reflekterar Emma under intervjuerna över hur hon kan lägga upp historielektionerna så att eleverna lär sig historia. Hon talar framför allt om hur hon på lektionerna kan skapa överblick över både de texter som hon väljer ut till undervisningen och till hela historieämnet. Det framgår att även om några av eleverna i klassen (däribland de som deltar i studien) har ett visst intresse för historia, är intresset för historielektionerna inte stort. Emma reflekterar utifrån denna utgångspunkt över hur hon kan göra undervisningen effektiv och hur det påverkar val av texter och hur texterna bearbetas. Även Emmas elever reflekterar över hur de så effektivt som möjligt kan arbeta med texter samt vilka krav det ställer på texterna. En faktor som förefaller påverka val av material är, enligt Emma, elevernas läsförmåga, vilket, i likhet med elevernas svala intresse för historieundervisningen, har betydelse för nivå på texter samt på hur de bearbetas. Elevernas historieintresse förefaller vara något som också påverkar Emmas val av material, däribland såväl texter som bildmaterial.

Sammanfattande analys utifrån begreppet reflektion

I detta tredje resultatkapitel har mening med läsning av skriven text undersökts utifrån begreppet reflektion. Gemensamt för lärarna är att de för det första reflekterar över bekymmer med att elever har brister vad gäller förkunskaper i historieämnet. Lärarnas återkommande reflektioner på detta område kan tolkas som ett uttryck för att lärarna upplever att många elever saknar tillräckliga kunskaper i ämnet. Det behöver emellertid inte betyda att detta gäller för alla elever, men ger likväl en fingervisning om att problemet, ur ett lärarperspektiv, upplevs som betydande. Lärarnas uppfattning om nivå på elevernas förkunskaper och hur detta påverkar val av nivå på texter är något som samtliga lärare för det andra reflekterar över. När det kommer till frågan om nivå på texter ger lärarna uttryck för olika reflektioner. Å ena sidan framkommer argument för att texter behöver ligga på en nivå och ha ett omfång som är lagom för eleverna. Å andra sidan finns det i resultatet exempel på att lärare har erfarenheter av att de kan använda svåra texter om texterna i någon mån appellerar till elevernas intressen.

Lärarnas oro för att texter som de använder i undervisningen är för svåra för eleverna speglas delvis i elevutsagorna i så måtto att eleverna ger uttryck för

att de kan ha svårt att förstå innehållet i texterna. Samma elever som tycker att texter kan vara svåra att förstå kan samtidigt reflektera över att samma texter är lättlästa, vilket inte speglar lärarnas oro. Elevernas till synes själv-motsägande reflektioner kan möjligtvis förstås som en bekräftelse på lärarnas upplevelse av att elever har brister i förkunskaper eftersom eleverna ger uttryck för att exempelvis ämnesspecifika begrepp bjuder dem svårigheter. Detta kan tolkas som ett uttryck för att eleverna snarare saknar vissa ämneskunskaper än att de har låg läsförståelse, ett problem som lärarna härleder till att elever i skolan idag läser lite. Elevernas reflektioner bekräftar delvis lärarnas bild av att elever inte gärna läser långa texter. Samtidigt kan resultatet visa flera exempel på utsagor där elever talar om texter som de själva väljer att läsa. Att frivilligt välja texter i historia motiveras av ett eget intresse för exempelvis en viss historisk händelse.

Kapitel 8. Mening med att läsa skriven text i historia – en analys

I de tre föregående kapitlen har deltagarnas utsagor beskrivits och analyserats utifrån vart och ett av de tre i meningsbegreppet inkluderade delbegreppen, nämligen *sammanhang, handling* och *reflektion*. I det här kapitlet analyseras dessa resultat utifrån meningsbegreppet som helhet samt utifrån historiedidaktiska perspektiv. Därigenom synliggörs ett möjligt fält av läs-ämnesförståelse. Resultatet av de tre lärarnas och deras elevers utsagor förstås, med inspiration från fallstudiedesign, som tre fall.[633]

I detta kapitels första avsnitt analyseras mening med läsning av skriven text, såsom mening har kunnat identifieras i varje lärares och hens elevers tal, det vill säga resultatet i kapitlen 5–7. Analys av resultat gällande respektive fall används till att identifiera likheter och variationer mellan de tre fallen, varvid teman i *mening* identifieras. Sedan genomförs en övergripande analys av dessa teman för att därigenom identifiera positioner inom meningsbegreppet i relation till delbegreppen *sammanhang, handling och reflektion.* Slutligen betraktas meningspositionerna genom de historiedidaktiska klustren för att därigenom identifiera läs-ämnesförståelse. Denna del av analysen svarar således på studiens andra forskningsfråga. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av studiens samlade resultat.

Mening som identifierats i deltagarnas utsagor

I detta avsnitt analyseras mening som kar kunnat identifieras i resultatkapitlen om läsning i historia i Hannas, Anders och Emmas samt deras elevers utsagor.

[633] Yin (2006).

Hanna och hennes elever

I Hannas framställning av sin historieundervisning framträder en bild av läsning i sammanhang där läsningen föregås av en genomgång och efterföljs av arbete med instuderingsfrågor eller andra uppgifter. Hanna motiverar sitt val att tidsmässigt placera läsning av text efter genomgångar med att eleverna har brister i sina förkunskaper om historiska skeenden, vilket enligt hennes utsagor medför att hon behöver introducera eleverna till texternas övergripande innehåll för att de ska kunna ta till sig det. Elevernas brister vad gäller ämnesspecifika begrepp bidrar också till att Hanna väljer att inleda lektionen med en introduktion. I ett undervisningssammanhang där elever saknar adekvata förkunskaper i ämnet är det, i Hannas uttryckta erfarenhet, viktigt att de texter som eleverna förväntas läsa är tillgängliga både till innehåll och form utifrån elevernas nivå. I sådana sammanhang utgör kursboken, i Hannas erfarenhet, en tillräcklig och avgränsad bas. Att elever som inte har tillräckliga förkunskaper, i ett historieundervisningssammanhang, läser texter utan att läraren introducerar den aktuella texten, skapar således inte mening. Om eleverna däremot får hjälp av läraren med att utveckla en förförståelse för den aktuella textens innehåll och begrepp, kan läsning av skriven text skapa mening, även i sammanhang där texten kan utgöra en viss utmaning. Sett utifrån läsningens sammanhang såsom det framstår i ovanstående, framträder historieämnet dels som ett ämne där elevernas förståelse av ett kronologiskt narrativ är en förutsättning för att de ska kunna läsa texter på gymnasienivå. Dels kan utsagorna tolkas som uttryck för elevernas behov av förståelse för ämnesspecifika begrepp för att de ska uppleva att det är mening med att läsa texter.

Den analoga kursbok som Hanna tillhandahåller erbjuder, enligt både Hanna och hennes elever, ett tillräckligt innehåll och en avgränsad form, vilket sammantaget medför att eleverna ges förutsättningar att få förståelse för det som kursen handlar om. Med utgångspunkt i läsningens sammanhang kan mening med läsning av skriven text, ur Hannas perspektiv, handla om att komma åt en källa till kunskap om historia medan mening med läsning, utifrån elevernas perspektiv, vid en första anblick snarare handlar om att inhämta tillräcklig information för att kunna besvara instuderingsuppgifter. Resultatet visar följaktligen att elever kan uppfatta historieämnet som ett ämne där det finns svar på frågor, svar som går att läsa sig till i kursboken. I en sådan tolkning av historieämnet framstår historia som ett narrativ, och läsning av skriven text som en instrumentell företeelse. I elevernas utsagor förekommer emellertid även resonemang om att det är skillnad på om de arbetar med instuderingsfrågor eller med en rapport som eleverna delvis kan skriva utifrån ett eget intresseområde

inom ämnet. I några elevers reflektioner över läsning i historia, framstår historieämnet som ett ämne där man kan leta efter information snarare än svar, och att olika uppgifter fordrar olika arbetssätt. I elevernas framställning av historieämnets arbetssätt och källor till information ingår, förutom läsning av skriven text, även andra medier såsom till exempel film. Flera former av informationskällor kan således användas i elevers självständiga arbete med att skapa sig en förståelse för historiska skeenden.

Den läsningen som Hanna beskriver utgår huvudsakligen från den analoga kursbok som hon tillhandahåller, kompletterad med material vars syfte företrädesvis är att ingå i undervisning om källkritik. Färdigheter, såsom att använda sig av källkritik, kan i Hannas uttryckta erfarenhet, vara något som eleverna uppskattar att de lär sig i historia och som de kan ha nytta av även i andra sammanhang. Mening med att läsa och arbeta med texter i historieämnet kan följaktligen även förstås i ett större sammanhang, bortom historieämnet, där det är något som eleverna, enligt Hanna, ”har nytta av i andra ämnen och i livet”.[634] Hon reflekterar över att hon brukar få god respons från eleverna när de får arbeta med att läsa texter som fångar deras intresse och som de känner att de har nytta av, vilket kan tolkas som ett uttryck för att eleverna, enligt Hanna, då upplever att det är meningsfullt att läsa. Läsning av text kan således förstås som att det även har ett intrinsikat värde.

Anders och hans elever

Som redovisats i de tidigare resultatkapitlen beskriver såväl Anders som hans elever stundvis läsning av skriven text som en aktivitet som utgör ett stöd till de genomgångar och diskussioner som förefaller dominera Anders historieundervisning. Av elevernas utsagor framträder en bild av genomgångarna som centrala medan läsning av skrivna texter till synes är ett komplement till genomgångarna. I motsättning till Anders, som huvudsakligen talar om läsning av texter i kompendier, talar hans elever huvudsakligen om texter i det digitala läromedlet, vilka de använder när de arbetar med instuderingsfrågor. I de sammanhang då eleverna arbetar med instuderingsfrågor och uppgifter av reproducerande art beskriver eleverna att de använder det digitala läromedlet som framstår som relevant för dem att använda, eftersom det kompletterar genomgångarna. I elevutsagorna förekommer uttalanden som kan tolkas som reflektioner över läromedlet som en tillgång i sammanhang där de behöver svar på specifika frågor. Det digitala läromedlet förefaller således till viss del

[634] Hanna, intervju 1.

upplevas som meningsfullt att använda när eleverna arbetar med instuderingsfrågor och liknande reproducerande uppgifter, vilket indikerar att historieämnets innehåll kan förstås som definierad i någon mån.

De texter som återfinns i de kompendier som Anders skapar beskrivs av deltagarna, i motsättning till läromedelstexterna, som texter som är av mer allmänbildande och inspirerande karaktär. Anders ger uttryck för en ambition om att texterna i kompendierna ska vara av varierad karaktär och uttrycker i sina reflektioner en tro på att läsning av texter kan bidra till elevernas allmänbildning, vilket Anders också reflekterar över som något som han tycker ingår i undervisningen, särskilt på de studieförberedande programmen. Sett utifrån Anders erfarenheter och reflektioner kan läsning av de texter som han har valt ut och satt ihop till kompendier även förstås som givande mening i sammanhang där de diskuteras i klassen, eftersom de kan bidra till att skapa intresse för historieämnet. Sett utifrån utsagor rörande läsning och bearbetning av de kompendier som Anders tillhandahåller, kan historieämnets innehåll även förstås som till viss del laborativt vilket pekar mot en syn på historieämnet som ett ämne som ska bidra till att eleverna bildas och utvecklar ett eget intresse för. Detta resultat pekar på att historieämnet kan ha olika innebörd beroende av vilken position det betraktas utifrån.

Texter som ingår i kompendierna kan, som tidigare redovisats, upplevas som avancerade, vilket både Anders och hans elever ger uttryck för. Eleverna är dock tydliga med att de upplever att genomgångarna ger dem en gedigen grund inför läsningen. Även om läsning av skriven text framställs som central i Anders beskrivning av sin historieundervisning, kan elevernas reflektioner tolkas som ett uttryck för att genomgångarna utgör en grund för förståelse för det de arbetar med och att läsning av texter, enligt elevernas utsagor, kan ses som en fördjupning. Läsning av texterna som återfinns i Anders kompendier kan således, utifrån en tolkning av elevernas reflektioner, vara meningsfulla att läsa när de vill få en djupare förståelse i historia. På så vis kan Anders undervisning ses om en process där eleverna får möjlighet att utveckla förståelse för historiska komplexa sammanhang och där mening med läsning av texter kan förstås både som en väg till inspiration och underhållning, och som ett informationsverktyg som eleverna behöver stöd i att navigera i. Det kan följaktligen vara mening med att läsa skrivna texter, fast de är svåra, om de även är intressanta ur ett ämnesperspektiv *och* i elevernas ögon.

Emma och hennes elever

Det e-läromedel som Emma vill att eleverna ska utgå från beskrivs av henne som en bas utifrån vilken eleverna kan få grundläggande information som de kan komplettera med andra material. Av de arbetssätt som beskrivs av Emma och hennes elever förefaller instuderingsfrågor, diskussion och rapportskrivning vara de sätt på vilka historia bearbetas och redovisas i undervisningen. E-läromedlet framträder i såväl elevernas som i Emmas tal som det material som används i samband med arbete med instuderingsfrågor. Av analysen framgår det att Emma och hennes elever ser olika mening med att läsa texter i läromedlet. Emmas ambition med läsning av text kan förstås som att läsning syftar till att eleverna ska förstå innehållet, alltså att mening med att läsa lärobokstexterna är att förstå historiska narrativ, vilket dels innebär att ha en kronologisk förståelse, dels att till viss del kunna granska narrativ kritiskt. Eleverna å sin sida tolkas läsa lärobokstexterna för att kunna svara på instuderingsfrågor, varvid historieämnet framstår som mer instrumentellt, så till vida att texter betraktas som innehållande information som kan återges. Emma reflekterar över att hon upplever att e-läromedlet är effektivt att använda, eftersom det ger eleverna både tillräckligt och nog med information för att de ska kunna besvara frågorna. Ur ett elevperspektiv kan en effektiv text snarare förstås som en text som är effektiv att använda i så måtto att den har ett format som underlättar arbetet med den. Således kan det å ena sidan vara större mening att läsa en text i analog form i sammanhang där eleven behöver datorns skärm för att skriva svar. Å andra sidan kan en text i digitalt format, enligt Emma, vara effektiv att använda om den erbjuder möjligheter att snabbt hitta information. Mening med att läsa texter kan följaktligen förstås utifrån sammanhang där texten upplevs som tillgänglig och därför bidrar till att eleverna på ett effektivt sätt kan använda den i arbetet med historieämnet.

I de sammanhang som Emma beskriver, där hennes elever inte har de förkunskaper i ämnet som de borde ha från grundskolan, och där eleverna har bristande läsvana och svårigheter att läsa ämnestexter, ger hon uttryck för att hon har utmaningar gällande att få elever att läsa skrivna texter. Emma beskriver inledande genomgångar där hon presenterar nya teman eller kapitel i e-läromedlet för eleverna och går igenom eventuella ämnesspecifika begrepp som en strategi som, enligt Emma, minskar elevernas motstånd mot att läsa. Högläsning beskrivs som ytterligare en strategi som Emma har god erfarenhet av för att hjälpa eleverna med att förstå hur de ska läsa texten. Emma reflekterar över att e-läromedlet i samband med att ett nytt område introduceras bidrar till att skapa en överblick över både händelsernas kronologi och områdets

omfattning och kan därför upplevas som meningsfullt för eleverna att läsa. Genom att elevernas utgångspunkt möts av Emmas introduktion till nya texter kan dessa således bli meningsfulla för eleverna att läsa, eftersom de får hjälp med att utveckla läsförståelse och historielitteracitet.

När Emmas elever väl är inne i ett område minskar genomgångarnas omfattning, och eleverna arbetar mer självgående. Exempelvis läser eleverna texter på egen hand eller, som både Emma och eleverna berättar, i par. I dessa situationer kan annat material, initierat av Emma eller eleverna själva, ingå i arbetet. Eleverna väljer, i såväl Emmas uttryckta erfarenhet som i elevernas berättelser, gärna att läsa texter som de hämtar från SO-rummet eller Wikipedia. Emma reflekterar över elevernas val utifrån brister i e-läromedlet, medan eleverna snarare talar om valet att använda alternativa material utifrån erfarenheter av att det är enkelt att använda dem, vilket skiljer sig från Emmas uppfattning av framför allt Wikipedia som svårläst. Trots att eleverna, som tidigare beskrivits, säger att e-läroboken är lättläst och strukturerad på ett sätt som underlättar läsningen, tycks eleverna välja alternativa material när de kan påverka vilket material de arbetar med, dels därför att de då kan välja material som de upplever som tillgängliga och effektiva i någon mån, dels därför att de då kan välja material som de finner intressant utifrån ett eget intresse för historia. Historieämnet framstår därigenom som ett ämne där eleverna i någon mån kan påverka såväl innehåll som form, varvid ämnet kan förstås som till viss del laborativt.

Emma reflekterar även över texters tillgänglighet utifrån i vilken mån texterna motsvarar elevernas nivå av förförståelse och läsvana. Hon ger uttryck för en oro för att både texterna som hon använder i historieundervisningen och de texter som eleverna använder från hemsidor som SO-rummet och Wikipedia, är för svåra för eleverna. Samtidigt som Emma uttrycker oro för att texter som hon väljer till sin undervisning kan vara för svåra för eleverna och att hon har erfarenhet av att eleverna bjuder motstånd mot att läsa längre texter, reflekterar hon över att hon (och andra lärare) ”backar” för att utmana elevers motstånd mot att läsa. Hon ger uttryck för att det, i hennes uppfattning, är viktigt att elever läser skrivna texter och att hon ser det som sin (och lärares i allmänhet) uppgift att ”traggla texter”[635], att det ingår i fostran till demokratiska medborgare. Emma ger således uttryck för en ambition att historieundervisningen ska bidra till kunskaper som sträcker sig bortom historieämnet, vilket förstås som en mening med att läsa skriven text i historia.

[635] Emma, intervju 1.

Emmas oro för att texterna hon använder ska vara för svåra för eleverna speglas emellertid inte i elevernas tal om texterna de läser i historia. Eleverna reflekterar snarare över att texterna i e-läromedlet är välskrivna och ligger på lagom nivå. Eleverna uttrycker förvisso initialt ett visst motstånd mot att läsa vad de upplever som långa texter, men reflekterar också över att texters kvalitet och omfattning kan bidra till att de ändå läser det som Emma ger dem i uppgift. Texternas kvalitet och omfattning förefaller således bidra till att de upplevs som meningsfulla att läsa i sammanhang där de ligger på en nivå som är adekvat för nivån på elevernas förkunskaper och läsförmåga.

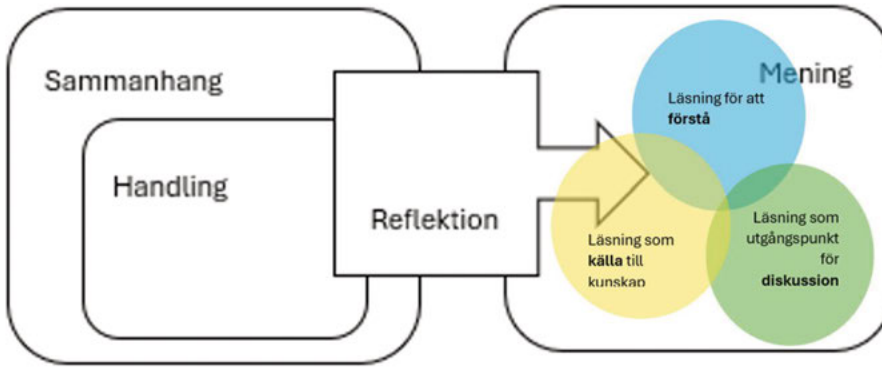
Meningspositioner och läs-ämnesförståelse

I ovanstående avsnitt har mening som har kunnat identifieras i det empiriska materialet redovisats utifrån varje fall. Härnäst identifieras meningspositioner i det samlade empiriska materialet. Med *positioner* avses i den här avhandlingen en utgångspunkt eller ett förhållningssätt som någon intar utifrån ett antal alternativ.[636] Därpå följer tre avsnitt i vilka läs-ämnesförståelse identifieras. Var och ett av dessa tre avsnitt tar utgångspunkt i en av de tre meningspositioner. Därpå diskuteras meningspositionerna i relation till historiedidaktiska kluster, varefter läs-ämnesförståelse identifieras.

Meningspositioner

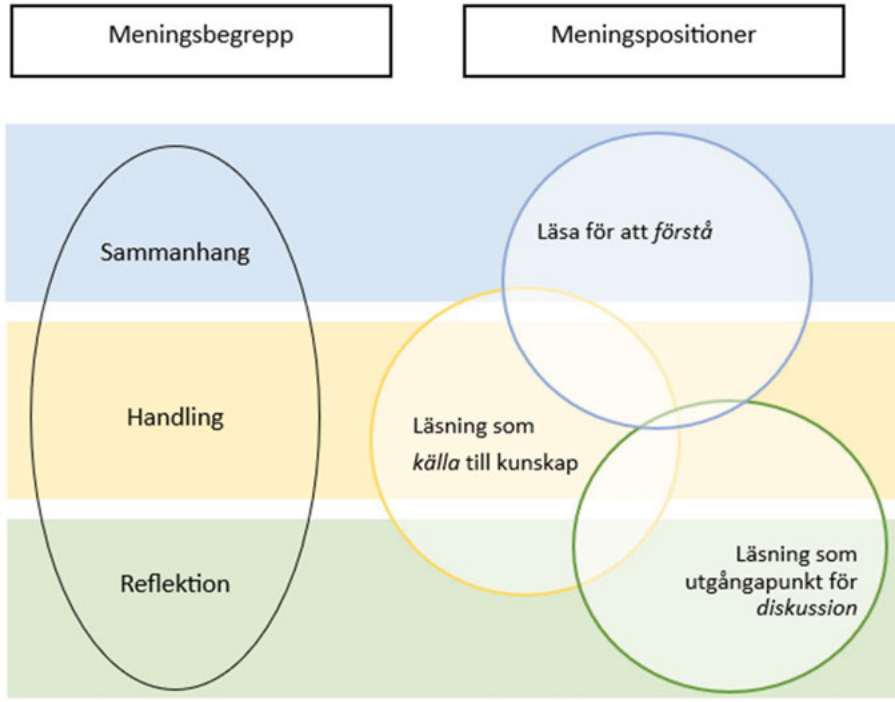
Studien visar att det finns flera sätt på vilka mening med att läsa skriven text i historieundervisning kan erfaras och att samma text eller textformat kan upplevas som meningsfull att läsa eller inte, beroende av i vilket sammanhang den läses. Utifrån studiens resultat av mening med att läsa i historia framträder tre positioner mellan vilka deltagarna rör sig. Dessa positioner är *läsa som källa till kunskap*, *läsa för att förstå* samt *läsning som utgångspunkt för diskussion*. Dessa meningspositioner illustreras i figur 9. De olika meningspositionerna är inte att likställa med resultatet i de tre fallen (vilka redogjordes för under rubriken Mening som identifieras i deltagarnas utsagor), utan karakteriserar olika positioner mellan vilka lärare och elever rör sig.

[636] Jämför Svenska Akademins ordbok enligt vilken en position kan förstås som ett ” område med välbestämt läge och begränsad omfattning, där någon eller något befinner sig vanligen med tanke på de möjligheter detta läge erbjuder”. Svenska Akademins ordbok (2021). https://svenska.se/tre/?sok=position&pz=1. (Hämtat 2+25-03-30).



Figur 9. Illustration av positioner inom meningsbegreppet

Med avsikt att ytterligare skapa förståelse för mening med att läsa texter i historia presenteras och analyseras de tre meningspositionerna i tre nedanföljande avsnitt i relation till de identifierade historiedidaktiska klustren. De tre kluster som identifierades i kapitlet om studiens teoretiska och begreppsliga ramverk är *traderande av historiska skeenden*, *analys och tolkning av historiska skeenden* samt *värdedimensioner utifrån historiska skeenden*. De historiedidaktiska klustren används för att göra en analys av historieämnesinnehållet i de tre meningspositionerna, varvid läs-ämnesförståelse kan identifieras. I nedanstående tre avsnitt beskrivs i vart och ett först den identifierade meningspositionen. Sedan fördjupas förståelsen utifrån de historiedidaktiska kluster som tydliggjordes i avhandlingens teoretiska ramverk. Genom dessa två perspektiv framträder slutligen läs-ämnesförståelse. Detta illustreras i figur 10.

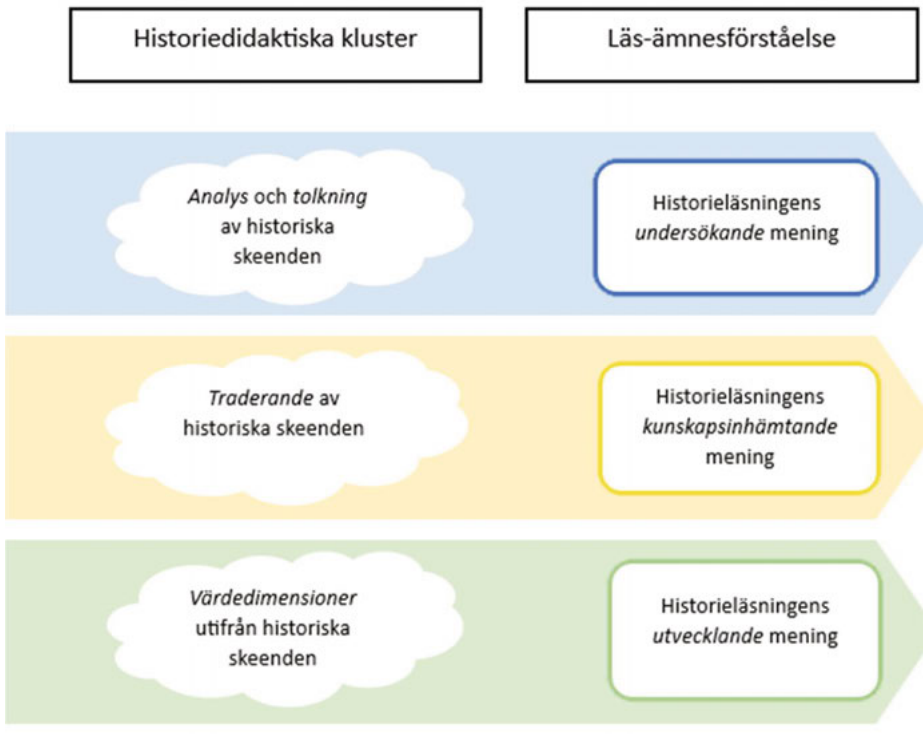


Figur 10. Illustration av inbördes relation mellan begreppen mening, meningspositioner, historiedidaktiska kluster och läs-ämnesförståelse. Illustrationen fortsätter på nästa sida.

Historieläsningens kunskapsinhämtande mening

I den första positionen är mening med läsning att ta del av en *källa till kunskap* om historia. Denna position vetter till övervägande del mot mening som ett handlande. Positionen karakteriseras av att texter betraktas som källor som innehåller information som i någon mån utgör det som uppfattas som det som kännetecknar ämnet som studeras, alltså kunskap om historia. I det empiriska materialet förekommer flera uttalanden som kan härledas till denna position, företrädesvis bland Hanna och hennes elever.[637] I Emmas elevers tal om läsning för att kunna svara på instuderingsfrågor förekommer denna position också.[638] Även övriga deltagares utsagor om brister i förkunskaper kan härledas till denna position.[639] Läsning syftar i denna position till att ge information och fakta samt för orientering inom ämnet. Orientering inom ämnet historia

[637] Exempelvis talar Hanna om att ”faktan finns i läroboken”, vilket kan tolkas som ett uttryck för en syn på läsning som källa till kunskap; Hanna, intervju 1. Se även elevutsagor i kapitel 6.
[638] Se särskilt avsnittet E-boken som utgångspunkt i kapitel 6.
[639] Se kapitel 6.



handlar till stor del om att få kunskap om när olika historiska skeenden inträffade i förhållande till varandra, alltså kronologisk orientering. Genom att läsa texter om historia förväntas elever således bland annat få förståelse för historiska skeenden uttryckt i kronologi. Därmed framstår historia som något faktiskt som elever kan studera genom att läsa texter. Denna position indikerar följaktligen även att historieämnet i någon mån kan förstås som definierad till sin karaktär, exemplifierad i kursböcker eller andra historierelaterade texter.

Positionen mening med läsning av texter som källa till kunskap i historia har flera beröringspunkter med det första historiedidaktiska klustret, vilket beskriver synsätt på historia som kronologiskt *traderande av historiska skeenden*. I likhet med den första meningspositionen framträder historia som faktiska händelser vilka kan studeras genom att läsa om dem. Inom anglosaxisk historiedidaktisk teori har ämnet beskrivits som substantiv historia, vilket syftar på synsätt på att historia handlar om beskrivningar av historiska personer, platser och händelser samt att kunskap om historia består i att veta något om dessa. Inom detta kluster, där första ordningens begrepp inkluderas, framstår texter

inom historieämnet som beskrivningar av faktiska händelser varigenom elever kan tillägna sig kunskap om historia. Läsning kan i så måtto förstås som en handling som avses leda till att den som läser om historia därigenom kan lära sig historieämnets innehåll. Meningspositionen där mening med läsning kan identifieras som *källa till kunskap* har således bäring på historia betraktat som ett ämne som karakteriseras av *traderande av historiska skeenden.*

Betraktat genom historiedidaktiskt kluster kan läs-ämnesförståelse inom den första meningspositionen, där mening med läsning är att tillägna sig kunskaper om historiska skeenden, betraktas som ett förhållande mellan läsning och ämne där ämnets narrativa innehåll står i fokus. Läs-ämnesförståelse kan i denna position sägas spegla en syn på historieämnet som definierad och texter som representationer av ämnet. Således kan *historieläsningen* ha *kunskapsinhämtande mening.*

Historieläsningens undersökande mening

I den andra meningspositionen är mening med läsning att *förstå* historia. Läsning framträder inom denna position som ett medel för att kunna analysera och därigenom få förståelse av historiska skeenden samt för hur narrativ kring dessa skapas. Deltagares utsagor om vikten av att förhålla sig källkritiskt till texter kan ses som ett uttryck för att texter och textinnehåll undersöks. Särskilt Anders elever och Emma ger uttryck för att det är viktigt att granska texter.[640] Även deltagares erfarande och reflektioner över vikten av att elever är förtrogna med ämnesspecifika begrepp kan härledas till denna position. Text utgör således ett material som kan bearbetas och som kan utgöra grund för att den som läser texten med hjälp av historievetenskapliga metoder för analys kan dra egna slutsatser om och få begreppslig förståelse för historieämnet. Det förefaller därför viktigt att de texter som väljs och de sammanhang i vilka de läses anpassas till elevgruppens förutsättningar och intressen eftersom eleverna förväntas engagera sig i analysarbetet. Denna position vetter följaktligen företrädesvis mot den del av meningsbegreppet som handlar om i vilka sammanhang texter läses.

Denna meningsposition har bäring på det andra historiedidaktiska kluster, inom vilket historia kan betraktas som berättelser om det förflutna som kan *analyseras* och *tolkas*. Läsning framstår som ett sätt att, med hjälp av metodisk analys, få begreppslig förståelse för historia. Eftersom analys av texter görs

[640] Se avsnittet Anders och hans elever om textläsningens sammanhang i kapitel 5 och Emma i kapitel 5.

utifrån en given kontext kan historienarrativ i någon mån betraktas som föränderlig. Analyser görs således utifrån vetenskapliga metoder och bygger på en kognitiv kunskapssyn. Därför ska föränderligheten i denna position inte förväxlas med en konstruktivistisk syn på historieämnet. Snarare förstås historieämnet och dess didaktik inom detta kluster på en kognitiv meta-nivå, förankrad i en begreppslig förståelse av historia. Andra ordningens begrepp bidrar inom detta kluster med tankebegrepp som kan definiera och rama in historieämnets metoder, vilka anses leda till kunskap om hur kunskap om historia skapas.

Läs-ämnesförståelse illustrerar, betraktat utifrån historiedidaktiskt kluster, meningspositionen *läsa för att förstå*, en förståelse av historieämnet som analytiskt där textens roll är att utgöra material för dessa analyser. Mening med läsning kan i så måtto handla om att utveckla ett historiekritiskt förhållningssätt som leder till att eleven kan förstå och förhålla sig till olika narrativ. Detta innebär att *historieläsningen* kan ha *undersökande mening*.

Historieläsningens utvecklande mening

Positionen *läsning som utgångspunkt för diskussion* karakteriseras av att läsning betraktas som ett sätt för eleverna att förbereda sig för att kunna diskutera ämnet. Denna position vetter således huvudsakligen mot den delen av meningsbegreppet som handlar om att reflektera över läsning av text och dess innehåll. Läsning syftar följaktligen i denna position till att väcka tankar som kan diskuteras och reflekteras över, men eftersom diskussion om historia är i fokus kan läsning av text ersättas av eller kompletteras med andra material, exempelvis fotografier. Läsning av skriven text framstår därigenom som ett medel snarare än som ett mål i sig. Texter utgör i denna position underlag för diskussion och kan i så måtto betraktas som laborativ till sin karaktär. Inom meningspositionen läsning som utgångspunkt för diskussion är diskussioner och deras potential för utvecklande av elevernas förståelse av sig själv i historiskt perspektiv i förgrunden. Detta exemplifieras i det empiriska materialet i utsagor om samtal som lärare och elever för, företrädesvis under vad som refereras till som genomgångar.[641] Emma samt Anders och hans elever ger i sina utsagor exempel på detta. Särskilt tydligt blir läsning som utgångspunkt för diskussion i sammanhang där deltagare talar om ett eget intresse för historia.[642] I den tredje positionen är mening med läsning vidare att skapa utgångspunkt för diskussion om historia i relation till den egna tillvaron, något som dock

[641] Kapitel 5.
[642] Se exempelvis Emmas samt Anders och hans elevers utsagor i kapitel 7.

företrädesvis lärarna talar om. Historieämnet syftar i denna position till att den enskilda eleven utvecklar förståelse av sig själv i ett historiskt perspektiv.

Denna meningsposition knyter an till det tredje historiedidaktiska kluster som ringar in ett historieämne som härbärgerar *värdedimensioner* som bidrar till elevernas identitetsutveckling där historieempatiska narrativ är ett viktigt inslag. Värdedimensionerna är, med perspektiv på förtid, nutid och framtid, dels relevanta för den enskilda eleven i hens identitetsutveckling, dels har värdedimensionerna bäring på historieämnets potential att bidra till det demokratiska samhället. Det är således både elevens egen identitetsutveckling och andra människors och kulturers historia som ryms i historieundervisningen. Tredje ordningens begrepp bidrar i detta kluster, genom bruks- och identitetsorienterande begrepp, till att skapa förståelse för ämnets relevans. Det tredje klustret kännetecknas av en konstruktivistisk kunskapssyn vilket har betydelse för synen på språkets betydelse för kunskapsutveckling och kommunikation. Detta har konsekvenser för textens betydelse i historieundervisningen eftersom texter å ena sidan är centrala källor till historienarrativ. Å andra sidan innebär det att historia kan betraktas som laborativ eftersom historienarrativ kan förstås som konstruktioner bland flera andra och att läsning av texter därmed utgör ett underlag utifrån vilket elever kan utveckla en egen förståelse av historia.

Genom klustret av historiedidaktiska värdedimensioner framträder ett historieämne som syftar till att eleverna ska få förståelse för sig själva och sin samtid i ett historiskt perspektiv och där ämnesinnehållet anpassas till elevgruppen. Mening med läsning handlar i så måtto om att skapa utgångspunkter för att med hjälp av språket utvecklas som människa och samhällsmedborgare. Utifrån en meningsposition där läsning betraktas som en utgångspunkt för diskussion innebär läs-ämnesförståelse att läsning av texter utgör underlag för elevens utveckling av identitet och förståelse av historia som narrativ. Således kan *historieläsningen* ha *undersökande mening.*

Sammanfattning av studiens samlade resultat

Mening med att läsa skriven text kan förstås som läsning som källa till kunskap, läsning för att förstå samt läsning som utgångspunkt för diskussion, vilket i den här studien förstås som positioner inom meningsbegreppet. Positionerna ringar in läs-ämnesförståelse, som definieras som förståelse av mening med att läsa i historia såsom den som läser förstår ämnet och textens roll i ämnet. Inom positionen *läsning som källa till kunskap* syftar läsning till att ge

information och fakta för kunskap och orientering inom ämnet. Mening med läsning i historia är i denna position att tillägna sig kunskaper i historia. Läs-ämnesförståelse innebär således att historieläsningen får en *kunskapsinhämtande mening*. Inom positionen *läsa för att förstå* framträder läsningen som ett medel för att kunna analysera texter och därigenom få förståelse av historiska skeenden samt för hur narrativ kring dessa skapas. Mening med läsning handlar i denna position om att utveckla ett historiekritiskt förhållningssätt som leder till att eleven kan förstå och förhålla sig till olika narrativ. Här innebär läs-ämnesförståelse att historieläsningen får *undersökande mening*. Inom positionen *läsning som utgångspunkt för diskussion* betraktas läsning som ett sätt att förbereda sig för att kunna diskutera ämnet. Läsning av skriven text framstår i denna position som ett medel snarare än som ett mål i sig. I den tredje positionen är mening med läsning att skapa utgångspunkt för diskussion om historia i relation till den egna tillvaron. I denna position innebär läs-ämnesförståelse att historieläsningen får *utvecklande mening*.

Studiens resultat visar att de tre meningspositionerna ingalunda är isolerade från varandra. Exempelvis kan lärare och elever röra sig mellan och kombinera dessa positioner såtillvida att läsning som källa till kunskap kan vara en position som intas i ett skede av ett moment i undervisningen. Denna position kan sedan leda till att texter som har lästs analyseras, diskuteras eller både och. Lärare och elever kan också börja ett moment med att läsa en eller flera texter som utgångspunkt för diskussion för att sedan övergå till att identifiera specifika skeenden och eventuellt analysera dessa för att sedan åter diskutera det aktuella ämnet. Studiens resultat visar dock även exempel på att en position kan vara dominerande avseende hur mening med läsning erfars. De tre positionerna som har kunnat identifieras utgör en utgångspunkt utifrån vilken mening med att läsa kan tolkas i förhållande till ämnet som undersöks, nämligen historia.

De tre meningspositioner som har identifierats har med hjälp av de tre historiedidaktiska klustren – *traderande av historiska skeenden*, *analys och tolkning av historiska skeenden* samt *värdedimensioner utifrån historiska skeenden* – analyserats i relation till begreppet läs-ämnesförståelse, vilket i denna avhandling förstås som förståelse av mening med att läsa i historia såsom den som läser förstår ämnet och textens roll i ämnet. Läs-ämnesförståelse i historia knyter således samman mening med att läsa med läsning av text i historia, exemplifierat i historieämnets innehåll. Denna analys har resulterat i att tre läs-ämnesförståelser har kunnat identifieras. Dessa läs-ämnesförståelser är historieläsningens kunskapsinhämtande mening, historieläsningens undersökande mening samt historieläsningens utvecklande mening. Läs-ämnesförståelsen

historieläsningens kunskapsinhämtande mening beskriver en syn på historieämnet som definierad och texter som representationer av ämnet. Läs-ämnesförståelsen *historieläsningens undersökande mening* beskriver en förståelse av historieämnet som analytiskt där textens roll är att utgöra material för dessa analyser. Läs-ämnesförståelsen *historieläsningens utvecklande mening* beskriver ett historieämne där texter utgör underlag för diskussion och reflektion som syftar till att skapa förståelse för människan i sin samtid och i ett historiskt perspektiv. Resultatet visar att lärare och elever, i likhet med meningspositioner, både kan ha och röra sig mellan olika läs-ämnesförståelser.

Studiens resultat diskuteras i följande kapitel mot bakgrund av studiens syfte och frågeställningar samt mot bakgrund av studiens inledande problembeskrivning. Resultatet diskuteras även i relation till tidigare forskning och studiens teoretiska och begreppsliga ramverk.

Kapitel 9. Avslutande diskussion

Den här studiens ärende har varit att söka vägar för att öka förståelsen av mot vilka erfarenheter och överväganden lärare väljer skrivna texter till historieundervisningen och mot vilka erfarenheter och överväganden elever väljer att läsa, eller att inte läsa skrivna texter. För att kunna undersöka mot vilka erfarenheter och överväganden läsning sker har jag använt mig av begreppet *mening* som teoretiskt begrepp. Det är viktigt att veta något om hur lärare i historia förstår ämnet och vilka erfarenheter de har av elevers läsande i ämnet. Detta är väsentligt eftersom det påverkar vilka texter lärarna väljer för sin undervisning och hur de planerar undervisningen, vilket flera forskare visar.[643] Det är också viktigt att veta något om elevers erfarande av mening med att läsa, eftersom det påverkar i vilken mån eleverna läser de texter som deras lärare avser att de ska läsa. För att kunna påverka elevers läsning av skriven text behövs mer kunskap om hur lärare och elever erfar läsning i olika ämnessammanhang och hur de reflekterar över sina erfarenheter, eftersom detta påverkar i vilken mån elever läser skrivna texter. I den här avhandlingen har detta adresserats utifrån ett praktiknära perspektiv där lärares och elevers erfarande av mening med läsning i historieundervisning på gymnasiet har varit föremål för studien.

Studiens intresse för mening med att läsa skriven text i historia i gymnasieskolan ska förstås utifrån perspektivet att elevers läsvanor och läsförmåga under en längre tid har visat på en nedåtgående trend. Rapporter larmar om att ungdomar läser allt mindre [644], forskning indikerar att elevers skolrelaterade läsning minskar [645], och internationella mätningar aviserar att elevernas läsförmåga sjunker [646]. Detta förhållande är problematiskt för såväl elever som för samhället. Eleverna får svårt att tillgodogöra sig undervisningen och riskerar

[643] Om lärares ämnesförståelse och hur den påverkar undervisningen jämför avsnittet om ämnesförståelse i kapitel 2, exempelvis Berg (2014), Nygren (2009), Li och Walsh (2011) samt Buehl och Beck (2015).
[644] Statens medieråd. (2023).
[645] Vinterek et al (2020); Tegmark (2022).
[646] Skolverket (2019b).

därmed att få sämre framtidsutsikter och som samhällsmedborgare kan de få svårt att både bidra i yrkeslivet och att delta i det demokratiska samhället.[647]

Avhandlingens syfte har varit att fördjupa förståelsen av mening med läsning av skriven text inom historieundervisningen i gymnasiet. Syftet har operationaliserats i två forskningsfrågor. Den första forskningsfrågan har riktats mot fördjupad förståelse av lärares och elevers erfarenheter av mening med läsning av skriven text inom historieundervisningen. Denna forskningsfråga har konkretiserats med hjälp av tre delfrågor utifrån förståelse av begreppet *mening* som reflektioner över en handling i dess sammanhang. Delfrågorna har behandlat i vilka sammanhang texter läses i historieundervisningen, vilka texter som enligt lärare och elever läses i historieundervisningen samt hur lärare och elever reflekterar över i vilka sammanhang och vilka texter som de läser i historieundervisningen. I resultatet framträder tre positioner inom meningsbegreppet: *läsning som källa till kunskap*, *läsning för att förstå* och *läsning som utgångspunkt för diskussion*. Dessa meningspositioner har visat sig vara överlappande till sin karaktär så till vida att lärare och elever både kan inta en position och röra sig mellan positioner. Detta kommer till uttryck i resonemang om historieundervisningen samt i specifika beskrivningar där deltagarna ger exempel som kan tolkas som att de intar eller rör sig mellan olika positioner.

Den andra forskningsfrågan tar sin utgångspunkt i resultatet av den första forskningsfrågan och fokuserar på vilka sätt mening med att läsa i historia, såsom mening identifierats i lärarnas och elevernas beskrivningar, kan förstås som *läs-ämnesförståelse*. Läs-ämnesförståelse är ett begrepp som skapats genom mina analyser av lärares och elevers uttryckta erfarenheter av mening med att läsa skriven text i historia. Begreppet ringar in förståelse av mening med att läsa i historia såsom den som läser förstår ämnet och textens roll i ämnet. Läs-ämnesförståelse i historia knyter således samman mening med att läsa med läsning av text i historia.

I skolans ämnen möter elever texter som har olika karaktär och som innehåller domänspecifika begrepp samt skilda metoder för att studera ämnet. Läsning i gymnasiet kräver således både generell och ämnesspecifik läskompetens.[648] Hallesson beskriver det som textmedvetenhet, som är utmärkande för goda läsare.[649] Ett inslag i sådan textmedvetenhet är förmågan att inta ett metaperspektiv för att förstå skolämnestexter i olika ämnen. Mins studies resultat

[647] Cunningham och Stanovich (1998/2001); Bråten och Strømsø (2008); Maagerö och Seip Tönnesen (2009); Barton (2006).
[648] Hellesson och Visén (2013); Olin- Scheller och Tengberg (2016).
[649] Hallesson (2011).

indikerar att lärares och elevers uttryckta mening med att läsa påverkar hur de förstår historieämnet och tvärtom, vilket även kan inverka på deras förmåga att inta ett metaperspektiv. Detta innebär i sin tur att lärare och lärarutbildare i historia behöver vara medvetna om att elever kan ha olika erfarenheter av mening med läsning i historia eftersom det grundas i hur de förstår historia som ämne. Vidare behöver lärarutbildare och lärare beakta hur de presenterar historia som ämne, här exemplifierad i tre presenterade historiedidaktiska kluster, eftersom det påverkar elevers läs-ämnesförståelse och därmed hur de erfar mening med läsning. Genom att synliggöra empiriskt underbyggda variationer av mening med att läsa i relation till ämnesförståelse och därigenom identifiera läs-ämnesförståelse, kan den här studien medverka till ökad förståelse av bakomliggande orsaker till att elever läser eller inte läser i skolan och därigenom förståelse för den minskade läsningen i skolan. Studiens begreppsliga och praktiknära kunskapsbidrag utvecklas i kommande avsnitt.

I nedanföljande avsnitt diskuteras först de metodologiska överväganden och val som har gjorts samt implikationer som det har haft för studiens utformning och resultat. Därefter diskuteras resultatet och studiens kunskapsbidrag med utgångspunkt i forskningsfrågorna. Under rubriken Mening med läsning diskuteras först resultatet gällande den första forskningsfrågan i förhållande till tidigare forskning. Sedan diskuteras mening som begrepp och dess kunskapsbidrag till både forskning och skola. I avsnittet diskuteras även läsning av skriven text som ett val som görs mot en fond av alternativa undervisningsmaterial. Därpå följer ett avsnitt om Mening med läsning i historia, där resultatet gällande studiens andra forskningsfråga diskuteras. I det avsnittet diskuteras läsning i historia och hur det kan förstås som läs-ämnesförståelse. Begreppet läs-ämnesförståelse diskuteras också som begrepp och som teoretiskt kunskapsbidrag. Avhandlingen diskuteras därefter i relation till licentiatstudien. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av studiens slutsatser och kunskapsbidrag samt en diskussion om utblick mot vidare forskningsområden.

Metodologisk tillbakablick

Studiens socialkonstruktivistiska utgångspunkter har lagt grunden för val av metod för konstruktion av empiri, vilket har inneburit att deltagarna och jag som forskare tillsammans konstruerat det empiriska materialet. Valet att använda upprepade intervjuer, där deltagarna har fått möjlighet att såväl under som mellan intervjutillfällena reflektera över läsning i undervisningen, var

också ett resultat av överväganden som jag har gjort med stöd i studiens teoretiska ramverk.[650]

Studiens teoretiska ramverk har även haft betydelse för konstruktion av metoder för analys, vilka har utvecklats med inspiration av ett hermeneutiskt tolkningsförfarande och abduktiv analys. Hermeneutiken, som utgör en kvalitativ tolkningsmetod med fokus på förståelse, kombineras här med abduktionens öppna och prövande karaktär, vilken möjliggör teoriutveckling genom att formulera och ompröva hypoteser i dialog med det empiriska materialet. Dessa två ansatser är inte att betrakta som motsatspar, utan snarare som metodologiskt komplementära.[651] Studiens tolknings- och analysförfarande har haft flera fördelar. Jag har haft stöd i studiens socialkonstruktivistiska utgångspunkter, bland annat dess syn på språket och dess betydelse för lärande samt som grund för min förståelse av mening. Samtidigt har jag, med det empiriska materialet som medkonstruktör av analysmetoder, formulerat nya teoretiska begrepp vilka i sin tur har bidragit till ytterligare förståelse av studiens resultat.[652] Studiens abduktiva ansats har gjort det möjligt för mig att som forskare vara följsam gentemot fältet och materialet. Definiering av begreppet *mening* har således möjliggjorts genom studiens abduktiva ansats.[653] Likaledes har min läsning och förståelse av historiedidaktisk forskning och teori hjälpt mig att ringa in och konstruera de tre kluster som sedan har använts till att identifiera läs-ämnesförståelse. *Läs-ämnesförståelse* är ett begrepp som jag har formulerat i mitt arbete med att identifiera relationer mellan mening med att läsa och förståelse av textens betydelse för historieämnet.

I min licentiatstudie framkom att lärarna som deltog i studien vid flera tillfällen beskrev sin undervisning på sätt som avvek från det som jag som forskare kunde observera.[654] Diskrepans mellan lärares beskrivning av sin undervisning och den undervisning som kan observeras har diskuterats av flera forskare.[655] Eftersom det kan skilja sig mellan hur lärare beskriver sin undervisning och hur den kan framstå vid observationer hade jag initialt tänkt mig att observationer skulle ingå som komplement till uppföljande intervjuer i den här studien. När jag sökte kontakt med lärare och hade möjlighet att

[650] Jämför kapitel 3 och 4.
[651] Jämför Alvesson och Sköldberg (2008; 2017); Alvesson och Kärreman (2011); Fejes och Thornberg (2024); Föllesdal et al. (2001); Åkesson (2024); Ödman (2017).
[652] Åkesson (2024) s. 57; Alvesson och Kärreman (2012). Jämför liknande användning av material som kritisk dialogpartner i Deldén (2017) s. 52 ff., 203 f.
[653] Jämför beskrivning i kapitel 4 av överväganden och val som har gjorts gällande metoder för tolkning och analys. Se även Alvesson och Sköldberg (2017) s. 14 ff.
[654] Stormats (2019) s. 84, 104 f.
[655] Stormats (2019); Li och Walsh (2011); Mansour (2009).

tidsmässigt förlägga möten med fältet rådde restriktioner på grund av covid 19-pandemin. Till följd av pandemin hade både lärare och elever under en lång tid ansträngda arbetsförhållanden, vilket medförde att det var svårt att få deltagare till studien.[656] Med utgångspunkt i studiens syfte och forskningsfrågor som behandlar deltagarnas erfarenheter och överväganden, bedömde jag att det var viktigt att kunna genomföra de planerade upprepade intervjuerna. Det fick därför ske på bekostnad av observationer. Av respekt för deltagarnas situation valde jag att minimera den tid som jag bad att få ta i anspråk och prioriterade således upprepade intervjuer framför att kombinera ett intervjutillfälle med ett fåtal observationer, vilket hade varit ett alternativ.

Som jag beskrivit i kapitlet om studiens design och forskningsprocessen, hade jag planerat att först intervjua eleverna i grupp och sedan individuellt. Avsikten med detta upplägg var att först skapa trygghet i gruppen i så måtto att eleverna skulle kunna känna sig trygga med sina klasskamrater när de mötte mig första gången. Därefter var det min avsikt att intervjua eleverna enskilt, för att därigenom ge dem möjlighet att säga saker som de eventuellt inte skulle säga inför sina klasskamrater. Valet att fråga lärare om elever som var särskilt intresserade av historia syftade till att få medverkande som snarare talade om sina erfarenheter av att läsa texter i historieundervisningen, än om i vilken mån de tycker om att arbeta i historieundervisningen. Med ett annat urval hade resultatet kunnat vara ett annat. Ursprungligen var avsikten att genomföra två individuella intervjuer med eleverna för att ge varje elev en tydligare röst. De skulle då, på samma sätt som lärarna, ha intervjuats tre gånger. Detta var emellertid inte möjligt eftersom lärarna gav uttryck för att eleverna, som en effekt av covid19-pandemin, hade en pressad situation och att det därför inte var genomförbart. Jag tror att tre intervjuer, varav två individuella, med eleverna, hade kunnat bidra till att skapa en mer nyanserad bild av elevernas erfarande av mening med läsning i historia, vilket vore ett viktigt bidrag till forskning om elevers erfarande av läsning. Inom såväl läsforskning som inom forskning om historiedidaktik framhålls att läsning i skolans senare år är ett område som har rönt mindre uppmärksamhet.[657] Visén och hennes kollegor framhåller att gymnasielevers utveckling av läsförmåga inom specifika ämnen är ett relativt sparsamt beforskat forskningsfält. Det gäller särskilt inom de samhällsorienterande ämnena, där historia utgör ett tydligt exempel.[658] I en översikt av huvudsakligen anglo-amerikansk forskning om elevers läsning inom historieämnet, understryker Reismann och McGrew att få av de studier som ingår i

[656] Jämför Nilsberth et al (2021).
[657] Om läsforskning: jämför Visén, et.al. (2024); Taboada Barbet et.al. (2018). Om historiedidaktisk forskning: jämför Reismann och McGrew (2018)
[658] Visén, et.al. (2024); Jämför även Taboada Barbet et.al. (2018).

undersökningen, bygger på intervjuer med elever. Författarna pekar på att detta försvårar möjligheten att dra slutsatser om elevers egna erfarenheter av läsning i historieämnet.[659] För att få en djupare förståelse av elevers läsning behöver fler studier genomföras. Metoder och begrepp som har presenterats i den här avhandlingen kan utgöra grund för fortsatta studier av elevers erfarande av läsning i historia, men också i andra ämnen inom skolans senare år. Detta diskuteras vidare i avsnittet om sammanfattande slutsatser och utblick.

I en kvalitativ studie behöver forskare göra avvägningar mellan att å ena sidan ha tillräckligt många deltagare för att kunna dra slutsatser utifrån det empiriska materialet och att å andra sidan kunna ägna varje deltagare tillräckligt med tid för att hen ska kunna bidra med nyanserade aspekter eller perspektiv på det som undersöks.[660] I den här studien har jag prioriterat att få tillgång till nyanserade perspektiv, vilket har föranlett att tre lärare och fyra till fem av varje lärares elever ingår i studien. Deltagarnas utsagor är individuella erfarande av mening med läsning. De kan således inte representera alla lärare eller elever. Det är möjligt att flera meningspositioner hade kunnat identifieras om flera eller andra lärare och elever hade deltagit i studien. Ytterligare studier kan eventuellt bidra med flera meningspositioner, vilket illustreras i figur 9, där fyrkanten inom vilken meningspositionerna finns, inte är fylld. Även om det empiriska materialet inte kan sägas representera lärare och elever generellt, anser jag att utsagorna representerar sätt att erfara och reflektera och förstås som representationer av mening.

Mening med läsning

Texter som riktas till elever som läser historia i skolans senare år karakteriseras enligt flera forskare av att de är fragmentariskt sammansatta och därmed förutsätter att elever har vissa grundläggande förkunskaper.[661] Liknande resultat fann af Geijerstams forskargrupp i samhällskunskapsundervisning i årskurs 5 och 8. Det förekom skolor där eleverna hade tillgång till och använde läromedel och andra längre texter, medan texterna i andra skolor i högre grad utgjordes av icke-löpande texter fokuserade på enstaka begrepp eller frågor.[662]

[659] Reismann och McGrew (2018)
[660] Kvale och Brinkman (2014) s.156 ff.
[661] Jämför Hallesson (2015); Stolare och Wendell (2018).
[662] af Geijerstam et al. (2023)

För att kunna tillgodogöra sig ett innehåll i texter i historia behöver den som läser både kunna avkoda och förstå text, ha förmåga att analysera historiska skeenden ur olika perspektiv och dra slutsatser därom.[663] Hallesson beskriver det som förmågan att inta ett metaperspektiv.[664] Elever som saknar en eller flera av dessa förmågor får enligt detta resonemang svårt att tillgodogöra sig ämnesinnehållet. Den här studiens resultat visar att svårigheter kan uppstå vad gäller att förstå vad texten handlar om samt att detta dels förklaras med att elever saknar tillräckliga förkunskaper, dels att de inte är förtrogna med för ämnet centrala begrepp. Att historieämnestexter är konstruerade på ett sätt som förutsätter att eleverna har vissa förkunskaper bekräftas också i den här studien. Lärarna uttrycker oro över att många elever som de möter i gymnasiet inte har de förkunskaper som förutsätts för att kunna läsa texter i historia i skolans senare år. Detta kan tolkas som ett uttryck för att eleverna förväntas ha vissa specifika kunskaper i historia, vilket kan förstås som ett uttryck för traderande av historiska skeenden. I förlängningen innebär det att efterfrågade specifika kunskaper uttrycker meningspositionen *läsning som källa till kunskap.*

Bland elevrösterna återspeglas inte lärarnas bild av brister i förkunskaper som ett generellt problem bland elever som läser historia. Bland eleverna ges snarare uttryck för att det är texterna som är svåra att förstå innehålls- och begreppsmässigt. Flera elever i den här studien ger emellertid också uttryck för att texterna är välskrivna och pedagogiska samt att lärarens genomgång är till stor hjälp både som introduktion till och bearbetning av ämnestexter. Här framträder således en komplex bild där historieämnestexter å ena sidan är avancerade och kräver att elever har vissa grundläggande förkunskaper i historia, vilket lärarna ger uttryck för att elever ofta saknar. Å andra sidan talar elever i studien om att texter som de möter i historieundervisningen är skrivna på ett sätt som kan upplevas som tillgängligt. Det förefaller följaktligen finnas en diskrepans mellan lärares och elevers syn på elevernas förkunskaper och deras förmåga att tillgodogöra sig texternas innehåll. Jensen, Roe och Blikstad-Balas har kunnat konstatera att elever som deltog i en studie där läsning analogt respektive digitalt studerades, överskattade sin läsförmåga.[665] Det är möjligt att även de elever som har deltagit i den här studien överskattar sin läsförmåga. Oavsett om så är fallet indikerar elevernas utsagor att det företrädesvis är begreppsrelaterade delar som de upplever som svåra, vilket i sin tur

[663] VanSledright och Kelly (1996); Wineburg (1998); Virta (2007).
[664] Hallesson (2011).
[665] Jensen, Roe och Blikstad-Balas (2024); Mangen, Walgermo, och Brönnick (2013); Goodwin, Cho, Reynolds, Brady och Salas (2020).

visar att det är väsentligt att lärare och elever arbetar med det som i den här studien har identifierats som mening med *läsning för att förstå.*

I den här studien ger både lärare och elever uttryck för att ämnestexter i historia kan vara svåra för elever att läsa. Både lärare och elever framhåller vikten av lärarstöd vid läsning av texter i historia, både vad gäller ämnesspecifika begrepp och ämnesinnehållet.[666] Detta resultat stödjer följaktligen tidigare forskning som i flera sammanhang lyft fram betydelsen av att elever i skolans senare år inte lämnas ensamma med ämnesspecifika texter, utan att de ges adekvat stöd i att aktivt bearbeta och tillägna sig innehållet.[667] Såväl i svensk som i internationell forskning konstateras att elever i skolans senare år behöver hjälp med begreppsförståelse, vilket innebär olika saker i olika ämnen.[668] Exempelvis Hallesson konstaterar i sina fallstudier att gymnasieelever behöver stöd för att tillägna sig ämnesspecifika begrepp och förstå innehållet i ämnestexter i historia. Hallesson drar utifrån sina resultat slutsatsen att för att eleverna ska kunna delta aktivt i undervisningspraktikerna är det viktigt att de ges verktyg för att närma sig såväl ämnestexter som det ämnesspråk som präglar dessa.[669]

Av resultatet av den här studien framgår att förståelse av ämnesspecifika begrepp är något som elever lägger stor vikt vid. Ett fokus på begreppsförståelse pekar i sin tur på en historieämnesförståelse som kan härledas till historieämnet som analytiskt ämne som vilar på kognitivt begreppsindiktad inriktning och till historiskt tänkandetraditionen.[670] Även talet om vikten av att elever kan förhålla sig källkritiskt till de material som de arbetar med i historieundervisningen, vilket både lärare och elever lyfter som väsentligt inom historia, kan härledas till historiskt tänkandetraditionen.[671] Talet om begreppsförståelse bland lärarna och eleverna i min studie visar på en syn på mening med läsning som liknar positionen *läsa för att förstå*. Det innebär att läsning av texter i avhandlingens resultat framstår bland annat som ett verktyg för att kunna analysera historiska skeenden och få en begreppslig förståelse av historia. Detta har bäring på forskning om historielitteracitet, som handlar om förmågan att tolka, analysera och använda ämnesspecifika texter med hjälp av metoder och

[666] Om vikten av lärarstöd, se exempelvis Hedvig, elevintervju 2 i avsnittet Textläsning efter genomgång i kapitel 5.
[667] Jämför Magnusson, Roe och Blikstad-Balas (2018; Hallesson (2011); Visén (2015); Hallesson och Andersson (2013); Taboada Barbet et.al. (2018).
[668] Shanahan och Shanahan (2012); af Geijerstam et al (2023); Hallesson et al (2024); Magnusson, Roe och Blikstad-Balas (2018); Hallesson (2015); Roe (2014).
[669] Hallesson (2015).
[670] Dickinson et al (1984); Wineburg (2001); Wineburg et al 2013; Lévesque och Clark (2018).
[671] Se kapitel 2.

begrepp som kommer från historia som vetenskapligt ämne.[672] En sådan uppfattning om läsning speglas både i flera studier[673] samt inom delar av historiedidaktisk teoribildning, här refererat till som klustret *analys och tolkning* av historiska skeenden.[674] Lärares arbete med eleverna kring ämnesspecifika element, som exempelvis källkritik och begreppsanvändning, framstår således som väsentligt för att elever ska kunna tillgodogöra sig texter i historia och är följaktligen viktiga element för elevers läsförståelse.

Flera forskare pekar på att elever i gymnasiet behöver hjälp med att utveckla lässtrategier.[675] Textsamtal kan vara en undervisningsstrategi som hjälper elever att dels få överblick över texter, dels att få förståelse för begrepp och innehåll.[676] Resultatet i den här studien visar att lärare beskriver att de kontinuerligt ägnar en betydande del av undervisningstiden till att samtala med eleverna om historieämnet – refererade till som genomgångar – och att ämnestexter ofta är utgångspunkt för dessa samtal. I några fall talar lärare om att de arbetar med högläsning, vilket kan förstås som en strategi varigenom eleverna får hjälp med att få förståelse för texten och dess innehåll. Högläsning beskrivs i utsagorna både som ett sätt att tränga in i texter rad för rad i sammanhang där eleverna inte har tillräckliga förkunskaper och som ett sätt att introducera klassiska texter som historiskt källmaterial, som exempelvis texter av de Beauvoir, som underlag för diskussion. I situationer där samtalen om texter har sin utgångspunkt i brister i elevernas förkunskaper kan samtalen tolkas som en strategi som lärare använder för att visa elever hur de med hjälp av textinnehållet kan utveckla förståelse om historia, alltså hur man kan analysera textens innehåll. I sammanhang där samtalen handlar om att samtala om texter som snarare kan betraktas som källmaterial än ämnestext kan läsningen tolkas som utgångspunkt för diskussion om historia varvid historieläsningen får en *utvecklande mening.* Av resultatet framgår att det bland både lärare och elever uppskattas att diskutera historia och att denna form av samtal kan bidra till att eleverna får perspektiv på sig själva och sin samtid (se exempelvis Hedvigs och Hampus reflektioner över vikten av att diskutera texter i kapitel 7). Detta kan ses som ett exempel på att *historieläsningens utvecklande mening* har beröringspunkter med delar av historiemedvetandetraditionens historieempatiska anspråk.[677] Diskussioner om historia kan även ses som ett exempel på

[672] Jämför Shanahan och Shanahan (2012); af Geijerstam et al (2023).
[673]Jämför VanSledright och Kelly (1996). Se även Wineburg (1998); Virta (2007).
[674] Se kapitel 2 och 3.
[675] Hallesson (2015); Magnusson Roe och Blikstad-Balas (2018); Tengberg, Olin-Scheller och Lindholm (2015); Visén (2015); Tengberg och Olin-Scheller (2016).
[676]Hallesson (2015); Ingemansson (2018).
[677] Jämför kapitel 3.

hur *historieläsningens utvecklande mening* har likheter med de delar av styrdokumenten som vetter mot formuleringar som stipulerar att historieundervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse för det förflutna och hur det påverkar synen på nutiden och föreställningar om framtiden.[678]

Flera av de elever som har deltagit i studien ger uttryck för att de läser texter för att kunna svara på instuderingsfrågor. I dessa utsagor framträder ett historieämne som kan beskrivas som berättelser om historiska skeenden som eleverna söker identifiera i texter de läser och sedan återge dem i svar som sedan lämnas till läraren. Historia skildras således som *traderande* av ett definierat narrativ som kan återges, vilket framställer ett historieämne som av flera forskare inom historiedidaktisk forskning beskrivs som första ordningens begrepp.[679] Givet att historieämnet, såsom det uttrycks i styrdokumenten för gymnasieskolan, även omfamnar analys och tolkning samt historiemedvetande och historiebruk, är det problematiskt att historieämnet kan förstås som huvudsakligen definierat narrativ, eftersom det kan innebära att andra dimensioner av historieämnet inte beaktas. I sammanhang där stor del av undervisningen ägnas åt att kompensera för brister i förkunskaper finns det risk att läsning för att undersöka och utveckla elevernas förståelse av historia inte får utrymme.

Mening som begrepp och kunskapsbidrag

Mening, såsom det definieras här, omfamnar såväl erfarandets konkreta kontext och görande i sammanhang och handling som de reflektioner som den som erfar gör över erfarandet. Mening inkluderar därmed såväl konkreta som abstrakta element. Genom att använda meningsbegreppets olika delar – sammanhang, handling och reflektion – möjliggörs en fördjupad analys av praktiknära undervisningssituationer. Meningspositioner som identifieras har i den här avhandlingen synliggjort lärares och elevers erfarande och reflektioner över läsning i historieundervisning. Studien visar att det finns ett flertal sätt på vilka läsning kan erfaras som meningsfull, där mening är beroende av flera faktorer, vilka kan härledas till sammanhang, handling och reflektion. En och samma text kan uppfattas som både meningsfull och meningslös, beroende på hur och i vilket sammanhang den läses.

[678] Gy 11, Historia, Ämnets syfte.
[679] Jämför Lee, Dickinson och Ashby (1996); Lévesque och Clark (2018); Stolare (2011); Ludvigsson (2015).

Meningsbegreppet kan i forskningssammanhang bidra till att undersöka flera aspekter av undervisning och i andra ämnen. Meningsbegreppet kan också som analytiskt verktyg fördjupa förståelsen för hur elever och lärare tillskriver mening åt läsning i historieämnet och belyser i förlängningen vilka konsekvenser det kan få för undervisningens utformning. Meningsbegreppet kan därigenom bidra till forskning om hur lärare och elever erfar undervisningen och i förlängning till skolutveckling.

För lärare kan meningsbegreppet vara ett verktyg för att synliggöra och förstå hur olika elever erfar läsningen i ett specifikt undervisningssammanhang, vilket i sin tur kan ligga till grund för didaktiska val och anpassningar. Meningspositionernas dynamiska karaktär gör det möjligt att både identifiera och analysera olika sätt att erfara mening i undervisningssituationer. Genom att applicera meningsmodellen på den egna praktiken kan lärare således synliggöra vilka meningspositioner som dominerar i klassrummet, och därmed mer medvetet välja texter och sätt att bearbeta dessa som möter elevernas behov. Möjligheter att identifiera meningspositioner i den egna undervisningen kan användas av lärare som ett didaktiskt redskap för att reflektera över och utveckla sin undervisning. Med hjälp av meningsbegreppets delbegrepp, sammanhang, handling och reflektion, kan praktiknära undervisningssammanhang analyseras av verksamma lärare, varvid olika erfarande av mening kan synliggöras i den unika undervisningskontexten. Den undervisande läraren kan således få inblick i vilka olika erfarande av mening som förekommer bland eleverna och därigenom anpassa undervisningen och de texter som väljs för undervisningen. Detta kan ha implikationer för elevers möjligheter att utveckla läsvanor och läskompetens och i förlängningen deras möjligheter att delta i samhället.

Läsning mot en fond av alternativa undervisningsmaterial

Parallellt med minskad läsning i skolan har tillgång till och användning av digitala verktyg ökat i svenska skolor.[680] Detta har medfört att undervisningsmaterial, i de fall de utgörs av text, kan bestå av såväl analoga som digitala representationer av text. I en undervisningspraktik där digitala verktyg blir allt vanligare, blir frågan om textens relevans och funktion särskilt viktig. När lärare och elever väljer eller väljer bort att läsa och använda skrivna texter i undervisningen, sker detta således mot en fond av alternativa undervisningsmaterial.

[680] Se studiens introduktion.

Deltagare i studien ger i flera fall uttryck för att de föredrar analoga texter. Analoga texter beskrivs exempelvis som pedagogiska och överskådliga, vilket sammantaget bidrar till läsbarheteten och elevernas möjligheter att tillgodogöra sig innehållet. Det framträder även en bild av analoga texter som verktyg för varaktig kunskap.[681] Dessa resultat indikerar att lärare och elever har goda erfarenheter av läsning av analoga texter, vilket enligt somliga studier kan bidra till mer koncentrerad läsning.[682] Sammantaget tyder detta på att både lärare och elever har positiva erfarenheter av analoga texter, och att det finns potential att utforma undervisningssammanhang där läsning av sådana texter upplevs som meningsfull.

Läsning av analoga texter beskrivs dock inte enbart som något positivt i resultatet. Det framkommer att vissa av de läromedel som elever relaterar till upplevs som gamla, vilket föranleder att elever söker alternativa texter på internet. En möjlig tolkning av att elever säger sig föredra analoga texter men väljer digitala alternativ, kan vara att digitala texter upplevs som tillgängliga och därmed lättare att använda än analoga texter. Det är också möjligt att elevers vana att använda digitala verktyg i privata sammanhang leder till att de söker sig till digitala texter när de i skolsammanhang letar efter material, vilket kan vara problematiskt eftersom det kan innebära att läsningen blir översiktlig.[683] Tengberg, som själv forskar om läsning och läsundervisning i skolans senare år, poängterar i en krönika i Expertrådet för läsning att elever som frekventa användare av digitala verktyg i sociala sammanhang ingalunda är att likställa med att elever är vana att läsa texter som används i undervisningssammanhang. Tengberg argumenterar för att elever i skolans yngre år behöver lära sig att läsa analogt och att elever ju högre upp i skolan de kommer gradvis behöver lära sig att läsa och analysera digitala texter.[684] Lärare i min studie berättar att de diskuterar nätbaserade textalternativ med sina elever. Det pekar sålunda på att det finns en medvetenhet bland lärare om att elever i skolans senare år behöver stöd i att lära sig att använda och läsa digitala texter. Flera elever ger också uttryck för en medvetenhet vad gäller att förhålla sig källkritiskt till olika texter. Några elever ger emellertid även uttryck för att de kan uppleva att det är svårt att avgöra vad och hur mycket de ska läsa när de navigerar i digitala verktyg, vilket pekar på att elever behöver vägledning när de använder digitala verktyg i undervisningssammanhang.[685]

---

[681] Se kapitel 6.
[682] Delgado et al (2018); Clinton (2019); Lenhard, Schroeders och Lenhard (2017).
[683] Jensen, Roe och Blikstad-Balas (2024); Delgado och Salmeron (2021); Nygren (2019).
[684] Tengberg (2025).
[685] Jämför Nygren (2019); Jensen, Roe och Blikstad-Balas (2014); Lenhard, Schroeders och Lenhard (2012); Backmann Löfgren (2012).

Det digitala formatet med dess möjligheter att söka valfritt material har i flera studier visat sig öka läsmotivationen bland elever.[686] Möjligheter att välja text utifrån ett eget intresse eller behov kan upplevas som en fördel som analoga texter inte kan erbjuda på samma sätt. Studier har också visat att elever uppskattar möjligheterna att kunna använda hyperlänkar till att exempelvis få begreppsförklaringar eller fördjupad kunskap inom ett område.[687] Hyperlänkar har dock i andra studier visat sig vara ett bekymmer i undervisningssammanhang eftersom hyperlänkar kan försvåra för elever att göra relevanta val och avgränsningar i sina sökningar.[688] Den här studien visar, i likhet med tidigare forskning, på olika erfarenheter av i vilken mån hyperlänkar stör eller stödjer läsningen. Bland elevrösterna i den här studien finns det de som har erfarenheter av att hyperlänkar erbjuder möjligheter att till exempel fördjupa sig i ett område som är av intresse samt att hyperlänkar kan innehålla förklaringar som efterfrågas. Att snabbt kunna få svar på frågor kan vara en bidragande förklaring till att elever väljer att använda digitala representationer av text.

Hyperlänkar kan dock, enligt både studiens resultat och tidigare forskning, även innebära att det är svårt för elever att begränsa sitt läsande samt att avgöra vilka texter och vilken information som är relevant i sammanhanget.[689] Lärarna i den här studien ger uttryck för liknande erfarenheter av att hyperlänkar kan störa elevernas läsning när det gäller elevers svårigheter att avgränsa vad de läser när de använder texter i digitalt format. Lärarna ger emellertid även uttryck för att de har erfarenhet av att elever väljer att, i stället för eller som komplement till ett av läraren tillhandahållet undervisningsmaterial, läsa texter som de själva, eller i vissa fall på rekommendation av läraren, hittar på olika hemsidor.

Mot bakgrund av historieämnets omfattande pensum och utmaningar vad gäller elevers läsning i historia förefaller det väsentligt att historielärare intar en aktivt vägledande roll vad gäller elevers läsning av text. Studiens resultat indikerar att lärarens roll ur meningsperspektiv till stor del handlar om att visa eleverna hur de ’hittar in i’ texter. Denna läsundervisning bidrar till att skapa mening för eleverna att läsa. Om eleverna inte kan och inte får hjälp med att förstå hur de ska läsa ämnesspecifika texter kan det upplevas som meningslöst att läsa de texter som läraren anger. Bland elevrösterna i det empiriska materialet finns det exempel på sammanhang då eleverna väljer att inte läsa de texter som läraren avser i undervisningen, eftersom texterna inte upplevs som

[686] Jämför exempelvis Blikstad Balas (2016).
[687] Jämför Virta (2007); Backman Löfgren (2012).
[688] Jämför Nygren (2019)
[689] Jämför Nygren (2019); Jensen, Roe och Blikstad-Balas (2024).

meningsfulla. Det är problematiskt att elever väljer bort att läsa det läraren har valt ut för undervisningen eftersom de riskerar att gå miste om viktiga moment.

I vissa fall ger eleverna exempel på andra texter som de själva hittar. I flera fall nämns texter från Wikipedia och SO-rummet som källor till kunskap. Några elever nämner även audiovisuella narrativ som alternativ till skrivna texter. Mening med läsning bör således betraktas mot en fond av alternativa historienarrativ men också i relation till utebliven läsning eller lästräning och därmed utebliven förbättring av läsförståelse. Lärares vägledning till texter samt stöd i läsningen och användning av texter är således väsentlig för att elever ska få tillgång till texter som är adekvata i undervisningssammanhang.

Mening med läsning i historia

Deltagarnas erfarande av läsningens och textens roll påverkar hur de förstår historieämnet. Hur de förstår historieämnet har i sin tur betydelse för hur mening med läsning erfars. Mening med att läsa i historia förefaller påverka hur historieämnet förstås. Detta kommer i studien till uttryck exempelvis i sammanhang där deltagarna beskriver mening med läsning som en handling som syftar till att leta svar på frågor. Texter som läses framstår följaktligen som innehållande fakta och historieämnet därmed som lexikaliskt och definierat. Mening med att läsa i historia beskrivs också som en process i vilken texter utgör föremål för analys och tolkning. Historieämnet framstår i dessa fall som ett ämne som syftar till att elever med hjälp av historievetenskapliga metoder för analys kan få förståelse för historia på en begreppslig nivå. Mening med läsning kan även förstås som en handling som syftar till att utgöra en grund utifrån vilken eleverna själva eller i diskussioner med lärare och klasskamrater kan diskutera historiska skeenden och därigenom för en förståelse för hur människor levde förr och hur historiska skeenden påverkar livet idag och framöver. Historieämnet blir i dessa sammanhang ett ämne som bygger på *värdedimensioner* och som därigenom kan bidra till att eleverna kan utveckla historieempati.[690]

Sammantaget visar studiens resultat att såsom mening med läsning i historia förstås påverkar vilket historieämne som erfars. Likaledes pekar studiens resultat på att historieämnet, så som det förstås av individen, påverkar hur

[690] Jämför Wineburg (2001); Barton och Levstik (2004); Levstik och Barton (2008); Nygren (2016).

mening med läsning erfars. Historielärares epistemologiska utgångspunkt har, enligt Peck och Herriot, betydelse för deras ämnesförståelse som i sin tur påverkas av den formella utbildning de själva har tagit del av.[691] Detta har betydelse för lärares didaktiska övervägande och i förlängningen för den undervisning som eleverna möter. Elevers förståelse av historieämnet påverkas därmed till stora delar av deras historielärares ämnesförståelse.[692] Detta kan innebära att om en lärare företrädesvis har *en* läs-ämnesförståelse är det troligt att hens elever också intar denna läs-ämnesförståelse, vilket i sin tur får konsekvenser för deras erfarande av mening med att läsa i historia och vilken förståelse *i*, *om* och *av* historia de får.[693] Det kan jämföras med det som af Geijerstam med kollegor konstaterarar, att det som eleverna läser och de aktiviteter som de gör i samband med läsningen i samhällskunskap blir skolämneslitteracitet i samhällskunskap i de studerade klassrummen. [694]

Elever som läser historia på gymnasienivå tar enligt studiens resultat del av både vetenskapsbaserat historienarrativ och historienarrativ av mer dokumentär och litterär karaktär, såsom exempelvis historiepoddar och filmer som bygger på historiska händelser eller personer. Undervisningen påverkas även av styrdokumentens formulering av historieämnets syfte, i vilket historiemedvetande och historiskt tänkandetraditionen är framskrivna. Studiens resultat pekar på en tudelad riktning: liksom erfarandet av mening med läsning i historia påverkar historieämnesförståelse, påverkar historieämnesförståelse mening med läsning. Detta är särskilt tydligt i sammanhang där den enskilda lärarens eller elevens eget intresse för en viss historisk epok eller ett viss historiskt skeende styr läsningen. I sådana sammanhang kan mening med läsning visa sig i form av läsning som syftar till att få information, alltså att historieläsningen får en *kunskapsinhämtande mening.*

Utifrån ett intresse för historia kan historieläsningen även ha en *undersökande mening*, vilket exemplifieras i elevers utsagor om processer i uppsatsskrivandet där inhämtad information bearbetas.[695] Dessa former av historieämnesförståelse uttrycker i någon mån en kognitiv syn på historieämnet. Historieämnet kan också förstås utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv. I studien visar detta sig exempelvis i diskussioner som äger rum under lektioner. I sådana sammanhang kan intresset för ett visst skeende vara styrande för vilka texter som

[691] Peck och Herriot (2015).
[692] Hansson (2010).
[693] Olofsson (2010).
[694] af Geijerstam et al. (2023).
[695] Se kapitel 7.

läses och historieläsningen får även en *utvecklande mening* där elevens reflektioner får en framträdande position.

Inom forskning om historielitteracitet framhävs förmågor som att med hjälp av historievetenskapliga metoder kunna analysera och tolka historiska skeenden.[696] Exempelvis argumenterar Shanahan och Shanahan för vikten av att lärare inkluderar arbete med ämneslitteracitet inom historieundervisningen. De framhåller att elever behöver utveckla förmågan att förhålla sig kritiskt till historiska källor för att kunna tillägna sig en djupare förståelse av det förflutna.[697] Dessa argument stödjs av Moje, som emellertid framhåller att det är centralt att elever för att kunna utveckla en djupare förståelse av det förflutna, involveras i konstruktioner av historiska narrativ. Moje argumenterar för att ett sådant arbetssätt bidrar till att elever kan utveckla en djupare förståelse för hur historisk kunskap konstrueras och därigenom utveckla medvetenhet om historia.[698] Mojes argument för att historieundervisning bör innehålla både källkritik och förståelse för hur historia konstrueras och används, har bäring på resultaten i denna studie. Den här studien visar att lärares och elevers erfarande av mening med att läsa i historia inkluderar flera aspekter av det som här beskrivs som läs-ämnesförståelse. Detta kan i sin tur bidra till en mer nyanserad förståelse av vad det innebär för lärare och elever att läsa texter i historia, än den av Shanahan och Shanahan presenterade historielitteracitet, vilken fokuserar på metod- och begreppslig förståelse av historienarrativ. Detta pekar mot att studier om läsning i historia med fördel kan dra nytta av både forskning om historielitteracitet och av historiedidaktisk forskning.

Läs-ämnesförståelse som begrepp och kunskapsbidrag

I den här avhandlingen identifierar jag möjliga beröringspunkter mellan lärares och elevers erfarenheter av mening med att läsa och deras ämnesförståelse. Meningsbegreppet bidrar till att sammanföra läshandlingar i deras sammanhang med reflektioner däröver och lägger därigenom grund för identifiering av läs-ämnesförståelser. Genom en fördjupad förståelse av läs-ämnesförståelse kan avhandlingen bidra med ny kunskap om hur lärare och elever erfar läsning och textens roll i ämnet mot bakgrund av hur de förstår ämnet. Avhandlingens kunskapsbidrag vetter således mot både gymnasieskolans läsning och läsundervisning och mot det historiedidaktiska forskningsfältet. Avhandlingens hemvist inom ämnet pedagogiskt arbete möjliggör detta

[696] Jämför Shanahan och Shanahan (2012); Moje (2007).
[697] Shanahan och Shanahan (2012). Jämför även af Geijerstam et al (2023).
[698] Moje (2007).

flervetenskapliga inslag.[699] Genom att analysera meningspositioner i relation till historiedidaktiska kluster har läs-ämnesförståelser som deltagarna kan ha eller röra sig mellan kunnat identifieras. Fokus på historieämnets syfte och karaktär framstår i studiens resultat således, i motsättning till vad Pech och Herriot indikerar, inte som statiskt.[700] Den här studien visar snarare att de olika läs-ämnesförståelserna kan vara tre olika sätt att aktivt vägleda eleverna. Olika läs-ämnesförståelser som har identifierats i denna studie fyller således olika funktioner för att möta elever på olika sätt och i olika sammanhang.

Begreppet läs-ämnesförståelse kan medverka till att synliggöra relationer mellan mening med läsning och ämnesförståelse. Detta resultat kan bidra till ökad förståelse av mot vilka överväganden lärare väljer texter till sin undervisning men också till förståelse av mot vilka överväganden elever väljer att läsa eller inte läsa texter som lärarna ha valt för undervisningen. Resultatet bidrar också till kunskap om mot vilka överväganden elever väljer alternativa material i sitt arbete med historia. Studiens resultat pekar på att olika läs-ämnesförståelser kan medverka till olika didaktiska redskap för lärare att uppnå varierade didaktiska mål i undervisningen, vilket i sin tur kan leda till att eleverna får fördjupade kunskaper i historia. Eftersom elever påverkas av sina historielärares ämnesförståelse och lärares ämnesförståelse påverkas av deras egen akademiska utbildning, är det viktigt att lärarutbildare och lärarstudenter medvetandegörs om samband mellan ämnesförståelse och praktik.[701]

Avhandlingens relation till licentiatuppsatsen

Mitt intresse för att undersöka hur läsning i historia erfars av lärare och elever är sprungen ur observationer som jag gjorde i samband med min licentiatstudie och de reflektioner jag gjorde utifrån min notering att det skedde så pass lite läsning i undervisningen. I introduktionen till denna avhandling framkommer att jag utgår från att god läsförståelse är viktigt för både människan och samhället och att jag med stöd i tidigare forskning ser vikten av att elever i skolans senare år får hjälp att utveckla sin läsförmåga i alla ämnen. Observationerna under licentiatstudien i kombination med min syn på betydelsen av läsning ledde till att jag började reflektera över hur elever och lärare erfar läsning och vilka överväganden som kan tänkas ligga till grund för val gällande läsning. Licentiatstudien har, som tidigare påpekats, följaktligen legat till

[699] Jämför studiens i inledningen beskrivna hemvist i pedagogiskt arbete.
[700] Peck och Herriot (2015).
[701] Buehl och Beck (2015); Peck och Herriot (2015).

grund för avhandlingens problemformulering, men dess empiri har inte ingått i avhandlingen. Licentiatstudien bidrar emellertid till spörsmål som är intressanta att lyfta i avhandlingens diskussion. Dessa spörsmål kretsar kring undervisningsverktyg, till vilka texter kan räknas, roller och ansvar som lärare och elever tar (i avhandlingen gällande val av texter) samt kring definitioner av begrepp som ringar in ett syfte eller mening.[702]

Denna avhandling tangerar min licentiatstudies intresse för lärares erfarenheter av undervisningsverktyg, där användning av digitala verktyg indirekt utgör ett gemensamt intresse. I avhandlingen fokuseras läsning av skriven text. Läsning av skrivna texter diskuteras emellertid av deltagarna mot en fond av alternativa verktyg, däribland digitala verktyg och de möjligheter till alternativa texter och andra medier som de erbjuder. Medan digitala verktyg i licentiatstudien kan förstås som ett ramverk för undervisningen, framträder de i avhandlingen som ett alternativ. Denna skillnad har sin naturliga förklaring i studiernas olika problemområden. Möjligtvis kan skillnaden även signalera en tendens till skifte i synen på digitala och analoga verktyg som har skett under tiden som har förflutit mellan licentiatstudiens och avhandlingens genomförande. Inom forskning om läsning och om användning av källmaterial i historia har en mer nyanserad diskussion av digitala verktygs potential i undervisningssammanhang förts på senare år.[703] Det är möjligt att det stora intresset för digitala verktyg och dess potential i undervisningssammanhang, som rådde under tiden som licentiatstudien genomfördes, till en del har ersatts av en mer nyanserad bild.

Licentiatstudiens resultat ger en bild av lärarens roll, såsom den beskrevs av lärarna som deltog i studien, som organiserande och handledande i undervisning där flipp tillämpas. Den då observerade undervisningen visade att lärare även intog en kunskapsförmedlande roll. Även om den flippade undervisningen som studerades i licentiatstudien inte kan likställas med de undervisningssituationer som deltagarna i avhandlingsstudien beskriver, är det intressant att diskutera roller som lärare och elever tar och tilldelar varandra i undervisning där digitala verktyg används i relation till avhandlingens resultat. Det som i det flippade klassrummet framstod som eftersträvansvärt var att som lärare inta en stödjande roll, vilket i lärarnas tal beskrevs som organiserande och handledande. Den kunskapsförmedlande roll som kunde iakttas var inte en roll som de flippande lärarna föreföll identifiera sig med. I

[702] Se avsnittet om avhandlingens relation till min licentiatuppsats.
[703] Jämför Nygren (2019); Jensen, Roe och Blikstad-Balas (2024); Lenhard, Schroeders och Lenhard (2017).

avhandlingsstudien har roller inte varit föremål för vare sig syfte eller frågeställningar. Det kan emellertid anas att roller i avhandlingens resultat, i motsättning till rollbeskrivningar i licentiatstudien, snarare förefaller skifta beroende av vilken läs-ämnesförståelse som dominerar. Exempelvis skulle genomgångar som undervisningsmetod kunna vara ett uttryck för både en kunskapsförmedlande roll om historia och en roll som snarare utmanar till utveckling av förståelse av historia. Det vore intressant att undersöka hur läs-ämnesförståelse påverkar olika roller lärare och elever tar och tilldelar varandra. Detta är ett område som är möjligt att utveckla framöver.

Det som i undervisningssammanhang uttrycks som ett syfte med en viss undervisningsmetod och det som innebär mening verkar ha liknande innebörd. Både begreppet syfte, som jag använde som analysverktyg i licentiatstudien, och begreppet mening, som är centralt i denna avhandling, illustrerar någon form av avsikt som kan relateras till något i ett visst sammanhang och hur detta något erfars på ett konkret eller tänkt plan. Ett syfte förstås i licentiatstudien som den kontext där syftet tar sin utgångspunkt och där dess mål formuleras. Att även i avhandlingen använda syftesbegreppet hade varit ett alternativ som möjligen hade skapat en tydligare koppling mellan licentiatstudien och avhandlingen. I begreppet syfte, såsom det definierades i licentiatstudien, avsåg syfte emellertid en länk mellan utbildningens utgångspunkt och dess mål, vilket inte motsvarar avhandlingsstudiens mer komplexa problemområde, som inkluderar både flera perspektiv (läsning, historieämnets särdrag och textens form mot en fond av alternativa verktyg) och nya begrepp för analyser.

Sammanfattande slutsatser och utblick

I den här avhandlingen har en utgångspunkt varit att skriftspråket utgör en viktig del i att skapa och förmedla kunskap och att förmågan att läsa och använda skriven text är väsentligt för både människors liv och samhällets funktion. Med stöd i argument från både utbildningsfilosofiska och idéhistoriska fält[704], har jag undersökt hur mening med läsning av skriven text erfars av lärare och elever. Intentionen har varit att ta hjälp av meningsbegreppet för att synliggöra och bidra till ökad förståelse av vilka överväganden som görs i samband med läsning inom historieämnet.

[704] Berger och Luckmann (2011); Dewey (1910/2002); Sundin (2006).

Elever som har deltagit i den här studien ger uttryck för upplevelsen att det kan vara mening med att läsa flera olika texttyper, såväl analog som digital text, beroende av det aktuella sammanhanget. Elevers upplevelse av mening med att läsa i historia framstår således som flerfasetterad. Denna bredd av elevers erfarande av mening med att läsa som studien har visat ger en antydan om utmaningar som historielärare kan få när de ska välja undervisningsmaterial som upplevs som meningsfulla att läsa. Elevers vittnesmål om att de väljer andra vägar till kunskap i historia framhäver betydelsen av att undersöka i vilka sammanhang det är meningsfullt för elever att läsa texter eftersom det annars finns risk för att de inte läser det som avses. Vikten av att elever känner sig motiverade är inte nytt i sig. Min studie synliggör emellertid att elevers invändningar mot att läsa det som ingår i uppgiften, inte nödvändigtvis behöver innebära att de inte läser texter i historia. Av studien framgår att det varierar i vilka sammanhang olika texter erfars som meningsfulla att läsa. Detta tyder på att det i undervisningssammanhang behövs tillgång till en variation av texter och textformat eftersom en och samma text inte upplevs som meningsfull i alla sammanhang. Det är sammantaget väsentligt att ytterligare undersöka elevers reflekterade erfarenheter av läsning av skriven text för att kunna påverka deras läsning i undervisningssammanhang.

Studiens resultat pekar på möjligheter för elever att få en bred erfarenhet av mening med att läsa i historia. En slutsats är att elever kan utveckla denna breda läs-ämnesförståelse när de upplever mening inom samtliga meningspositioner: *läsa som källa till information*, *läsning för att förstå* och *läsning som utgångspunkt för diskussion*, och när lärarna arbetar med historia utifrån samtliga historiedidaktiska kluster: *traderande, analys* och *värdedimensioner*. En bred läs-ämnesförståelse innebär att historieläsningen får *kunskapsinhämtande, undersökande* och *utvecklande mening.* En bred läs-ämnesförståelse erbjuder därmed en komplex upplevelse av mening med läsning och kan i förlängningen resultera i ökad läsning i undervisningssammanhang.

I studien framkommer emellertid även exempel på deltagare som huvudsakligen antar *en* position. Sett utifrån läs-ämnesförståelse, leder det till en snävare förståelse av historieämnet. För att elever ska uppleva läsning i historia som meningsfull ur flera perspektiv behöver läraren erbjuda historielektioner som utgår från läs-ämnesförståelsens samtliga tre delar. Det är viktigt för att elever ska kunna utveckla grundläggande kunskaper om historiska händelser, få verktyg för tolkning och analys för att kunna undersöka historia samt möjligheter att diskutera historia så att eleverna kan utvecklas som människor. Med stöd i exempelvis Buehl och Becks forskning, vars resultat pekar på att lärares pedagogiska övertygelse formar deras undervisningspraktik, är det därför

viktigt hur lärarutbildning samt lärare förhåller sig till mening med läsning. Det är dessutom betydelsefullt hur lärare genomför läsundervisning i skolans senare år samt hur historieämnesförståelse tas upp i utbildningen.[705] Utifrån begreppet läs-ämnesförståelse riskerar en snäv beskrivning av historia som undervisningsämne påverka lärarstudenternas och deras framtida elevers erfarande av mening med läsning i historia och ge dem en snäv uppfattning om mening med läsning. Hur ämnen undervisas på lärarutbildningen kan således ha implikationer på läsning i skolan. Lärare och lärarstudenter behöver därför, i likhet med Buehl och Becks resonemang, vara medvetna om möjliga samband mellan ämnesförståelse och praktik.[706]

Studien belyser aspekter av, och kan till en del bidra till att nyansera förståelsen av elevers minskade läsning av skriven text. En möjlig förklaring till minskad läsning kan vara att mening med läsning i historia i ett utbildningshistoriskt perspektiv har fokuserat på att elever ska kunna återge historiska narrativ av definierad karaktär. Med utgångspunkt i att styrdokument framhäver historieämnets värdedimensioner och ger historieläsningen en alltmer utvecklande mening, framstår mening med läsning i högre grad som ett medel snarare än som ett mål.[707] Det är möjligt att elever och eventuellt även lärare uppfattar läsning som något som kan väljas, eller väljas bort, till fördel för andra utgångspunkter för diskussion, såsom exempelvis fotografier. Formuleringar i styrdokumenten har inte varit i fokus i den här studien och har därför inte heller ingått i analysen. Det vore emellertid intressant att i framtida studier undersöka hur formuleringar i styrdokumenten kan tolkas utifrån en utveckling av begreppet läs-ämnesförståelse till att omfatta läs-ämnesperspektiv. En sådan studie skulle möjligen fördjupa förståelsen av elevers läsning i undervisningssammanhang samt till forskning om undervisningens ramar.

Givet att studien är begränsad till sin omfattning kan den inte presentera färdiga förslag på åtgärder för ökad läsning bland elever i skolans senare år. Studien kan emellertid bidra med begrepp som kan användas i större studier, vilka i sin tur kan säga något om de erfarenheter och överväganden som ligger till grund för elevers val gällande läsning. Med stöd i studiens resultat vill jag hävda att det är möjligt att applicera meningsbegreppet och begreppet läs-ämnesförståelse, så som jag har definierat dessa begrepp i den här avhandlingen, även på andra ämnen. Jag tror därför att det är både möjligt och fruktbart att undersöka mening med läsning i andra ämnen, i exempelvis samhällskunskap.

[705] Buehl och Becks (2015). Se även Fives och Buehl (2016).
[706] Buehl och Becks (2015). Se även Lilliestam (2013b).
[707] För en närmare beskrivning av utveckling av historieämnet, se avsnittet Skolämnet historia – utveckling och kontext.

Studiens begrepp kan även hjälpa lärare att diskutera på vilka sätt läsning är viktigt inom alla ämnen. Genom att undersöka mening med läsning och därigenom medverka till ökad förståelse för elevers läsval kan studien i förlängningen bidra till diskussioner både i lärarutbildningssammanhang och i den skolnära praktiken.

Läsningen blir meningsfull för elever när den aktuella texten erbjuder en form och ett innehåll som bidrar till att de kan använda texten i ett visst givet sammanhang. Även om det kan förefalla självklart att de texter som av läraren inkluderas i undervisningen är relevanta för elevernas lärande, visar studiens resultat att de föreligger skillnader i läs-ämnesförståelse mellan lärare och elever. Dessa skillnader kan leda till att elever väljer alternativa texter eller avstår från att läsa, vilket får konsekvenser för deras ämnesmässiga utveckling.

Olika typer av texter kräver disparata lässtrategier och didaktiska angreppssätt, vilket underlättas av att lärare synliggör och undervisar utifrån ämnesspecifika relationer mellan läsning och ämnesinnehåll, det vill säga läs-ämnesförståelse. Arbete utifrån bred läs-ämnesförståelse möjliggör tillgång till förståelse av olika kunskapsaspekter inom ämnet. Här synliggörs hur läs-ämnesförståelse öppnar för aspekter av orienterande-, analyserande- och reflekterande kunskaper. De tre historiedidaktiska klustren som identifierats i studien karakteriserar var för sig en av dessa kunskapsaspekter. Bred läs-ämnesförståelse kan bidra till en mer komplex och utvecklande syn på historieämnet, där olika perspektiv och mål med läsningen lyfts fram. Mot bakgrund av studiens resultat framträder ett behov av fortsatt forskning kring läsning inom olika ämnesområden, dels för att främja elevers läsförmåga, dels för att stärka deras ämneskunskaper.

Summary

Traditional forms of written text, such as books and newspapers, have faced strong competition with the digitalisation of society. This is evident in both society at large and the subject of history, where there is now a wide range of historical narratives available in various media and genres. Teachers in Swedish schools are very much interested in the use of digital tools; however, at the same time, researchers warn that students are reading less and less in school, and the result of this is poor reading comprehension skills. In the subject of history, where the written text has a central role, the shift towards increased use of digital tools is notable and may result in competition between analogue and digital tools in teaching, which can affect students' reading comprehension.

Given the arguments for the importance of written text for communication, the ability to critically assess and relate to information, and the significance of written text for abstract thinking, this thesis focuses on the meaning expressed by teachers and students when it comes to reading written texts in the history classroom. While the purpose and research questions focus on reading written texts, teachers and students decide whether or not to read these in a context where access to or lack of analogue or digital tools influences how written texts are read. It is these experiences that are reflected in the study. While reading written texts figures in all school subjects to some extent, history is a subject where this holds particular importance. This is one reason why I chose history as the context for examining teachers' and students' experiences of reading written texts.

The aim of the study was to explore the considerations and experiences that influence teachers when they select written texts for history education, and the experiences and considerations that influence students when choosing whether or not to read these selected texts. A further aim was to identify approaches that can support and promote students' reading. To investigate the considerations and experiences involved in reading, I developed the concept of "meaning" as a theoretical and analytical tool. It is important to understand teachers' experiences when it comes to selecting texts for students to read. It

is also essential to understand students' perceived meaning in reading, as this influences the extent to which they engage with the texts chosen by their teachers. Furthermore, it is important to understand history teachers' experiences of students' reading, as this affects which texts they select and how they plan and work with the texts in their teaching.

The study's focus on the meaning of reading written texts in the upper secondary school history classroom should be viewed in light of the fact that students' reading habits and skills have been shown to be in decline. Reports warn that young people are reading less and less; research indicates that students' school-related reading is decreasing; and international assessments signal a decline in students' reading comprehension. This situation is problematic for both students and society. When students struggle to keep up with their education, they limit their future prospects and, as members of society, they may find it difficult to contribute to the workforce and be part of a democratic society.

Aim and Research Questions

In school subjects, students encounter texts of different kinds that contain domain-specific concepts and distinct methods for studying the subject. Therefore, reading in upper secondary school requires both general reading competence and subject-specific reading competence. To support students in their reading of written texts, more knowledge is needed about how teachers and students experience reading in different subject contexts and how they reflect on these experiences. In this thesis, this issue is addressed from a practice-oriented perspective that focuses on teachers' and students' experiences of meaning when it comes to reading in the subject of history at the upper secondary level.

The purpose of the thesis is to deepen the understanding of the meaning of reading written texts in history education at upper secondary school. Based on this purpose, the following research questions were formulated:

1. How can the meaning of reading written text be understood based on the experiences described by teachers and students in the upper secondary school history classroom?

2. In what ways can the meaning of reading in history, as identified in the descriptions of teachers and students, be understood in relation to reading-related subject understanding (*läs-ämnesförståelse*)?

Theoretical and Conceptual Framework

Consistent with my licentiate research, this study is grounded in a social constructivist epistemology concerning the nature of reality and our knowledge of it. Particularly influential for the ontological and epistemological foundations of this thesis are Berger and Luckmann's theories on the significance of language for communication and learning. These theories have notably informed the development of the concept of meaning as conceptualised within this research.

Two key theoretical constructs have been elaborated in this dissertation: meaning and "subject-reading comprehension". Here, meaning is theorised as reflections on an action within its contextual framework. The individual students' experience of meaning when reading historical texts is understood as arising partly from didactic considerations that determine whether texts are read (or not) within certain contexts and partly from reflective processes concerning the reading itself. This thesis investigates if it is possible to identify various positionalities with regard to how teachers and students negotiate and make evaluative judgements about the knowledge content embedded in history texts. Such analysis serves to deepen our understanding of how meaning in history reading—through the lens of identified positions of meaning—can be interpreted as reading-related subject comprehension, a central focus of the second research question.

Reading-related subject understanding in history is conceptualised as being the reader's comprehension of the meaning of reading in history, encompassing their grasp of the subject matter and the role the text plays in the discipline. Accordingly, reading-related subject understanding links the notion of meaning with the act of reading texts in history, as exemplified by the content that is specific to the history curriculum. In essence, reading-related subject understanding may be defined as the comprehension of the significance of reading in history as understood by the reader in relation to both the subject and the function of text therein.

The study's second research question specifically addresses how meaning in history reading can be comprehended as subject-reading comprehension. This inquiry entailed a detailed examination of diverse interpretative positions on meaning as articulated in the study's findings, seen through the lens of theoretical perspectives on the nature of history as a subject. Consequently, a more nuanced understanding of meaning as attributed to reading and the role of texts in history education has been developed, i.e., *subject-reading comprehension*. Prior research indicates that history educators engage with multiple epistemic

dimensions of history as a discipline and that their epistemological stances significantly influence pedagogical design and, ultimately, the way students experience instruction. Contributions from history didactics have been instrumental in elucidating conceptualisations of history as both practice and theory, encompassing how educators and students engage with the subject, how such engagement relates to government educational objectives, and how the discipline can be understood through historiographical and philosophical lenses. Thus, didactic research in history has been pivotal in uncovering participants' understandings of history, thereby enabling a rigorous analysis of subject-reading comprehension.

Methodology

This dissertation is an independent development of reflections that emerged during the course of my licentiate research My interest in the meaning of reading written texts was initially sparked in my licentiate study *Flip in Speech and Action (Flipp i tal och handling)*, where I examined the flipped classroom teaching method. The aim of the licentiate study was to deepen understanding of the flipped classroom as a pedagogical approach as evident in upper secondary school teachers' speech and actions. Specifically, the study investigated how teachers who employed the flipped classroom method perceived and implemented this approach. Both the licentiate study and the present dissertation share a practice-oriented interest in how the use of digital tools impacts teaching. Moreover, both studies address the purposes that teachers ascribe to their selection of instructional tools as well as the meaning teachers attribute to specific teaching resources. Whereas the licentiate study focused on the purposes of flipping, the present dissertation centres on the meaning of reading written texts in history as expressed through participants' articulated experiences. In the dissertation, the perspective shifts from the flipped classroom and the recorded presentations that teachers described in the licentiate study to the examination of an aspect that was notably absent during interviews and observations, namely the reading of written texts. The scope of this dissertation has been broadened to include students' experiences with instructional tools and the meaning that students attribute to these tools. Another distinction is that while the licentiate study involved teachers from various subject backgrounds, the dissertation focuses specifically on history teachers and their students.

The study employs a qualitative interview design that was inspired by case study methodology and that is based on interviews with three upper secondary school history teachers and four to five students from the classes of each teacher. Each teacher and their students were interviewed multiple times over

the course of one academic year. The study's social constructivist epistemological foundations guided the choice of method for constructing empirical data, implying that the participants and I, as the researcher, collaboratively constructed the empirical material. The decision to utilise repeated interviews, thereby affording participants opportunities to reflect both during and between interviews on reading within instruction, was informed by considerations grounded in the study's theoretical framework. This framework further influenced the construction of analytical methods, which were developed with inspiration from a hermeneutic analytical approach during the process of analysis. This approach presented several advantages: it was aligned with the study's social constructivist stance, including its views on language and its significance for learning, and formed the basis for my understanding of meaning. Concurrently, drawing on the empirical material as a co-creator of analytical methods, I formulated new theoretical concepts that in turn contributed to an enhanced understanding of the study's findings.

In the section of the dissertation concerning theoretical perspectives, ideas about history didactics are described in three clusters: transmission of historical events, analysis and interpretation of historical events, and value dimensions arising from historical events. The interpretation and analysis of the meaning of reading in history build upon these three identified clusters of history didactic ideas. Early in the coding and analysis of the empirical data, I observed that participants combined ideas that I subsequently identified as expressions traceable to these three clusters without any hierarchical ordering among them. Rather, participants' statements were interpreted as articulations of meaning. The description of history didactic theory in these three clusters facilitates an interpretive openness that allows the meaning of reading in history to be understood as expressions of ideas about the subject of history and the way it is taught. By extension, the interpretation of meaning in relation to history didactic theory can be understood as expressions of understanding of the subject of history as well as the significance of text and reading within the subject—i.e., subject-reading comprehension.

Results

This study shows that the meaning of reading written text can be understood as reading as a source of knowledge, reading for investigation, and reading as a basis for discussion. In this study, these are conceptualised as positions within the notion of meaning. These positions delineate subject-reading comprehension, defined as the understanding of the meaning of reading in history as the reader comprehends the subject and the role of the text within it.

In terms of the position of reading as a source of knowledge, reading aims to provide information and facts that allow for the acquisition of knowledge and orientation within the subject. The meaning of reading in history, from this perspective, is to acquire historical knowledge. Thus, reading-related subject understandingimplies that history reading has a knowledge-acquisition meaning.

Meanwhile, in terms of the position of reading for investigation, reading appears as a means to analyse texts and thereby gain understanding of historical events as well as the way narratives around these events are constructed. The meaning of reading here concerns developing a critical historical approach that enables students to investigate and relate to different narratives. In this position, reading-related subject understandingsignifies that history reading assumes an investigative meaning.

Within the position of reading as a starting point for discussion, reading is seen as a way to prepare for discussion of the subject. Reading written texts in this position appears as a means rather than an end in itself. Here, the meaning of reading is to create a foundation for discussion about history in relation to one's own life. In this position, reading-related subject understandingimplies that history reading assumes a developmental meaning.

The results of the study indicate that these three positions are by no means isolated from one another. For example, teachers and students may move between and combine these positions in such a way that reading as a source of knowledge may be a position taken during a certain phase of a teaching unit. This position may then lead to texts being analysed and discussed, or both. Teachers and students may also begin a unit by reading one or several texts as a basis for discussion and subsequently moving to identifying specific events and possibly analysing these before returning to a discussion of the topic. However, the results also show examples where one position may dominate how the meaning of reading is experienced. The three identified positions constitute a framework in which the meaning of reading can be interpreted in relation to the subject studied, namely history.

The three positions of meaning identified have been analysed in relation to the concept of reading-related subject understandingby means of the three clusters of history didactics—transmission of historical events, analysis and interpretation of historical events, and value dimensions derived from historical events. In this dissertation, reading-related subject understandingis understood as the comprehension of the meaning of reading in history as the reader understands the subject and the role of text within it. Thus, reading-related

subject understandingin history connects the meaning of reading to the reading of texts in history, exemplified through the content of the subject of history. This analysis has resulted in the identification of three forms of subject-reading comprehension: the knowledge-acquiring meaning of history reading, the investigative meaning of history reading, and the developmental meaning of history reading.

The reading-related subject understandingof history reading as knowledge acquisition describes a view of the subject of history as defined and of texts as representations of the subject matter. The investigative meaning describes an understanding of history as an analytical subject where texts serve as material for such analyses. The developmental meaning describes history as a subject in which texts provide a basis for discussion and reflection aimed at creating understanding of the individual in their contemporary context and in a historical perspective. The results show that both teachers and students, like the positions of meaning, can have and move between different understandings of subject-reading comprehension.

Conclusions

Written text is necessary to create and transmit knowledge, and the ability to read and use written text is essential at the level of both the individual and society. Based on this, this dissertation aimed to investigate how teachers and students experience meaning from reading written text.

Drawing on arguments from educational philosophy and history of ideas, I have explored the meaning of reading through the participants' expressed experiences, my aim being to contribute a deeper understanding of the considerations underlying reading practices. The study shows that students talk about the meaningfulness of reading various types of texts and that they can experience both analogue and digital text representations as meaningful depending on the contexts in which they are read.

The results suggest that if students gain broad experience of meaning from reading in the history classroom — that is, experience meaning within all three positions of meaning, namely reading as a source of information, reading for investigation, and reading as a starting point for discussion — and if teachers engage with history from all three history didactic clusters — transmission, analysis, and value dimensions — students are afforded the opportunity to develop broad subject-reading comprehension. Such broad reading-related subject understandingmeans that history reading acquires knowledge-acquiring, investigative, and developmental meaning. This breadth can offer a complex

experience of meaning in reading and, in the long term, open up for increased reading in educational settings.

However, the study also presents examples of participants who primarily adopt one position, which, from the perspective of subject-reading comprehension, leads to a narrower understanding of the subject of history. For reading in history to be experienced as meaningful, students require teachers' support with all three parts of subject-reading comprehension: assistance acquiring fundamental knowledge of historical events, development of tools (interpretation and analysis) to investigate history, and support in discussing history to foster personal development. Drawing on the research of Buehl and Beck, what is important is the way teachers and teacher education address the meaning of reading and engage in reading instruction in the later years of schooling and the way understanding of the subject of history is treated in education. Based on the argument about *subject-reading comprehension,* a narrow view of the school subject history may influence the experiences of teacher students and future students in terms of the meaning of reading. This is because such a view may result in a limited understanding of history, which may then limit their perception of the meaning of reading.

How subjects are taught in teacher education can thus have implications for reading in the upper school years. It is therefore important, in line with Buehl and Beck's reasoning, that teachers and teacher students are aware of the connections between subject understanding and practice.

The results of this study provide argument for the inclusion of reading in the upper secondary school history classroom that incorporates work with all three positions of meaning. This is essential if students are to develop broad reading-related subject understandingskills, which I consider important if they are to experience meaning when studying history and thereby choosing to engage in reading. Similar discussions have been conducted in the field of history didactics be it from the perspective of ordering concepts, where the argument is that history teaching should include all three ordering concepts.

Furthermore, the results of this study can also provide a nuanced understanding as to why students read increasingly less written text. One possible explanation for this is that the meaning of reading in history, from an educational-historical perspective, has been that students should reproduce historical narratives that are defined in character. As curricula increasingly emphasise the value of the subject of history and as history reading gains a more developmental meaning, the meaning of reading increasingly appears as a means

rather than an end. It is possible that reading thus appears to students—and possibly teachers—as an action that can be chosen or rejected in favour of other starting points for discussion, such as photographs.

This dissertation has focused on reading within the framework of the subject of history. The study is limited in scope and cannot present definitive proposals to increase student reading in their later years of schooling. However, it can contribute concepts that may be used in larger studies that in turn can shed light on the experiences and considerations underlying students' reading choices. Based on the study's results, I argue that it is possible to apply the concept of meaning and subject-reading comprehension, such as I define these terms in this dissertation, to other subjects. I therefore believe it is both possible and fruitful to investigate meaning in reading in other subjects—for example, social studies. The concepts from this study can help teachers discuss how reading is important in all subjects. By investigating meaning in reading and thereby contributing to an increased understanding of students' reading choices, the study may in the long term contribute to discussions in both school practice and teacher education about how reading can be expanded.

Referenser

A

af Geijerstam, Åsa; Wiksten Folkeryd, Jenny; Hallesson, Yvonne och Raattamaa Visén, Pia (2023). ”Läsaktiviteter och förutsättningar för läsförståelse i samhällskunskap i den svenska grundskolan” i *Educare.* Malmö: Malmö University, 2023:2

Ahne, Göran och Svensson, Peter (red) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.

Allington, Richard L. och McGill-Franzen, Anne M. (2021). ” Reading Volume and Reading Achievement: A Review of Recent Research” i *Reading Research Quarterly,* 56(1), S231-S238.

Alvén, Fredrik (2021). ” Opening or closing Pandora’s box? – Third order conceptes in history education for poverfull knowledge” i *El futuro del pasado*, 01/2021, Volym 12, Nummer 12.

Alvén, Fredrik (2022). ”Tredje ordningens begrepp i historieundervisningen” i Jakobsson, A., Nygård Larsson, P. och Bergman, L. (2022). *Ämnesliteracy och inkluderande undervisning.* Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, Mats och Kärreman, Dan (2012). *Kreativ metod – skapa och lösa mysterier*. Stockholm: Liber AB.

Alvesson, Mats och Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* 2 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Alvesson, Mats och Sköldberg, Kaj (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* 3 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Ammert, Niklas. (2008). *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Uppsala: Sisyfos förlag.

Ammert, Niklas (2013). *Historia som kunskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia.* Lund: Nordic Academic Press.

Ammert, Niklas (2014). "What do you know when you know something about history" i *Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education,* June 2014.

Ammert, Niklas (2022). "Hur elever förstår och använder begreppen förändring och kontinuitet" i *Radar. Historiedidaktisk tidskrift.* Februari 2022.

Ammert, Niklas; Edling, Silvia; Löfström, Jan och Sharp, Heather. (2023). *Att lära från, om och med historia. Historiemedvetande, moral och didaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

B

Backman Löfgren, Cathrin (2012). *Att digitalisera det förflutna: en studie av gymnasieelevers historiska tänkande*. Lund: Lund University Publications.

Barker, Daniel (2013). *Flipped Classroom – det omvända arbetssättet*. Stockholm: Natur och kultur.

Barlebo Wennerberg, Søren (2000). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv.* Malmö: Liber.

Barton, David. (2006). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. USA: Blackwell Publishing.

Barton, Keith och Levstik, Linda (2004). *Teaching History for the Common Good.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Berg, Mikael. (2014). *Historielärares ämnesförståelse. Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia.* Karlstad University Press. 2014:6.

Berg, Mikael. (2021). "Combining time and space: An organizing concept for narratives in history teaching" i *Acta Didactica Norden*. Vol. 15, Nr. 1, Art. 1.

Berg, Mikael och Persson, Anders. (2023). ”The didactic function of narratives: Teachers discussions on the use of *challenging, engaging, unifying*, and *complementing* narratives in the history classroom” i *Historical Encounters*. Vol. 10, No 1.

Berg, Mikael och Persson, Anders (2024). Bruket av teori i nordisk historiedidaktisk forskning: En studie av det teoretiska ramverket i 59 artiklar publicerade i Nordidactica 2011–2022” i *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education,* ISSN 2000–9879, Vol. 3, s. 1–25.

Berger, Peter och Luckmann, Thomas (2011). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.

Bergman, Jonathan och Sams, Aaron (2012). *Flipp Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: ISTE and Virginia, ASCD 2012.

Björkvall, Anders (2019). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Blikstad-Balas, Marte (2018). *Literacy i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Blikstad-Balas, Marte, Kornhall, Per, och Nilsson, Jenny Maria (2021). *Omstart för skolans digitalisering*. Stockholm: Natur & kultur.

Bryman, Alan. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Malmö: Liber AB.

Bråten, Ivar. och Strømsø, Helge I. (2008). ”Förståelse av olika sorters texter” i Bråten, Ivar. (red), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Buehl, Michelle M. och Beck, Jori S. (2015). ”The relationship between teachers’ beliefs and teachers’ practices” i Five, Helenrose och Gregorie Gill, Michele. (red.) (2015). *Research on Teachers’ Beliefs.* New York: Routledge.

Börjesson, Mattias och Lilliestam, Anna-Lena (2024). ” Powerful knowledge and the 2022 Swedish social studies curriculum” i *The Curriculum Journal*. 2024; 00:1–17.

C

Castles, Anne, Rastle, Kathleen, & Nation, Kate (2018). “Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert” i *Psychological science in the public interest*, *19* (1), 5–51.

Clark, Anna och Grever, Maria (2018). ”Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications” i Metzger, Scott Alan och McArthour Harris, Lauren (red)(2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning.* New York: Wiley Blackwell.

Clinton, Virginia (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and metaanalysis. *Journal of Research in Reading*, 42 (2), 288–325.

Coffin, Caroline (2006*). Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation.* London: Continuum.

Cunningham, Anne. E. och Stanovich, Keith. E. (1997). ”Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later” i. *Developmental Psychology, 33*(6), 9–34. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934.

Cunningham, Anne E. och Stanovich, Keith E. (1998/2001). ”What Reading Does For the Mind” i *American Educator*. USA: American Federation of Teachers. Spring/summer 1998. Nytryck I *Journal of Direct Instructions,* Vol. 1, No. 2, 2001, pp. 137-149.

D

Damber, Ulla (2013) s. 21. ”Läsning – en demokratifråga från förskolan till gymnasiet” i Gustaf Skar och Michael Tengberg (red)(2013). *Läsning!* Svensklärarföreningens årsskrift 2013. Stockholm: Natur & Kultur.

Danielsson Malmsros, Ingmarie och Wendell, Joakim (2018) ”Referensram i historieämnet” i Stolare, Martin och Wendell, Joakin. *Historiedidaktik i praktiken*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Deldén, Maria. (2017). *Perspektiv på historiefilmslitteracitet. En didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm.* Umeå universitet.

Delgado, Pablo och Salmeron, Ladislao (2021). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure" i *Learning and Instruction*, Volume 71, February 2021, 101396.

Delgado, Pablo; Vargas, Cristina; Ackerman, Rakefet och Salmerón, Ladislao. (2018). "Don´t throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension" i *Educational Research Review.* Volume 25, November 2018, Pages 23 – 38.

Dewey, John (1910/2002). *How We Think.* Harvard College Library.

Dewey, John (1916/2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos AB.

Dewey, John (1938/1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone.

Dickinson, Alaric K.; Lee, Peter J. och Rogers, Peter J. (1984). *Learning History.* London: Heinemann Educational Books.

E

Englund, Tomas (1986). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet.* Uppsala: Uppsala universitet.

Eisenhardt, Kathleen M. (1989). " Building Theories from Case Study Research" i *Academy of Management Review*, 1989, Vol. 14, No 4, 532-550.

Epstein, Terrie (2009). *Interpreting National History. Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. London: Routledge.

Epstein, Terrie och Salinas, Cinthia S. (2018). "Research Methodologies in History Education" i Metzger, Scott Alan och McArthour Harris, Lauren (red)(2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning.* New York: Wiley Blackwell.

Ercikan, Kadriye och Seixas, Peter (2015). “Issues in Designing Assessments of Historical Thinking” i *Theory Into Practice*, Vol. 54, No. 3, Assessment of Complex Thinking (Summer 2015), pp. 255-262.

Evans, Ronald W. (1994). “Educational ideologies and the teaching of history” i *Teaching and learning in history*. Leinhardt, G., Beck I. & Stainton, C. (red.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, s. 171-208.

F

Fives, Helenrose och Buehl, Michelle M. (2016). ”Teachers’ Beliefs, in the Context och Policy Reform” i Sage Journals, Vol 3, No 1, s. 114-121

Five, Helenrose och Gregorie Gill, Michele. (red.) (2015). *Research on Teachers’ Beliefs.* New York: Routledge.

Fejes, Andreas och Thornberg, Robert (red) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. Upplaga 4. Stockholm: Liber AB.

Föllesdal, Dagfinn; Wallöe, Lars och Elster, Jon (2001). *Argumentationsteori, språk och vetenskapsfilosofi.* Bokförlaget Thales.

G

Goodwin, Amanda P., Cho, Sun-Joo, Reynolds, Dan, Brady, Katherine & Salas, Jorge (2020). “Digital Versus Paper Reading Processes and Links to Comprehension for Middle School Students”. *American Educational Research Journal*, 57(4), 1837–1867.

Götlind, Anna och Linnarsson, Magnus (2015) s. 7 ff. *Konsten att skriva en fotnot. Vetenskapliga formalia för humanister.* Lund: Studentlitteratur AB.

H

Halldén, Ola (1982). *Elevernas tolkning av skoluppgiften: en beskrivning av elevers förhållningssätt till lärares frågor.* Stockholm: Stockholm University.

Hallesson, Yvonne (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser* [Licentiatuppsats i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling]. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.

Hallesson, Yvonne (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Stockholms universitet.

Hallesson, Yvonne och Andersson, Pia (2013). ”Läsutvecklande samtal på gymnasiet” i Skar, Gustaf och Tengberg, Michael (red) (2013). *Läsning!* Svensklärarföreningens årsskrift s2013. Stockholm: Natur & Kultur.

Hallesson, Yvonne och Visén, Pia (2019). *Att arbeta med yrkes- och ämnestexter i gymnasieskolan. En didaktisk handbok.* Stockholm: Natur & Kultur.

Hallesson, Yvonne; Visén, Pia Raattamaa; af Geijerstam, Åsa och Wiksten Folkeryd, Jenny (2024). ”Att introducera och tillgängliggöra ämnesbegrepp i samhällskunskapsundervisning” i *Nordic journal of Literacy Research,* Vol. 10, Nr. 1, 2024 s. 59–70.

Hammerschmidt-Snidarich, Stephanie, Maki, Kathrin och Adams, Sarah (2019). “Evaluating the effects of repeated reading and continuous reading using a standardized dosage of words read” i Wiley 2019;56, p 635-651.

Hansson, Johan (2010). *Historieintresse och historieundervisning: elevers och lärare uppfattning om historieämnet.* Umeå: Umeå universitet, 2010.

Hargreaves, Andy. (2001). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. UK, Cassell.

Helgason, Torsteinn, Vinterek, Monika och Björnsdóttir, Amalia (2010). ”History in the Textbooks and the Teachers Who Use them: a Teachers' Survey and More” i Henry, R, Grindel, S; Kopisch, W.A. och Radkau, V. (red) (2010) *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. VochR unipress 2010.

Howard, Christy, Adams- Budde, Melissa, Lambert, Claire, Myers, Joy (2021). “Engaging Literacy Experiences in History Classrooms: A Multiple Case Study of Novice Teachers' Beliefs and Practices” i *Literacy research and instruction,* 01/2021, Volym 60, Nummer 1.

Hultin, Eva (2006) s.50). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro Studies in Education.

Husbands, Chris. (1996). *What is History Teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.

Husbands, Chris, Kitson, Alison och Pendry, Anna (2003). *Understanding History Teaching. Teaching and Learning about the past in Secondary schools.* Philadelphia: Open University Press.

Högskolan Dalarna (2023). *Policy för hantering av forskningsdata*. Falun: Högskolan Dalarna.

I

IFAU: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (2021). *En dator per elev i mellanstadiet Hur påverkas undervisningen och studieresultaten?* Rapport 2021:18.

Ingemansson, Mary (2018). ”Djupläsning och lässtrategier” i *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, E-ISSN 1504–9922, Vol. 12, nr 2.

J

Janks, Hilary (2009). *Literacy and Power.* Taylor & Francis Group.

Jarhall, Jessica. (2020). *Historia från kursplan till klassrum. Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11*. Malmöuniversitet.

Jarvis, Wade; Halvorson, Wade; Sadeque, Saalem och Johnston, Shannon (2014). ”A Large Class Engagement (LCE) Model Based on Service-

Dominant Logic (SDL) and Flipped Classrooms" i *Education Research and Perspectives*, (41) 2014: 1-24.

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

Jensen, Bernard Eric (2003). *Historie – livsverden og fag*. Danmark: Gyldendals boghandel, Nordisk Forlag A/S.

Jensen, Ragnhild Engdal, Roe, Astrid & Blikstad-Balas, Marte (2024). The smell of paper or the shine of a screen? Students' reading comprehension, text processing, and attitudes when reading on paper and screen. *Computers & Education, 219,* 1–12.

Johansson, Maria (2023). *Interkulturalitet och historia. Historieundervisningens teori och praktik i en mångkulturell värld.* Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 2023:25.

Justesen, Lise och Mik-Meyer, Nanna (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

K

Karlsson, Klas-Göran. (2009). "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys" i Karlsson, Klas-Göran. och Zander, Ulf. (red) (2009). *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Karlsson, Klas-Göran (2014). "Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv" i Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red) (2014). *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red) (2009). *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red) (2014). *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Karlsson, Per-Arne (2013). *Undervisning och lärande i historia – ett kreativt rum för narrativ kompetens.* Stockholm: Stockholms universitet.

Kjeldstadli, Knut (1998) *Det förflutna är inte vad det en gång var.* Lund: Studentlitteratur.

Koselleck, Reinhart (1989). “Social History and Conceptual History” i *International Journal of Politics, Culture, and Society*, Spring 1089, Vol. 2, No. 3, pp 308-325.

Koselleck, Reinhart (2002). *The Practice of Conceptual History*. Stanford University Press.

Kroksmark, Tomas (1989). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos AB.

Kuhn, Melanie R. och Schwanenflugel, Paula J (2018). “Prosody, pacing, and situational fluency (or Why fluency matters for older readers)” i *Journal of Adolescent och Adult Literacy, 62*(4), 363–368.

Kuhn, Malaine R. och Stahl, Steven A. (2003). ”Fluency: A review of developmental and remedial practices”. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3–21

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Köhler, Per Olof; Messelius, Ulla och Hene, Birgitta (2001) s. 618. *Natur och Kulturs Svenska Ordbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Körber, Andreas (2011). ”German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond?” i Bjerg, Helle, Lenz, Claudia och Thorstensen, Erik (red) *Historicizing the uses of the past. Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II* (pp.145-164). Bielefeld, Germany: Transcript Verlag.

Körber, Andreas (2015). *Historical consciousness, historical competencies - and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

L

Larsson, Maria (2021). *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*. Falun: Högskolan Dalarna.

Lee, Peter (2005). "Putting Principles into Practice: Understanding History" i Donovan, Suzanne och Bransford, John (red). *How Students Learn. History in the Classroom.* Washington D.C.: The National Academies Press.

Lee, Peter och Ashby, Rosalyn (2000). "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7 – 14" i Stearns, Peter N.; Seixas, Peter och Wineburg, Sam (2000). *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York University Press.

Lee, Peter, Dickinson, Alaric och Ashby, Rosalyn (1996). "Concepts of History and Reaching Approaches at Key Stages 2 and 3" i *Teaching History 82*. The Historical Association.

Lenhard, Wolfgang; Schroeders, Ulrich och Lenhard, Alexandra (2017). "Equivalence of Schreen Versus Print Reading Comprehension Depends on Task Complexity and Proficiency" i *Discourse Processes,* Online First, May 2017, p 1-19.

Lervåg, Arne, Hulme, Charles, & Melby-Lervåg, Monica. (2018). "Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex". *Child Development*, *89*, 1821–1838.

Lévesque, Stéphane (2015). "Developing Historical Consciousness and a Community of History Practitioners: A Survey of Prospective History Teachers Across Canada" i *McGill Journal of Education*. Vol. 50, No. 2/3, Spring/fall 2015.

Lévesque, Stéphane (2022). Re-imagining the Teaching of European History. New York: Routledge.

Lévesque, Stéphane och Clark, Penny (2018). "Historical thinking: Definitions and Educational Applications" i *Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-148). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Levstik, Linda och Barton, Keith (2008). *Researching History Education. Theory, Method, and Context.* New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Li, Li. och Walsh, Steve. (2011). "'Seeing is believing': looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction" i *Classroom Discourse*, Vol. 2, No 1, May 2011, 39-57.

Liedman, Sven-Eric (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper.* Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Liljekvist, Yvonne E.; Randahl, Ann-Christin; van Bommel, Jorryt och Olin-Scheller, Christine (2020). "Facebook for Professional Development: Pedagogical Content Knowledge in the Centre of Teachers' Online Communities", *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Lilliestam, Anna-Lena (2013a). "Från Sputnik till Historical Thinking. Historiskt tänkande-traditionen; dess idéer, utveckling och pedagogiska potential". Marner och Örtegren (red.) KLÄM *konferenstexter om Lärande, Ämnesdidaktik och Mediebruk,* 158–177. Umeå universitet: Nationella nätverket för ämnesdidaktik.

Lilliestam, Anna-Lena (2013b). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande.* Göteborg: University of Gothenburg.

Lindmark, Daniel. (2011). "Historiska medier: Forskarskola i historia med didaktisk inriktning" i *Nordidaktika – Journal of humanities and social science education.* 2011:2 91-92.

Logan, Brenda (2015). "Deep exploration of the flipped classroom before implementing" i *Journal of Instructional Pedagogies*, (16) 2015.

Lorenz, Chris (2004). "Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations", i Peter Seixas, ed. *Theorizing Historical Consciousness.* University of Toronto Press, pp. 25-48.

Ludvigsson, David (2015). *Rundabordssamtal i samband med det nionde nordiska historiedidaktiska nätverket 2015.* (Samtalet koordinerades av David Ludvigsson. Förutom Ludvigsson och Karlsson deltog Kenneth Nordgren, Sirkka Ahonen från Finland, Lise Kvande från Norge och Carsten Tage Nielsen från Danmark). Transkriberingen publicerades i Scandia 81:2.

Löfström, Jan (2025). Beskrivning av projektet *Youth and History II - A comparative European survey on adolescents' attitudes towards history.*

https://researchportal.helsinki.fi/en/projects/youth-and-history-ii-a-comparative-european-survey-on-adolescents (Hämtat 2025-02-03).

M

Maagerö, Eva och Tönnesen, Elise Seip (2009). *At læse i alle fag*. Danmark, Aarhus: Forlaget Klim.

Magnusson, Camilla G., Roe, Astrid & Blikstad-Balas, Marte (2018). ”To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms” i *Reading Research Quarterly, 54*(2), 187–212.

Mangen, Anna; Walgermo, Bente och Kallsten Brønnick, Kolbjørn (2013). ”Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension” i *International Journal of Educational Research* 58:61-68.

Mansour, Nasser (2009). “Science Teachers´Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda” i *International Journal of Enviromental & Science Education,* Vol. 4, No. 1, January 2009, 25-48

Maposa, Marshall. och Wassermann, Johan. (2009). ”Conceptualising historical literacy – a review of the literature” i *Yesterday & Today*, No 4, Oktober 2009, p 41-66. University of KwaZulu-Natal.

Mediebarometern (2022). Nordicom, Göteborgs universitet.

Moje, Elizabeth Birr (2007). “Developing Socially Just Subject-matter Instructions: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching” i *Review of Research in Education*. Vol. 31, 2007.

Mol, Suzanne E. och Bus, Adriana G. (2011). “To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood” i *Psychological Bulletin, 137*(2), 267–296.

Moore Johnson, Erika. (2019). “Exemplary Reading Teachers’ use of Instructional Scaffolds With Emergent Bilinguals: How Knowledge and Context Shape Their Choices” i *Tesol Quarterly*, Vol. 53, NO 1, March 2019.

N

National encyklopedin (https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/intrinsikalt-värde).

Nilsberth, Marie; Slotte, Anna; Høegh, Tina; Zophoníasdóttir, Sólveig; Högström, Jenny; Johansson, Annelie; Olin-Scheller, Christina och Tarander, Eva (2021). ”Classrooms going online: Nordic lower secondary teachers' readiness at the COVID-19 outbreak” i *Education in the North*, 28(3) pp. 44-62.

Nissen, Jörgen och Stenliden, Linnéa (2023).” How computers entered swedish classrooms: the importance of educating digital citizens” i Jonas Hallström och Marc J. de Vries, (2023) (red). *Programming and Computational Thinking in Technology Education: Swedish and International Perspectives*. Leiden: Brill.

Nordgren, Kenneth (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige.* Karlstad: Karlstads universitet.

Nordgren, Kenneth (2009). ”Vad är god historielärarutbildning? Ett historiskt perspektiv” i Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red) (2009). *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Nordgren, Kenneth (2017). ”Powerful knowledge, intercultural learning and history education” i *Journal of Curriculum Studies*, 49:5, 663-682.

Nordgren, Kenneth (2021). “Powerful knowledge or what? History education and 45-degree discourse” i Chapman, Arthur (2021). *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press.

Nordgren, Kenneth och Johansson, Maria (2014). ”Intercultural hisotrical learning: a conceptual framework” i *Journal of Curriculum Studies,* 47:1, 1-25.

Nordlund, Anita, Dimenäs, Jörgen, Kolback, Kerstin och Wede, Christer (2013). ”En trygg och framgångsrik skola”: Pedagogiska övertygelser i fyra landsortsskolor” i *Utbildning och Demokrati*, Vol. 22, nr 2, s. 81–104.

Nordidactica. Tidskriftens syfte och mål. https://www.kau.se/nordidactica/om-nordidactica/syfte-och-mal. Hämtat 2025-01-10.

Nygren, Thomas. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier.* Umeå universitet.

Nygren, Thomas. (2016).” Thinking and caring about indigenous peoples´ human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate” i *Journal of Peace Education*, 13:2, 113-135.

Nygren, Thomas. (2019). *Fakta, fejk, fiktion. Källkritik, ämnesdidaktik, digital kompetens.* Stockholm: Natur & kultur.

Nygren, Thomas, Sandberg, Karin och Vikström, Lotta (2014). ”Digitala primärkällor i historieundervisningen: en utmaning för elever i historiska tänkande och historiska empati” i *Nordidactica – Journal och Humanities and Social Science Education,* 2014:2.

O

Ohlsson, Robert (2021). ”Meningsbegreppet i pedagogiken: En reflektion över meningsdomäner och meningsskapandets modaliteter” i *Pedagogisk forskning i Sverige,* Vol 26, No 2–3.

Olin- Scheller, Christina. och Tengberg, Mikael (2016) (red), *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Olin-Scheller, Christine (2020). “Facebook for Professional Development: Pedagogical Content Knowledge in the Centre of Teachers’ Online Communities”, i *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 723-735.

Olofsson, Hans (2010). *Fatta historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadieklass*. Karlstad: Karlstad University Studies, 2010:29.

Olofsson, Hans; Samuelsson, Johan; Stolare, Martin och Wendell, Joakim (2017). ”The Swedes and their history” i *London Review of Education,* Volume 15, Number 2, July 2017.

P

Peck, Carla. L. och Herriot, Lindsay. (2015). ”Teachers Beliefs About Social Studies” i Five, Helenrose och Gregorie Gill, Michele. (red.) (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs.* New York: Routledge.

Persson, Anders. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning. Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultanternas tid*. Umeå Universitet.

Persson, Anders. och Berg, Mikael. (2022). “Relevant forskning för den reflekterande praktikern? Några kritiska reflektioner omkring ett samtida forskningsfält” i *Pedagogisk forskning i Sverige*, Vol. 27, nr 1–2, s. 165–170.

Persson, Anders och Berg, Mikael (2024). ”Bruket av teori i nordisk historiedidaktisk forskning: En studie av det teoretiska ramverket i 59 artiklar publicerade i Nordidactica 2011–2022” i *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education,* 2024:3 1-25

Petscher, Yaacov; Cabell, Sonia Q.; Catts, Hugh W.; Compton, Donald L.; Foorman, Barbara R.; Hart, Sara A.; Lonigan, Christopher J.; Phillips, Beth M.; Schatschneider, Christopher; Steacy, Laura M.; Patton Terry, och Wagner, Richard K. (2020). “How the science of reading informs 21st-century education” i *Reading research quarterly, 55*, S267-S282.

Pettersson, Lars (2003). ”Pedagogik och historia – en komplicerad förbindelse” i Selander, Staffan (red) (2003). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning.* Forskning i fokus, nr. 12. Myndigheten för skolforskning.

R

Rasmusson, Maria (2014). *Det digitala läsandet. Begrepp, processer och resultat*. Mittuniversitetet.

Regeringen (2019), dir. 2019:91. *Stärkta skolbibliotek och läromedel.* https://www.regeringen.se/contentassets/3cae1ec139e4400095944395e7922544/starkta-skolbibliotek-och-laromedel-dir-201991/ (Hämtat 2025-02-15).

Regeringen (2023a). *Historiskt kunskapstapp i senaste PISA.* Pressmeddelande från Arbetsmarknadsdepartementet och Utbildningsdepartementet, 5 december 2023. https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/12/historiskt-kunskapstapp-i-senaste-pisa/. (Hämtat 2024-01-02).

Regeringen (2023b). *Nytt examensmål om läromedel i lärarutbildningarna. Pressmeddelande från Utbildningsdepartementet*, 6 oktober 2023. https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/10/nytt-examensmal-om-laromedel-i-lararutbildningarna/. (Hämtat 2024-01-02).

Regeringen (2023c). *Regeringen gör det möjligt för skolor att söka bidrag för fler läroböcker*. Pressmeddelande från Utbildningsdepartementet, 3 mars 2023. https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/03/regeringen-gor-det-mojligt-for-skolor-att-soka-bidrag-for-fler-larobocker/. (Hämtat 2024-01-02).

Reisman, Abby (2015). "The Difficulty of Assessing Disciplinary Historical Reading" i Ercikan, Kadriye och Seixas, Peter (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.

Reisman, Abby och McGrew, Sarah (2018). " Reading in History Education: Text, Sources, and Evidence" i Metzger, Scott Alan och McArthour Harris, Lauren (red)(2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning.* New York: Wiley Blackwell.

Riksdagen. (2003). *Etikprövningslagen*. Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/. (Hämtat 2025-02-12).

Ritchie, Jane; Lewis, Jane; McNaughton Nicholls, Carol och Omston, Rachel (red) (2014) s. 112 ff. *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students & Researchers.* SAGE Publications.

Roe, Astrid. (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinlärningen*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Rosenlund, David (2019)." Powerful knowledge and equity: How students from different backgrounds approach procedural aspects of history in large-scale testing" i *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education,* nr 2, s. 28-49

Rosenlund, David & Persson, Magnus (2024). “Historically restricted or historically empowered?: Differences in access to historical content knowledge between low- and high-SES pupils”. *Curriculum Journal*, 35(2), 220–236

Rüsen, Jörn (2004). *Berättande och förnuft*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Rüsen, Jörn (2005). *History. Narration – Interpretation – Orientation*. New York: Berghahn Books.

Rüsen, Jörn. (2017). *Evidence and Meaning. A Theory of Historical Studies*. Oxford: Berghan Books.

Rüsen, Jörn (2018). ” Looking back – a pensive balance” i *Rethinking History*, 2018, Vol 22. No. 4, 490–499.

S

Samuelsson, Johan och Wendell, Joakim (2017). ”A national hero or a Wily Politician? Students’ ideas about the origins of the nation in Sweden” i *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45:4, 477-489.

Samuelsson, Johan och Wendell, Joakim (2024). ”Historical Inquiry and Disciplinary Concepts in Sweden” i *History Education and Historical Inquiry*. IAP Book Series, International Review of History Education. United Kingdom: Emerald Publishing Limited.

SCB (2020). *Befolkningens it-användning 2020*. https://www.scb.se/contentassets/a3faa0cdf5c44382a8343eb4a2e3df04/le0108_2020a01_br_lebr2001.pdf (Hämtat 230914).

SCB (2021), *Folkmängd i riket, län och kommuner 31 mars 2021 och befolkningsförändringar 1 januari -31 mars 2021.* https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/tabell-och-diagram/kvartals--och-halvarsstatistik--kommun-lan-och-riket/folkmangd-i-riket-lan-och-kommuner-31-mars-2021-och-befolkningsforandringar-1-januari---31-mars-2021.-totalt/ (Hämtat 211013)

Schüllerqvist, Bengt (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning.* Rapport 2005:9. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Schwabe, Annika; Lind, Fabienne; Kosch, Lukas & Boomgaarden, Hajo G. (2022) "No Negative Effects of Reading on Screen on Comprehension of Narrative Texts Compared to Print: A Meta-analysis" i *Media Psychology*, 25:6, 779-796.

Searle, John. R. (1995). *Konstruktionen av den sociala verkligheten*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos AB.

Seixas, Peter (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.

Seixas, Peter (2015): "A Model of Historical Thinking" i *Educational Philosophy and Theory.*

Seixas, Peter (2017). "Historical Consciousness and Historical Thinking" i Carretero, M., Berger, S. och Grever, M. (red) (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education.* UK: Palgrave handbooks.

Seixas, Peter och Morton, Tom (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts.* Canada: Nelson Education Ltd.

Seixas, Peter och Wineburg, Sam (2000). *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York University Press

Shanahan, Cynthia och Shanahan, Timothy (2014). "Does Disciplinary Literacy Have a Place in Elementary School?" i *The Reading Teacher* Vol. 67 Issue 8 pp. 636–639.

Shanahan, Timothy och Shanahan, Cynthia (2008)." Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content Area Literacy" i *Harvard Educational Review*. April 2008.

Shanahan, Timothy och Shanahan, Cynthia (2012) *What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?* University of Illinois at Chicago.

Sjölund Åhsberg, Cathrine (2024). "Students' views of historical significance – a narrative literature review". *History Education Research Journal*, 21(1), 2.

Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan 2011* (GY11). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018a). *Kommentarmaterial till ämnesplaner i historia i gymnasiet*. https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2892b/1530187210036/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_historia.pdf. (Hämtat 2025-03-28).

Skolverket (2018b). *Tryckta texter ger bättre läsförståelse*. Textförfattare: Eva Wennås Brante, Malmö Universitet. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/tryckta-texter-ger-battre-lasforstaelse (Hämtat 2025-02-02).

Skolverket (2019a). *Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019b). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2022). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRHIS01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f (Hämtat 2023-12-05)

Skott, Carola (2004). *Berättelsens praktik och teori: narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur AB,

Skott, Jeppe. (2015). “The promises, problems, and prospects of research on teachers’ beliefs” i Five, Helenrose och Gregorie Gill, MicheleFive, H och Gregorie Gill, M. (red.) (2015). *Research on Teachers’ Beliefs.* New York: Routledge.

Sofkova, Hashemi, Sylvana., Wennås Brante, Eva., Cederlund, Katarina. och Godhe, Anna-Lena (2020). “*Digitala textkompetenser och undervisning: en metatolkande syntes av forskningsstudier om texter, information och multimodalitet i skolan”.* Ingår i Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, bildning, utbildning, fortbildning / [ed] Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson, Suzanne Parmenius Swärd, Linköping:

Forskningsmiljön svenska och de moderna språkens didaktik, institutionen för kultur och samhälle vid Linköpings universitet, 2020, s. 270–286.

Sparks, Richard L., Patton, Jon och Murdoch, Amy (2014). ”Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: replication of ‘10 years later” i *Reading and Writing,* 27(1), 189–211.

Statens medieråd (2019). *Ungar och medier*. Stockholm: Statens medieråd 2019.

Statens medieråd. (2023). *Ungar och medier 2023. En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. Statens medieråd.

Statens offentliga utredningar (SOU) 2018:57. *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället.*

Statens offentliga utredningar (SOU) 2020:56. *Det demokratiska samhället i en digital tid. Så stärker vi motståndskraften mot desinformation, propaganda och näthat*.

Statens offentliga utredningar (SOU) 2021:70. *Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap.*

Stolare, Martin (2011). ” Att fånga historieundervisning: Ett förslag till analysmodell” i*: Ämnesdidaktik - dåtid, nutid och framtid: Bidrag från femte rikskonferensen i historiedidaktik vid Linköpings universitet 26–27 maj* 2010 / [ed] Bengt- Göran Martinsson & Suzanne Parmenius Swärd, Linköping: Linköping University Electronic Press, 2011, s. 143-154

Stolare, Martin. och Ludvigsson, David. (2022). ”Kontinuitet och förändring i val av empiri i svensk historiedidaktisk forskning 1960 – 2021” i *Historisk tidskrift* 142:3.

Stolare, Martin. och Wendell, Joakim. (red) (2018). *Historiedidaktik i praktiken. För lärare 4 – 6.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Stormats, Karen. (2019). *Flipp i tal och handling. En fallstudie om undervisningsmetoden flipp i tre gymnasielärares tal och handling*. Karlstad University Studies 2019:27.

Strömberg, Alva (1998). Stora synonymordboken. Stockholm: Strömberg.

Strømsø, Helge I. (2008). ”Högläsning, snabbläsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse” i Bråten, Ivar. (red), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Sundin, Bosse. (2006). *Den kupade handen: historien om människan och tekniken*. Stockholm: Carlsson förlag.

Svensk ordbok. https://svenska.se/so/?id=117076ochpz=7. Hämtat 2023-02-19.

Svenska Akademins ordbok (SAO) (1945). Lund: Svenska Akademin.

Svenska Akademins ordbok (SAOB) (2021).
https://svenska.se/tre/?sok=kluster&pz=2 (Hämtat 2025-03-30).

Svenska Akademins ordlista. (SAOL).
https://svenska.se/saol/?id=1896060ochpz=7. (Hämtad 2022-09-15).

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur AB.

T

Taboada Berber, Ana; Buehl, Michelle M.; Beck, Jori S.; Ramirez, Erin M.; Gallagher, Melissa; Richey Nuland, Leila N. och Archer, Casey J. (2018). “Literacy in Social Studies: The Influence of Cognitive and Motivational Practices on the Reading Comprehension of English Learners and Non-Englich Learners” i *Reading & Writing Quarterly*, 2018, Vol. 34, No. 1, 79-97.

Tangen, Reidun. 2014. “Balancing Ethics and Quality in Educational Research – the Ethical Matrix Method”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58:6, 678–694.

Tegmark, Mats (2022). “Den minskade likvärdigheten bland svenska elevers läsförståelse är en spegelbild av grundskolans olikvärdiga läspraktiker. En observationsstudie av undervisningspraktikerns betydelse för elevers läsmängd” i *Svensk Dyslexiföreningen 2022* / nr 3.

Tegmark, Mats; Alatalo, Tarja; Vinterek, Monika och Winberg, Mikael (2022). ” What Motivates Students to Read at School? Student Views on Reading Practices in Middle and Lower-Secondary School” i *Journal of research in reading* Vol. 45, nr 1, s. 100-118.

Teleman, Ulf; Hellberg, Staffan; Andersson, Erik (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. "Band 1".

Tengberg, Mikael (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research, 5*(1), 18–37.

Tengberg, Michael (2025). *Från pärm till skärm.* Expertrådet för läsning. 2025-05-02. https://expertradetforlasning.se/fran-parm-till-skarm/. (Hämtat 2025-05-07).

Tengberg, Mikael & Olin-Scheller, Christina (2016). ”Developing Critical Reading of Argumentative Text: Effects of a Comprehension Strategy Intervention” i *Journal of Language Teaching and Research*,7*(4), 635–645.*

Tengberg, Mikael; Olin-Scheller, Christina & Lindholm, Anna (2015). Improving students’ narrative comprehension through a multiple strategy approach. Effects of Dialogic Strategy Instruction in secondary school. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 15*, 1-21.

Thorp, Robert (2016). *Uses of History in History Education*. Umeå Universitet.

Thorp, Robert (2017). “Deconstructing Karlsson, Part 1: Historical Consciousness” i *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4(2), 1-10.

Thorp, Robert och Persson, Anders (2020). “On historical thinking and the history educational challenge” i *Educational Philosophy and Theory*, 52:8, 891-901.

V

Vad mer, Richard (2021). 'Koselleck och begreppshistoria', *The History of Political Thought: A Very Short Introduction* , Very Short Introductions (Oxford 2021; online edn, Oxford Academic, 25 november 2021.

VanSledright, Bruce A. och Kelly, Christine. (1996). ”Reading American History: How Do Multiple Text Sources Influence Historical Learning in Fith Grade?”. National Reading Research Center, Reading Research Report, No 68, 1996.

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vinterek, Monika (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Vinterek, Monika. (2009). ”Läsning av texter i klassrummet. En undersökning om elevers läsvanor” i Knudsen, Susanne; Skjelbred, Dagrun och Aamotsbakken, Bente. (red) *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen.* Oslo: Novus Förlag 2009.

Vinterek, Monika (2010). “Different Kinds of Teaching Resources – Different Kinds of Learning?” i Henry, R; Grindel, S; Kopisch, W.A. och Radkau, V. (2010) (red), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. VochR unipress.

Vinterek, Monika (2023). ”Ämnet pedagogiskt arbete” i Anette Emilson, Susanne Thulin och Christian Andersson (red.) (2023). *Pedagogiskt arbete i de yngre årens pedagogiska praktiker*. Lund: Studentlitteratur AB.

Vinterek, Monika; Winberg, Mikael; Tegmark, Mats; Alatalo, Tarja och Liberg, Caroline (2020). “The Decreases of School Related Reading in Compulsory School – Trends Between 2007 and 2017” i *Scandinavian Journal of Educational Reacearch,* November 2020.

Virta, Arja (2007). “Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History” i *Journal of Research in Teacher Education,* Vol. 14, No. 4 (2007), pp 11-25. Umeå: Faculty Board for Teacher Education.

Visén, Pia (2015). *Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter. Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i*

en klass på gymnasiets industritekniska program. Doktorsavhandling. Stockholms språkdidaktik.

Visén, Pia Raattamaa; Hallesson, Yvonne; Wiksten Folkeryd, Jenny och af Geijerstam, Åsa (2024). ”Begreppstungt och viktigt – sex lärares didaktiska reflektioner om läsande i samhällskunskap i årskurs 5 och 8” i *Acta Didactica Norden*, Vol. 18, Nr. 1, Art 13.

W

Waagaard, Viktoria (2023). *Ämnesliteracy i samhällskunskapsämnet. Ett ämnesspecifikt bidrag till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.* Uppsala: Uppsala universitet;

Wahlström, Ninni (2025). *Didaktik. Ett professionsbegrepp*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Wertsch, James (2000). “Narratives as Cultural Tools in Sociocultural Analysis: Official History in Soviet and Post-Soviet Russia” i *Ethos*, Vol. 28, No. 4, History and Subjectivity (Dec. 2000), pp. 511-533.

Wertsch, James (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge University Press.

Wertsch, James (2015). “Past imperfect” i *New Scientist*, 17 October 2015.

Wineburg, Sam. (1998). “Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts” i Cog*nitive Science*, Vol 22 (3) 1998, pp. 319-346.

Wineburg, Sam. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Theaching the Past.* USA: Temple University Press.

Wineburg, Sam; Martin, Dasy och Monte-Sano, Chauncey (2013). *Read like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.

Wineburg, Sam och Reisman, Abby (2015). ” Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship” i Journal of Adolescent & Adult Literacy 58(8) May 2015, (pp. 636–639).

Y

Yin, Robert K. (2006). *Fallstudier: design och genomförande*. Stockholm: Liber AB.

Z

Zander, Ulf (1998). ”Att legitimera och bli legitimerat: Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes” i Hans Albin Larsson (red)(1998). *Historiedidaktiska utmaningar*. Jönköping: Jönköping University Press

Å

Åkesson, Emilia (2024). “Teoretisk tematisk analys” i Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.

Åström Elmersjö, Henrik. (2014).” History beyond borders: Peace education, history textbook revision, and the internationalization of history teaching in the twentieth century” i *Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education,* June 2014.

Ö

Ödman, Per-Johan (2016). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur AB.

Öhman, Johan (2014). ”Om didaktikens möjligheter - ett pragmatiskt perspektiv”. i *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Vol. 23 Nr 3 (2014): Tema: Nya professorer.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide 1 till lärare

Karen Stormats

Intervjuguide till intervju I

Digitala verktyg

- Definition?
- Tillgång till digitala verktyg?
- Vad använder ni digitala verktyg till?
- Vilka syften ligger till grund för val av (eller bortval av) digitala verktyg?
- Vem ansvarar för valen av digitala verktyg?

Kunskapsinhämtning

- Vad är kunskapsinhämtning?
- Vad är syftet med kunskapsinhämtning?
- Vem ansvarar för valet av verktyg för kunskapsinhämtning?
- Hur arbetar ni med kunskapsinhämtning när ni använder digitala verktyg/skriven text?

Läsning

- I vilken omfattning läser ni skriven text?
- Vilka typer av texter läser ni?
- Vilka syften ligger till grund för valet att använda skriven text?
- Vem ansvarar för valet av text?

Historiedidaktik

- Hur väljer du material till din undervisning?
- Vilken typ av material ger enligt din erfarenhet eleverna bäst grund för att förstå historia?
- Vilken typ av material fångar enligt din erfarenhet bäst elevernas intresse?

Bilaga 2: Intervjuguide 2 till lärare

Intervjuguide till intervju 2, lärare

Hur ska en text vara för att vara bra?

- Bra för vem?
- Bra när?
- Omfattning?
- Språk?
- Layout?

Vad gör ett digitalt verktyg bra?

- Bra för vem?
- Bra när?
- Omfattning?
- Språk?
- Layout?

Bilaga 3: Intervjuguide 1 till elever

Intervjuguide 1, elever

Digitala verktyg

- Definition?
- Vad använder ni i historia?
- När använder ni digitala verktyg i historia?

Läsning (tryckt/analogt> <elektroniskt/digitalt)

- Läser ni tryckta eller elektroniska texter i historia?
- Vad tycker ni mest om? Varför?
- Vad tycker ni inte om? Varför?
- Är det bäst med tryckta eller elektroniska texter när ni jobbar med historia? Varför?
- Hur gör ni när ni jobbar med tryckta / elektroniska texter?

Texter i historia

- Kan ni beskriva en typisk text som ni jobbar med?
- Hur gör ni (går till väga) när ni läser en text i historia?

Andra sätt att arbeta med historia

- Jobbar ni med andra material än texter i historia? (ex. film, podcast, bilder)
- Kan ni beskriva hur ni jobbar med dessa material?
- Vad är bra/dåligt med det?

Bilaga 4: Informationsbrev till lärare

Information om en studie om digitala verktyg och läsning av text i historieundervisning

Hej!

Jag heter Karen Stormats och är doktorand i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Jag arbetar med ett forskningsprojekt där jag intresserar mig för historielärares och deras elevers erfarenheter av att använda digitala verktyg och texter (både i pappersform och digitala texter) i undervisningen. Högskolan Dalarna är huvudman för forskningsprojektet *Elevers skriftspråkliga praktiker och digitala resurser i undervisningen* (https://www.du.se/sv/forskning/forskningsprojekt/?code=HDA2020-00028) där min studie ingår. Studien finansieras av kommuner genom Pedagogiskt utvecklingscentrum Dalarna (PUD). Jag är i det skedet i arbetet där jag söker deltagare till min studie. Du tillfrågas att delta eftersom du är verksamma historielärare vid en gymnasieskola inom PUD-regionen. Om du är intresserad av att delta i studien vill jag be dig om att besvara detta mail, så jag kan kontakta dig angående vår första träff.

Jag har tidigare studerat undervisningsmetoden Flipped Classroom, där digitala verktyg är ett viktigt inslag. En intressant aspekt som jag intresserade mig för redan då är lärares och elevers erfarenheter av läsning i undervisning där digitala verktyg används i olika grad. Under det kommande läsåret kommer jag sammanlagd att intervjua *5 lärare* och *5 elever i de lärarnas klasser* vid fyra tillfällen under ett års tid. Intervjuerna kommer att vara cirka 30-60 minuter per gång och deltagarna och jag kan ses antingen på skolan (om förhållandena tillåter det) eller via Zoom. Jag kommer att anpassa tid och plats för intervjuer efter deltagarnas önskemål. Studien kommer att presenteras vid forskningskonferenser, i artikelform i branschtidskrifter samt i form av en avhandling som läggs fram vid Högskolan Dalarna.

Jag kommer att förbereda några frågeställningar som vi kan samtala utifrån. Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas och materialet används endast till forskning. Samtliga deltagare kommer att avidentifieras och ges fingerade namn och det kommer inte att någonstans anges vilka kommuner eller skolor som studien genomförs till forskningsändamål. Allt intervjumaterial förvaras, i enlighet med Vetenskapsrådets regler för god forskningssed och Högskolan Dalarnas rutiner, så att ingen obehörig har åtkomst till det.

Deltagande i studien är helt frivilligt. Deltagarna (dock ej huvudman) har rätt att få tillgång till uppgifter och få felaktiga uppgifter rättade samt rätt att avbryta medverkan när de vill utan att ange orsak. En datahanteringsplan upprättas vid Högskolan Dalarna som är personuppgiftsansvarig och har ett dataskyddsombud: dataskydd@du.se.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Karen Stormats, Doktorand i pedagogiskt arbete, Institutionen för lärarutbildning, Högskolan Dalarna.
kso@du.se
telefon 023-77 82 74

Tarja Alatalo, Professor i pedagogiskt arbete, Institutionen för lärarutbildning, Högskolan Dalarna.
tao@du.se
telefon 023-77 84 87

Marie Nordmark, Lektor i svenska, Institutionen för språk, litteratur och lärande, Högskolan Dalarna.
mnr@du.se
telefon 023- 77 87 54

Med vänlig hälsning/Kind regards

Karen Stormats

Karen Stormats
Filosofie licentiat i pedagogiskt arbete/Licentiate philosophy in Educational Work
Doktorand i pedagogiskt arbete/Phd-student
Ajunkt i pedagogiskt arbete/University lecturer in Educational Work

Högskolan Dalarna / Dalarna University
Institutionen för lärarutbildning, Avdelning för pedagogiskt arbete 1/
/School of Teacher Education, Department of Educational work 1
Besöksadress/Visiting address: Högskolegatan 2
SE-791 88 Falun
Växel/switch: +46 (0)23-77 80 00

HÖGSKOLAN
DALARNA

När du skickar e-post till Högskolan Dalarna behandlar vi dina personuppgifter.
Mer information om hur vi behandlar personuppgifter.

When you send an e-mail to Dalarna University, we will process your personal data.
Learn more about how we process personal data.

Bilaga 5: Samtyckesblankett till lärare

HÖGSKOLAN DALARNA

Samtyckesblankett

Denna blankett skall vara ifylld och lämnas till forskaren innan intervju och/eller observationer påbörjas

Jag har fått ta del av information om projektet *Undervisningsmetoder med bärande inslag av digitala verktyg* som Karen Stormats bedriver och är medveten om mina rättigheter att när som helst och utan negativa konsekvenser för min person avbryta mitt deltagande.

Jag samtycker härmed till att delta i fyra intervjuer samt att intervjun spelas in som ljudupptagning.

Namn:.....

Ort och datum:.....

Bilaga 6: Informationsbrev inklusive samtyckesblankett till elever

HÖGSKOLAN DALARNA

Information om forskningsprojektet Undervisningsmetoder med bärande inslag av digitala verktyg

Forskningsprojektet *Undervisningsmetoder med bärande inslag av digitala verktyg*, som bedrivs av Karen Stormats vid Högskolan Dalarna, är ett forskningsprojekt där lärares och elevers erfarenheter av att använda digitala verktyg och texter (både i pappersform och digitala texter) i undervisningen står i fokus. Studien ingår i ett forskningsprojektet - *Elevers skriftspråkliga praktiker och digitala resurser i undervisningen* - som Högskolan Dalarna är huvudman för. I studien intervjuas historielärare på gymnasienivå samt ett urval av elever. Du tillfrågas om att delta eftersom du visar intresse för ämnet historia. Om du väljer att delta kommer du att vid två tillfällen intervjuas. Den första intervjun är en gruppintervju där du och cirka 4 andra elever träffar forskaren. Intervjun tar ca 30 – 45 minuter och sker antingen på din skola eller via länk, beroende på covid-läget. Din lärare meddelar dig när och var intervjun äger rum. Under den andra intervjun träffar du forskaren individuellt. Den intervjun tar ca 20-30 minuter. Din medverkan är frivillig och du har rätt att när som helst avbryta din medverkan utan att förklara det och utan att det får negativa konsekvenser.

Intervjuerna spela in som ljudfil. Du anonymiseras i all dokumentation av intervjun. Studiens resultat offentliggörs vid konferenser samt i en avhandling som publiceras via Högskolan Dalarna. Resultaten kan även komma att publiceras i vetenskapliga tidskrifter. Du kan läsa mer om Högskolan Dalarnas behandling av personuppgifter på https://libguides.du.se/c.php?g=660983&p=4668605 .

Mer information om projektet lämnas av:

Karen Stormats (doktorand)
kso@du.se

Tarja Alatalo (professor och huvudhandledare)
tao@du.se

Samtyckesblankett

Denna blankett skall vara ifylld och lämnas till forskaren innan intervju påbörjas

Jag har fått ta del av information om projektet *Undervisningsmetoder med bärande inslag av digitala verktyg* som Karen Stormats bedriver och är medveten om mina rättigheter att när som helst och utan negativa konsekvenser för min person avbryta mitt deltagande.

Jag samtycker härmed till att delta i två intervjuer samt att intervjun spelas in som ljudupptagning.

Namn:.....

Namnförtydligande:.....

Ort och datum:.....

Bilaga 7: Illustration av textunderlag till intervju

Lika rättigheter – också för kvinnorna?

Upplysningens tankar om allas lika värde väckte frågan varför samhället behandlade människor olika. Men borde inte principerna om lika medborgerliga rättigheter också gälla kvinnorna? Den frågan blev allt mer aktuell under 1800-talet. Samtidigt förändrades relationerna mellan könen genom det moderna samhällets framväxt.

Kvinnans omyndighet

Ända fram till slutet av 1800-talet var kvinnan omyndig och måste ha en förmyndare. Fram till giftermålet var det fadern som förde hennes talan, därefter maken. Först som änka fick kvinnan en självständig ställning och rätt att själv besluta om sin egendom.

Att kvinnan var omyndig innebar också att hon inte själv kunde besluta om vem hon skulle gifta sig med. Det var visserligen ett officiellt ideal att blivande makar skulle tycka om varandra. Men i verkligheten var det ofta andra faktorer som vägde tyngre. På landsbygden byggde människornas försörjning på jordegendom. Det var viktigt att denna hölls samman så att

Smyckandskt storbondebröllop från 1800-talets mitt. Brudparet omländer till festen och hyllas med trummor, genärv- och karantskott. En sådan bröllopsfest brukade vara i flera dagar.

som mannen. På 1860-talet blev ogifta kvinnor myndiga och fick kommunal rösträtt om de betalade skatt. Men gifta kvinnor var fortfarande omyndiga, även om de på 1870-talet fick rätt att förfoga över sin egen inkomst. I riksdagsvalen var kvinnorna helt utestängda.

Kvinnans möjligheter att klara sig på egen hand förblev också begränsade. De jobb som öppnade sig för kvinnor under 1800-talet var dåligt betalda. Fortfarande räknade man med att hon skulle försörjas av en man. Som gift hade hon svårt att ta anställning eftersom hon hade ansvaret för hem och barn. Det mesta av det patriarkala samhället levde vidare in på 1900-talet.

För borgerlighetens kvinnor ansågs allt kroppsarbete okvinnligt. Men i arbetarklassen utförde kvinnorna samtidigt mycket tungt jobb. Ett exempel var smutsmäskornas, som bar tegel och bruk till murarna på byggena – här på operahyggnet i Stockholm, som blev färdigt 1896.

Frågor på texten

1. Vad innebar det att kvinnan var omyndig? Vem beslutade i hennes ställe?
2. Förklara följande begrepp: hemgift, morgongåva, oroloning, horpall och oäkta barn.
3. Varför var mannen ofta så mycket äldre än hustrun inom borgerligheten? Hur kom det sig att många inom arbetarklassen gifte sig sent eller inte alls?
4. Jämför kvinnans roll i familjen inom arbetarklassen respektive borgerligheten.
5. På bondgården var familjen både en produktions- och en konsumtionsenhet, i arbetarfamiljen i staden bara en konsumtionsenhet. Förklara!
6. Vilka framsteg gjorde kvinnorna under 1800-talet? Vilka hinder återstod?

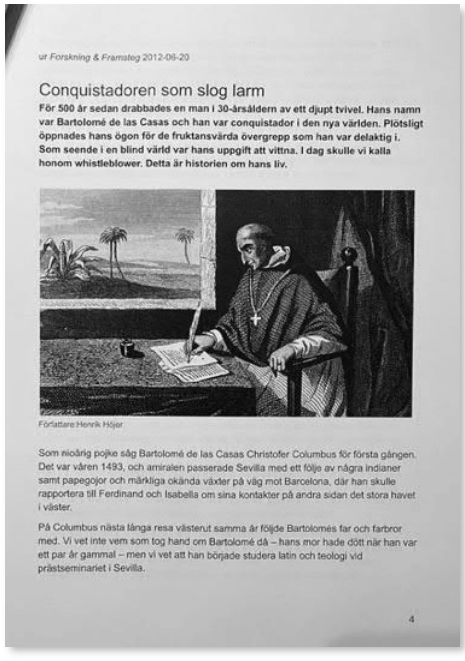
Diskutera och analysera

7. Är vi idag fria att gifta oss med vem vi vill? Hur kan det komma sig att de flesta gifter sig med personer med liknande bakgrund? Varför väntar många så länge med att skaffa barn? Vilken är hindren idag för att bilda familj?

Ta reda på

8. Lönskaläge, enkelt hor, dubbelt hor och blodskam var olagliga handlingar i det äldre samhället. Vad innebar dessa brott? Hur bestraffades de? Vad är brottsligt idag?
9. Inom prästeståndet var det länge vanligt med »konserverade änkor«. Vad innebar detta?
10. På 1800-talet talade man om »Stockholmsäktenskap«. Vad var det? Varför valde man att leva på detta sätt? Vad kallas det idag?

Bilaga 8: Illustration av textunderlag till intervju



ur Forskning & Framsteg 2012-06-20

Conquistadoren som slog larm

För 500 år sedan drabbades en man i 30-årsåldern av ett djupt tvivel. Hans namn var Bartolomé de las Casas och han var conquistador i den nya världen. Plötsligt öppnades hans ögon för de fruktansvärda övergrepp som han var delaktig i. Som seende i en blind värld var hans uppgift att vittna. I dag skulle vi kalla honom whistleblower. Detta är historien om hans liv.

Författare Henrik Höjer

Som nioårig pojke såg Bartolomé de las Casas Christofer Columbus för första gången. Det var våren 1493, och amiralen passerade Sevilla med ett följe av några indianer samt papegojor och märkliga okända växter på väg mot Barcelona, där han skulle rapportera till Ferdinand och Isabella om sina kontakter på andra sidan det stora havet i väster.

På Columbus nästa långa resa västerut samma år följde Bartolomés far och farbror med. Vi vet inte vem som tog hand om Bartolomé då – hans mor hade dött när han var ett par år gammal – men vi vet att han började studera latin och teologi vid prästseminariet i Sevilla.

4

ur Nordisk familjebok (1913)

727 Negotialistatut—Negrer 728

Negotialistatut. Se Internationell privaträtt, sp. 792.

Negotiera [-sie´ra] I. Negociera (lat. negotiari, af negotium, göromål), vederhandla, mäkla, slänger), bemedla, få till stånd (till lån). — Negotiabel, säljbar, 1841 ett omsätta (om värdepapper o. d.). — Negotiatia, vederhandling, förhandling. — Negotiatiär, medlare (af en affär); mäklare, underhandlare (i en statsangelägenhet).

Negotin, stad i östra Serbien, hufvudstad i okrug Kraina, 8 km. från Donau, i en mycket sumpig trakt. 6,321 inv. (1900). Stapelplats för nordöstra Serbiens export, i synnerhet af vin. (J. F. N.)

Negotium gestii, lat., jur., uträttande af angelägenheter åt annan, utviddt utan samtycke från denne sida, i hans frånvaro eller vid annat hinder för honom. Detta förhållande, som omtalas i vår lag i Handelsbalken 18 § 11, sägas — ehuru utsagda lagrum ej säger något om detsamma — kunna förutsätta ömsesidiga ersättningsanspråk för den, som utförlat angelägenheterna ("gestor") och den förknippade ("dominus"), sägerlunda i förvaltarskommelse med hvad som ofvan blivit faldt, om uträttandet skett på grund af uppdrag. G. S. K.

Negrer [lt. nägrer, af lat. niger, "svart"] *ver.* *ursp.* en allmän benämning på alla svarta folkslag till skillnad från de hvita, gula och röda raserna, men en på mer tillfälliga kännetecken äro hedfördigen grundad indelning af mänskoslägtet har nu från negrernas fränkelik hos blott dvärgfolkens i Denna och hela malajiska rasen, utan äfven de australiska folken och papua (på Nya Guinea). Med negrer menas därför riktigast blott de i Afrika inhemska eller i historien till det dåtidiga genom slaktandel utflytta svarta folken. Dock nytjas ofta ej sig utbytaka "papua-negrer" och "australiska negrer" i motsats till de egentliga negrerna i Afrika. Men äfven i denna vårdnad äro icke alla svarta folk till negrerna (se pl. "Afrikanska folk" till art. Afrika). De mestinda och hamitiska folken i Sahara, Abessinien och egyptiska Sudan likson och hottentotter och bushmän i Kapland mest dvärgfolken i underegrera skiljas på goda etnologiska grunder från negrerna, ehuru namna, i alla synnar mellan brunt och svart vårlande och i gult eller rödt utanden drageande, hudfärg förekommer hos alla denna folkslag. Alla äfriga i fyd- och Central-Afrika inhemska folk kallas vanligen negrer och ha delats i huvudgrupper (hongosnegrer m. fl.), s. om 5° n. br., och alla i sudansnegrer, s. dänom, ehuruvitt denna gräns ingalunda är skärf eller skarp. Denna uppdelning af negrerna är gjord med språket som grundval (se Negerspråk). Mycket annorlunda ställer sig dock saken, då man fordrar klassificera negrerna med hjälp af den fysiska antropologien. Det visar sig då, att je närmare man för hänsn fördelningen, desto mer irreviskinde in de sig och deste mindre klara dessutom gränserna.

De äldra synsätten tillämpning af Afrikas folk ha verkställts af Danker och Sergi. Hvad de egentliga negrerna beträffar uppdelar Danker dem i två grupper. I. Nigritier, d. ä. de, som ej hata hamitfinlekter, men i regel finnte ganska typiska drag: kroppsläkgd 1.—1.1 m., starkt markerad dolikocefali, ofast framskjutande ansikte, hvad, platt näsa. Dessa antäda bilder i s. stora krds, vilar af något från 140° n. br. och sträcker sig till Bahr-el-gazal och Nilen. I s. gränsa mavelverpa och 7° n. br. till de af hila-sandsgruppen behedda (Andersa ha Djam-ajam) mest vidare s. om Nilen bosatta, brillen bildar dar äldre gränsen, medan Adamaoa-massan bildar ekdra. Nigritiergruppen indelas i 4 grupper: a) äldre sudansnigritier (, nilotnegrer, b) centrala vestra sudansnigritier och mangakaner, c) kustnigritier I. guineanegrer. 2. Zeeto-gruppen, som fyrsnit Ström en nämgd eller typer, belonde på uppländning med negrilos (dvärgar) etiopier, hamitiska och hottentotter. En mensdlit bondemotal, primitiv negerrytp förekommer dock och kan skiljas från nigritierrytpen på grund af lägre kroppslöjd, mindre längdskäftighet, lägre grad af prognatism mest en smäkem, mer utskjutande ska. Banlingrupen delas i 3 sektioner: a) vestra bantu (, eränkra Kamerun, Franska Kongo, Angola, Kongoslaten etc., b) östra bantu, ofta med etiopisk sälkandelsing, bantu mellan Nilens kälter och 15° s. br., mellan östra kusten och de stora sjöarna. c) södra bantu utgöras af kaffer-zuluer i K., bechuana i midtna och horrens i s. som en annan gruppering se art. Bantu). — Sergis indelning af negrerna är i stort sett densamma. Han har: 1. Kolamkrerna ejer (upen.) etiksjeiro (var.). Hit höra vissa nilotar mest v. om s. om Nilbäckgen bosede, skoon dinka, schilluk, bari, barundi, mangu, bongo, ajam-ajam, lurtö, mangbattu, a-lur, acholi, bende, karamojo, karimoch, fur. 2. Ejer (upen.) niger (var.). Hit höra bantufolkes och en del andra grupper: ungoni, mango-n-ja, gingge, makua, bahube, basonego, ngbiri, jaunde, ngombe, duala, bego, bangala m. fl. Många ärrat som mera negrer betraktade grupper uppina af bassen som hybrider.

De viktigaste fysiska kännetecken, genom hvilka de äkta negrerna skiljas från övriga folkslag, äro följande. 1) Kranet är smalt, lågt, mäktigt långt, med mäktigt hårg, sällsyntt mycket smal panna med mycket utvecklande pannkitter; därjämte förekommer stark prognatism med en bredsiddens af 70—74 (enl. Broca) och en ofvanom tjockläk, som lätar negrera utkärda sig, hvilka svårkoriigt skulle kunna en normal europeisk hufvudskäl; 2) ögon vidtöppna, lita mycket mörk, nästgrna gläg utsiras snart, kortfigat ögonlock gulaktigt, hos yunia mörkbrynade; 3) utskkande läckkonter, ofman läg, bred, flack, näsrotten nästan alltid mycket bred och flack, avskärdnl mellan ögonvinklarna mycket stort, näsborrarna vida, ofta hägar till vänster ofta två gånger så breda som hvanlikka hakkl, läpsvolumiga, läppingen mycket bredare än hos europer, linten mellan näskläcken hetten och näsvärtpunkten förkorta yla nätrig spetsig och hög, ofan trubbig och lag, ofta bilande fältbukad form, ofaben flacka; 4) tjocka utskjutande läppar, ofta "vändtpa", nit den lätre röda sidan alltid synes, underläkkrutlig och mamin med läga eller hela ofa banträdande hakregion, den uppstigande grenen bred.

25

Bilaga 9: Illustration av textunderlag till intervju

Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete
Högskolan Dalarna

Dissertations in Educational Work
Dalarna University

1. Fredriksson, Maria. (2019). *Med blicken på möten. Martin Bubers pedagogiska idé i dialog med förskolans praktik*

2. Lebedeva, Nadezda. (2020). *What keeps play alive? A Dynamic Systems approach to playing interactions of young newcomer children in Sweden*

3. Larsson, Maria. (2021). *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*

4. Eriksson, Elin. (2022). *Undervisning med stöd av förproducerade material: Ett närmande av naturvetenskap i förskolan*

5. Bomström Aho, Erika. (2023). *Villkor för lärande. Utbildning på språkintroduktionsprogrammet ur lärar- och elevperspektiv*

6. Walla, Maria. (2024). *En studie om bedömning och matematikundervisning vid skolstart*

7. Kronqvist Håård, Malin. (2024). *Technologies of power in a state-initiated school improvement programme. Governing by school self-improvement*

8. Ohlsson, Anders. (2024). *Undervisningsstrategier och praktiker i förskolans undervisning för hållbar utveckling*

9. Fahlström, Magnus. (2024). *Teaching mathematics in a physical environment. Act, react, or avoid?*

10. Årman, Karin. (2024). *Bland EPA-traktorer och hijabs. Kontroversiella frågor och hyperkomplexitet på en högstadieskola i bruksorten*

11. Isgren Karlsson, Andreas. (2024). *The enactment of digital technology and environmental sustainability in physical education and physical education teacher education*

12. Ramberg, Anna. (2024). *Selfies, springfilmer och tjuvjakter. Förskolebarns bildskapande och estetiska utforskande med digitala verktyg*

13. Friberg, Therese. (2025). *Elever som "svaga" och "starka". En studie av elevers olikheter som sociala representationer*

14. Hysing, Mari. (2025). *Bilddidaktiska val som skapar utrymme för elevers agens. Att utmana konstruktioner av kunskap och positioner i klassrummet*

15. Veronica Semelius Granevald. (2025). *Grupphandledning och välbefinnande. Förskolepedagogers och specialpedagogers upplevelser av krav och resurser i arbetet med barn i behov av särskilt stöd*

16. Anna Henriksson Persson. (2025). *Skolans demokratiuppdrag i dilemmatiska rum. Lärares didaktiska överväganden om elevers inflytande*

17. Karen Stormats. (2025). *Mening med att läsa i historia. Lärares och elevers erfarenheter av mening med att läsa skriven text i historieämnet i gymnasiet utifrån läs-ämnesförståelser*