



Malmö högskola
Lärande och samhälle
Individ och Samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng

Den subtila tystnaden

Hur elever med svenska som andraspråk uppfattar situationen i klassrummet och historieundervisningen.

The subtle silence

How students learning in a second language perceive their situation in the classroom and the History lessons

Nina
Sundström

Lärarexamen 270hp
Historievetenskap och Lärande
2013-09-27

Examinator: Johan Lundin

Handledare: Stefan Nyzell

Sammanfattning

Denna uppsats syftar till att undersöka hur elever med svenska som andraspråk uppfattar sin skolvardag och specifikt historieundervisningen i skolan. Vilka hinder och vilka fördelar har elever med flerspråkighet. Genom intervjuer med fyra elever på en grundskola i Malmö framkommer det, att det är ett svårt ämne att diskutera med eleverna.

Syftet är också att ta reda på vad forskningen säger om just flerspråkiga elever vars utbildning sker på ett annat språk än deras modersmål, och hur skolan på bästa sätt kan genomföra undervisningen så att alla elever kan ha lika förutsättningar för en god undervisning. Forskningsresultatet pekar på att det är av största vikt att använda sig av språkinriktad undervisning i klassrummen i alla ämnen om alla elever ska skall ha en likvärdig utbildning.

Abstract

The purpose of this essay is to find out how students that have Swedish as their second language perceive their everyday in school and in specific the subject of history. What obstacles and advantages do multilingual students have? It emerges through interviews with four students at an elementary school in Malmö, that it is not an easy topic to discuss with students.

An addition to the previous purpose is also to find out what research has come up with concerning multilingual students whose education is taught in their second language, and how teachers can implement an education so that all students have equal conditions for a good learning situation. Research indicates that it is essential to make use of language oriented teaching in all classrooms and subjects to ensure all students to have an equal education.

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
1.1 Syfte och frågeställning.....	8
2. Forskningsläge	9
2.1 Tidigare forskning om modersmål och andraspråksutveckling.....	9
2.1.1 Tidigare forskning i svenska som andraspråk	10
2.1.2 Hemspråksreformen.....	11
2.1.3 Internationell andraspråksforskning.....	12
2.1.4 Språket finns i alla ämnen.....	14
2.1.5 Språkinriktad undervisning.....	15
2.1.6 Historiedidaktik.....	16
3. Metod	19
3.1 Kvalitativ undersökning.....	19
3.2 Kvalitativ intervjumetod	20
3.2.1 Intervjufrågor.....	21
3.3 Tillvägagångssätt.....	21
3.4 Etiska Överväganden.....	23
3.5 Arbetets tillförlitlighet.....	24
3.6 Bearbetning och Redovisning av intervjuer.....	24
4. Resultat och Analys av intervjuer	26
4.1 Relation till kulturella rötter och hemspråk.....	26
4.1.1 Flicka A.....	26
4.1.2 Flicka B	27
4.1.3 Pojke C.....	28
4.1.4 Pojke D	29
4.1.5 Analys/Diskussion.....	29
4.2 Elevens upplevelse om sin skolsituation.....	30
4.2.1 Flicka A	30
4.2.2 Flicka B.....	31
4.2.3 Pojke C	33
4.2.4 Pojke D	33
4.2.5 Analys/Diskussion.....	34
4.3 Elevernas uppfattning om historieundervisningen i skolan.....	35
4.3.1 Flicka A.....	35
4.3.2 Flicka B.....	36
4.3.3 Pojke C	37
4.3.4 Pojke D.....	38
4.3.5 Analys/Diskussion.....	38
5. Avslutande sammanfattning	40
Referenslista	42
Bilaga 1	44
Bilaga 2	45

1. Inledning

Trots elva års erfarenhet av att arbeta med ungdomar från många olika delar av världen i rollen som fritidsledare blev jag överraskad av de stora problem, när elever ska ta till sig information i olika ämnen i skolan. Det hade tidigare gått alldeles utmärkt när man talat med dem i ren samtalsmiljö, men plötsligt i form av lärare och i ett klassrum, var språkhindren mycket tydligare. Ungdomar som jag förutsett behärskade språket, visade sig ha stora luckor.

Jag har arbetat som lärare på en större grundskola i Malmö i tre år där jag undervisat i engelska. Vad gäller elevunderlaget benämns cirka hälften av dem som elever med utländsk bakgrund enligt skolverkets statistik.¹ Efter dessa tre år vikarierade jag på en mindre friskola där elevunderlaget var mer enhetligt. Eleverna kom till 95 % från samma land och alla talade arabiska. På denna skola fick jag äntligen nöjet att få utöva mitt yrke som historielärare.

Problematiken som raskt visade sig, var att många av eleverna hade svårt att förstå texten i historieböckerna. Vilket i sin tur ledde till att stor del av tiden gick åt att lära sig nya ord och begrepp. Samtidigt skulle eleverna lära sig innehållet i texten, vilket tyvärr ofta blev lidande, då vi istället fick ägna oss åt att förstå de nya orden. Detta gjorde att ett ämne som kanske är beräknat att ta ett lektionspass kunde ta mycket längre tid innan förståelsen infann sig. På denna friskola blev det så uppenbart att man måste lägga ner massor med tid på språket för att kunna få ämnet att fungera.

Det som då fick mig att börja fundera, var när jag jämförde med eleverna på den större grundskolan i Malmö där elevunderlaget till närmare 60 % hade utländsk bakgrund med dem som jag undervisat på friskolan. Under de år jag arbetat där hade visserligen många elever svenska som andraspråk, men utöver detta lades det inte något större uttalat fokus på språkförståelse i de andra ämnena. Även elevernas agerande var annorlunda jämfört med dem på friskolan. Det var sällan det rakt uttalades att man hade problem att förstå språket.

Detta var något som också uppmärksammades i den nationella kvalitetsgranskning som gjordes 1998, där forskarna betonade att särskilt de flerspråkiga eleverna missgynnades i undervisningen i skolorna.² De senaste årens resultat i undersökningar har visat att 20 % av eleverna i den svenska skolan inte når den nivå som behövs för grundläggande

¹ Hämtat från Siris, skolverkets databas. (29/9- 2013)

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?pdf=&geo=&report=skolblad_gr&P_SKOL_ID=24409

² Skolverkets rapport nr 160. *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. 1998:119f

läsförståelse, för att de ska kunna tillgodogöra sig andra ämneskunskaper, och att bland elever som har svenska som andraspråk är siffran ännu högre.³ Detta är en klar försämring än vad som har tidigare framkommit i internationella undersökningar.

Jag blev nyfiken över vilka hinder flerspråkiga elever har i en vanlig grundskola i Malmö, och hur de funderar över sin skolgång. Detta arbete kommer att fokusera på elever som har svenska som andraspråk och hur de upplever och tacklar undervisningen i läromedlen och i klassrummet.

Både svensk och internationell forskning visar att om en elev behärskar ett språk fullgott kommer den också ha lättare att klara av studierna, även om det är i ett annat språk.⁴ Jag vill undersöka hur eleverna upplever sin egen skolsituation hur lektionsinnehållet i historia kan kännas underlättande eller försvårande.. Deltagande i undersökningen kommer att vara 4 elever i årskurs 6-7 från en centralt liggande grundskola i Malmö.

1.1 Syfte och frågeställning

Mitt syfte är att ta reda på hur elever som har svenska som andraspråk uppfattar skolan, hur väl de förstår innehållet och vad de själva anser är ett bra sätt att lära sig om historien på.

Att vara tvåspråkig innebär inte samma kapacitet för kunskapsinhämtning för alla. Det finns nästan lika många variabler för flerspråkighet som det finns flerspråkiga människor. Därför kan det vara av intresse att ta reda på de olika bakgrunder och relationer till förstaspråket eleverna har och deras syn på sin skolsituation och jämföra dessa med forskningsläget.

Jag vill veta hur de uppfattar sin omgivning och det ”sociala rum” de lever i.⁵ Jag vill ta reda på om de själva kan betrakta undervisningen som problematisk och den multikulturella bakgrunden i klassen som hämmande eller hjälpande. Reflekterar eleverna över sin språkinläring och yttrar sig om den i en intervjusituation?

³ Nationellt centrum för svenska som andraspråk. *Greppa Språket*. 2011:8-9.

⁴ Cummins, Jim *Educating second language children: the whole child, the whole Curriculum*.1994:38 och Nordenstam, Ulla och Åstedt, Inga-Britta. *Tre decenniers modersmålsstöd*. 2003: 9.

⁵ Jag utgår från en liknande frågeställning som Vanja Lozic gjort i *Historiekanons Skugga*, där han på sid.15 klargör för syftet med sin avhandling.

2. Forskningsläge

Pauline Gibbons skriver i sin bok *Stärk Språket Stärk Lärandet* att dagens elever är än mer i behov av att vara litterata och välutbildade då hon påpekar att ”[d]e som går ut skolan utan att ha uppnått en tillräckligt hög nivå vad gäller litteracitet kommer dessutom att behöva tävla om en alltmer minskande pott av okvalificerade arbeten”.⁶ Hon förklarar att, eftersom det finns ett starkt samband mellan illitteracitet, social alienation och fattigdom, medför detta att vi inte får förminska allvaret.

Dagens barn kommer att möta en värld där de måste kunna läsa och tänka kritiskt, bo och arbeta i mångkulturella sammanhang, lösa problem av helt nya slag och vara flexibla på en arbetsmarknad som förändras allt snabbare. De måste kort och gott fatta kloka beslut som rör deras liv och deras roll i ett mångkulturellt samhälle. Vi kan inte avskärma oss från modern teknologi och fortfarande ta aktiv del i samhället. Bland dem som kan halka efter finns andraspråkselever och då i synnerhet de som inte har lärt sig att läsa och skriva på sitt modersmål.⁷

2.1 Tidigare forskning om modersmål och andraspråksutveckling.

Redan på 1970-talet började den internationella och nationella flerspråkforskningen få politisk genomslagskraft i skolreformer. Vikten att behärska ett språk väl, med tanke på hur detta sedan kommer att utveckla övriga språkkunskaper och även den personliga utvecklingen. I Sverige uppmärksammades detta med tanke på att invandringen succesivt ökat de senaste 40 åren.⁸ 1977 tog riksdagen ett beslut där alla kommuner skulle tillgodose barn som inte hade svenska som sitt förstaspråk hemspråksundervisning i skolan. Mellan 1970-talet och 1990-talet byggdes modersmålsstödet ut i både skolan och förskolan i Sverige. Detta gjordes då man beräknade att ca 10 % av eleverna i skolan i början på 80-

⁶ Gibbons, Pauline. *Stärk språket Stärk Lärandet; Språk- och Kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 2002:81

⁷ Gibbons. 2002:81

⁸ Undantaget två rejäla toppar, en i slutet av 1960-talet och en i mitten av 1990-talet. *Efterkrigstidens invandring och utvandring*.

talet var berättigade hemspråksundervisning. En faktor som bidragit till att riksdagen tog ett beslut om hemspråkundervisningen var just på grund av alarmerande rapporter om att barnens hemspråk ofta var dåligt utvecklat och detta också påverkade inläringen av svenska språket negativt. Idag är riksgenomsnittet på elever berättigade undervisning i modersmål ca 20 %, och i Malmö ligger den siffran på ca 45 %.⁹ På den skola som undersökningen är gjord, var modersmåls-undervisningsberättigade elever ca 65 %.

2.1.1 Tidigare forskning i svenska som andraspråk

Att andelen elever med svenska som andraspråk skulle öka dramatiskt var man väl medveten om. Under 70- och 80-talen gjordes ett flertal utredningar och olika projektsatsningar för att öka kunskapen och underlätta för framtiden. Ett av dessa projekt var SPRINS-projektet (Språkutveckling hos invandrabarn i Sverige) där Gunnar Tingbjörn var projektledare. I sin forskningsrapport från 1981 skriver Gunnar Tingbjörn

För invandrarnas barn kan inte målet av jämlikhetsskäl sättas lägre än för svenska barn, dvs de skall nå förstaspråksnivå. Annars accepterar skolan och samhället att en grupp människor, på grund av sitt ursprung och sina familjeförhållanden, inte skall ges jämlika möjligheter till personlig utveckling och studie- och yrkesmässig valfrihet.¹⁰

Vikten av att behärska ett språk fullständigt är stor. Gunnar Tingblad menade att ett gott självförtroende i tex. klassrum- eller offentliga sammanhang kan basera sig på att man litar på sin egen språkliga förmåga för att kunna uttrycka sig inför andra. Men han skriver också att det är inte bara yttre faktorer som påverkas av hur väl man behärskar ett språk, även tankefunktionen påverkas av språket. Tingbjörn menar att man kan känna igen föremål, andra människor och även igenkännandet av tidigare sinnesintryck utan att behöva använda sig av språket. Men för att hjärnan ska kunna processa mer abstrakta företeelser, för att den ska ”kunna lösa intellektuella och emotionella problem krävs en god språkbehärskning”. Hjärnan behöver arbeta och processa verbalt för att personen i fråga ska kunna utveckla en ”medveten samhällssyn”, för att kunna planera inför framtiden, men även för att ha en mer utvecklad empatisk förmåga till sina medmänniskor.

⁹ Statistik från Skolverket. Finns Bifogat

¹⁰ Tingbjörn, Gunnar. *Invandrabarnen och tvåspråkigheten. Rapporter från ett forskningsprojekt om hur invandrabarn med olika förstaspråk lär sig svenska.* 1981:12.

För att vara framgångsrika på dessa områden behöver hjärnan ”under lång tid intensivt bearbeta komplicerade problem med hjälp av språket”.¹¹

2.1.2. Hemspråksreformen

Det var inte bara i forskningssammanhang som man poängterade vikten av att behärska sitt förstaspråk väl. Även rent politiska och praktiska satsningar gjordes inom förskolan och framför allt i grundskolan och gymnasieskolan. 1977 klubbade riksdagen igenom hemspråksreformen, som innebar att kommunerna var skyldiga att informera föräldrarna ”om möjligheten att få hemspråksträning och hemspråksundervisning”, detta skulle erbjudas till alla barn som inte hade svenska som sitt modersmål.¹²

Det var för 35 år sedan, vad har då hänt sedan dess? Det vi kan se i statistiken är att i dagsläget är det ungefär hälften av de berättigade eleverna som inte deltar i hemspråksundervisning, trots att majoriteten av all forskning och erfarenheter har visat på vikten av att behärska sitt modersmål väl.¹³ En fråga som snabbt kan ställas är, varför? Den första tiden efter hemspråksreformen berodde det ibland på stor okunskap bland kommunalpolitiker och förvaltningspersonal om reformens syfte. Men det var inte den enda anledningen, det fanns många till. Det berodde på bland annat föräldrars inställning, då de ansåg att hemspråksträningen skulle hämma eller försena barnens inläring av svenska. Detta kunde i sin tur bero på att informationen om det motsatta ofta inte nådde föräldrarna. Vissa kommuner skyllde att de inte hade ekonomiska möjligheter, att resurserna inte fanns. I en kommun hade man beslutat att rekrytera personal vars meriter var anpassade till barnens språkliga behov, och när det inte fanns sådan personal att rekrytera kunde man inte tillgodose med hemspråksundervisning. Det skall dock inte sägas att alla kommuner misskötte hemspråksundervisningen, vissa kommuner satsade stort på att få det att fungera.¹⁴

Som konstaterat ovan, var och är inläringen av hemspråket viktig för inläringen av andraspråket. Men det är samtidigt viktigt att inte glömma betydelsen av inlärningsprocessen av andraspråket.

¹¹ Tingbjörn, Gunnar. 1981: 23f

¹² Nordenstam, Ulla och Åstedt, Inga-Britta. 2003:15.

¹³ Statistik från skolverket

¹⁴ Nordenstam, Ulla och Åstedt, Inga-Britta. 2003:19.

Sedan 1997 har studiehandledning som stödåtgärd funnits i förordningarna för grund- och gymnasieskolan. Studiehandledningen rör dock bara de elever som inte når målen i ett ämne. Enligt skollagen 5kap.4§ står det:

En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det.

En elev som ska erbjudas modersmålsundervisning och som före sin ankomst till Sverige har undervisats på ett annat språk än modersmålet får ges studiehandledning på det språket i stället för på modersmålet, om det finns särskilda skäl.

Vad händer då med de elever som når målen med nöd och näppe.? Vilket stöd kan skolan ge till elever som når ett betyg, men som skulle kunna nå högre höjder än så med rätt verktyg? Där får vi återigen söka oss till vad forskningen säger om andraspråksinlärning för att förvissa oss om att vi är på rätt väg.

2.1.3 Internationell andraspråksforskning

Det är inte bara i Sverige som forskningen kring att lära sig ett andraspråk gjorts. Mycket tid och arbete har lagts ner i länder som haft kontinuerlig invandring länge, såsom USA och Australien.

En vanlig uppskattning bland forskare är att ordförrådet ökar med cirka 3 000 ord per år i skolåldern. För att läsa en dagstidning eller för att förstå gymnasieskolans läroböcker behöver man ett ordförråd på cirka 30 000–40 000 ord. Forskning har också visat att hela 98 procent av orden i en text bör vara kända för att man ska kunna ta till sig innehållet. Högst ett ord av femtio får alltså vara nytt.¹⁵

I USA har Jim Cummins skrivit ett antal större avhandlingar i ämnet. Trots att Cummins forskat i inlärning av det engelska språket och inte det svenska, bör hans forskning av hur språkinlärning går till, kunna tillämpas även för det svenska språket.

Cummins skriver att både han och andra forskare kommit fram till att tidsspannet för att lära sig ett språk på konversationsnivå skiljer sig markant från den tid det tar att lära sig ett akademiskt språk. Att lära sig konversationsengelska så pass bra att det liknar en förstaspråk-talares kan ta så lite som 2 år. Medan att lära sig det akademiska språket tar

¹⁵ Nationellt Centrum för svenska som andraspråk. *Greppa Språket*. 2011:44.

mellan fem och sju år enligt Cummins, vissa andra forskare vill sätta ribban mellan fyra och nio år.¹⁶ Det som Cummins kommer fram till är att elever bör vara kvar i både modersmålsundervisningen och andraspråksundervisning, som i Sverige innebär svenska som andraspråk, trots att de anser sig behärska språket väl. Han hänvisar till en studie som gjorts i USA där spansktalande elever som fått 40% av sin utbildning i modersmålet istället för engelska har längre fram i utbildningen kunnat ta till sig det akademiska engelska språket mycket bättre jämfört med elever som haft spanska som modersmål men haft en konsekvent engelsk utbildning.

Pauline Gibbons pekar på att tvåspråkiga elever också kan få ett försprång till elever som bara behärskar ett språk då de visar större kapacitet för lateralt tänkande och problemlösande. I verbala och icke-verbala intelligenstest har elever med god läsutveckling i bägge språken fått i genomsnitt högre resultat än enspråkiga elever. De som redan behärskar fullgott två språk eller fler, har också lättare att lära sig ytterligare språk.¹⁷

Dessa två sidor av flerspråkighet kan kännas förvirrande, men mycket pekar på att det är graden av kunskap i modersmålet som påverkar studieresultaten överlag. Detta gäller då generellt de flesta ämnen i skolan.

Modersmålsundervisningen skall hjälpa till att stötta eleverna i alla ämnen även utanför skolans rum, detta har varit lagstadgat i över 35 år. I LGR -11 Övergripande mål och riktlinjer står det att ”Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning. [...]Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola [] kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt.”¹⁸ Alltså, för att behärska sitt andraspråk väl, underlättas detta genom att man har en god kunskap i sitt förstaspråk. Skolans uppdrag är att alla elever skall kunna använda det svenska språket fullgott, när de gått ut skolan.

Vad kan vi som pedagoger ge som stöd, som inte är modersmåls lärare, och som har elever med många olika språkliga bakgrunder? Vilken forskning hjälper oss att bli bättre pedagoger?

¹⁶ Cummins, Jim. 1994:39.

¹⁷ Egen översättning av Pauline Gibbons *Learning to Learn in a Second Language*. 1991: 2.

¹⁸ Skolverket LGR-11 Mål och riktlinjer 2.2

2.1.4. Språket finns i alla ämnen

Den forskning som tidigare gjorts har ofta varit baserad på modersmålsinläringen och betydelsen av svenska som andraspråk, men på senare år har vikten av kunskapsinläring i alla ämnen och inte bara i ämnet svenska blivit alltmer fokuserat. Språket i skolans värld blir en mix utav vardagsspråk/konversationspråk och det mer vetenskapliga språket som tillämpas i de olika ämnena/vetenskaperna. Pedagogernas uppgift blir att ge eleverna de verktyg som behövs för förståelse och förtrogenhet med orden och ämnet.

I ett projekt vid Göteborgs Universitet har man utarbetat tester där man kartlägger ordförrådet i läroböcker i NO, SO och matematik för högstadiet. Detta har sedan bland annat använts till att testa ordförståelse bland högstadielever. En utav dessa var en ordförståelseundersökning som Margareta Holmegaard utarbetat, som bygger på allmänna och akademiska långa ord, som elever i olika åldrar fått genomföra. Resultatet av undersökningen visar att elever med svenska som andraspråk inte klarade testet lika bra som förstaspråkselever. Det som också framkommit i senare tids forskning att det inte är de svåraste och klurigaste orden som sätter mest käppar i hjulen. Istället är det de ord som ligger på ett plan mellan de högfrekventa och lågfrekventa orden som en förstaspråksanvändare är förtrolig med och som anses vara kända, men som för en andraspråkselev kan vara helt nya. Ord som till exempel ersätta, uttrycka, redovisa och fastställa.¹⁹ De svårare och mer ämnesspecifika orden är ofta nya för alla elever och får då en innebördsförklaring av pedagogen. Ytterligare en aspekt i ordförståelseinläringen som tas upp i *Greppa Språket* är när ordens betydelse kan variera beroende på om det är vardagsspråk eller ämnesspråk, samma ord har två olika betydelser. Här har författarna använt sig av ord i matematiken och jämfört med den vardagliga betydelsen och tagit upp exempel som: Skillnad – Olikhet, x-axel och y-axel – Kroppsdelen axel, Udda tal – Konstig etc.²⁰ Dessa exempel är svårigheter som en andraspråkselev brottas med dagligen i skolan, utöver de vanliga ämnesspecifika problematiseringar som alla elever förväntas kämpa med.

¹⁹ Nationellt Centrum för svenska som andraspråk. *Greppa språket*. 2011:44.

²⁰ Nationellt Centrum för svenska som andraspråk. *Greppa Språket*. 2011: 45.

2.1.5. Språkinriktad undervisning

I handboken om språkinriktad undervisning förklarar Maaïke Hajer, som är professor i didaktik vid lärarutbildningen i Utrecht och Theun Meestringa, som arbetar vid Nederländernas Nationella Institut för Läroplansutveckling, att om alla elever skall kunna ”tillgodogöra sig undervisningen maximalt, medan de samtidigt utvecklar sina färdigheter i undervisningsspråket”.^{21,22} Den språkinriktade undervisningen bygger på att det inte finns någon genomsnittselev utan att man istället måste anpassa sin undervisning så att alla elever ska ha möjlighet att utvecklas optimalt. ”Klassrummet ska återspegla det öppna, mångkulturella och alltmer komplexa samhället vi lever i. Elever skiljer sig åt bl.a. på följande punkter:²³

- Bakgrund
- Välbefinnande, motivation, självständighet.
- Inlärningsstrategier
- Inlärningsstilar
- Språkfärdighet

Pauline Gibbons, professor vid University of Technology i Sydney, berättar att i en omfattande amerikansk studie fann forskare att det var tre viktiga faktorer som förutsatte om en elev skulle vara framgångsrik i sina studier eller inte.²⁴ Den första var om eleven fick god stöttning i inläringen av andraspråket i sina olika ämnen i skolan i kombination med stöttning av modersmålet. Det andra var att man använde moderna angelägna modeller för språk och kunskapsinläring. Det tredje var att skolans sociokulturella klimat var gott. Elever som talade andra språk togs på allvar och kände sig delaktiga i skolarbetet. Även lärarnas förväntningar på eleverna gav resultat, där de hade höga förväntningar på eleverna var resultaten också högre bland andraspråkseleverna.

Dessa tre faktorer är mycket rimliga, men det finns också ämnes-specifika kriterier som bör uppmärksammas. Historieämnet har också ett syfte som inte bör glömmas bort mitt i all språkforskning. En pedagog kan ha stor nytta av att försöka knyta samman språkinläringen med den didaktiska pedagogiken.

²¹ Maaïke Hajer arbetar även som forskningsledare vid Språkforskningsinstitutet inom Stockholms kommuns utbildningsförvaltning

²² Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun. *Språkinriktad Undervisning En handbok*. 2010: 11.

²³ Hajer & Meestringa 2010: 22f

²⁴ Gibbons, Pauline. 2002: 30.

2.1.6 Historiedidaktik

Den didaktiska forskningen vad gäller multikulturella klasser är tämligen sparsmakad. Vanja Lozic har skrivit en avhandling där han tar upp ungdomars etniska identifikationer och deras syn på historieämnet. I hans studie tar man inte någon större relevans till språkproblematiken då eleverna som intervjuas fokuseras mer på själva innehållet i undervisningen.²⁵ Vad menas då med ämnesdidaktik? En norsk naturvetenskapsdidaktiker, Svein Sjöberg, beskriver ämnesdidaktik ”som en bro mellan undervisningsämnen och den allmänna pedagogiken[...] Genom att ’gå ut på denna bro’ förenar man ämnesaspekter med undervisningsproblematik”.²⁶

Magnus Hermansson-Adler förklarar i *Historieundervisningens byggstenar* att historiedidaktiken är en undervisningslära som skall belysa frågorna Vad, Hur och Varför. Att läraren gemensamt med eleverna söker svaren till dessa frågor utgör ”historieundervisningens teori och metod”.²⁷ Dock kan svaren till dessa frågor variera då förutsättningarna i klassrummen är mycket skiftande. Adler påpekar att olika variabler för detta är elevernas bakgrund och behov, lärarens kompetens och ämnesinriktning. Alltså är historieundervisningens form och innehåll avhängig av tre delar: ämnesinnehållet, läraren och elevunderlaget. När pedagogen planerar sin undervisning görs detta utefter läroplanen, lärarens och elevernas förutsättningar men även vilka materiella möjligheter skolan har, vilket kan medföra olika tyngdpunkter för undervisningen.

Gemensamt dock för alla lärare är att de bör planera sin undervisning på så sätt att alla elever har möjlighet att ta till sig kunskaperna. Elevers olika inlärningspreferenser skiftar från elev till elev, dessa så kallade inlärningsstilar kan exempelvis vara:

- Språkliga- eleven lär sig bäst genom att arbeta med att skriva egna texter
- Logisk- matematisk- Genom att utföra matematiska beräkningar och sätta in dem i en kontext
- Kroppslig-kinestetisk- genom att konstruera något historiskt och detaljförklara.

²⁵ Lozic, Vanja I *Historiekanons Skugga; Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. 2010.

²⁶ Schüllerqvist, Bengt. *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*. 2009:14

²⁷ Hermansson-Adler, Magnus. *Historieundervisningens byggstenar*. 2004: 62

- Visuellt-rumslig- genom att exempelvis göra kartor och förklara betydelsen av platserna
- Musikalisk- känna till tidens och platsens musik.
- Social-empatisk- genom att exempelvis arbeta med rollspel. Där eleverna kan spela upp ett tidstypiskt scenario.
- Självkänedom- genom att själv välja någon tidstypisk karaktär att sätta sig in i och motivera varför man väljer just denna karaktär
- Naturalistisk- Genom att beskriva hur miljön och naturen såg ut under detta skede. Vilka vilda och tama djur fanns, och hur behandlades dessa.²⁸

Utöver dessa inlärningspreferenser som kan utgöra ett svar på frågan *hur* undervisningen ska gå till behöver läraren också reflektera över *varför* man ska ta upp ett specifikt ämne. Martin Stolare förklarar i *Ämnesdidaktik- dåtid, nutid och framtid* att i Sverige använder man sig av två olika inriktningar av historiedidaktik där den ena är brittisk och den andra är en tysk/dansk inriktning.²⁹

I Storbritannien använder man historia som en ”produkt” för analyser där man först läser om ”enstaka historiska händelser och längre utvecklingslinjer” som är kopplade till centrala historiska begrepp.³⁰ Undervisningen är direkt kopplad till begreppen och den historiska kunskapen finns i sambanden mellan dem och en annan uppsättning av begreppspar som genomsyrar all historisk undervisning. Dessa är då struktur/aktör, brott/kontinuitet, orsak/verkan men också källkritiskt tänkande. Tanken med detta är att eleverna inte bara skall ta till sig kvantitativ kunskap utan också utveckla ett analytiskt tänkande, de ska kunna ”läsa mellan raderna och se igenom de historiska redogörelserna för att hitta bakomliggande mönster och strukturer”.³¹

Den tysk/danska inriktningen har varit den mer ledande inriktningen i historieundervisningen i den svenska skolan de senaste decennierna och är mer inriktad på ett ”metaperspektiv på historien”.³² Ordet historiemedvetande har en central roll i didaktiken. ”Historiemedvetande handlar hur de olika tidsdimensionerna dåtid-nutid-framtid påverkar varandra. Alla människor bär på ett historiemedvetande. Historieundervisningens mål blir

²⁸ Hermansson-Adler, Magnus 2004: 67f

²⁹ Stolare, Martin. *Att fånga historieundervisning: Ett förslag till analysmodell: Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26 – 27 maj 2010*. 2011: 144

³⁰ Stolare, Martin. 2011:144

³¹ Stolare, Martin. 2011: 146

³² *Ämnesdidaktik- dåtid, nutid och framtid*. 2011:146

enligt den tysk/danska traditionen att stärka, fördjupa eller kvalificera detta historiemedvetande”.³³

Det som lärarna i dagens skola då behöver bearbeta är då de olika förhållningssätt som finns till historien, förmedla dessa på ett professionellt sätt så att eleverna kan skapa sig förutom ren faktakunskap, en identifikation i relation till historien, en kritiskt granskande förhållning och ett framåtsyftande relation till sina kunskaper. Och samtidigt tänka på de olika inlärningsstilar varje individuell elev har.

Det är på dessa grunder som jag tänkt analysera elevernas svar i intervjuerna. Kan det finnas samband mellan hur väl de behärskar sitt förstaspråk i relation till hur de uppfattar undervisningen i skolan? Finns det en koppling mellan intresset till historieundervisningen och de egna kulturella rötterna.

³³ Stolare, Martin. 2011: 146

3. Metod

Denna undersökning utgår från kvalitativ metod, i syftet att få reda på enskilda individers uppfattning vad gäller deras skolgång och mer specifikt i ämnet historia.

När det gäller urvalet av antalet intervjuade elever var tanken först att intervju ett större antal elever, men risken var då att det tenderade att bli en kvantitativ undersökning i stället.

Den ursprungliga idén var att intervju elever på en av de större grundskolorna i Malmö. Tyvärr försvann kontaktpersoner med skolan och planen gick i stöpet. Därefter föll valet på en något mindre skola i Malmö.

Skolan är en grundskola med lite mer än 600 elever från förskoleklass upp till nian. Den ligger centralt i Malmö och har ett brett upptagningsområde. Elevunderlaget har mycket olika social och kulturell bakgrund, drygt 65 % av eleverna har ett annat modersmål än svenska.

Under utvecklingssamtalen i våras ställdes en muntlig och skriftlig förfrågan till föräldrarna till de barn som lämpade sig för undersökningen, om det var möjligt att intervju eleverna. Syftet med undersökningen förklarades och även vilken typ av frågor som skulle ställas redovisades. Samtycke gavs av 6 elevers föräldrar och de fick veta att de skulle bli kontaktade innan det var dags för intervjuerna. Det dröjde dock fram till sommarlovet innan forskningsarbetet nått så långt att det var dags att ta itu med intervjuerna. Föräldrarna kontaktades åter igen och frågan ställdes ännu en gång om det gick bra att intervju deras barn. Tyvärr blev det ett litet bortfall då två elever rest på långsemester över sommaren.

Intervjuerna spelades in på mobiltelefon och transkripterades sedan i textform.

3.1 Kvalitativ undersökning

Eftersom syftet är ta reda på elevers tankar och resonemang angående sitt språk och sin ämnesinläring, i synnerhet då gällande historia, har valet fallit på att utgå från en kvalitativ forskningsgrund. Den kvalitativa metoden syftar till skillnad från den kvantitativa att se de enskilda individerna i specifika situationer vilket gör att det dock inte går att se resultaten som generellt giltiga.

Då det är en kvalitativ undersökning som görs är intervjun som den lämpligaste metoden att göra fallstudie. Detta mycket på grund av att det inte ens är säkert att de som intervjuas har funderat över de företeelser som är förknippade med andraspråksinläring. Intervjun kommer att vara något strukturerad på så sätt att jag har formulerat frågor i förväg, både som stöd och för att få en bredd på arbetet. Frågorna finns också tillhanda för att andra också skall kunna göra samma typ av intervju i till exempel jämförelsehänseende.

Jan Trost förklarar i *Kvalitativa intervjuer* att ”val av metod skall i ske anslutning till val av teoretiskt perspektiv och till den aktuella frågeställningen [...] att se verkligheten som den vi intervjuar ser den för att sedan tolka vad det kan innebära sett ur det givna teoretiska perspektivet och den givna situationen”.³⁴ Jag kommer att försöka följa denna devis och jämföra elevernas svar och upplevelser med vad olika forskare säger. Frågorna som behandlar personliga uppgifter ställs för att de skall kunna stå i relation till eventuella svårigheter i skolan, specifikt då ämnet historia.

3.2 Kvalitativ intervjumetod

Eftersom frågorna är till stor del är retrospektiva har jag valt att inte använda mig av skriftliga intervjuer. Dessa ger inte mycket tillfälle att ge följdfrågor och känns ganska statiska. Tiden att genomföra arbetet på är begränsad vilket också lämpliggör det muntliga alternativet. Intervjuerna genomförs under ett sommarlov, då eleverna har hunnit få lite distans till skolan, vilket kanske medför att yttre påverkan av skolkamraters opinionsstiftan kan minskas.

Då jag i min undersökning är ute efter personliga tankar och känslor har jag valt att inte göra en gruppintervju då dessa kan komplicera konfidentialiteten. Trost påpekar också att de personer som inte är så talföra faller undan och att de ”språksamma lätt tar över”. Detta är ett argument som väger tungt, framförallt då eleverna som är mina intervjuobjekt inte har svenska som sitt modersmål och inte är (i mitt tycke) drivna talare.

Intervjuerna har jag genomfört med hjälp av stödfrågor, som delvis gjort att jag kunnat komma ihåg vad som skall frågas, och inom vilka områden intervjun skall hålla sig.³⁵ Det har dock inte varit ett färdigt formulär där frågorna ställts rakt upp och ner utan jag har använt en ”sonderande” metod där frågorna är ett stöd för att komma djupare in i ämnet.³⁶ Jag har valt att hoppa runt lite bland frågorna, så de inte ställs i exakt samma ordning, detta beroende på

³⁴ Trost, Jan. *Kvalitativa intervjuer*. 2005:46

³⁵ Se bilaga 1.

³⁶ Starrin & Renck. *Kvalitativa Studier i Teori och Praktik*. 1996:56

situationen och vad som framkommit än så länge i svaren. Det ger större flexibilitet och möjlighet för djupare analys i vissa frågor. Frågorna är indelade i tre större frågeområden.

- Kulturell och språklig bakgrund
- Den sociala miljön i skolan
- Ämnet historia

3.2.1 Intervjufrågor

Valet av begynnande frågor är tämligen enkla, såsom ålder, bostadsplats etc. Därefter kommer frågor om trivsel i området och hemmet, och sedan om trivsel i skolan.

Jag frågar om fritids-sysselsättning och sommarlov. Därefter går jag in på geografisk och språklig bakgrund och tar reda på hur väl förstrogen elev verkar vara med den. Frågor om modersmålsundervisning sammanfaller också i dessa frågor.

Ämnet därefter blir skolmiljön, favorit- och värsta-ämnena och motiveringarna till dessa känslor. Här tar vi också upp det sociala klimatet i klassen och skolan. Är det ett öppet klimat, känner sig eleven trygg i klassen/skolan. Efter detta inriktar vi oss på ämnet historia, hur eleven uppfattar ämnet. Vad är roligt, lätt, svårt, tråkigt. Är undervisningen bra? Hur skulle eleven vilja ha det, vilka förbättringar? Vet eleven om syftet till historieundervisningen?

3.3 Tillvägagångssätt

Mitt urval var de elever som har svenska som andraspråk och som jag anser mig ha god social kontakt med. Däremot är jag inte ämneslärare för dessa elever. Av de elever som deltagit i undersökningen har 3st avslutat årskurs 6 och skall påbörja årskurs 7 och en elev har avslutat årskurs 7 och skall påbörja årskurs 8. Två av eleverna är flickor och två av dem är pojkar. För att få så stor spridning som möjligt har jag även försökt att få en blandning mellan så kallat ”studiemotiverade” elever och de som ännu ej har nått

godkända resultat i diverse ämnen. Trost menar på att man ska få så stor spridning som möjligt på intervjuunderlaget och inte att de ska vara så lika som möjligt. Han påpekar att ”Urvalet ska heterogent inom en given ram; där skall finnas variation [...] Urvalet skall helst vara heterogent inom den givna homogeniteten”.³⁷ Olika kriterier som jag utgick från i min egen högst personliga uppfattning och mitt urval av eleverna var: studiemotiverad, livsbejakande men kanske inte bästa eleven, utforskad potential och tillbakadragen med negativa konsekvenser i skolarbetet. Jag kommer att referera till dessa elever som Pojke A, Pojke B, Flicka A och Flicka B.

Genomförande

I telefonsamtalet med vårdnadshavare och berörda elever, bad jag dem bestämma var intervjun skulle ske. Samtliga elever föredrog att vi skulle träffas på skolan, vilket innebar att stämde träff på skolgården. Min förhoppning var att det skulle finnas någon anställd inne på skolan så vi kunde hitta en bekväm plats inomhus, där vi inte skulle bli störda. Det totala antalet intervjuer blev 4st. De inföll på två olika datum: 24 och 26 juni 2012, varav två intervjuer kom till stånd varje datum.

När vi träffades 24/7 var skolan stängd, vilket innebar att vi genomförde intervjuerna på en relativt vindskyddad plats ute på skolgården. Det mest störande momentet var byggnadsarbete som pågick inte allt för långt borta. Vid det andra tillfället den 26/7 hade vi tillgång till skolans lokaler och kunde sitta ostört. En av eleverna ville gärna att en kompis skulle vara med och lyssna, vilket jag godkände då eleven förhoppningsvis skulle kunna känna sig än mer trygg. Intervjuerna tog ca 30 min vardera att genomföra. Då jag ville rikta hela min uppmärksamhet på själva intervjun valde jag att göra en ljudinspelning med hjälp av min mobiltelefon. Tyvärr är små partier av de första två intervjuerna ohörbara då blåsten utomhus ibland tilltog och störde inspelningen.

³⁷ Trost, Jan. 2005: 117

3.4 Etiska överväganden

Jag har följt Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer.³⁸ De är följande:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Under utvecklingssamtal VT-2012 tillfrågade jag vårdnadshavare och berörda elever om tillstånd att få intervju dem vid ett senare tillfälle. En skriftlig förfrågan och information delades också ut vid samma tillfälle. Jag förklarade anledningen till intervjuerna och att dessa inte står i relation till min yrkesuppgift på skolan. Jag förklarade också att det som skulle framkomma i intervjuerna heller inte skulle visas eller röjas till någon annan på skolan eller utanför på så sätt att det skulle kunna spåras tillbaka till någon specifik elev. Jag berättade att jag skulle använda min telefon till att spela in samtalet och att jag sedan skulle skriva ut det i text. Vid två separata tillfällen har vårdnadshavarna gett muntliga godkännanden och en gång skriftligen till att intervju eleverna. Första gången som tidigare nämnt vid utvecklingssamtal, och andra gången dagen innan intervjun inföll. De intervjuade eleverna har vid tre lika tillfällen gett godkännande till intervjun, utvecklingssamtalet, dagen innan via telefon och i direkt anslutning inför intervjun.

Följder som kan uppstå när man redan har en relation till varandra kan vara förstärkt makt hos intervjuaren. En aspekt som jag övervägt är lämpligheten i att genomföra en intervju med just dessa elever då det sedan tidigare finns en relation mellan dem och mig. Det som underlättade var att jag än så länge inte har varit en undervisande lärare åt någon av dem och därför inte har en bedömande/betygsättande funktion gentemot dem. Det var också därför viktigt att försäkra de intervjuade att det som sades inte skulle kunna spåras tillbaka till dem personligen, och att intervjun spelades in på deras villkor. Jag förklarade att de hade rätt att avbryta intervjun när de ville, eller säga ifrån om det var frågor som de inte ville svara på.

Eleverna fick också information om att det definitivt skulle finnas någon som läste om intervjuerna på Malmö Lärarutbildning och att den sedan skulle publiceras på en uppsatsdatabas.

³⁸ <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> 2012:7-14

3.5 Arbetets tillförlitlighet

En vanlig form av kritik som kvalitativa intervjuer brukar ställas inför är tillförlitligheten av arbetet. Något som Steinar Kvale också påpekar är att svaren ofta inte är generaliserbara.³⁹ Detta är ett argument som väl överensstämmer med mitt eget arbete, om man ska applicera begreppet generaliserbara på en större grupp individer eller en hel population.

Då intervjuerna skedde vid ett enstaka tillfälle, är det inte heller en självklarhet att svaren skulle bli detsamma om vi upprepat intervjun, eller delat upp den till fler tillfällen. Då en del av svaren handlar om tycke och känslor om olika givna företeelser, kan dessa alltid skifta beroende på miljö, tid till eftertanke, sinnesstämning osv. Eller som Trost uttrycker det ” Idén med att man skall få samma svar på en fråga då den ställs vid skilda tillfällen bygger på en föreställning om att konstans skall råda, dvs. att den enskilda människan är stabil eller statisk i sina föreställningar, i sina beteenden och i sina åsikter”.⁴⁰

Genom att spela in och sedan transkribera intervjuerna på ett så detaljerat sätt som möjligt har jag fått med allt eleverna har svarat på och på vilket sätt de har svarat. Detta möjliggör för mig en rättvisare tolkning av svaren som getts. Eftersom jag inte valt att använda mig av videoinspelning, kan dock ej det visuella finnas med såsom ansiktsuttryck och gester.

3.6 Bearbetning och redovisning av intervjuer

Då jag valt att göra kvalitativa intervjuer med ett fåtal elever känns det angeläget att redovisa dessa med deras egna ord. Läsaren ska kunna höra ”elevernas röster”. Detta är en metod som många forskare nyttjat. Bengt Schüllerqvist motiverar detta i *Ämnesdidaktiska Insikter och Strategier* med, ”[e]tt sådant förfarande möjliggör för läsaren att pröva forskarens slutsatser, och öppnar upp för andra tolkningar än de gjorda”.⁴¹

Jag har valt att gruppera in elevernas svar efter de två fält som min frågeställning utgått från, dvs. hur de uppfattar det ”sociala rum” som eleverna lever i när de går i skolan, hur de uppfattar historieundervisningen och historieböckerna.

³⁹ Kvale, Steinar. *Den Kvalitativa Forskningsintervjun*. 1997:32

⁴⁰ Trost, Jan. 2005: 112

⁴¹ Schüllerqvist, Bengt. 2009:27.

Då mycket av bakgrunden i mitt arbete är baserat på empiriskt material utgår jag från analysmetoden Grounded Theory, där jag jämför mina insamlade data med den forskningsbakgrund som tidigare redovisats.⁴² I min analys utgår jag från punkterna som Pauline Gibbons presenterade när hon förklarat hur elever skiljer sig åt och de tre faktorer som anses viktiga för en elev att lyckas; stöttning i inläring av elevens första och andraspråk, användande av moderna och angelägna modeller för språk och kunskapsinläring och slutligen det sociokulturella klimatet på skolan.⁴³ Jag har ringat in likheter och skillnader i elevernas svar och försökt hitta resonemangsförklaring i de teorier som jag forskat i. I och med detta finns möjlighet att se och utveckla samband teori och empiri.

⁴² Svensson, Per-Gunnar och Starrin, Bengt. *Kvalitativa studier i teori och praktik*. 1996:106ff

⁴³ se under rubrik; Språkinriktad undervisning.

4. Resultat och analys av intervjuer

Jag kommer att referera till eleverna fortsättningsvis som Flicka A, Flicka B, Pojke A och Pojke B. Eftersom jag haft möjligheten att till viss del själv välja vilka elever jag ville intervjua, gjorde jag mitt urval med hjälp av mina egna förutfattade meningar om hur eleverna var som personligheter, mycket för att få så stor spridning som möjligt i den lilla intervjugrupp som var till mitt förfogande.

Den följande indelning som jag gjort är först en bakgrundinsikt om elevernas kunskap och relation till sitt förstaspråk och kultur. Därefter hur de ställer sig till den sociala kulturen i skolan och klassrummet och till sist hur de uppfattar historieundervisningen och vilka preferenser de har.

4.1 Relation till kulturella rötter och hemspråk.

Att ta reda på relationen till de kulturella rötterna och språket är tämligen nödvändigt för syftet till detta arbete. För att kunna analysera elevernas uppfattning om skolan och historieämnet och jämföra detta med den forskning om andraspråksinlärning som tidigare redovisats. Är det med största nyfikenhet vi ger oss i kast med intervjuerna.

4.1.1 Flicka A.

Flicka A är född och uppvuxen i Sverige. När jag talar med henne hör jag en distinkt brytning i hennes uttal av de svenska orden, jag märker också av ett reducerat ordförråd. Hennes föräldrar kom från Libanon när de var nygifta, men hon vet inte riktigt hur länge sen det var. Hon har bott på Rosengård i hela sitt liv. Flicka A berättar att många av hennes kusiner också bor på Rosengård och att de ofta träffas. Hon känner sig bekväm med arabiskan och talar den hemmet. De ser på arabisk television genom parabolkanaler och enda svenska programmet hon ser på ibland är Bolibompa.

När familjen reser utomlands på semester är destinationen Libanon, där de stannar ca en månad per år. Där bor de hos hennes farmor och talar arabiska hela tiden förutom med sina kusiner som också talar svenska.

Vidare berättar Flicka A att hon har hemspråksundervisning en gång i veckan på skolan och har haft hemspråk sedan hon började skolan i ettan.

4.1.2 Flicka B

När jag har samtalat med andra lärare på skolan om Flicka B har uppfattningen om henne varit skiftande. En del beskriver henne som ofokuserad och pratsam, men med glimten i ögat. Andra beskriver henne som energisk, en ledargestalt, sympatisk och med stor förmåga i de praktisk-estetiska ämnena.

Flicka B är född i Danmark och har bott och gått i skola där till dess familjen flyttade till Sverige för fem år sedan. När jag talar med henne märker man en ytterst liten brytning i uttalet, men att ett större ordförråd behöver byggas upp. När hon kom till Sverige började hon årskurs 2 på den skola som hon fortfarande går på. Familjen har bott i centrala Malmö sedan de flyttade hit.

Hennes föräldrars ursprung verkar Flicka B inte vara helt på det klara med. I samtalet berättar hon att hennes föräldrar kommer från Palestina och Libanon. Jag tolkar det som att hennes föräldrar som barn först kommit från Palestina men sedan varit tvungna att fly till Libanon. Därefter har de flyttat till Danmark där de träffades och gifte sig .

När jag frågar Flicka B om hon har någon kontakt med Libanon eller Palestina berättar hon att de bara varit i Palestina en gång, och då var det på en sorts sightseeingtur från Egypten eftersom det inte gick att ta sig direkt från Libanon till Palestina. I Libanon har familjen släktingar på lite längre avstånd, dock inte någon i den närmaste kretsen. Detta resulterar i att när de åker på semester väljer familjen resmål som Grekland, Spanien och Italien. Flicka B berättar att de vanligen åker på semester 2 ggr/år.

Vid frågan vilket språk hon talar hemma förklarar hon att de talar både danska och arabiska. Det språk som hon känner sig mest komfortabel och säker med, är dock danska. Men hon förklarar sedan att barnen i hemmet blandar språken när de talar, och att föräldrarna försöker hålla sig till arabiska.

När jag sedan ställer frågan om vilket språk hon anser vara svårare svarar hon med tveksamhet att arabiskan är svårare. I samtalet tar jag sedan upp frågan om hemspråksundervisning. Där svarar hon att hon tidigare deltagit i hemspråksundervisning men att hon inte gör detta längre. Utefter vad eleven svarar har jag svårt att redogöra om hon haft hemspråksundervisning kontinuerligt sedan tiden i Danmark eller om det inträffat ett uppehåll mellan årskurs 2-6. Det eleven förklarar är att hon tidigare varit mycket duktig på arabiska men sedan tappat denna kunskap, vilket skulle kunna tyda på att hon missat hemspråksundervisningen här i Sverige.

Om man applicerar Cummins teorier om att det tar ca 2 år för att behärska ett gott konversationspråk stämmer detta överens väl med mina erfarenheter av Flicka Bs språkkunskaper. Hon är en mycket god konversatör, trots vissa språkliga slanguttryck som används flitigt. Cummins menar på att man däremot behöver lära sig språket i minst fem år för att behärska det tillräckligt för att kunna klara av det mer akademiska språket.

Tidsmässigt har Flicka B bott i Sverige tillräckligt länge för att klara av denna uppgift. Det som kan vara mer oroande är bristen på tillräcklig kunskap i modersmålet. Flicka B anser sig behärska danska bäst, men får inte mycket mer kontinuerlig uppbyggnad i danskan. Den nya begreppsuppfattning som kommer att byggas på fortsättningsvis, kommer att ske i det svenska språket. Något som förmodligen kommer att resultera i att Flicka Bs starkaste språk i framtiden, kommer att bli svenska om hon inte flyttar härifrån.

4.1.3 Pojke C

Pojke C går i samma klass som flickorna A och B, och uppfattas av större delen pedagoger på skolan som en tystlåten pojke som kan hitta på bus när pedagogen vänder ryggen till. Ett flertal lärare uttrycker en önskan om att han ska göra lite mer än minsta möjliga ansträngning för att nå godkänt resultat. Han talar svenska med liten brytning men skulle behöva bygga ut sitt ordförråd och sin grammatiska böjning av orden.

Pojke C är född i Sverige och har bott på Rosengård i hela sitt liv. Familjen håller kontakt med sitt tidigare hemland Libanon genom att åka på semester varje år till Libanon och någon gång Palestina. De bor hos släktingar under vistelsen och spenderar ca 3-5 veckor av sommarlovet där. Pojke C nyttjar både svenskan och arabiskan även i Libanon då hans kusiner också semestrar där och är svensktalande. I hemmet talar familjen arabiska och pojken anser sig behärska arabiskan bättre än svenskan. Pojke C har haft två timmars hemspråksundervisning varje dag efter skolan vilket bör resultera i en god kunskap i arabiska. Det faktum att Pojke C ändå hellre vill ha sin reguljära undervisning i svenska och inte arabiska kan tyckas anmärkningsvärt då han enligt egen utsaga behärskar arabiska bättre. Cummins påpekar att eleverna bör fortsätta lära sig det akademiska språket i modersmålet, vilket då gör att det är av största vikt att eleverna inte avslutar sin modersmålsundervisning.⁴⁴ Ett gott komplement till modersmålsundervisningen idag bör kunna vara studiehjälper i modersmålet, för att kunna ta till sig undervisningen på bästa sätt. Detta har dock inte Pojke C ansökt om.

⁴⁴ Cummins, Pauline. 1994:39.

4.1.4 Pojke D

Pojke D går en årskurs högre än de tidigare eleverna. Han beskrivs av ett flertal pedagoger som tillbakadragen och svår att komma nära. Enligt hans omdömen från den gångna terminen riskerar eleven att inte nå målen för kursplanen i ett flertal ämnen. Hans uttal kan beskrivas som lite släpande med brytning och ordförrådet skulle kunna förbättras.

När jag intervjuar Pojke D märker jag en känsla av att pojken känner sig obekvämt med att bli intervjuad. Det blir tämligen tydligt efterhand som intervjun fortskrider att han helst inte vill svara på fler frågor. Hans svar blir för det mesta jakande eller nekande och om jag ber honom att förklara sina svar blir svaret ofta att han inte vet.

Pojke D är född i Sverige och är uppvuxen på Kirseberg i Malmö. Hans föräldrar kommer från Kurdistan, hans mamma är till hälften Kurd och till hälften Libanes. Han har själv aldrig varit i Kurdistan eller i Libanon. När familjen har rest utomlands har resmålen skiftat mellan Syrien, Egypten, Spanien och några andra europeiska länder. I hemmet talar familjen arabiska men det är svårt att utläsa i vilken grad han behärskar arabiskan. Men med tanke på hans svar skulle man kunna utgå från att han inte kan läsa eller skriva på arabiska. Pojke D går inte på hemspråksundervisning och han förklarar att han inte gått i någon skola där han fått lära sig att läsa eller skriva på arabiska.

Vid frågan om vilket språk Pojke D anser sig behärska bäst svarar han att han kan bägge bäst.

4.1.5 Analys/Diskussion

Vanja Lozic tar upp i sin avhandling att många som flyttat in från en annan kultur anser det vara viktigt att bevara sina språkliga och kulturella kunskaper till de kommande generationerna för att de inte ”ska glömma bort var de kommer ifrån”.⁴⁵ Samtliga intervjuade elever har arabiska som sitt modersmål, dock är en utav eleverna mer tveksam till om hennes modersmål är danska eller arabiska. Alla fyra elever är födda i ett nordiskt land. Av de fyra intervjuade eleverna har alla på något vis ett ursprung i Libanon. Detta var dock inte ett medvetet urval som jag gjort, då jag innan intervjutillfället inte visste var dessa elever hade för nationella rötter.

Två av eleverna har täta kontakter med sitt kulturella arv genom att årligen åka till Libanon och bo där i en månads tid. Dessa två elever, Flicka A och Pojke C, var också de som anser

⁴⁵ Lozic, Vanja. 2010: 215.

sig ha bäst kunskaper i arabiska. Pojke C har läst arabiska 2 timmar om dagen i ett antal år, och Flicka A har haft modersmålsundervisning under hela sin skolgång. Det finns forskning som pekar på att denna tvåspråkighet kommer att kunna bli till en fördel förutsatt att eleverna kommer att utvecklas i god takt i bägge språken. Pauline Gibbons påpekar att genomsnittsvärdena hos barn med goda kunskaper i två språk har större kapacitet för lateralt tänkande och problemlösning, samt att de har lättare att lära sig ytterligare språk. Förutom de rent språkliga fördelarna har eleverna också tillgång till en annan kultur med andra idéer, tankesätt och litteratur. På så vis har de tvåspråkiga och kulturella barnen en fördel.⁴⁶ När eleverna kommit upp i högstadiet blir även undervisningen av en mer abstrakt karaktär, vilket ställer större krav på deras förmåga att se samband och kunna analysera mer abstrakta företeelser. Forskningen visar att det är av stor vikt hur väl man behärskar sitt förstaspråk för att eleverna skall kunna utveckla ett mer abstrakt tänkande och för att kunna utveckla en medveten samhällssyn.

När en elev inte bemästrar något språk fullt ut, utan istället lär sig flera språk men mest på konversationsnivå blir effekten däremot den motsatta till tidigare nämnd effekt. Det tar uppemot fem år för en elev att utveckla språket så att den kan behärska tillräckligt väl för att kunna klara kraven i skolan. Dessa fem år är dock en relativ tid, beroende på elevens motivation att lära sig.⁴⁷ Flicka B och Pojke D har en stor uppgift att ta sig an. Hur de klarar sig beror förmodligen på motivationen till skolarbetet både personligen, i hemmet och pedagogiken hos lärarna.

4.2 Elevens upplevelse av sin skolsituation

I detta avsnitt kommer jag att ta upp hur eleverna upplever sin situation i skolan i allmänhet och i klassrummet. De förklarar vilka ämnen de föredrar och vilka som är svårare.

4.2.1 Flicka A

Flicka A förklarar att hon tidigare gått i en kommunal grundskola på Rosengård. Men hon påpekar att man inte talade så bra svenska på den förra skolan. Hon trivs bra på den skola

⁴⁶Gibbons, Pauline. *Learning to Learn in a Second Language*. 1991: 2

⁴⁷Gibbons; Pauline. 1991: 5

hon går på nu. Hennes favoritämne är hemkunskap och hon är ledsen att hon inte har haft det ämnet den förra terminen.

Hennes kunskaper i svenska har förbättrats mycket de sista åren och hon känner sig mer säker i språket och i klassrummet jämfört med när hon gick på den förra skolan. De ämnen hon anser vara svåra är engelska och tyska och de som hon tycker är lättast är slöjd och svenska.

Jag: Tycker du att det lätt att prata i klassen?

A: Ja..asså, det är lättare än innan...eller jag tycker det.

Jag: Varför var det lättare än innan?

A: För innan så kunde jag inte prata jättemycket svenska...det var helt svårt.. för mig att tala och sånt..ta ut ord, och.. tänka vad man ska säga, innan man ska säga nåt.

Men, nu så...ja, asså, jag pratar utan att tänka..

Flicka A påpekar att det var själva språkkunskaperna som tidigare gjorde att det var svårt att visa sina kunskaper i ämnet. Föga förvånande anser hon att det är just de två ämnen som behandlar ytterligare främmande språk som är de svåraste ämnena. Att Flicka A anser svenska vara ett av de ämnen som hon tycker är lättast tyder på att hennes språkutveckling har kommit längre.

4.2.2 Flicka B

Flicka B berättar att hon tränar Tae Kwon Do tre gånger i veckan och att flera av klasskamraterna också tränar där vilket innebär att de även träffas utanför skolan. Flicka B upplever att det kan kännas oroligt i skolan och hon önskar att det kunde bli bättre. Hon nämner att det borde vara mer som i en privatskola. I hennes uppfattning är reglerna strängare där och man får inte gå kvar på en privatskola om man missköter sig. De tillfällen som hon känner är mer hotfulla är rasterna då andra elever från andra klasser kommer fram och kommenterar när de står och pratar och skrattar.

Det ämne hon gillar bäst är matte eftersom hon tycker att hon är duktig på matte. Paradoxalt nog är matematiken samtidigt det ämne som hon ibland kan tycka sämst om. Detta faktum skyller hon på undervisande lärares lektionsupplägg.

Jag: Vilket ämne tycker du är roligast i skolan?

B: Jag gillar matte, men asså...eftersom att vissa lärare, ja dom...asså dom gör det lite så konstigt eftersom att dom gör så...hela tiden så...jag vet inte hur dom gör, asså.

Jag: Har dom lagt upp det på ett konstigt sätt eller?

B: Ja

Jag: Okej. Och...vilket är ditt tradigaste ämne?

B: (Lång paus) Ibland, ibland, ibland... då är de... faktiskt... också matte.

Jag: Haha, så det är både det bästa och det sämsta?

B: Ja

Jag: Jamen det låter ju ändå rätt roligt, spännande. Kan du förklara varför det både kan vara det roligaste och tråkigaste.

B: Jamen asså ...jag gillar matte och är rätt så bra på det. Men så ...gör hon det så konstigt så ... jag vet inte ... det blir svårt att veta vad jag ska göra. Och så blir det bara jobbigt.

Eleven förklarar att de arbetar med alla räknesätt samtidigt och inte fokuserar på något specifikt område vilket bland annat resulterar i att det blir svårt att komma ihåg hur man ska angripa vissa matematiska problem. En förklaring till att det blir jobbigare med matematiken när man blandar alla olika räknesätt är att eleverna också måste relatera sig till alla olika begrepp på samma gång.

Om man applicerar en analys med hjälp av språkforskningen kan detta besvaras med att det ofta inte är de svåraste orden som gör inläringen besvärlig utan istället de mer lågfrekventa som ersätta, uttryck, redovisa etc. Tillämpar man då också matematiska uttryck som har en annan innebörd utanför ”matteredummet” exempelvis axel och udda, blir ett ämne som man behärskar rent tekniskt men kanske inte språkligt genast svårare.

4.2.3 Pojke C

Pojke C gick på en kommunal skola på Rosengård fram till och med årskurs 5. Därefter började han på den skola han nu går på. Han har med andra ord tillbringat en årskurs på nuvarande skola.

När jag frågar honom om han upplever några skillnader mellan dessa skolor, berättar han att det var bättre på den förra skolan, men att det var för lätt. Jag uppfattar det som att man anser att han inte fått tillräckliga utmaningar. Däremot anser han att det är avsevärt svårare på denna skola. På min fråga om vad det är som är svårare, svarar han att uppgifterna och frågorna är svårare här. Detta kan möjligtvis tillskrivas att han bytt skola just vid den tidpunkt eleverna går över från en mellanstadietid på sin förra skola till en högstadieskola. När jag

frågar honom mer ingående om vad det är för något som är svårare har han svårt att svara på frågan, han kan inte själv specificera det.

I mitt samtal med Pojke C uppfattar jag honom som ganska blyg.

4.2.4 Pojke D

Pojke D använder sig av enstaviga svar till övervägande delen av alla frågor jag ställer till honom. Enligt hans svar anser han att skolan är bra och att han inte kan finna några fel på skolan. Han har inget ämne som han föredrar, ej heller något som han tycker sämre om.

Jag: Hur tycker du att det är att gå på denna skolan?

D: De går bra.

Jag: Vad är det som är bra med den?

D: Allt

Jag: Allt?

D: Ja

Jag: Är det nånting som känns mindre bra eller tråkigt?

D: Nej.

[...]

Jag: Har du något favoritämne?

D: Nej.

Jag: Inte?

D: Nej.

Jag: Okej. Har du något...värsta ämne?

D: Nej.

Jag: Alla är ungefär lika...?

D: Ja

Att få reda på vad Pojke D egentligen tycker om skolan kan vara svårt att tyda utefter svaren. Socialt verkar han trivas med kompisar och lärare. Men ämnesmässigt jämför han i stort sett alla ämnen med varandra. Detta skulle kunna hänvisas till språkliga barriärer och en uppgivenhet som vuxit fram.

4.2.5 Analys/Diskussion

Två av eleverna har flyttat till den nuvarande skolan för att nå bättre studieresultat, Flicka A och Pojke C. Bägge eleverna har tidigare gått på en kommunal skola på Rosengård. Flicka B har också tidigare gått på en annan skola, men då var detta i Danmark. När familjen flyttat till

Sverige började Flicka B på den skola som hon nu går på. Pojke D har gått på samma skola hela tiden.

Inställningen till hur bra man tycker det är på den nuvarande skolan varierar från elev till elev. Flicka A trivs bra och poängterar att hon lär sig mycket mera nu och att hennes språkkunskaper blivit bättre. Flicka B upplever skolan mer otrygg och önskar att det kunde förbättras. Pojke C saknar sin gamla skola men anser att nivån på undervisningen var för enkel på förra skolan. Pojke C tycker att allt är bra och att inget skall förändras på nuvarande skola.

Vid en titt på elevernas omdömen har Flicka A genomsnittligt goda omdömen, Flicka B når målen i alla ämnen förutom i språkvalet. Pojke C når målen i övervägande ämnen och Pojke D riskerar att inte nå målen i övervägande ämnen.

Om man jämför elevernas omdömen och analyserar dessa utefter vad både Gibbons och Tingbjörn påpekar, skulle man kunna komma fram till att Flicka A har god kännedom i sitt modersmål och har utvecklat en bättre förståelse i svenska språket, vilket då leder till att hon kan analysera och bearbeta stoffet i skolan.

Flicka B klarar sig också bra med hjälp av att danskan och svenskan är så pass närbesläktade språk så hon lätt kan göra en översättning mellan dem. Hennes kunskaper i arabiska är dock inte optimala. Dock skulle troligtvis inte hemspråksundervisning i arabiska hjälpa i nuläget då hon själv anser sig behärska danskan och svenskan bättre.

Pojke C klarar sig någorlunda i skolan men behöver stärka sina kunskaper i svenska språket, då han inte nått samma nivå som Flicka A, trots deras tämligen lika förutsättningar.

Pojke D riskerar att inte ha tillräckliga kunskaper vare sig i det arabiska språket eller i det svenska, vilket då innebär bland annat att hans förmåga att göra djupare analyser och utveckla en större förmåga att planera inför framtiden behöver förbättras.

Intressant är att de två elever som anser sig trivas bäst på skolan är de som har mest olika kunskapsprofiler i språket. En möjlig förklaring kan vara att Flicka A har kommit så långt i språkutvecklingen att hon tillgodogör sig undervisningen på ett bra sätt och känner att hon lyckas, medan Pojke D inte anser undervisningen vara den viktiga orsaken till sin skolgång, utan det är de sociala kontakterna med kompisar på skolan som är bra. Han trivs för att han blir sedd och uppskattas för den han är, inte det han lär sig kunskapsmässigt. De som däremot inte känner samma tillförlit till skolan och det sociala är Flicka B och Pojke C, det kan också finnas samband med en språklig osäkerhet och därmed ett utanförskap.

4.3 Elevernas uppfattning om historieundervisningen i skolan

I detta avsnitt redovisas vad eleverna anser om historieundervisningen. Hur de uppfattar ämnet generellt. Hur de undervisas i ämnet och vilka arbetsmetoder de själva anser är bäst för dem. De får också fundera över någon del av historieundervisningen som har gjort ett starkare intryck på dem. Slutligen frågar jag eleverna om de tror att de kommer att ha någon framtida nytta av ämnet historia.

4.3.1 Flicka A

Flicka A förklarar att hon föredrar kurslitteratur i böckerna som är av en mer berättande karaktär jämfört med faktabaserad text. Hon anser att det lättare att förstå texten i en berättelse.

På frågan om vilket arbetssätt hon tror är mest lärorikt i klassrummet svarar hon kvickt; grupparbete. Orsaken till detta förklarar hon är att man måste söka informationen, diskutera denna med övriga i gruppen och sedan ”banka” in den för att kunna redovisa sitt arbete för klasskamraterna. Tidsmässigt brukar det vanligtvis ta ett par veckor för ett grupparbete. Hon tycker själv att historia är ett måttligt intressant ämne. När jag då ber henne att beskriva något som hon själv tyckt varit intressant tar hon upp något som är mer inriktat på religion.

Jag: Finns det nån speciell del av historien som du tycker är intressant? Eller, överlag... är det intressant att läsa historia?

A: Nja, ja.

Jag: Det är det? Varför?

A: För att asså det är typ mycket skillnader... muslimer och sen kristna... asså det... på ett sätt... asså det skiljer typ... om man läser om muslimer och sen om man läser om kristna... asså sen man ser att det är typ skillnad mellan dom. Och det finns jättemånga saker som är samma.

Jag frågar Flicka A vad hon tror att hon kommer att ha för nytta av ämnet historia i framtiden. Detta kan hon inte svara på, utan menar att hon läser historia för att det är ett ämne i skolan.

När Flicka A skall beskriva en typiskt vanlig lektion i historia säger hon att de får läsa, skriva och se på film ibland. De får besvara frågor och redovisa sina svar. Jag frågar henne om hon kan berätta om något grupparbete som hon fått redovisa i historia, men hon kommer inte ihåg något.

Flicka A vet inte vad hon kommer att ha för nytta av ämnet om hon inte inriktar sig på att bli någon form av historievetare.

4.3.2 Flicka B

Flicka B förklarar att hon är förtjust i historia eftersom läraren är bra och snäll. Hon tillåter dem att leka på sista lektionen på fredagseftermiddagen då alla eleverna är trötta och ändå inte orkar tänka.

När jag ber henne berätta om något inom ämnet som de har arbetat med och som hon tyckte extra mycket om nämner hon precis som Flicka A något som de arbetat med i religionskunskapen istället.

Jag: När du tänker på historia som du har jobbat med över huvud taget, är det något som du har jobbat med som du tyckte var extra roligt?

B: Ja, jag tyckte det var roligt när vi jobbade med den, buddhismen och sånt.

Jag: Ja, okej?

B: Asså det var kul eftersom att dom tror på såna konstiga saker.

Jag: Aha. Har du läst om nån gång förut?

B: Nej, det var därför jag tyckte det var speciellt.

Hon nämner däremot inte samma religion som den intressanta, ej heller anledningen till varför det var intressant. Flicka B tyckte det var spännande pga. att hon aldrig läst om buddhismen tidigare, och att den skiljer sig till stora delar mycket från hennes egen religion. Jag fortsätter med att fråga henne på vilket sätt de arbetade då hon ansåg att ämnet var av extra intresse. De fick läsa i kurslitteraturen, skriva ner fakta i sina skrivböcker och rita bilder till sin text.

Efter detta får Flicka B berätta på vilket sätt hon föredrar att arbeta i klassrummet, och hon förklarar att grupparbeten är det bästa. Motiveringen till detta är att hon kommer på fler idéer då eleverna samarbetar och diskuterar ämnet gemensamt. Jag ställer också frågan om vilken arbetsmetod hon själv tror att hon lär sig bäst med. Hon nämner då tyst läsning. När jag då väljer att fråga henne om saker som hon arbetat med som hon fortfarande minns bra nämner hon ett tillfälle då eleverna fick se en film och samtidigt skriva ner stödord till filmen. Därefter skulle de skriva ner mer detaljerat om filmen och sedan redovisa detta för klassen. Min misstanke var att detta inte gällde just ämnet historia så frågade henne om det skulle

kunna gå att arbeta så på historien också, och fick svaret ”Ja, asså... ja. Om det är rätt film så.”

När jag ställer frågan om vilken nytta historia kommer att kunna ha för henne i framtiden, lyfter Flicka B fram att det kan vara bra att veta bakgrunden till olika händelser som man stöter på bl.a. på tv.

4.3.3 Pojke C

I samtalet med Pojke C frågar jag honom om vad han tycker om böckerna i historia. Han svarar då att de bra och att det finns mycket information i dem. Jag undrar om han tycker det är svårt att ta till sig informationen i böckerna men han förklarar att han anser dem vara lätta och att det är roligt att läsa dem.

Det arbetssätt som Pojke C föredrar i skolarbetet är grupparbeten med motivationen att han kan arbeta tillsammans med sina vänner och att han tycker om att göra redovisningar. Det arbetssätt som han själv tror att han lär sig bäst på är däremot genom att se på filmer och läsa böcker.

Pojke C tycker att historia är ett roligt ämne och han vill gärna lära sig mer om som han säger ”gamla tider”. När han specificerar vilka gamla tider han menar så är det tvåtusen år sedan och vikingar som är intressant. Pojke C anser att historia är av nytta, men kan inte förklara varför.

4.3.4 Pojke D

I samtalet med Pojke D frågar jag honom om han minns vad hans klass har arbetat med i historia senast. Hans svar är jakande och han berättar att de läst om ”kungar och sånt”, men kan inte precisera närmare på vilka kungar det rör sig om. Han anser heller inte att det var speciellt roligt arbete. Han kan inte nämna något inom ämnet som han ansett vara roligt eller intressant. Pojke D föredrar att få sin undervisning genom filmvisning och bedömningen skall ske genom prov. Han anser att han deltar bra i genomgångar och diskussioner och har inga problem att göra sig hörd i klassen.

Pojke D anser sig inte ha någon nytta av historieämnet i vuxenlivet.

4.3.5 Analys/Diskussion

På frågan om vilket arbetssätt i historieundervisningen eleverna föredrog fick jag svaret grupparbete från tre av de fyra eleverna. Motiveringen till detta var skiftande. Flicka A anser

att hon lär sig mer då hon vet att hon måste ”banka in” kunskaperna eftersom hon sedan måste redovisa dessa för kamraterna. Flicka B tycker att det är en rolig arbetsmetod då hon kan samtala med klasskamraterna om ämnet och att hon kan få fram fler idéer och perspektiv på ämnet än om hon skulle arbeta med det själv. Pojke C föredrar också grupparbeten för att han kan arbeta med sina kompisar, och det faktum att grupparbeten ofta avslutas med en redovisning, ett arbetssätt som tilltalar honom.

På frågan om vilka metoder att arbeta med, Som de brukar ha i historia kom många olika svar, såsom grupparbeten, filmvisning, läsning av kurslitteratur, rita och diskutera. Anledningen till dessa varierande svar är enkelt nog så att undervisningen är varierande för att kunna passa så många olika inlärningsstilar som möjligt.

En beklagansvärd punkt i elevernas uppfattning om vad de lärt sig i ämnet historia är när de skulle berätta om något de lärt sig i ämnet. En elev svarar ”kungar och sånt”, vilket de inte läst sedan mellanstadiet. Två av eleverna tar upp något som de lärt sig i religionskunskapen i stället. En förklaring till detta kan vara, att det var det sista de arbetade med i SO innan sommarlovet då intervjuerna gjordes.

En annan förklaring kan också vara den som Pauline Gibbons talar om när hon beskriver de tre viktiga faktorerna för att vara framgångsrik i sina studier. Den första är god förstaspråksstöttning, den andra moderna och angelägna modeller för språk och kunskapsinläring och den tredje där det sociokulturella klimatet på skolan är gott. Om vi fokuserar på den tredje punkten där eleverna skall tas på allvar och känna sig delaktiga i undervisningen är just religionskunskapen ett ypperligt tillfälle för att själva kunna tillföra egen kunskap till undervisningen och kunna jämföra den med andras religioner. Detta gör religionskunskapen så rolig, de kan relatera ny kunskap till deras egen förförståelse. Att utnyttja detta intresse i historieundervisningen är essentiellt för att kunna fånga eleverna från början och sedan kunna leda in dem i den traditionella kunskapsbanken som krävs.

Ett sätt att fånga elevernas intresse är att utgå från deras egen kulturella historia och knyta ihop den med världshistorien. Då kanske svaren på vilken historia som har varit intressant för dem, istället faktiskt varit just inom historieämnet och inte religion som tre av eleverna svarat. Att sedan variera undervisningen för att på så sätt kunna fånga upp de olika inlärningspreferenser som eleverna har är en god utgångspunkt för ett gott resultat. I intervjun kunde eleverna förklara vilka olika undervisningsmetoder som har använts i historieämnet men inte lika bra vad som behandlats. En förklaring till detta är även sammanslagningen av fyra ämnen till ett SO-ämne. Alltså, historia likställs med SO och då innefattar det även geografi, religion och samhällskunskap.

På frågan om varför eleverna läser historia och vad de skall ha för nytta av den i framtiden är det Flicka B som visar att hon förstått vikten av att ha ett historiemedvetande. Flicka A ser historia som ett specialämne som möjligtvis kan vara av vikt om hon väljer att arbeta i ett humanistiskt yrkesområde, annars ser hon inte vikten av att känna till något om historia. Här finns ett behov att förklara syftet med ämnet historia för eleverna, så att de inte tror att de läser historia bara för att det är ett skolämne, utanför att det är viktigt ur sociala, politiska och analytiska aspekter. Eleverna bör förstå att världen runt omkring oss ser ut som den gör av olika historiska anledningar, detta är av vikt för att kunna ge ett djupare perspektiv på samtiden och framtiden.

5. Avslutande sammanfattning

Den begynnande utgångspunkten var att ta reda på hur elever med svenska som andraspråk uppfattar sin skolgång. Om de reflekterar över språkliga hinder och hur de kan utforma sig? Jag hade själv reagerat över skillnaden i olika sociala konstellationer, hur eleverna i en klass väldigt öppet förklarade sina språkliga hinder och ville ha hjälp att överkomma dessa och hur jämnåriga elever i en mer kulturellt blandad klass nästan aldrig yttrade sig om språkliga svårigheter. Jag ville gå lite djupare och höra om dessa elevers egna tankar om sin skolgång och om ämnesinläringen.

Att ta reda på vad som gjorts i Sverige för att stödja och underlätta för elever med svenska som andraspråk kändes som nödvändigt då vi har haft en kulturellt blandat klassrum i årtionden. Där framkom att modersmålsstödet har utvecklats och förändrats genom tiden. En viktig punkt som redan tagits upp för 30 år sedan var att hjärnan behöver ett gott ordförråd för att kunna utveckla en starkare teoretisk tankeprocess, för att bland annat kunna lösa emotionella och intellektuella problem.

Vi som pedagoger kan bli lurade av att eleverna behärskar en god konversations-svenska, något som kan ta så lite som 2 år att lära sig väl. Men det framkommer av forskning att det kan ta allt mellan 4-9 år att fullgott behärska ett språk. Det är detta gapet vi behöver uppmärksamma och inte bara förutsätta att eleverna förstår det mesta vi säger. Det är det finstilla i språket, nyanserna som är viktiga att alla är med och förstår. Läraren i klassrummet behöver medvetet arbeta med språket i alla ämnen för att eleverna ska kunna få en likvärdig utbildning. Detta då inte minst i historia som redan har ett eget begrepps-språk. Vi behöver anpassa lektionerna så vi kan få med många inlärningsstilar och hela tiden arbeta språkaktivt.

Det som framkom av intervjuerna var att eleverna inte hade större reflektioner över sin egen språkbehärskning, den enda elev som uttryckte att språket utvecklades var Flicka A som ansåg att hennes svenska var mycket bättre nu. Resterande elever tog inte upp språket som vare sig bra eller mindre bra. Deras reflektioner över hur de trivdes på skolan varierade. Vissa trivdes bra och andra kände det som lite otryggt, intressant nog trivdes den mest och minst högpresterande eleverna bäst.

Det forskningen däremot påpekar är att lära sig på ett andraspråk behöver inte vara en nackdel, inte om man har god förståelse i sitt modersmål, tvärtom visar forskningen att elever som behärskar flera språk kan ännu lättare ta till sig mer kunskap. Men detta är under förutsättning att man har ett fullgott språk med sig från början.

Vi som är pedagoger har en stor uppgift att ta oss an ute i klassrummen, vi måste få med oss alla elever. Även de som inte reflekterar över sin egen språkinläring, eller som inte vill yttra att det är svårt att förstå inför klassen. Därför är det av största vikt att vi planerar och praktiserar språkutvecklande ämneslektioner i skolan, så att alla elever kan nå sin högsta potential.

Referenslista:

- Cummins, Jim (1994). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum*. United Kingdom. Cambridge University Press. Elfte Upplagan, 2004.
- Cummins, Jim. *Language, Power, and Pedagogy; Bilingual Children in the Cross*. Bristol. United Kingdom. Multilingual Matters Ltd, 2000.
- Gibbons, Pauline. *Learning to Learn in a Second Language*. Primary English Teaching, 1991. Association. NSW, Australia. Portsmouth NH. Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2002). *Stärk språket Stärk Lärandet; Språk- och Kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB, 2006.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun. *Språkinriktad Undervisning En handbok*. Stockholm. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB, 2010.
- Hartman, Jan. *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. Lund, Studentlitteratur, 1998.
- Hermansson-Adler, Magnus. *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Erlander Berings Malmö, Liber AB, 2004.
- Hägerfelth, Gun *Språkarbete i alla ämnen*. Multivista, Indien. Liber AB, 2011.
- Kvale, Steinar. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur, 1997.
- Lozic, Vanja *I Historiekanons Skugga; Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö Högskola, Lärarutbildningen. Lunds Universitet. Malmö. Holmbergs. 2010.
- Nationellt Centrum för svenska som andraspråk *Greppa språket: Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Skolverket, 2011.
- Nilsson, Åke. *Efterkrigstidens invandring och utvandring*. Statistiska Centralbyrån, demografiska rapporter, 2004:5.
http://www.scb.se/statistik/_publikationer/BE0701_1950I02_BR_BE51ST0405.pdf (2012-06-30)
- Nordenstam, Ulla och Åstedt, Inga-Britta. *Tre decenniers modersmålsstöd; om modersmålet i förskolan 1970- 2000*. Skolverket 2003.
- Shullerqvist, Bengt och Osbeck, Christina. *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: studier i de samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik nr 1*. 2009. Karlstad University Press.
- Skolverkets rapport nr 160. *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Örebro. db Grafiska. 1999.
- Svensson. Per-Gunnar och Starrin, Bengt. *Kvalitativa studier i teori och praktik*.

Studentlitteratur, 1996.

Tingbjörn, Gunnar och Andersson, Anders-Börje. Utbildningsforskning FoU Rapport

40. *Invandrarbarnen och tvåspråkigheten. Rapporter från ett forskningsprojekt om hur invandrarbarn med olika förstaspråk lär sig svenska.* Liber UtbildningsFörlaget, 1981.

Trost, Jan.(1993) *Kvalitativa Intervjuer.* Tredje upplagan. Lund. Studentlitteratur, 2005.

Vetenskapsrådet 2012. *Forskningsetiska principer inom samhällsvetenskaplig forskning,* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2012- 06-28).

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken.* Lund. Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjufrågor

Hur gammal är du?

Var bor du? Vad tycker du om eller inte om området du bor i?

Vad är bra eller mindre bra med att bo i området?

Vad brukar du göra på din fritid

Hur upplever du din skoltid?

Vad är svårt/mindre svårt?

Vilken årskurs går du i?

Vilket land/ länder har du bakgrund i?

Vad tycker du om det landet?

Hur ofta åker du dit?

Hur upplever du vistelsen där?

Vilket språk talar ni mest där hemma?

Hur ser du på sina kunskaper i modersmålet respektive svenska?

Vad är svårt/mindre svårt?

Deltar du i modersmålsundervisning här på skolan?

I så fall, hur många timmar i veckan?

Varför väljer du (inte) att läsa modersmålet?

Vad tycker du om ämnet och vad är (mindre) svårt?

När du läser i din historiebok i skolan, hur pass lätt tycker du att det är att förstå texten i din historiebok?

Är det något som är svårt?

Skulle du kunna ge något exempel på något som kan underlätta för inläringen ännu mera i historieboken..

Vad tycker du om själva ämnet och vilka saker är (mindre) svåra?

Vad är (mindre) intressant i ämnet?

Är det något du saknar i historia som du skulle vilja att man tog upp?

Hur ser en vanlig lektion ut och vilka undervisningsmetoder används?

Vilka metoder föredrar du?

Känner du att du kan yttra dig som du vill i klassen, eller låter du hellre bli även om du kan eller skulle vilja säga nånting?

Om det är så, vem eller vad är det som gör att det inte känns så bra?

Vilket sätt att arbeta på tycker du att du lär dig bäst på?

Är det nån sorts arbete som du har gjort som du tyckte var extra roligt eller lärorikt? Varför?

Tror du att du kommer att ha nytta av det du lär dig i historia när du blir vuxen? På vilket sätt i så fall?

Bilaga 2.

Variabler	Malmö [1280]	Samtliga huvudmän	Riket totalt
	2012	2012	2012
Modersmålsundervisning, andel (%) berättigade elever	37,1	20,5	20,5

Hämtat från: <http://www.jmftal.artisan.se/databas.aspx?presel#>