



MALMÖ HÖGSKOLA

Malmö Högskola
lärande och samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng på avancerad nivå

Är förkunskaperna onödiga?

Kartläggningens betydelse för att ta tillvara nyanlända elevers kunskaper i
historieämnet

Is previous knowledge unnecessary?

The importance of evaluation of preknowledge in history for newly arrived,
second language students.

Therese Berggren

Ämneslärarexamen 300 hp

Examinator: Ingmarie Malmros Danielsson

Historia
2016-05-30

Handledare: Cecilia Axelsson Yngveus

Sammanfattning

Syftet med det här examensarbetet är att undersöka hur skolan tar tillvara på nyanlända elevers tidigare kunskaper i historia. Fokusområdet är hur kartläggningens resultat används av historieläraren och hur tankebegrepp som kontinuitet och förändring, samt orsak och verkan används i historieundervisningen. Detta eftersom dessa tankebegrepp är centrala i historieämnet. Metoden har varit en mikroetnografisk studie med tre observationer i en språkintruktionsklass och intervju med en historielärare. Tidigare forskning visar att kartläggningen är viktig för att nyanlända elever ska få den utbildning som de behöver. Forskningen visar också att dessa elever gynnas av att få en språkutvecklande undervisning, vilket gör det lättare för dem att hantera ämnesspecifika begrepp. Mitt resultat visar att den skola jag undersökt hade en kartlägningsprocess som endast varade vid ett tillfälle och som gav ett begränsat resultat, där främst elevernas innehållskunskaper kom upp i ljuset. Kartläggningen visade dock inte hur de nyanlända eleverna skulle relatera till de historiedidaktiska begreppen. Det har påverkat undervisningen eftersom historieläraren inte har kunnat anpassa undervisningen till elevernas tidigare erfarenheter och föreställningar. Vidare visar resultatet att historieläraren arbetar med tankebegreppen orsak och verkan samt förändring, mer än kontinuitet.

Nyckelord: Historiekultur, Historieundervisning, Innehållsbegrepp, Kartläggning, Nyanlända elever, Referensramskunskap, Språkutvecklande arbetssätt, Tankebegrepp,

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	6
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	7
3. BEGREPPSDEFINITION	8
3.1 NYANLÄND ELEV	8
3.2 PEDAGOGISK KARTLÄGGNING	8
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	9
4.1 KUNSKAP OM HISTORIA	9
4.2 HISTORIEDIDAKTISKA BEGREPP	9
4.2.1 HISTORIEMEDVETANDE OCH HISTORIEKULTUR	10
4.2.2 HISTORISK REFERENSRAM	11
4.3 EN SPRÅKUTVECKLANDE HISTORIEUNDERVISNING	11
5. FORSKNINGSBAKGRUND	13
5.1 KARTLÄGGNING	13
5.2 HISTORIEDIDAKTISKA BEGREPP	14
5.2:1 INNEHÅLLSBEGREPP OCH TANKEBEGREPP	14
5.2.2 HISTORIEKULTUR OCH HISTORIEMEDVETANDE	15
5.2:3 KRITIK MOT INNEHÅLL I HISTORIEUNDERVISNINGEN	16
5.3 SPRÅKUTVECKLANDE UNDERVISNING	16
5.4 SAMMANFATTNING OCH RELEVANS FÖR MIN UNDERSÖKNING	17
6. METOD	19
6.1 MIKROETNOGRAFISK UNDERSÖKNING	19
6.2 URVAL AV ELEVER OCH HISTORIELÄRARE	19
6.2:1 VAL AV SKOLA	20
6.3 OBSERVATIONER	20
6.3:1 FOKUSOMRÅDE UNDER OBSERVATIONERNA	21
6.3:2 GENOMFÖRANDE AV OBSERVATIONER	21
6.4 SEMISTRUKTURERADE INTERVJUER	22

6.4:1 GENOMFÖRANDE AV INTERVJU	23
6.6 ETISKA ASPEKTER OCH TILLFÖRLITLIGHET	24
7. RESULTAT OCH ANALYS	25
7.1 KARTLÄGGNINGENS URVAL AV HISTORISK KUNSKAP OCH UNDERVISNING	25
7.2 VISAR KARTLÄGGNINGSMATERIALET ELEVERNAS HISTORISKA KUNSKAPER DE HAR MED SIG SEDAN TIDIGARE?	26
7.3 SAMMANFATTNING AV KARTLÄGGNINGENS RESULTAT	28
7.4 ELEVERNAS BEGREPPSFÖRSTÅELSE I UNDERVISNINGEN UTIFRÅN INTERVJU OCH OBSERVATIONER	28
7.5 SAMMANFATTNING	32
8. SLUTSATS OCH DISKUSSION	33
8.1 DIDAKTISKA VAL MED SPRÅKUTVECKLANDE UNDERVISNING	34
8.2 KRITIK MOT SKOLANS KARTLÄGGNING	35
8.3 VIDARE FORSKNING OCH RELEVANS FÖR MITT YRKE	35
8. REFERENSER	37
9. BILAGA1	39

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Jag har under mina VFU-perioder varit på en skola som bedriver olika lärlingsprogram, och som också de senaste åren har tagit emot ett stort antal nyanlända elever. Det ställer höga krav på lärare att vara flexibla och kunna anpassa sin undervisning efter dessa elevers förkunskaper. Det kräver också engagemang och planering att kunna genomföra kartläggningarna som ska ligga som underlag för elevernas fortsatta undervisning. Det väckte mitt intresse. Jag började fundera på vilka kunskaper i historia de nyanlända eleverna har med sig och hur undervisningen anpassas utifrån det svenska skolsystemet.

Historieämnet är komplext, eftersom det dels finns flera skilda traditioner och synsätt på vad historisk kunskap är. (Ammert 2013, 11) Historieämnet innehåller också flera olika tankesätt och tankeprocesser, exempelvis tidsperspektiven då – nu-sedan och begrepp som orsak/verkan och kontinuitet och förändring. (Karlsson 2009, 44) Dessa begrepp kan vara okända för eleverna och kan också språkligt försvåra förståelsen. Att kunna se vilka orsaker och konsekvenser som fanns/finns för exempelvis Andra världskriget fodrar dels referenskunskaper, och dels en förståelse för det ämnesspecifika språket. Historieämnet kan därför bli svårt för nyanlända, med tanke på att skolsystemen och kurserna skiljer sig åt mellan länder och eleverna kan ha en annan uppfattning än svenska skolan om vad historia är, samt vilka begrepp som ska vara i fokus. Dessutom kan de nyanlända eleverna komma från en bakgrund utan någon skolgång. (Sandell Ring, Hassanpour 2012, 32)

Det är detta som mitt examensarbete kommer att undersöka med hjälp av observationer och en intervju med en historielärare.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur historielärare tillvaratar nyanlända elevers kunskaper i historieämnet i min valda skola. Det innefattar introduktionen till skolan, förberedelseklass och undervisning. I denna studie kommer det dock att vara undervisningen som berörs. Jag kommer att utgå från det kartläggningsmaterial som använts för eleverna. Jag kan på det viset se vilka förkunskaper eleverna har i historia, och genom intervju och observationer se hur undervisningen anpassas utifrån kartläggningens resultat. Dels kommer jag att undersöka hur läraren arbetar med de historiedidaktiska begreppen kontinuitet och förändring samt orsak och verkan i en språkutvecklande undervisning.

Mitt syfte är alltså att undersöka hur en historielärare tillvaratar nyanlända elevers förkunskaper i historieämnet utifrån kartläggningens resultat och hur läraren arbetar med begrepp i en språkutvecklande undervisning. Det gör jag med följande frågeställningar:

- Hur väl tar kartläggningen hand om de kunskaper som nyanlända elever har?
- Hur arbetar historieläraren med kontinuitet och förändring, samt orsak och verkan i en språkutvecklande undervisning?

3. Begreppsdefinition

3.1 Nyanländ elev

Andersz Andersson med flera skriver att för att räknas som en nyanländ elev behöver man uppfylla fyra förutsättningar, vilka samtliga måste vara uppfyllda enligt Skollagen. Eleven måste ha varit bosatt utomlands, eleven kan därför ha bott i Sverige tidigare, flyttat utomlands för att sedan komma tillbaka och ses som nyanländ under förutsättning att eleven inte har gått i svensk skola. Eleven ska därtill vara bosatt eller anses vara bosatt i Sverige. Eleven ska också ha påbörjat sin utbildning senare än höstterminens start det året eleven fyller sju år. Efter fyra års skolgång i Sverige anses eleven inte längre vara nyanländ. (Andersson et.al. 2015,120) I mitt examensarbete kommer dock begreppet att behandla ungdomar i åldern 16-20 år och därför kommer nyanländ elev beröra detta åldersspann. Dessa omfattas inte av skollagen om skolplikt men har i juridisk mening rätt till en skolgång. (Andersson et.al. 2015,122) Kartläggningen för dessa elever är på grund av det inte obligatoriskt, utan upp till varje skola att genomföra. Majoriteten av eleverna i min valda klass kommer ifrån Syrien och Afghanistan, ett fåtal från Eritrea och de har samtliga bott i Sverige i minst ett år.

3.2 Pedagogisk kartläggning

Eftersom min valda skola använder kartläggning av nyanlända som ett obligatorium, kommer jag också använda mig av detta begrepp för de elever som min studie omfattar. På grund av att kartläggningen är av stor betydelse för hur undervisningen ska anpassas är den i fokus för min undersökning. Kartläggningsmaterialet utförs i flera steg. Steg ett handlar om elevens tidigare skolgång, förväntningar och var eleven ska placeras. Steg två behandlar kunskapsområden med fokus på tal och skrift för att avgöra vilken årskurs som eleven ska placeras i och det ger även ett underlag för hur undervisningen ska planeras och anpassas efter elevens behov och förutsättningar. Det tredje steget ses som kompletterande och görs av ämneslärare, men är inte obligatoriskt. Det är också detta tredje steg som min studerade skola gör, som är i fokus för detta arbete. (Skolverket, 2016)

4. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel kommer jag först inleda med vad historisk kunskap kan vara och hur den tolkas olika utifrån vilken historiekultur eleven kommer ifrån. Sedan kommer jag att redogöra för de historiedidaktiska begrepp som min frågeställning utgår från samt hur dessa kan integreras i ett språkutvecklande arbetssätt.

4.1 Kunskap om historia

Som historielärare i en klass med nyanlända elever är det viktigt att ha insikt om att kunskap om historia kan skilja sig åt beroende på varifrån man kommer och hur man tolkar historien. För att eleverna ska kunna förstå sig själva och den plats de lever i, behövs kunskaper om historia och förmåga att kunna urskilja olika samband mellan historiska händelser och förändringsprocesser. En skolundervisning syftar till att elever ska få kunskaper om historia för att kunna analysera historiska händelser och finna exempelvis kontinuitet och förändring, vilka orsaker som har funnits, och vilken verkan det kan ha medfört för människor, enligt Klas-Göran Karlsson. (Karlsson 2009. 44,45) Denna kunskap kan dessutom tolkas olika menar David Mellberg då den är beroende av vilken historiekultur du kommer ifrån, vem du är och hur du tolkar historien. Det innebär att tolkningar av historiska händelser skiljer sig åt i olika kontexter. (Mellberg 2009. 344)

4.2 Historiedidaktiska begrepp

Karlsson menar att historiedidaktiken kan förstås som ett analytisk-kritiskt verktyg som fokuserar på att kunna förklara och förstå historiska händelser. (Karlsson 2009, 37) Således handlar historiedidaktiken om att förmedla historia. Hur förmedlingen av historia ser ut beror på vem det är som förmedlar den och vilken historiekultur man kommer ifrån. (Karlsson, 2009, 41) Historiedidaktiken innefattar tre begrepp, historiemedvetande, historiekultur samt historiebruk. Syftet för historieämnet är att utveckla elevernas historiemedvetande genom kunskap om historia, hur den skapas samt om hur historia används inom olika historiekulturer. (Skolverket 2011, 188) För att eleverna ska kunna orientera sig i historien och mellan olika tidsperioder menar Niklas Ammert att eleverna behöver förstå innebörden av

tankebegreppen orsak/verkan och kontinuitet och förändring och hur de kan användas för att förklara olika förändringsprocesser. (Ammert 2013, 122)

4.2.1 Historiemedvetande och historiekultur

Maria Johansson menar att historiedidaktiken inte endast behandlar hur en god historieundervisning ska se ut i det historiska lärandet, utan också hur vi är som historiska människor i vår egen samtid och hur vi förstår och berättar om det förflutna dvs. att vi är en del av vårt historiemedvetande. (Johansson 2012, 42)

Att närma sig de nyanlända elevernas tidigare kunskaper i historia handlar mycket om att ta hänsyn till deras historiemedvetande. Det kan ske i den lilla historien, det vill säga familj och vänner, men också den stora historien såsom hens hemlands historia och samhällets historia. Historiemedvetandet är således ett personligt möte mellan den lilla och stora historien. (Potapenko 2006, 43) Per Eliasson menar att historiemedvetandet utvecklas hos elever utifrån tre olika faktorer. Dels ska man utgå från elevernas referenser eller deras livsvärld i vår samtid. Han säger att man med fördel kan använda sig av ”etnisk identitet” som utgångspunkt där hemmets historiekultur synliggörs i ett möte med andra historiekulturer, för att sedan skapa en kontext som innehåller Då-Nu-Framtid. Sedan ska man lyfta fram historiska aktörer och visa olika alternativ som dessa haft när de agerat. (Eliasson 2009, 322, 323) Ammert menar att historiemedvetandet byggs upp av två huvuddelar, dels den kronologiska historien, kunskaper om förhållanden och sammanhang i historien, dels den tankeprocess som sätter in händelserna i ett större historiskt sammanhang. Tankeprocessen är exempelvis att hitta förklaringar och samband mellan de olika tidsperioderna. För att göra det behöver nyanlända elever kunna använda begrepp som kontinuitet och förändring, orsak och verkan. Denna tankeprocess måste också sättas samman med deras historiekultur, eftersom den tolkning och förklaring som nyanlända elever har till historiska händelser kan skilja sig från den västerländska kontexten. (Ammert 2009, 300)

Bodo Von Borries visar att skolundervisningen skiljer sig åt när det handlar om vad man undervisar om och hur man undervisar om det, beroende på vilket land man kommer ifrån. Han menar att lärarens strategier i undervisningen, exempelvis att undervisa klassen i en gemensam kontext, sällan stämmer överens med elevens referenser eller tar hänsyn till den historiekulturella kontext eleven kommer ifrån eller hens tidigare erfarenheter, vilket leder till

att elevernas motivation minskar. I stället menar Borries, att en ”öppen” undervisning, där hänsyn tas till elevernas historiekulturer och traditioner är ett alternativ som uppmuntrar eleverna och gör att de motiveras. Han betonar att en sådan undervisning inte endast ska ske genom läroböcker, utan det finns förtjänster att närma sig elevernas kunskap om historia, genom exempelvis film, tidningar och berättelser om människor i historien, vilket ger en mer individanpassad undervisning. (Borries 2000, 252, 254,256)

4.2.2 Historisk Referensram

Den historiska referensramen utvecklas enligt Skolverket genom att eleverna får förståelse om olika historiska kontexter som har lett fram till dagens värld. Det gör att eleven skapar en förståelse för varför samhället förändras och vilka orsaker som varit förutsättningarna för förändringarna för såväl dem men också omgivningen. Skolverket menar att vi lever i ett mångkulturellt samhälle, därför behöver den historiska referensramen också innefatta erfarenheter från världen. Men tittar man på kursplanen för historia, är det en väldigt liten del som omfattar ”resten av världen” till skillnad från Europa. (Skolverket 2016, 191)

Den historiska referensramen innefattar vidare att eleverna ska utveckla en kronologisk överblick, vilket ses som en förutsättning för att kunna resonera om orsaker och verkan samt kontinuitet och förändring. (Skolverket 2016, 192)

4.3 En språkutvecklande historieundervisning

I undervisningen med nyanlända elever som har ett andraspråk är det viktigt att ämnesdidaktiken och språkdidaktiken samarbetar. Maaike Hajer, menar att nyanlända elever mycket väl kan klara vardagsspråket helt problemfritt, men att det är betydligt svårare att visa en språklig färdighet i skolspråket, eftersom eleverna inte vet hur de ska göra när de läser en text som innehåller begrepp som de inte är bekanta med. (Hajer 2003, 45) Hajer visar att en ämnesundervisning i ett flerspråkigt klassrum gynnas av att arbeta efter en funktionell språksyn, som är en inriktning på vad eleverna ska använda språket till. För det krävs det att ämneslärarna är insatta i både språk- och kunskapsnivå hos eleverna. Med den bakgrunden får läraren också vetskap om vad som är rimligt att begära från eleverna. (Hajer 2003, 46)

Om man ska kunna tillvarata nyanlända elevers kunskaper behöver de först kunna tillgodogöra sig begreppen. Hajer menar att en ämnesundervisning som gynnar språkutveckling hos eleverna består av tre komponenter som tillsammans bidrar till att öka förståelsen för ämnet. För det första ska man tillvarata elevens alla sinnen, exempelvis med visualisering lär sig eleverna olika kontexter som är satta i ett sammanhang. Detta kan man göra genom att binda det till ett innehåll som är bekant för eleverna, och visa parallella utvecklingar i de delar som eleven har kunskaper om. För det andra ska man ge eleverna ett språkligt stöd, för att eleverna ska använda språket för ämnet, det vill säga från förståelse till att kunna återberätta muntligt eller skriftligt. Den tredje och sista komponenten är att bidra till en rik klassrumsinteraktion, där kontinuerliga samtal sker mellan elever, samt mellan elev och lärare. (Hajer 2003, 49)

En liknande process som Hajer förespråkar visar Pirjo Lahdenperä. Hon beskriver lärandeprocessen i historieämnet utifrån tre olika aspekter. Den första innefattar att aktivera eleven genom att ha en undervisning som är baserad på elevens kunskaper och erfarenheter. Den andra delen beskriver Lahdenperä som ett kulturkontrastivt perspektiv, vilket betyder att eleverna konfronteras med olika sätt att tänka och värdera kunskap på. Den tredje och sista delen behandlar bearbetning av elevens egen etnocentrism, där elevens kulturella värderingar står i fokus i elevens referensram för olika värderingar och tolkningar. (Lahdenperä 2004, 24,25)

5. Forskningsbakgrund

För att eleverna ska kunna tillvarata sina kunskaper om historia är det flera faktorer som en behöver ta hänsyn till i historieundervisningen. Dessa komponenter är: kartläggningens resultat, historiedidaktiska begrepp samt språkutveckling, eftersom eleverna har ett annat förstaspråk än svenska. Dessa komponenter behöver sedan vävas samman i undervisningen om historia, utifrån elevernas referensramar och olika bakgrunder. I detta avsnitt visar jag en forskningsbakgrund och avslutar med en sammanfattning och koppling till min undersökning i dessa områden.

5.1 Kartläggning

Anniqa Sandell Ring och Arash Hassanpour menar att kartläggningen kan liknas ett pussel, där det handlar om att bit för bit ska passa ihop där eleven och läraren bidrar till pusslet i ett samspel med varandra. (Sandell Ring och Hassanpour 2012 100) De menar att kartläggningens syfte är för att läraren ska kunna få en bild av var den nyanlända eleven befinner sig i sitt språk och i sin kunskapsutveckling. Ytterligare ett syfte med kartläggningen är att läraren ska få en uppfattning om vilka resurser och starka sidor som eleven har så att undervisningen kan hamna på den nivå som tillfredsställer elevens behov. Annars blir risken som Nihad Bunars studie visar att de nyanlända eleverna behandlas utifrån vilka svagheter de har och inte efter de styrkor och kunskaper som de har med sig när de öppnar dörren in till skolan. (Bunar 2010, 42)

Sandell Ring och Hassanpour visar följande punkter på vad de anser en kartläggning bör innehålla: föräldrars och elevers bakgrund och förväntningar, elevens läs – och skrivförmåga, samt kunskaper i modersmålet, i svenska och i andra språk, elevens kunskaper i alla ämnen beträffande begrepp, förståelse och förmåga till problemlösning, vad och hur eleven tidigare lärt sig för att förstå elevens tänkande. (Sandell Ring, Hassanpour 2012, 100)

Nyanlända elever som kommer till Sverige vid 16-20 års ålder, har kort tid på sig att tillgodogöra sig kunskaper, både språk -och ämnesmässigt för att kunna komma vidare i skolsystemet. Det gör att kartläggningmaterialet behöver vara brett och effektivt. (Sandell Ring, Hassanpour 2012, 101) De nyanlända eleverna kan ha en bakgrund i en annan skolkontext, men det kan också vara så att de inte har någon skolbakgrund alls. Sandell Ring

och Hassanpour menar att det är viktigt att lärare är medvetna om det och anpassar undervisningens innehåll. För att läraren ska kunna tillgodose elevernas kunskapsutveckling i ämnet behöver läraren samla in det material som eleverna gör under lektionerna och analysera det i relation till kunskapskraven. Det ger läraren ett underlag för den fortsatta undervisningen. Genom att skapa en röd tråd i undervisningen, mellan de olika ämnena bidrar det till en större förståelse för eleverna. (Sandell Ring, Hassanpour 2012 110) De menar därför att kartläggningen är en process som pågår länge och om den även utförs i undervisningen har det stora fördelar för elevens utveckling. (Sandell Ring, Hassanpour 2012, 111) De betonar vidare betydelsen av att fånga elevernas tidigare kunskaper eftersom synen på lärande skiljer sig åt mellan olika länder. En del av eleverna är inte vana vid att ifrågasätta, uttrycka egna tankar eller att förhålla sig kritisk till den information som de får, eftersom de refererar sådana kunskaper till bestraffning. De kan exempelvis ha lärt sig att memorera innehållet och skriva av texter istället. Dessa skillnader kan göra att det blir svårt för eleverna att förstå och förhålla sig till de nya krav som ställs på dem i den svenska skolundervisningen. (Sandell Ring, Hassanpour 2012, 107)

5.2 Historiedidaktiska begrepp

5.2:1 Innehållsbegrepp och tankebegrepp

I den anglosaxiska historiedidaktiska forskningen betonas det att eleven ska utveckla förmågan att tänka mer vetenskapligt. Två företrädare för denna syn är Peter Lee och Rosalyn Ashby, de visar att det är viktigt att skilja innehållet och tankar om historia åt. Innehållsbegreppen eller first order concepts i historien är Andra världskriget exempelvis, medan tankebegreppen eller second order concepts bland annat är kontinuitet och förändring och orsak och verkan. Tankebegreppen är till för att strukturera elevernas kunskap om historia. Genom att eleven tänker på vilka orsaker som fanns till Andra världskriget, eller vilken verkan kriget fick för människor eller samhället, utvecklas deras förmåga att tänka historiskt. Historieundervisningen behöver behandla såväl innehållskunskap som tankebegrepp för att eleven ska kunna förstå de historiska händelserna eller de processer den innehåller. (Lee och Ashby 2000, 199, 200) För att eleven ska kunna applicera dessa begrepp krävs det att eleven får en förståelse för det ämnesspecifika språket. En undervisning som struktureras med ett fokus på tankebegreppen baseras inte på den kronologiska historien, utan

på hur eleven lär sig historien menar Per Eliasson. (Eliasson 2009, 321) Han menar att det innebär ett arbete med elevernas självförståelse och identitetsskapande. Genom att man kombinerar tanke och innehållsbegreppen kan eleverna få möjlighet att hantera tidsdimensionerna då-nu-sedan. (Eliasson 2009, 325)

5.2.2 Historiekultur och historiemedvetande

David Mellberg menar att Sverige idag är ett multietniskt land, vilket innebär att det finns flera historiekulturer sida vid sida och därför finns det också motsatta tolkningar av historia och andra berättelser om historia än den svenska. (Mellberg 2009, 343) Mellberg syfte med studien var att undersöka vad som händer i ett klassrum när en lärare möter andra historiska berättelser och med ett annat historiemedvetande. Han visar att lärarens förståelse för elevens livssituation är viktig i undervisningen och att en undervisning som utgår från begreppen historiemedvetande och historiekultur har förutsättningarna till att involvera elevernas värld i undervisningen. (Mellberg 2009, 344) Mellberg menar vidare att mötet mellan lärare och elev i historieundervisningen kan ses som ett möte mellan två historiemedvetanden. När läraren och eleven tillhör samma historiekultur kan eleven spegla sig i lärarens historiemedvetande och på så vis få sitt medvetande bekräftat. Men tillhör eleven och läraren olika historiekulturer minskar möjligheterna till en spegling av historiemedvetandet för eleven. För att det ska kunna bli möjligt måste läraren uppmärksamma elevens historiekultur, inte minst för att bevara elevens intresse och utveckling i historieämnet. (Mellberg 2009, 347)

Mellberg anser att en undervisning om förintelsen i en svensk skolkontext handlar om en moralisk och värdegrundsmässig bas för diskussioner om mänskliga relationer. Lärarna som blev intervjuade av Mellberg speglade att en undervisning om förintelsen var mycket viktig. (Mellberg 2009, 353) Karlsson instämmer i att Andra världskriget och förintelsen är en viktig del i den svenska historieundervisningen, vilka betraktas som väsentliga inslag. (Karlsson 2005, 725) Även Fredrik Alvéen med flera betonar förintelsens unika ställning i europeisk historiekultur, inte minst i ämnesplanerna. Men dessa historiska händelser är dock inte befästa hos många av de nyanlända eleverna eller i deras tidigare skolsystem. Därför har de inte samma historiska referensramar som elever uppväxta i Europa. (Alvéen et. al. 2012, 10)

5.2:3 Kritik mot innehåll i historieundervisningen

Det finns kritik som riktas mot ämnesinnehållet i historia, som menar att historiekursen inte tar hänsyn till det mångkulturella samhälle vi idag lever i. Johansson hävdar att många lärare inte tar hänsyn till det mångkulturella samhälle vi idag lever i, utan lärare fortsätter att använda sig av den dolda kanon som finns i historieundervisningen. T.ex. att man undervisar om antiken på hösten och förintelsen på våren. (Johansson 2012, 14) Johansson hänvisar till Vanja Lozic avhandling, som också pekar på bristen på anpassning när det kommer till undervisningen om historia. (Johansson 2012, 25,26) De lärare som Lozic intervjuade speglade en eurocentrisk historieundervisning utan anpassning till elevernas olika historiekulturer eller historiska referensramar (Lozic 2010, 30). Mellbergs studie visade också ett resultat att undervisningen inte ändrades eller anpassades efter klassens olika historiekulturer. De flesta lärare som ingick i hans studie höll sig till den planering de gjort tidigare år. Igor Potapenko's studie visade att av de lärare som han intervjuat var alla överens om att historieundervisningen var koncentrerat till Västeuropa och att det är Europa som undervisningen utgår ifrån. Många av lärarna visade ingen anpassning till elevernas olika bakgrunder och han drar slutsatsen att det försvårar elevernas utveckling av ett historiemedvetande. (Potapenko 2006, 198, 206)

5.3 Språkutvecklande undervisning

Maaïke Hajer och Theun Meestringa beskriver en språkinriktad undervisning:

Språkinriktad undervisning inom alla ämnen är en didaktik där de ämnesmässiga målen och språkfärdighetsmålen är explicita. Undervisningen mot dessa mål är kontextrik, full av rika möjligheter till interaktion och innehåller språklig stöttning. (Hajer och Meestringa, 2012, 11)

De framhåller att genom språket utvecklas kunskapen. Och inom skolans värld skiljer sig språkfärdigheterna åt men när undervisningen sker på annat språk än modersmålet blir det svårt för eleverna att ta till sig kunskap. Därför måste språkutvecklingen genomsyra alla ämnen, där språk och ämne arbetar sida vid sida med varandra. (Hajer och Meestringa 2012, 11) I en sådan undervisning lär sig eleverna att använda det ämnesspecifika språket både muntligt och skriftligt, vilket ses främja deras kunskapsprogression. (Hajer och Meestringa 2012, 12) De betonar vikten av att ämnesläraren har en betydande roll i denna utveckling

genom att ge eleverna en språklig stöttning i det ämnesspecifika språket. (Hajer och Meestringa 2012, 329) Vidare menar de att ett skolspråk kännetecknas av ett antal faktorer, bland annat ämnesspecifika begrepp och den tankeoperation som behövs för dessa begrepp, exempelvis historieundervisningens tankebegrepp. (mitt exempel) Det utgör en svårighet för eleverna eftersom de förutom att lära sig begreppen i dess lösa form, också behöver klassificera, inordna, skapa logiska relationer förklara och dra slutsatser. Dessutom behöver eleverna enligt Hajer och Meestringa upptäcka dolda samband för att kunna gå vidare och öka den kognitiva komplexiteten. De uttrycker också en annan svårighet för eleverna, vilket är i den ordning de ska göra de olika momenten för att lösa uppgiften. Det kan innebära att under tiden läraren har en genomgång, ska de anteckna, koppla till det som de läst tidigare och snabbt kunna formulera sig. (Hajer och Meestringa 2012, 33) För att eleverna ska utveckla språket och förstå ämnesspecifika begrepp behövs ett språkligt inflöde. Med det menas att eleven måste möta begreppen i flera olika sammanhang för att förstå betydelsen. Inflödet kan vara en genomgång av läraren, filmer, böcker, diskussioner med klasskompisar bland annat. För att eleverna ska behålla sin motivation och vilja att lära sig behöver också materialet anpassas till deras intresseområden, och utmana eleverna språkligt och innehållsligt. (Hajer och Meestringa 2012, 34,35) De menar vidare att det är viktigt att den nya kunskap som ges i ämnet knyter an till deras förförståelse. Eftersom det i klassrummet sitter elever med olika bakgrunder, erfarenheter och referensramar menar Hajer och Meestringa att innehållet i ämnet, det vill säga fakta ska stå tillbaka och istället ge eleverna fria uppgifter som lockar fram att eleverna får fram tidigare kunskaper. Det har flera förtjänster menar de, då både engagemanget och motivationen ökar. (Hajer och Meestringa 2012, 39)

5.4 Sammanfattning och relevans för min undersökning

Den tidigare forskningen har visat att kartläggningen är en viktig del för att ta reda på elevens förkunskaper. Kartläggningens resultat är viktigt för att eleverna ska kunna få en undervisning som stimulerar deras utveckling och inte minst viktig för lärarens planering. En undervisning som stimulerar eleverna ger dem sannolikt en ökad motivation till studier och till det specifika ämnet. Historiedidaktiken är en förmedling av historia och intresserar sig för vem, var och hur

den förmedlas. Dess centrala begrepp är historiemedvetande, historiekultur och historiebruk. Dessa är också centrala i ämnesinnehållet och därför oundvikliga för att beröra min undersökning, vars syfte är att se hur de nyanländas tidigare kunskaper tillvaratas. I historieundervisningen förekommer det både innehålls- och tankebegrepp, såsom: kontinuitet och förändring samt orsak och verkan, vilka min undersökning har i fokus. Tankebegreppen är till för att strukturera kunskaperna och ge ett sammanhang för innehållet. För att de nyanlända eleverna ska kunna tillgodogöra sig begreppen och kunskapen är det viktigt att undervisningen är språkutvecklande. Vilket innebär att ämnesläraren är medveten om elevernas flerspråkighet och ger eleven stöttning under undervisningen. Den tidigare forskningen berör min undersökning och det finns flera likheter. Men det finns det som skiljer sig åt, forskningen har fokuserat på nyanlända elever och kartläggningens funktion relaterat till ämnen i helhet, eller till ett fokus på läromedel eller historiemedvetande. Min undersökning syftar dels till de ämnesspecifika begreppen i historieämnet, i en språkutvecklande undervisning, dels till hur väl kartläggningens resultat används av historieläraren i hans undervisning.

6. Metod

6.1 Mikroetnografisk undersökning

Alan Bryman, anser att det är näst intill en omöjlig uppgift att göra en fullskalig etnografisk undersökning i ett examensarbete, då man måste spendera långa perioder ute på det fält man forskar på. Han menar däremot att man kan göra en variant av en etnografisk undersökning, där man har fokus på en viss aspekt inom ett tema. (Bryman 2011, 379) Mitt tema är nyanlända i skolan och mitt fokusområde är hur tankebegreppen behandlas i en språkutvecklande undervisning. Mitt val på metod föll därför på att göra en mikroetnografisk undersökning. I såväl den etnografiska undersökningen som den mikroetnografiska undersökningen blandar man ofta observationer och intervjuer med skriftliga källor, vilket även jag kommer att göra i denna studie. (Bryman 2011, 380)

6.2 Urval av elever och historielärare

Utifrån mitt syfte och mina frågeställningar har mitt urval baserats dels på vilken skola som var tillgänglig för min undersökning, dels på den specifika elevgrupp min undersökning berör. Jag valde därför en klass som går språkintröduktion.

Vidare har jag valt att intervjua en ämneslärare i historia, som undervisar dessa elever två gånger i vecka. I denna undersökning kommer ämnesläraren att kallas för Lina. Valet av intervjuerson är vad Bryman kallar för ett bekvämlighetsurval, eftersom jag valde en ämneslärare som för mig är bekant och lättillgänglig för intervjuer. (Bryman 2011, 433)

Trots mitt val att ha ett litet urval anser jag ändå att den tillför en ny nyans av undervisningens process i nyanländas lärande i historia. Detta eftersom det är den kontext jag har tillgång till, där jag dessutom redan är bekant med eleverna. Hade jag istället valt en okänd klass där jag inte varit bekant för eleverna, hade deras nyfikenhet om vem jag är, och vad jag gjorde där, tagit en större plats och möjligen hämmat dem att uttrycka sig som de brukar göra. Det kan spela en stor roll eftersom elever tenderar att inte agera som vanligt när obekanta är i klassrummet. (Patel och Davidsson 1994, 82) Valet har också nackdelar, eftersom en skola och en ämneslärare i historia inte kan ge en generell överblick över hur man tillvaratar

nyanländas kunskaper i historia. Genom att jag kompletterar observationer med semistrukturerade intervjuer blir det också fler perspektiv, både från lärare samt elever, vilket kan bidra till en större helhet inom forskningsområdet.

6.2:1 Val av skola

Jag har gjort mitt val av skola av skälet att det är för mig en välbekant skola och det innebär en underlättning för att skolan ska vara tillgänglig för mina observationer och intervjuer. Det innebär vidare att jag inte kan dölja vem jag är, och därför utesluts dolda observationer. Ett dilemma jag kan stöta på är att vetskapen om vem jag är gör deltagarna mer bekväma samt genererar svar som hade varit mer konkretiserade, än om det varit en helt okänd.

6.3 Observationer

Jag har valt deltagande observationer, med det menas att jag deltar i den miljö som jag valt att studera, i detta fall klassrummet. (Bryman 2011, 381) Observationerna har utförts under tre lektionstillfällen, med en klass på tjugofem elever och med samma undervisande lärare. Eftersom jag har valt observationer där jag befinner mig i undersökningsområdet innefattar det en risk menar Bryman. Det kan enligt honom påverka mitt resultat då mitt deltagande kan hämma såväl lärare som elever. Eftersom eleverna samt lärare kanske inte vågar berätta allt, eller beter sig som de skulle ha gjort om jag inte närvarat under lektionerna. (Bryman 2011, 391) Jag tror inte att detta påverkar mitt resultat nämnvärt eftersom eleverna vet vem jag är sedan tidigare. Min närvaro kan visserligen påverka dem ändå, genom att de som Bryman menar agerar annorlunda till en början, men Patel och Davidsson indikerar att under observationens gång vänjer de sig vid min närvaro och kan återgå till det vanliga. (Patel och Davidsson 1994, 84) Gun-Britt Scherp och Hans-Åke Scherp menar, att en svårighet när man gör observationer i klassrummet, är att fånga helheten. Detta eftersom att det som sker under en lektion jag observerar är beroende av en större helhet som den ingår i. (Karlstads universitet, 2016) Då jag följer samma klass under tre lektioner menar jag att chanserna ökar för att kunna se en någorlunda helhet i det moment som behandlas, men för en total helhet hade det krävt att jag deltagit under betydligt längre tid.

Patel och Davidsson, menar att de ostrukturerade observationerna ofta används i ett utforskande syfte för att inhämta så mycket information som möjligt om det man undersöker

om och man följer inget observationsschema. Därför kan mina observationer ses som ostrukturerade eftersom jag inte haft ett schema eller mall att utgå från. Jag har däremot haft förberedda frågor (se nedan) att utgå ifrån, vilket har hjälpt mig att fokusera på det som är mitt problemområde. (Patel och Davidsson 1994, 80, 81)

6.3:1 Fokusområde under observationerna

Mitt fokusområde under observationerna har utifrån mitt syfte och frågeställning varit vilka begrepp historieläraren använder sig av och hur de används i historieundervisningen. Begrepp som jag undersöker är: kontinuitet och förändring, orsak och verkan.

Jag kommer att observera de kopplingar som görs till tankebegreppen utifrån elevens tidigare förkunskaper. Vidare kommer jag fokusera på hur historieläraren anpassat undervisningen utifrån kartlägningsresultatet.

Detta har jag gjort med utgångspunkt i frågorna:

- Vilka didaktiska val har historieläraren sig gjort – film, bilder, text och/eller diskussion?
- Hur använder sig lärare och elever av begreppen orsak/verkan och kontinuitet och förändring i undervisningen?
- Har undervisningen tagit hänsyn till kartläggningens resultat?
- Finns det ett språkutvecklande arbetssätt i undervisningen?

Observationerna ger mig möjlighet att se hur läraren anpassar undervisningen i praktiken och hur mottagliga eleverna är för den, jämfört med lärarens teoretiska underlag samt kartläggningens resultat.

6.3:2 Genomförande av observationer

Lektionerna som jag observerat har vardera varat i 50 minuter. Det har varit två observationer som genomförts under en vecka, den tredje och sista observationen genomfördes veckan efter. Under observationen har jag inte tagit någon paus eller på annat vis tappat mitt fokus på det som ska observeras.

Under observationerna har jag varit längst fram i klassrummet, men längs med väggen, eftersom jag vill se eleverna och lärarens interaktion med varandra. Två gånger har jag lämnat min placering och gått runt i klassrummet för att se vilka övningar eleverna gör och lyssna på deras diskussioner med Lina eller med bänkkompis, för att höra hur de resonerar kring övningen och innehållet i undervisningen.

Jag har dokumenterat alla observationerna på samma sätt genom att anteckna händelser för hand i ett anteckningsblock. Jag antecknade både det jag såg i undervisningen, men också mina egna reflektioner genomgående under observationen. Patel och Davidsson menar att i en ostrukturerad observation så är det oftast nyckelord en antecknar, eftersom man oftast inte hinner anteckna precis allting som sker, detta är också något som jag har gjort, men jag har också antecknat vissa delar av observationerna mer omfattande, då främst de händelser som berör mitt fokusområde mer. (Patel och Davidsson 1994, 81) Efter observationens slut, har jag i direkt anslutning skrivit ner en redogörelse över den. Samma förfarande har utförts vid alla tre observationer. (Patel, Davidsson 1994, 81)

6.4 Semistrukturerade intervjuer

För att kunna få en förståelse för elevernas tidigare kunskaper och hur den kunskapen tas tillvara i undervisningen kommer jag att utföra semistrukturerade intervjuer med en lärare. Dessa intervjuer blir ett komplement till mina observationer. Jag anser att observationerna har givit mig en överblick på hur den faktiska undervisningen genomförs i klassrummet tillsammans med eleverna, men inte hur historielärares planeringsprocess kring undervisningen har gått till, eller varför hon har gjort det urval som framförts samt vilken hänsyn som tagits i förhållande till kartläggningen. Jag kan också ställa frågor om det jag upptäckt under observationerna för att få respons på hur hon förhåller sig till det.

Eftersom jag vill att den jag intervjuar får prata relativt fritt och att vårt samtal får leda på andra vägar väljer jag denna metod. Semistrukturerade intervjuer tillåter just detta och i min undersökning ser jag detta alternativ som en stor fördel. Det ger min intervju en större flexibilitet och möjlighet för den jag intervjuar att uttrycka sina ståndpunkter och kan bidra med olika perspektiv. Dessutom erbjuds också möjlighet att intervju samma person ett flertal gånger om det skulle behövas. (Bryman 2011, 413)

Bryman skriver att urvalet av antal personer en väljer att intervjua skiljer sig självfallet åt beroende på vilken typ av undersökning en gör, men en tumregel är att ju bredare undersökning en kvalitativ studie har, desto fler intervjuer behöver en göra. (Bryman 2011, 436) I relation till såväl omfattning, tidsaspekt och relevans för resultatet av min undersökning valde jag att endast observera en klass och en ämneslärare. För att få ett annat eller vidare resultat av en sådan här undersökning hade jag behövt besöka ett flertal olika skolor i olika kommuner, i större städer samt i mindre städer för att ge en mer generell bild över hur nyanländas kunskaper tillvaratas. (Bryman 2011, 436, 437) Min undersökning kan dock tillföra nya perspektiv och exempel på hur exempelvis undervisningen av de nyanlända eleverna påverkas av kartläggningen och om en anpassad undervisning gynnar deras kunskapsutveckling framåt i den nya kontext som de befinner sig i.

6.4:1 Genomförande av intervju

Jag valde att använda mig av vad Patel och Davidsson kallar för ”*Tratt-teknik*”. Vilket innebär att jag har ställt mer övergripande frågor först för att sedan övergå till mer specifika. Detta för att intervjupersonen ofta blir mer motiverad när hen får prata mer fritt till en början. (Patel och Davidsson 1994, 65) Lina blev tvungen att avbryta intervjun efter 20 minuter, därför blev den uppdelad under två gånger. Vi träffades dagen efter, och fortsatte intervjun. Första intervjun varade i 20 minuter, den andra i 30 minuter. Intervjuerna transkriberades direkt efteråt, med hänsyn till läsbarheten har jag transkriberat från ett talspråk till ett skriftspråk.

6.5 Kartläggningsmaterial

Jag har gått igenom kartläggningsmaterialet för samtliga 25 elever, resultatet av dessa har dock endast använts som en bakgrund för att kunna se helheten i hur läraren har anpassat undervisningen efter elevernas förkunskaper i historia. De kommer därför inte att analyseras men redovisas i resultatet. Skolan har använt sig av en metod där man visat bilder på vad de tror är kända historiska händelser och aktörer och bett eleverna att berätta om sina associationer till bilderna. Dessa associationer har man sedan sammanställt i en matris. Från

resultaten av kartläggningen kan man se om eleverna saknar eller har några historiska kunskaper med sig. Men kartläggningarna visar inte särskilt väl om de har föreställningar om begreppen kontinuitet, förändring, liksom orsak och verkan. Lina har inte varit med och utformat kartläggningsmaterialet, utan det är en person utifrån som har besökt skolan och genomfört dessa på eleverna.

6.6 Etiska aspekter och tillförlitlighet

Bryman skriver att det finns fyra stycken principer som handlar om grundläggande etiska frågor i forskningen. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Alla dessa principer har jag övervägt och tagit ställning till i min undersökning. (Bryman 2011, 131,132) Jag har informerat såväl elever som lärare som berörs av min undersökning, i form av observationer och intervjuer. Informationen har varit muntlig, men också skriftlig. Dem har också blivit informerade om att de närsomhelst kan avbryta intervjun eller lämna klassrummet om de ångrar sitt deltagande. Alla deltagare som medverkar i undersökningen kommer beskrivas med fingerade namn, och personuppgifter kommer vid undersökningens avslut att raderas. Deras uppgifter hanteras endast utav mig. De enskilda personernas uppgifter behandlas därför endast för denna undersöknings syfte och ändamål. (Bryman 2011, 132)

7. Resultat och analys

I detta kapitel kommer jag att redovisa mitt resultat från min intervju och mina observationer tillsammans, eftersom observationerna och intervjuerna gav liknande svar. Jag inleder med att diskutera kartläggningens innehåll som undersökningen är baserade på, dessa diskuteras utifrån vilken historiekunskap man kan urskilja från kartläggningen och vad resultatet leder till. Dessa kopplas sedan till själva undervisningsmomenten, där såväl intervjuer som observationer får visa vilka förutsättningar och hinder det finns i en undervisning som ska ta hänsyn till nyanländas tidigare kunskaper i historia. Avsnitten avslutas med en sammanfattande diskussion som visar mina frågeställningars svar.

7.1 Kartläggningens urval av historisk kunskap och undervisning

I kartläggningen av historia har eleverna fått titta på bilder och berätta vad de associerar till när de ser bilder på exempelvis historiska monument som pyramiderna i Egypten eller historiska kända aktörer som Churchill och Hitler. I denna typ av material, kan man urskönja faktakunskaper om aktörer och strukturer i historisk tid knutna till en viss plats eller ett område, det som kallas för innehållsbegrepp, då eleverna kan visa kunskap om dåtiden och olika historiska processer. Man går däremot miste om elevens förmåga att se samband med vår samtid när materialet nästintill endast behandlar innehållet i historien. Ammert menar, att historieämnet är kunskaper om det förflutna och dess relation till samtiden, och hur vi orienterar oss i dessa perspektiv. Genom att materialet så knapphändigt behandlar detta område blir resultatet att vi inte får veta om eleverna kan göra kopplingar mellan olika tidsperioder. (Ammert 2013, 12) För att kunna göra dessa kopplingar är det en förutsättning för eleverna att kunna använda tankebegrepp som orsak/verkan och kontinuitet och förändring, och att de förstår innebörden av dessa begrepp för att utveckla sina historiska kunskaper. Materialet missar därför aspekter som kunskaper om hur historien använts, förändrats genom tiderna och vilka tolkningar eleven gör utifrån dessa aspekter. Dessutom kan det riskera att eleverna inte får en likvärdig bedömning, eftersom kartläggningsmaterialet inte visar särskilt mycket om elevernas kunskaper om historia. Det ökar risken för att eleverna undervisas utifrån det som Bunar menar, svagheter istället för de styrkor och kunskaper som de kan ha med sig. (Bunar 2010, 42)

I intervjun med Lina ställdes frågan: *Vilken roll har kartläggningen i din undervisning av dessa elever?* kritiserar hon kartläggningsmaterialet:

Eftersom resultatet av kartläggningarna på dessa elever inte har varit särskilt omfattande, individualiserar jag inte särskilt mycket... Jag utgår från något slags medelvärde som spänner mellan att eleverna inte har någon kunskap alls om historia till att de har ett gymnasiebetyg i historia från sina hemländer. Den har en roll i min undervisning, men inte så mycket som den kanske borde ha... (Ur intervju, fråga 6, se bilaga1).

En konsekvens av detta urval är svårigheten att anpassa innehållet i undervisningen när ämnesläraren inte får en helhetsbild av elevernas historiska referensramskunskaper. Det kan leda till att eleven inte får den undervisning som hen behövt. Eftersom kartläggningarna också är gjorda på elevens modersmål, försvårar det vidare att veta hur eleven förstår historia i det svenska språkets kontext. Här skulle skolan kunna gjort som Hajer och Meestringa menar gynna ett språkutvecklande arbetssätt, att genomföra kartläggningen först på svenska, och sedan modersmålet, på det viset hade deras tidigare kunskaper kunnat visas, om historien i den svenska kontexten. (Hajer och Meestringa 2012, 11) Lina säger att kartläggningen har en viss roll i hennes undervisning men en kan tolka hennes svar som att den inte har en betydande roll.

7.2 Visar kartläggningsmaterialet elevernas historiska kunskaper de har med sig sedan tidigare?

Av 25 kartläggningar, visar en stor del av dessa att elevernas referensramar är relativt små. Många av eleverna visar att de vet vilka pyramiderna i Egypten är, men de vet inte varför de står där, eller vilka orsaker som funnits som lett till byggnadernas uppkomst. Ett fåtal elever har grundläggande kunskaper. De kan då framför allt se vissa utvecklingslinjer och jämföra med idag, exempelvis är det en elev som i kartläggningen säger "Förr levde man ett enkelt liv, nu lever vi mer modernt".

Det visar att denna elev har förmågan att se förändringsprocesser, men kan inte resonera kring vilka orsaker som funnits för förändringen. När eleverna har ombetts att jämföra mellan olika historiska händelser har endast två elever fullföljt frågan. Deras referensramskunskaper räcker inte till i de kontexter som kartläggningen utgår ifrån. Det försvårar i vidare led för läraren att anpassa sin undervisning, eftersom kartläggningsmaterialet utgår från en annan kontext än

vad dessa elever kan vara vana vid sedan tidigare. Ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv underlättas undervisningen av att utgå från elevens tidigare erfarenheter, vilket Lahdenperä visar i sin forskning. Eftersom detta kan aktivera deras motivation, vilken ökar då eleverna ofta är intresserade av hemlandets historia. (Lahdenperä 2004, 25) Dessutom är hemlandet en del av elevens identitet. Genom att utnyttja detta kan man få fram andra historiska tolkningar som annars hade blivit förlorade. Hemlänternas historia kan med fördel också kompletteras genom att tillämpa vad Lahdenperä kallar för ett kulturkontrastivt perspektiv som utmanar eleverna att kunna tänka på olika sätt och värdera kunskap på. (Lahdenperä 2004, 24) Det hade därför haft sina förtjänster om kartläggningsmaterialet hade anpassats efter den heterogena grupp som nyanlända elever faktiskt är. (Sandell Ring, Hassanpour 2012, 107) Mellbergs forskning visade att lärare ofta utgår från en kanon där planeringen ofta ser likadan ut för historielärare, man tar antiken på hösten, förintelsen på våren. (Mellberg 2009, 353) Det var även så på min valda skola. Även om Lina säger att hon tar med de nyanlända elevernas tidigare referenser, genom jämförelser med händelser som eleverna kan känna till, säger hon också att hon inte utgår från deras tidigare historiska referensramar när hon planerar sin undervisning. Lina tycker till skillnad från Bunar och övriga att den europeiska historien är viktig för dessa elever och att man bör utgå från den europeiska kontexten. Samtidigt ger hon ett visst utrymme för en specialisering som Hajer och Meestringa förespråkar.

Nej inte alls, tvärtom. Jag tänker att det är den svenska historien, svenskt 1900-tal, folkrörelserna till hur det ser ut idag som är viktigt för dem att kunna för att förstå det land som de kommit till. De måste kunna lära sig att delta i ett svenskt samhälle och vara fullfärdiga medborgare här framför allt och förstå bakgrunden till att vi har kvinnlig rösträtt, kvinnors rättigheter... I innehållet i undervisningen finns det möjlighet för dem att kunna skriva om deras länders historia utifrån olika teman. Men när det kommer till Europeisk och svensk historia så ger jag inte lika mycket utrymme till det, nej. (Ur intervju se fråga 15. Bilaga1)

Det är självfallet så, att de nyanlända eleverna ska följa ämnesinnehållet, och dessutom lära sig historien om hur Europa har formats, men Lina skulle istället kunna göra som Borries förespråkar. Han menar att man som lärare ska förhålla sig till elevernas historiekulturer och traditioner genom att ha en öppen undervisning utifrån olika kontexter eftersom eleverna lättare kan göra kopplingar mellan tidsperioderna och koppla hur de hänger samman med dagens tid. Det leder till att de nyanlända eleverna kan använda sina referensramar och

samtidigt kunna relatera till det nya genom att undervisningen inte utgår endast från en kontext. (Borries 2000, 256)

7.3 Sammanfattning av kartläggningens resultat

Ovan resultat har visat att den kartläggning som min valda skola utfört på de nyanlända eleverna inte har tagit tillräckligt väl hand om deras förkunskaper. Vilket också besvarar min första fråga. Att kunna tillvarata elevernas tidigare kunskaper i historia handlar om att ta hänsyn till flertal aspekter. Det beror på att det är en mycket heterogen sammansättning av elever med olika historiekulturer, skolsystem och skolbakgrund. Elevernas tolkningar påverkas av vilka tankemönster och traditioner som de har med sig sen tidigare som Mellberg menar. (Mellberg 2008, 344) Kartlägningsresultatet får inte med dessa aspekter, vilket är beklagligt eftersom eleverna både kan ha lärt sig om historia, men från andra tolkningar än den svenska kontexten, men också för att har de en annan tolkning om sina egna historiekulturer än vad vi har. (Sandell Ring och Hassanpour 2012, 107) Det utmanar historielärares didaktiska kompetens att lägga upp en undervisning utifrån elevernas olika behov med tanke på att det finns en bristande information om deras förkunskaper. Men det handlar också om vad ämnesläraren tycker är viktiga delar i ämnesinnehållet och hur man väger elevens kartlägningsresultat mot ämnets kanon. (Mellberg 2009, 353) Lina speglar denna aspekt i intervjun när hon säger:

Men det är svårt att individualisera när klassen är så heterogen som den faktiskt är... som sex olika språk, sex olika länder i samma klass, och allt från liksom noll års skolerfarenhet till de som avslutat gymnasiet... så den möjligheten har jag inte riktigt. (Ur intervju fråga 12. Se bilaga1)

7.4 Elevernas begreppsförståelse i undervisningen utifrån intervju och observationer

... ju kortare skolbakgrund eleverna har, desto längre tid tar det att förstå det ämnesspecifika språket, att läsa formella texter, att lära sig ett vardagsspråk går rätt fort, men skolspråket tar längre tid, vilket begränsar eleverna (Ur intervju fråga 8. Se bilaga 1).

Under mina observationer i klassen, hade Lina kortare genomgångar med eleverna på cirka 15 minuter. Framförallt så behandlades andra världskriget i övergripande drag, Hitlers väg till makten, utlösande faktorer som branden i riksdagshuset och betoning på att det var ett högerparti som tog makten. Och vilka konsekvenser det blev av hans regerande i Tyskland såsom förintelsen och FN. Som stöd har Lina en Powerpoint, som visar bilder på det som hon går igenom, till varje bild har hon skrivit begrepp som hör till. Undervisningen innehåller olika moment såsom en visuell undervisning som Hajer menar gynnar nyanlända elever. (Hajer 2010, 49) Lina har i sina genomgångar ett fokus på begreppen orsak och verkan samt förändring. Hon visar att hon använder sig av ett språkutvecklande arbetssätt efter en funktionell språksyn, eftersom hon tar ansats i det ämnesspecifika språket med hänsyn till en didaktik anpassad till språket. Hon förenklar inte begreppen, men är noga med att sätta dem i ett sammanhang, så eleverna lär sig att använda dem i den kontext där de passar. Denna funktionella språksyn, menar Hajer ska gynna eleverna. (Hajer 2010, 46) Det visar också att Lina är medveten om sina elevers språkkunskaper. I Linas situation är medvetenheten om språkkunskaperna större än vilka förkunskaper eleverna har i historia. Lina förklarade svårigheten med begreppen, men också att eleverna har lättare att förstå förändring jämfört med orsak och verkan.

Dels är det ju historiska begrepp som måste förklaras, alltså ämnesspecifika ord, det tar mycket utrymme, men också funktionsord, som vi tar för givet att de redan ska kunna som sätter käppar i hjulen. Till exempel om det står uppskatta vilka orsaker som resulterade i Andra världskriget, och de inte förstår ordet uppskatta så har vi förlorat dem redan där. Det gäller därför att erbjuda dem väldigt mycket stöttning för att göra ämnesinnehållet tillgängligt för eleverna. Eleverna svarar ofta med konkreta skeenden, redogörelser för vad som hände, men inte vilka orsaker... de skriver ofta inte begreppet... Förändring lyckas de ofta att se... Kanske för att förändring är något som de själva kan relatera till... (ur intervju, fråga 11, se bilaga).

Det finns flera komponenter i Linas svar, det är svårt för eleverna att förstå ämnesspecifika begrepp. Det är därför viktigt anser Lina att begreppen sätts i en kontext som de nyanlända eleverna kan referera till. Lina menar att eleverna har lättare för att förstå förändring, eftersom det kanske är något som eleverna kan relatera till. Det visar vikten av att undervisningen anpassas till elevernas referensramskunskaper, om de ska kunna utveckla sina kunskaper om historia, i den svenska skolans kontext. Historieämnet kan anpassas efter de nyanländas referensramar om en gör ett urval och låter de nyanlända eleverna få mer fria uppgifter som

bidrar till flera förtjänster, dels kan deras motivation öka, dels kan det locka fram tidigare kunskaper. (Hajer och Meestringa 2012, 39) En sådan undervisning kan exempelvis utgå från migration som dessa elever kan relatera till. (Skolverket, 2011, 176)

Vidare i intervjun förklarar hon att det är viktigt att förena ämnesdidaktiken med språkundervisningen, samt att försöka få ner stoffet med tydliga urval. Ett urval som eleverna kan relatera till. Förintelsen kan då med fördel sättas i förhållande till de folkmord som en del av eleverna redan är bekanta med, som folkmordet i Rwanda, eller massakern i Srebrenica, då kan eleverna lättare ta den kontexten i deras förståelse av förintelsen. Det blir på det viset en undervisning som visar parallella utvecklingar i områden som eleverna har kunskap om. (Hajer 2003, 49)

När det gäller folkmord, finns det andra referenser, Rwanda, Srebrenica exempelvis... De har förkunskaper om att en grupp i samhället kan regera på andra folkgruppers bekostnad... så undervisningen om andra världskriget och förintelsen kan man med fördel göra jämförelser med händelser som de redan känner till, det underlättar också deras förståelse för orsaker och konsekvenser. Man kan också utgå från FN, det känner eleverna till och är positiva till. Då får man med både orsaker och konsekvenser (Ur intervju fråga 11, se bilaga1).

Under genomgångarna var eleverna framför allt fokuserade på Lina. De uppmärksammade inte vad jag kunde observera i någon större utsträckning hennes Powerpoint som visade bilder och begrepp utifrån det som behandlades. Det beror troligen på att de var så fokuserade på språket, att de inte kunde kombinera dessa saker vid genomgång. Det kan också ha påverkat elevernas förförståelse inför de övningar som sedan skulle göras, eftersom powerpointen visade tankebegreppen i relation till händelser, vilka ger eleverna ett sammanhang som kan leda till en större begreppsförståelse. (Hajer och Meestringa 2012, 40)

Eleverna hade fått tilldelat sig ett övningshäfte, med frågor som kopplades till bilder föreställande olika skeenden under kriget och på människor som blev drabbade. Häftet innehöll också text i form av faktarutor, där eleverna kunde läsa för att sedan kunna tolka och svara på frågorna. Många av eleverna förstod inte övningsfrågorna. Lina fick gå runt mellan eleverna och förtydliga, ge flera exempel inom andra historiska händelser som liknade förintelsen, för att eleverna skulle förstå orsakerna till varför det var så. Att eleverna inte förstod övningsfrågorna indikerar på att det är språket som begränsar förståelsen och därmed

också förmågan att använda tankebegreppen för att tolka och placera in händelserna i ett sammanhang. Vissa elever tappade sitt fokus, tog upp mobilen, eller pratade med bänkkompisen. Vid intervjun med Lina, frågade jag om denna aspekt och hon menade att språket kunde vara en avgörande faktor till att eleverna tappade sitt fokus:

När vi inte har de språkliga förutsättningarna, då tappar de fokus, uppgifter man tror de ska klara kanske blir för svåra, som jämförelserna med perspektiven då – nu när de skulle se om liknande händelser skett efter förintelsen, de behöver ännu mer bakgrund. Jag erbjuder mycket repetition och ett språkutvecklande arbetssätt. Jag önskar alla skulle klara sig... kanske att vi skulle nivåindela dem mer och sätta dem med mer förkunskaper i en grupp och de med mindre i en... Men alltid kan man förenkla så de lättare förstår... inte förenkla innehållet, undervisningen måste ju erbjuda höga kognitiva utmaningar, men ändå göras tillgänglig, i och med att jag är svalärare kan jag tillsätta språkutveckling, men ämneskunskaper är ändå ämneskunskaper. Jag kan inte ta bort svåra ord eller begrepp helt och hållet, men visst skulle jag kunna arbeta mer med bilder, filmklipp, kanske mer begreppsförståelse, det är ett utvecklingsområde... helt klart... (ur intervju fråga 10. Bilaga1).

Lina ger vidare i intervjun exempel på en metod som man kan använda sig av för att eleverna ska kunna uttrycka sina kunskaper på deras modersmål.

Man kan använda en studiehandedare som kan samtala med eleverna om sådant man har gått igenom och lektionsunderlag man har gett dem, så kan man be studiehandedaren ha ett muntligt examinerande seminarium med eleverna, och då kan dem ofta uttrycka ämneskunskaper som är ganska avancerade och blir inte begränsade av språket, utan deras tankegångar kan komma till uttryck, och det ger ofta eleverna ett självförtroende att de kan och att de förstår. Svårigheten för mig som lärare blir då hur jag ska bedöma det här, då måste jag lita väldigt mycket på studiehandedaren. Men det är ett alternativ om det är ämnesinnehållet man vill att de ska tillgodogöra sig (Ur intervju, fråga 8, bilaga1).

Att ta hjälp av en studiehandedare kan vara en gynnsam metod som utvecklar eleverna både i ämneskunskaper som ämnesspecifika språket. Genom att eleverna deltar i ämnesundervisningen, utvecklas deras förståelse i det ämnesspecifika språket, sedan parallellt med att de får möjligheten att uttrycka sig på sitt modersmål. Det kan göra så att kunskaperna befästs mer hos eleverna. Möjligheten till studiehandedare möjliggör också, för de elever

som inte har en skolbakgrund att tillgodogöra sig nya kunskaper genom att få uttrycka sig på sitt förstaspråk.

7.5 Sammanfattning

Mina observationer i klassrummet, tillsammans med intervjun med Lina visade att historieundervisningen om Andra världskriget och förintelsen, behandlade begrepp relaterade till ämnet. I Linas undervisning var det främst orsak och verkan som behandlades. Det ska tydliggöras att möjligheten finns att hon behandlar kontinuitet mer vid ett annat område. Begreppen tydliggjordes och visades i en kontext hjälpt av visuell framställning. (Hajer 2003, 49) I mångt och mycket hade Lina en språkutvecklande undervisning men dock med en bristande hänsyn till elevernas förkunskaper. (Hajer och Meestringa 2012, 11,12) Hon visade också i intervjun en medvetenhet om metoder som gynnar elevernas historiska kunskaper. Men under de tre lektioner som jag observerade, märkte jag att Lina inte hade något moment till en individanpassad undervisning i direkt anspråk. Utan hennes undervisning var en ”gyllene medelväg” för att täcka alla elevers förkunskaper och förståelse, utifrån vissa kopplingar till elevernas referensramskunskaper. Det kan till stor del bero på att kartläggningens resultat inte vidare väl tagit hand om de nyanlända elevernas förmåga att använda tankebegrepp. Linas uppfattning var också att undervisningen till viss del tog hänsyn till elevernas tidigare referenser, genom jämförelser med folkmord som de känner till, om än i en begränsad omfattning. Det finns dock inget som utesluter att hon kan ha arbetat mer individanpassat efter de observerade tillfällena, eftersom hon uttrycker att hon är medveten om betydelsen av en anpassad undervisning. Min andra frågeställning om hur en historielärare arbetar med tankebegreppen utifrån en språkutvecklande undervisningen har därmed besvarats. Tillsammans visar resultatet att underlaget från kartläggningen kan påverka hur elevens förkunskaper tillvaratas i historieundervisningen och att en språkutvecklande undervisning underlättar för de nyanlända elevernas förståelse för ämnesspecifika begrepp som kontinuitet och förändring samt orsak och verkan.

8. Slutsats och diskussion

Mitt syfte var att undersöka hur nyanlända elevers kunskaper i historia tillvaratas, genom kartläggningens resultat samt hur de förstår historiedidaktiska tankebegrepp i en språkutvecklande undervisning. Detta gjorde jag med frågeställningarna: *Hur väl tar kartläggningen hand om de kunskaper som nyanlända elever har?* och *Hur arbetar historieläraren med kontinuitet och förändring, samt orsak och verkan i en språkutvecklande undervisning?* Kartläggningens resultat tillsammans med hur eleverna förstår tankebegrepp är två komponenter som är ingången till hur kunskaperna både tillvaratas men också utvecklas. I detta avsnitt visar jag mina slutsatser och diskuterar hur en undervisning skulle kunna se ut, utifrån vad mitt resultat visade.

Mitt resultat har visat ett tydligt samband mellan de språkliga begränsningar som de nyanlända eleverna har när det kommer till det ämnesspecifika språket och förståelsen av den svenska skolans kurser i historia. Mitt resultat visade också att resultaten från skolans kartläggning inte var tillräckligt omfattande för att kunna ta tillvara på elevernas förkunskaper. Det kan påverka elevens skolgång eftersom kartläggningen inte har tagit tillräckligt stor hänsyn till de historiedidaktiska begreppen. Detta har visat sig ha flera anledningar. Dels att de kommer ifrån bakgrunder där historiekunskapsynen skiljer sig mot den svenska skolkontexten. Detta märks framför allt på vilken historia som förmedlas och hur den förmedlas. (Karlsson 2009, 44) I den svenska kontexten utgår historieämnet från huvudsakligen tre begrepp, historiemedvetande, historiekultur samt historiebruk, varav jag har behandlat de två första. Mellberg menar att en undervisning som utgår från dessa begrepp har en stor förutsättning för att involvera elevernas livsvärld in i undervisningen. I de fall som klassen består av olika historiekulturer är det viktigt att läraren uppmärksammar de olika historiekulturerna för att eleverna ska kunna utvecklas. (Mellberg 2009, 352) Detta gjorde dock den lärare jag observerat endast i en begränsad utsträckning. Potapenko pekar på att undervisningen brister på många vis, bland annat genom den dolda kanon, som utan hänsyn till olika historiekulturer repeteras år efter år. (Potapenko 2006, 206) Mellberg säger också att den eurocentriska historiesynen som präglar den svenska historieundervisningen, inte gynnar elever med olika historiekulturer eller deras historiska referensramar. (Mellberg 2009, 353) Mina intervjuer med Lina, kan styrka den teorin, eftersom hon visar en undervisning som utgår från en europeisk kontext. Hennes urval beror på att de nyanlända eleverna ska formas

till ”fullvärdiga” medborgare och då är det viktigt att de förstår den europeiska historien och historien om Sverige.

Likt vad Hajer anser gynna ett språkutvecklande hos eleverna, arbetar Lina med att tydliggöra begreppen till ett sammanhang. Hon visar också exempel på hur man kan arbeta parallellt med det ämnesspecifika språket på svenska, men också utifrån elevens modersmål, med en studiehandledare som diskuterar med eleven om lektionernas innehåll och har muntliga examinerande seminarier. (Hajer 2003, 46) I dessa fall visar eleverna större kunskaper om historia än vad de uttryckt under lektionerna menar Lina.

Det är alltså flera komponenter som det måste tas hänsyn till för att kunna tillvarata de kunskaper om historia som de nyanlända eleverna förmodligen har med sig. Där den historiska kunskapen ofta är centrerad till deras hemland, och baserad på konkreta skeenden, vilket gör att de har svårt att använda tankebegreppen för att analysera historiska händelser utifrån perspektiven då-nu-sedan. Sammantaget kan detta försvåra ett utvecklande av nyanlända elevers historiemedvetande. (Potapenko 2006, 198)

8.1 Didaktiska val med språkutvecklande undervisning

För att en undervisning om Andra världskriget och förintelsen, som är så starkt förankrad i det västerländska historiemedvetandet och historiekulturen ska kunna appliceras på nyanlända elever behöver man hitta gemensamma referensramar, som eleverna kan identifiera sig med och referera till. För att hitta gemensamma referensramar kan läraren göra som Eliasson förespråkar, och utgå från elevens etniska identitet, för att möta andra historiekulturer och aktörer som får spegla gemensamma referenser. (Eliasson 2009, 322) Exempelvis har vi fortfarande kvar konflikter som härstammar från såväl Första som Andra världskriget. Exempelvis Palestina – Israel, Syrien m.fl. En sådan undervisning förutsätter dock tre komponenter: att lärarna kan frångå den kanon som ”styr” planeringen och åsidosätter andra perspektiv, för att kunna få en undervisning som är anpassad för nyanlända elever. Den andra komponenten är att kartläggningen tydligt visar elevens historiska kunskaper genom såväl det historiska innehållet och sedan genom tankeprocessen med tankebegreppen. I mitt resultat var det denna komponent som gjorde att Linas undervisning inte kunde anpassas direkt till elevens förkunskaper. Det visar att det inte fungerar att utgå från en europeisk kontext eller för den delen en europeisk begreppsförståelse utan att ta hänsyn till den bakgrund som eleven

kommer ifrån. Den tredje komponenten är således den språkutvecklande undervisningen, som kan ses som ”motorn” för de nyanländas lärande. Det ämnesspecifika språket behöver kontinuerligt sättas i ett sammanhang så eleverna förstår hur och varför begreppen ska användas, det ska inte ske utanför historieundervisningen utan löpande i genomgångar och övningar för att eleven ska få en förståelse för såväl ämnesinnehållet men också en språklig förståelse. (Hajer och Meestringa 2012, 12)

8.2 Kritik mot skolans kartläggning

Kartläggningen som skolan har gjort visade att eleverna hade små referensramskunskaper om historia. Dels kan det resultatet bero på att det utgick från en europeisk kontext, eftersom många av de nyanlända eleverna kommer från en annan kontext. Därför ger den inte en rättvis bild över elevernas egentliga kunskaper om historia. Dels missar den att behandla tidsperspektiven då – nu – sedan vilket gör att en inte får någon uppfattning om elevens tankeprocess kring historiska händelser och processer. Sandell Ring och Hassanpour förespråkar att en kartläggning ska ta hänsyn till flertalet faktorer för att gynna eleven, dessutom bör den vara en process som pågår ända in i klassrummet. (Sandell Ring, Hassanpour 2012, 111) Kartläggningens resultat ger varken en rättvis bild över elevens tidigare kunskaper eller en möjlighet till att förstå hur elevens tankeprocess ser ut. Under de förutsättningar som Lina har haft med sina elever, har hon försökt anpassa sin undervisning om Andra världskriget utifrån en slags medelväg för att fånga eleverna. För att eleverna ska kunna förstå historien och dess processer, är det viktigt att de har tillräckliga kunskaper om historiska händelser, men om de inte förstår de tankebegrepp som är centrala i ämnesinnehållet kommer de inte kunna uppfylla det som förväntas av dem. Kartläggningens resultat är således en central del för att kunna tillvarata deras tidigare kunskaper och anpassa undervisningen efter elevernas förmåga och förutsättningar. Därtill behövs det en undervisning som är språkutvecklande.

8.3 Vidare forskning och relevans för mitt yrke

I början av 2016 så släppte Skolverket ett nytt kartläggningsmaterial, där först de obligatoriska momenten har kommit, under den senaste månaden släpptes också No-ämnena. Vi får alltså vänta ett tag till på att ett kartläggningsmaterial för historia kommer ut. Det hade

varit intressant att undersöka hur det kartläggningsmaterialet behandlar tankebegreppen och elevernas olika historiekulturer och skolbakgrunder i förhållande till det kartläggningsmaterial jag undersökt. Det hade också varit viktigt att undersöka hur skolans organisation ger lärarna möjlighet till fortbildning i ett språkutvecklande arbetssätt samt om eleverna upplever det som en hjälp i deras undervisning.

Mitt resultat är relevant för mitt kommande yrke som ämneslärare, eftersom jag med stor sannolikhet kommer ha nyanlända elever i mitt klassrum. Min undersökning ger mig ett underlag för vikten av att anpassa min undervisning utifrån elevernas specifika kunskaper och språkliga förutsättningar. Kartläggningens betydelse för hur mina elever kommer anamma min undervisning är som första steg avgörande. Vidare behöver det kompletteras med ett språkutvecklande arbetssätt så eleverna får den stöttning i språket som de således behöver för att kunna ta sig an de historiespecifika begreppen och det ämnesspecifika språket.

8. Referenser

Alvén, Fredrik, Eliasson, Per, Rosenlund, David, Rudnert, Joel och Zander, Ulf. 2012. ”Det är smart att använda historia i nya händelser... Historiebruk i skola och samhälle. I *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: historiemedvetande – historiebruk*. 257-278. Eliasson, Per, Hammarlund, KG, Lund, Erik, Nielsen, Tage, Carsten. (Red.). Malmö högskola och Högskolan i Halmstad. Malmö: Holmbergs. Tillgänglig via: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:515559/FULLTEXT01.pdf>

Ammert, Niklas. 2013. *Historia som kunskap – Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.

Andersson, Andersz, Lyrenäs, Sara, Sidenhag, Lina. 2015. *Nyanlända i skolan*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Ashby, Rosalyn och Lee, Peter. 2000 ”Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14.” I *Knowing Teaching & Learning History -National and International perspectives*, Peter N. Stearns, Peter Seixas and Sam Wineburg (red.), 199 - 222. New York and London: New York University Press.

Borries, Von, Boro. 2000 Methods and Aims of Teaching History in Europe. S 246 – 261. I *Knowing Teaching & Learning History -National and International perspectives*, Peter N. Stearns, Peter Seixas and Sam Wineburg (red.), 178-194. New York and London: New York University Press.

Bryman, Alan. 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. Uppl. Stockholm: Liber AB.

Bunar, Nihad. 2010. *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie, 6:2010 Tillgänglig via: <https://publikationer.vr.se/produkt/nyanlanda-och-larande/>

Davidsson, Bo och Patel, Runa. 1994. *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 2. Uppl. Lund: Studentlitteratur

Eliasson, Per. 2009. ”Kan ett historiemedvetande fördjupas? – Om historiemedvetande och bedömning i gymnasieskolans undervisning”. I *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktiken*. Karlsson, Klas- Göran och Zander, Ulf. (red.), 309-325. Lund: Studentlitteratur.

Hajer, Maaïke. 2003. *Språkutvecklande ämnesundervisning ett andraspråksperspektiv i alla ämnen*. I Symposium. Tillgänglig via: http://www.test.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84012.1333707461!/menu/standard/file/2003_3_Hajer.pdf

Hajer, Maaïke och Meestringa, Theun. 2012. *Språkinriktad undervisning – En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hassanpour, Ring, Sandell, Anniqa. 2012. "Pedagogisk kartläggning av nyanlända elever". I *Lärarrollen i svenska som andraspråk* Symposium Olofsson Mikael (red.) 97- 113. Stockholms universitets förlag.

Johansson Maria. 2012. *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet. 2012:14. Tillgänglig via:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:511235/FULLTEXT01.pdf>

Karlsson, Klas-Göran. 2005. *Förintelsen som historiekulturellt fenomen – en översikt*. Historisk tidskrift 125:4.2005. Tillgänglig via:

http://www.historisktidskrift.se/fulltext/2005-4/pdf/HT_2005-4_721-733_karlsson.pdf

Karlsson, Klas-Göran. 2009. "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys." I *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktiken*. Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red.), 25-69. Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, Pirjo. 2004. "Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför?" I *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lahdenperä, Pirjo (red.), 11- 31. Lund: Studentlitteratur.

Lozic, Vanja, 2010: *I historiekanons skugga: Historieämne och identitetsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Malmö: Malmö högskola.

Lozic, Vanja. 2012. *Vem är jag? Emancipation och historieämne i "mångkulturella skolor" – Historiedidaktik i Norden* 9. Del 2: historisk kunskap. Malmö

Mellberg, David. 2009. "Det är inte min historia – En studie av historieundervisning i ett multietniskt samhälle." I *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktiken*. Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red.), 343-359. Lund: Studentlitteratur.

Potapenko, Igor. 2006. *Elevens egen historia och skolans historieundervisning – Historiemedvetande och identitet hos några ungdomar från forna Jugoslavien*. Gem rapport nr 4. Hartman, Sven (red.) Stockholm: GEM redaktionen. Tillgänglig via:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:726563/FULLTEXT01.pdf>

Scherp, Gun-Britt, Scherp Hans- Åke. 2010. *Om observation* Tillgänglig via: www.pbs.kau.se/begrepp/observation/index_observation.htm

Skolverket. 2012. Allmänna råd "Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling – Med fokus på samverkan, organisation samt undervisningens utformning och innehåll". Stockholm: Elanders Sverige AB.

Skolverket. 2011. *Läroplan för grundskolan*. Tillgänglig via: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/main.htm?tos=GR>

Skolverket. 2011. *Läroplan för gymnasieskolan*. Tillgänglig via: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild->

[publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpnext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705](http://www.skolverket.se/wtpub/ws/skolbok/wpnext/trycksak/Record%3Fk%3D2705)

Digitala källor:

http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

www.skolverket.se/.../comment.pdf?...en%20historisk%20referensram%...

Personliga källor

Historielärare Lina

Klassrumsobservationer

9. Bilaga 1

1. Hur länge har du arbetat som lärare?

10 år

2. Hur gammal är du?

Jag är trettioåtta år.

3. Hur länge har du arbetat på denna skola?

I snart ett läsår

4. Vilken erfarenhet har skolan av att ta emot nyanlända elever?

Skolan har under de senaste fyra till fem åren tagit emot nyanlända elever, men framför allt senaste året har det varit många som kommit och det har varit intensivt. Vi utvecklas hela tiden, arbetar för ett mer effektivt system när det handlar om mottagandet, placeringar och undervisning.

5. Hur länge har du arbetat med den här klassen?

I snart ett läsår

6. Vilken roll har kartläggningen i din undervisning av dessa elever?

Eftersom resultatet av kartläggningarna på dessa elever inte har varit särskilt omfattande, individualiserar jag inte särskilt mycket... Jag utgår från något slags medelvärde som spänner mellan att eleverna inte har någon alls kunskap om historia till att de har ett gymnasiebetyg i historia från elevernas hemländer. Den har en roll i min undervisning, men inte så mycket som den kanske borde ha...

7. Vad innebär kunskap om historia för dig och dina elever?

Åh, vilken stor fråga... jag tänker att kunskap om historia ger oss möjlighet att orientera oss i vår samtid, det som har hänt i det förflutna, påverkar i bästa fall de val vi gör nu, så att vi inte behöver upprepa samma misstag som vi gjort i historien... och att när det gäller momentet förintelsen till exempel och Andra världskriget så är det väldigt viktigt att vi förmedlar den kunskapen så att såna folk mord inte behöver upprepas i vår tid...

8. Vilka kunskaper har eleverna med sig i historia sen tidigare?

Om de har förmåga att göra en historisk orientering ... till exempel om de kan se samband som hur man levde innan... om de kan säga att i mitt land var det främst boskapsskötare, beduiner, pärlfiskare... men sen upptäckte man olja och då blev vi rikare, då har de en förmåga att röra sig mellan det förflutna och samtiden och göra jämförelser, finns den förmågan så är det ett bra utgångsläge även om det saknas kunskap om europeisk historia så kan elever vara väl insatta i det egna landets historia

9. Anser du att eleverna uppfyller kunskapskraven för historia?

Det är väldigt varierande... ju kortare skolbakgrund eleverna har, desto längre tid tar det att förstå det ämnesspecifika språket, att läsa formella texter, att lära sig ett vardagsspråk går rätt fort, men skolspråket tar längre tid, vilket begränsar eleverna.

Men det finns flera sätt, man kan använda en studiehandledare som kan samtala med eleverna om sådant man har gått igenom och lektionsunderlag man har gett dem, så kan man

be studiehandledaren ha ett muntligt examinerande seminarium med eleverna, och då kan dem ofta uttrycka ämneskunskaper som är ganska avancerade och blir inte begränsade av språket, utan deras tankegångar kan komma till uttryck, och det ger ofta eleverna ett självförtroende att de kan och att de förstår. Svårigheten för mig som lärare blir då hur jag ska bedöma det här, då måste jag lita väldigt mycket på studiehandledaren. Men det är ett alternativt om det är ämnesinnehållet man vill att de ska tillgodogöra sig... Men sen är det ju inte fel att de lär sig det ämnesspecifika språket som har med historieundervisningen att göra. Det är också viktigt, deras svenska minskar ju inte om de behärskar svenskan i historia. De elever med skolbakgrund från hemländerna lyckas oftare tillgodogöra sig betyg i historieämnet, jämfört med de elever som inte har skolbakgrund och som då inte heller utvecklat strategier för hur man studerar... Man får göra ett tydligt urval.

10. Hur anpassas undervisningens innehåll i förhållande till de nyanlända elevernas förkunskaper i historia?

Det är ett väldigt varierat innehåll som jag har, jag har ju många elever som aldrig har gått i skolan, eller som har gått i koranskola, där de har läst ur koranen, där de lärt sig skriva och recitera på arabiska men kanske inte lärt sig att reflektera över innehållet, eller förstått det. Och elever som har haft väldig bristfällig skolgång, där de gått i skolan en eller två dagar i veckan, eller bara ett par timmar per dag. Och dem har i de bästa fall läst modersmål och matematik. Historia har dem ofta väldigt lite kunskap om, de har väldigt liten kunskap i omvärldshistoria, omvärldskunskap, och svensk historia inte minst, detta är ofta ganska okända begrepp för dem och då måste jag ju anpassa min undervisning efter det. Pratar man med eleverna så ser man ofta att de har kunskaper om nation, krig i deras hemland, historiska företeelser relaterade till deras hemländer... För mig är det viktigt att eleverna har en kunskap om vad som format Europa under historien, liksom resten av världen, kolonialiseringen är väldigt viktig att uppmärksamma eftersom vi har elever som varit föremål för kolonialiseringen. Det är viktigt att i undervisningen anpassa innehållet så att eleverna förstår hur västvärlden har påverkat länderna och vilka orsaker det haft och vilken verkan det gett. ... Men hur jag anpassar undervisningen, ja språkligt, eftersom jag är lärare i svenska också så fokuserar jag mycket på att gå igenom begrepp, sammansättningar exempelvis. (P) Dels är det ju historiska begrepp som måste förklaras, alltså ämnesspecifika ord, det tar mycket utrymme, men också funktionsord, som vi tar gör givet att dem redan ska kunna som sätter käppar i hjulen exempel om det står uppskatta vilka orsaker som resulterade i Andra världskriget, och dem inte förstår ordet uppskatta så har vi förlorat dem redan där.

Det gäller därför att erbjuda dem väldigt mycket stöttning för att göra ämnesinnehållet tillgängligt för eleverna. I och med att eleverna har så skiftande förkunskaper måste jag utgå från något slags medelnivå, jag kan inte utgå från dem som saknar helt historiska kunskaper, och jag kan inte heller utgå från de som har färdiga gymnasiebetyg, utan måste ta något som når fram till alla, någonstans mittemellan så de flesta hänger med... Visuellt undervisning stöttar dem mycket, genom att visa bilder, eller filmklipp, får de lättare att se sammanhanget i vad begreppen ingår i...

11. Förstår eleverna begrepp som orsak/verkan och kontinuitet och förändring i din undervisning om Andra världskriget och förintelsen?

orsak... man tittar ju på... om jag bara presenterar begreppen utan förankring i historiska händelser då blir det alldeles för abstrakt, men om vi till exempel tittar på första världskriget, fredsfördraget i Versailles, nedrustningen av den tyska armén och begränsningen av den och tittar på orsaker som depressionen, massarbetslösheten, kan man ju se det som förutsättningar för det som hände sen för att Hitler kunde komma till makten, för det tyska folket kunde ge honom ett stort förtroende, så det är nödvändigt, och sen konsekvenser av det... att han fick bilda regering med Hindenburg med mera och vad sen det kunde resultera i. Men inga av dessa begrepp kan presenteras för eleverna innan begrepp som demokrati, diktatur, kejsardöme gått igenom. Här är det lättare att hänvisa till elevernas förkunskaper. De förstår det lättare om en tar exempel som kungadömet i Jordanien, diktaturer, Saddam är tacksamt att ta upp till exempel, och när det gäller folkmord, finns det andra referenser, Rwanda, Srebrenica exempelvis... De har förkunskaper om att en grupp i samhället kan regera på andra folkgruppers förförståelse... så undervisningen om andra världskriget och förintelsen kan man med fördel göra jämförelser med händelser som de redan känner till, det underlättar också deras förståelse för orsaker och konsekvenser. Man kan också utgå från FN, det känner eleverna till och är positiva till. Då får man med både orsaker och konsekvenser. Sen så... Jag använder mig inte så mycket av kontinuitet just nu... Eleverna svarar ofta med konkreta skeenden, redogörelser för vad som hände, men inte vilka orsaker... de skriver ofta inte begreppet... Förändring lyckas de ofta att se... Kanske för att förändring är något som de själva kan relatera till...

12. Under observationerna så märkte jag att en del av eleverna inte kunde fokusera på de uppgifter som de blivit tilldelade, hur tänker du kring det?

Ja - det beror på dagsform, sociala relationer, vad som händer på deras boende, sömn även om de har varit i Sverige ett eller fler år, så har de traumatiska händelser bakom sig... jag önskar alltid att det kan vara maximalt fokus och att de kan ta tillgodo genomgångarna, men... Rent generellt vi har kort tid på oss att gå igenom en historiekurs, med målet att de ska ha betyg. När vi inte har... eller de språkliga förutsättningarna... då tappar de fokus... uppgifter man tror de ska klara... kanske blir för svår, som jämförelserna med perspektiven då – nu när de skulle se om liknande händelser skett efter förintelsen, de behöver ännu mer bakgrund... jag erbjuder mycket repetition och ett språkutvecklande arbetssätt... Jag önskar alla skulle klara sig... kanske att vi skulle nivåindela dem mer och sätta de med mer förkunskaper i en grupp och de med mindre i en... Men alltid kan man förenkla så de lättare förstår... inte förenkla innehållet, undervisningen måste ju erbjuda höga kognitiva utmaningar, men ändå göras tillgängligt, i och med att jag är svensklärare kan jag tillsätta språkutveckling, men ämneskunskaper är ändå ämneskunskaper... Jag kan inte ta bort liksom svåra ord eller begrepp helt och hållet, men visst skulle jag kunna arbeta mer med bilder, filmklipp, kanske mer begreppsförståelse, det är ett utvecklingsområde... helt klart...

13. Tycker du att det urval som du gör utifrån kursplanen tar hänsyn till elevernas tidigare historiekunskaper?

Nej, inte alls knappt, jag anser att det är historien om Europa, om Sverige, svensk 1900-tals historia, folkhemmet, folkrörelser, fackföreningar, det är jätteviktigt för att de ska förstå vilket land de har kommit till och hur det fungerar här. Och det tangerar med samhällskunskapen, men dem måste lära sig att delta i ett svenskt samhälle och vara fullfärdiga medborgare här och förstå bakgrunden ... men som att vi har kvinnlig rösträtt och sådana saker.

14. Om du utan kursplaner samt läroplan skulle lägga upp en undervisning för nyanlända elever, där stor hänsyn tas till deras tidigare kunskaper i historia – hur skulle du gjort?

Jag skulle kanske behöva bli bättre på det, att tillvarata deras tidigare kunskaper... Men det är svårt att individualisera när klassen är så heterogen som den faktiskt är... som sex olika språk, sex olika länder i samma klass, och allt från liksom noll års skolerfarenhet till de som gått avslutat gymnasium... så den möjligheten har jag inte riktigt. Men jag tänker att det som de lär sig är i alla fall språkutvecklande... de lär sig mer svenska och förhoppningsvis så har de med sig sina tidigare kunskaper och har behållning av dem ändå... Det är svårt att hinna med hela ämnesinnehållet, eftersom det behövs så mycket repetition. Då måste man göra

urval, hellre nedslag som befästs, eller att man skyndar igenom allt för då fastnar ingenting. Hellre mycket om lite än lite om mycket.

15. Det urval du gör utifrån kursplanen - tas det i hänsyn till elevernas tidigare kunskaper?

Nej inte alls, tvärtom. Jag tänker att det är den svenska historien, svenskt 1900-tal, folkrörelserna till hur det ser ut idag är viktigt för dem att kunna för att förstå det land som dem kommit till. De måste kunna lära sig att delta i ett svenskt samhälle och vara fullfärdiga medborgare här framför allt och förstå bakgrunden till att vi har kvinnlig rösträtt, kvinnors rättigheter... I innehållet i undervisningen finns det möjlighet för dem att kunna skriva om deras länders historia utifrån olika teman. Men när det kommer till Europas och svensk historia så ger jag inte lika mycket utrymme till det nej.