



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

## Examensarbete i fördjupningsämnet historia

15 högskolepoäng, grundnivå

# Historieundervisning för andraspråkselever

*History education for language minority students*

Daniel Sosa

Grundlärarexamen 240 hp

Datum för slutseminarium 2020-08-24

Examinator: David Rosenlund

Handledare: Marianne Sjöland

# Abstract

Syftet med detta arbete är att, genom utsagor om verkliga erfarenheter från lärare, utforska språkets betydelse för att andraspråkselever ska utveckla sitt historiemedvetande.

Undersökningen vill vidare visa fram de utmaningar lärarna upplever med historieundervisning för andraspråkselever. Slutligen vill undersökningen ge exempel på hur lärare bemöter de utmaningar de upplever. Syftet uppnås genom intervjuer med sex lärare i årskurs 1-3 på en skola med en hög andel andraspråkselever. Metodvalet är kvalitativ forskningsintervju. Utifrån intervjuerna belyses lärarnas uppfattningar. Resultatet framställs i form av teman.

Resultatet visar att lärarna ser brister i det svenska språket som en barriär för att eleverna ska uppnå kunskapskraven och därigenom utveckla sitt historiemedvetande. Andra utmaningar som lärarna ser är att läsning inte förekommer tillräckligt mycket bland eleverna, varken på andraspråket eller modersmålet, att konflikter kring olika historiska referensramar uppstår bland eleverna, att den svenska historien kan vara svår för eleverna att relatera till. Dessa utmaningar kan också ses som barriärer för att utveckla elevernas historiemedvetenhet.

Lärarna arbetar till viss del med att utveckla elevernas historiemedvetande, men i begränsat omfång och framtidsperspektivet saknas. Lärarna beskriver att de arbetar med stöttning för att främja elevernas språkutveckling. Dock visar resultatet att det finns utrymme för att arbeta mer med språkutvecklande insatser.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Syfte och frågeställning .....	5
<b>2 Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
2.1 Teori .....	7
2.1.1 Historiemedvetande.....	8
2.1.2 Existentiellt historiebruk .....	9
2.1.3 Språkets betydelse för inläring .....	10
2.2 Tidigare forskning .....	12
2.2.1 Andraspråksforskning .....	12
2.2.2 Forskning som validerar behovet av stöttning.....	14
2.2.3 Historiedidaktiskt perspektiv.....	15
<b>3 Metod och material</b> .....	<b>20</b>
3.1 Urval och begränsningar.....	21
3.2 Material .....	23
3.3 Intervjuguide.....	23
3.3.1 Läroplanen i relation till intervjuguiden.....	24
3.4 Intervjuprocessen.....	25
3.5 Validitet, reliabilitet och tillförlitlighet .....	26
3.6 Forskningsetik .....	27
<b>4 Resultat och analys</b> .....	<b>29</b>
4.1 Tema 1: Den lilla historien .....	29
4.2 Tema 2: Då, nu och sedan .....	31
4.3 Tema 3: Utmaningar med befintliga läromedel.....	32
4.4 Tema 4: Språkliga barriärer och läsning.....	33
4.5 Tema 5: Stöttning i klassrummet.....	37
<b>5 Slutdiskussion</b> .....	<b>40</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>44</b>
<b>Bilaga 1 – Mail och samtyckesbrev</b> .....	
<b>Bilaga 2 - Intervjuguide</b> .....	

# 1 Inledning

I Sverige talas omkring 200 olika språk och cirka 1,5 miljoner människor har ett annat språk än svenska som modersmål<sup>1</sup> (Institutet för folk- och språkminnen, 2020). Av de svenska elever som deltog i PISA-undersökningen 2018 är 10,9 procent födda i Sverige med utländsk bakgrund och 9,6 procent födda utomlands med utländsk bakgrund (Skolverket 2020, resultat enligt PISA 2018). Jämfört med PISA 2009 har hela gruppen med utländsk bakgrund ökat med nästan nio procentenheter, vilket är en nästan tre gånger så stor ökning som för OECD som helhet, där ökningen är drygt tre procent-enheter (a a). Statistiken pekar således på att det finns en ökning av andelen andraspråkselever i de svenska skolorna.

Jag har arbetat på två olika skolor. På en av skolorna hade de flesta eleverna goda kunskaper i svenska språket. Det var en homogen skola när det gäller de socioekonomiska förutsättningarna, men det var också en skola i vilken majoriteten av eleverna hade svenska som modersmål. På den andra skolan var majoriteten av eleverna andraspråkselever.

Jag upplever de två skolorna som helt skilda världar. Elevernas förmåga att använda svenska språket är den faktor som skiljer skolorna åt. Jag upplevde att eleverna i årskurs 3 på skolan där majoriteten hade svenska som modersmål, hade lättare att förstå t ex historieundervisningen medan eleverna i samma årskurs på skolan där majoriteten var andraspråkselever, kämpade med att förstå grunderna. När jag tittar närmare på statistiken i SALSA (Skolverket 2020, SALSA, statistik över svenska skolor och elevers resultat), där faktorer som andel nyinvandrade<sup>2</sup>, föräldrarnas utbildningsgrad osv tas i beaktning vid sammanställning av ett slags meritvärde, kan jag se att det för år 2019 endast var cirka hälften av eleverna i årskurs 9 på den skolan jag arbetat på där eleverna övervägande var andraspråkselever, som hade uppnått kunskapskraven för godkänt slutbetyg. Meritvärdet för skolan ligger också lågt. Detta går att jämföra med andra skolor i samma område, där meritvärdet ligger 30% högre och 90% av eleverna i årskurs 9 har uppnått kraven för godkänt slutbetyg. (Skolverket 2020, elever som gått ut nionde klass med godkänt slutbetyg).

Ett rimligt antagande är att det blir extra svårt för pedagogerna att undervisa utifrån de mål som anges i styrdokumentet och för eleverna att uppnå kunskapskraven i de flesta ämnena,

---

<sup>1</sup> Vidare i detta arbete kallat andraspråkselever.

<sup>2</sup> Varit i Sverige i mindre än fyra år

om eleven inte har grundläggande kunskaper i svenska språket. Jag har egen erfarenhet av att elever har svårt att förstå enkla historiska begrepp. Ett exempel är när jag har undervisat andraspråkselever om forntiden och varit tvungen att lära ut grundläggande ordkunskap som vad en yxa är, något som de flesta elever med svenska som modersmål i årskurs 3 redan vet.

Historia är ett abstrakt ämne, som till stor del bygger på berättandet av historier. För att lära sig historia krävs att man lär sig nya begrepp och kan förstå dess innebörd. Att lära sig nya begrepp kan vara utmanande för alla yngre barn, men kanske särskilt för barn som inte behärskar svenska språket tillräckligt väl. Hur är det då att gå sina första skolår i en svensk skola där majoriteten av skolkamraterna, precis som du själv, inte kan uttrycka sig så bra på svenska? Som lärare brinner jag för ämnet historia. Jag har under mina sju år som yrkesverksam lärare känt att jag i hög grad har lyckats förmedla historieämnet i min undervisning. När det gäller andraspråkselever har jag dock märkt att det kan vara svårt att få eleverna att hänga med på historielektionerna. Jag vet inte alltid hur jag ska nå ut till eleverna, när språket inte räcker ända fram. Intresset för historia finns bland eleverna, men jag måste hitta alternativa metoder, det kan vara allt från att använda bilder, drama, eller förklara grundläggande begrepp.

Det är min uppfattning att grunden till att utveckla förmågorna inom historieämnet till stor del läggs de första tre skolåren, och att språket är en stor hjälp till det. Därför har jag som pedagog känt frustration, när det har varit tydligt att yngre andraspråkselever inte kan uttrycka sig eller förstå mig fullt ut på historielektionerna.

Min upplevelse är att tiden inte alltid räcker till för att arbeta systematiskt med utvecklandet av andraspråkselevnas historiemedvetande på samma sätt som med elever som har svenska som modersmål. Det känns som om potential för elevernas djupare förståelse för historieämnet går förlorad under dessa viktiga tidiga skolår.

Jag ställer mig själv frågan om det bara är jag som möter dessa utmaningar när jag undervisar andraspråkselever i historia? Hur ser det ut för andra lärare?

Jag vill i detta arbete undersöka vilka utmaningar lärare möter i historieundervisning för andraspråkselever, med särskilt fokus på språket.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med undersökningen är att utforska språkets betydelse för att andraspråkselever ska utveckla sitt historiemedvetande. Genom utsagor från lärare i årskurs 1-3, som bedriver historieundervisning för andraspråkselever, hoppas jag kunna fördjupa mina kunskaper kring språkets betydelse i historieundervisningen. Syftet är också att belysa övriga utmaningar som lärare i årskurs 1-3 upplever med sin historieundervisning för andraspråkselever. I ett samhälle där andelen andraspråkselever stadigt växer, hoppas jag att undersökningen kan bidra som inspirationskälla till studenter och andra yrkesverksamma lärare.

Frågeställningar:

1. Vilken betydelse anser lärare att språket har för andraspråkselever, vad gäller deras förmåga att utveckla sitt historiemedvetande?
2. Vilka utmaningar upplever lärare i sin historieundervisning för andraspråkselever?
3. Hur bemöter lärarna utmaningarna?

## 2 Bakgrund

Denna undersökning utgår från verkliga situationer i skolan ur lärarnas perspektiv, kopplat till kursplanen som lärarna måste utgå ifrån när de planerar och genomför sin undervisning.

Därför redogör jag här för några centrala delar från kursplanen för ämnet historia, årskurs 1-3.

I Lgr 11 (Läroplanen för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2011) anges följande i kursplanen för ämnet historia:

*Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar såväl kunskaper om historiska sammanhang, som sin historiska bildning och sitt historiemedvetande.*

Det anges vidare:

*Undervisningen ska ge eleverna förutsättningarna att utveckla kunskaper om historiska förhållanden, historiska begrepp och metoder och om hur historia kan användas för olika syften.*

Undervisningen i historia ska även ge förutsättningar för eleverna att utveckla sin förmåga att:

- *Kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap,*
- *reflektera över sin egen och andra användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv, och*
- *använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.*
- *Använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer.*

Den historiska referensram som anges i det centrala innehållet för årskurs 1-3 är den svenska historien och närområdets historia.

- *Skildringar av livet förr och nu i barnlitteratur, sånger och filmer, till exempel skildringar av familjeliv och skola. Minnen berättade av människor som lever nu.*
- *Hemortens historia. Vad närområdets platser, byggnader och vardagliga föremål kan berätta om barns, kvinnors och mäns levnadsvillkor under olika perioder.*
- *Hur forntiden kan iakttas i vår tid genom spår i naturen och i språkliga uttryck.*

- *Berättelser om gudar och hjältar i antik och nordisk mytologi och hur man kan se på dem i vår egen tid.*

(Lgr 11, s. 172-173)

Kunskapskraven som kan härledas till ämnet historia för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 är följande:

- *Eleven kan undersöka hemortens historia och ger då exempel på människors levnadsvillkor under olika perioder.*
- *Eleven gör då enkla jämförelser mellan livet förr och nu utifrån människors berättelser och olika skildringar.*
- *Dessutom beskriver eleven hur man kan iaktta spår av forntiden i naturen och i språkliga uttryck.*
- *Eleven kan även beskriva delar av människans tidiga historia genom att ge exempel på människors levnadsvillkor och några viktiga händelser*
- *Vidare kan eleven i viss utsträckning använda tidslinjer och några olika tidsbegrepp för att ange händelser i tid.*

(Lgr 11, s. 177-178)

Eleverna ska genom undervisningen ges förutsättningar att utveckla såväl kunskaper om historiska sammanhang, få en historisk bildning samt en vidare fördjupad förståelse för nutiden, alltså utveckla sitt historiemedvetande.

## **2.1 Teori**

I följande avsnitt presenterar jag teorin som ligger till grund för undersökningens analys. Det handlar om historiedidaktisk teori med fokus på historiemedvetande och historiebruk samt teori om språkets betydelse för inläringen och ett språkinriktat pedagogiskt verktyg "scaffolding learning". Jag inleder med att presentera begreppen och dess relevans för min undersökning och går därefter vidare till att ge exempel på tidigare forskning.



### 2.1.1 Historiemedvetande

I samband med utformningen av Lgr 11, var den största förändringen i kursplanen för historia, att det övergripande syftet var att utveckla elevernas historiemedvetande (Eliasson, 2014, s. 256). I den svenska kursplanen för historia finns begreppet med som en grund för ämnet och lärprocesserna inom det (Karlsson, 2014 s.57). Eftersom jag utgår från Lgr 11 med fokus på kursplanen för historia, blir begreppet historiemedvetande också viktigt i min undersökning.

Sedan 1990-talet har *historiemedvetande* blivit historiedidaktikens absoluta huvudbegrepp. Det handlar om att ”veta tillsammans med”, ett slags kollektivt historiskt samförstånd (Karlsson, 2014 s.57). Detta utgör grunden för vårt sätt att vara och göra historia i samhället och i skolorna (a a). På individnivå kan historiemedvetande ses som människans förmåga att förstå sambandet mellan nu, då och framtid. Förmågan hjälper oss att orientera, sätta oss i ett större tidssammanhang och skapa mening i tillvaron (Karlsson, 2014 s.58). Den kan så att säga förklara varför kunskapsmålen är just som de är och har det fokus som de har.

I historiemedvetande finns dåtiden, nuet och framtiden samtidigt närvarande (Karlsson, 2014 s.57) Historiedidaktikern Bernard Eric Jensen har formulerat fyra definitioner av begreppet historiemedvetande:

1. Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetenskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga de har en härkomst och en framtid och utgör inte något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar.
2. Historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse för nutiden och perspektiv på framtiden.
3. Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.
4. Historiemedvetande vilar på en gemensam förståelse som baseras på emotionella upplevelser. Den gemensamma förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen (Jensen, 1997, s.51).

I denna undersökning ser jag historiemedvetande som en utgångspunkt för att beskriva lärarnas upplevelse av elevernas ”då, nu, sedan”-uppfattning, vilket jag kopplar till det andra av Jensens ovan nämnda fyra definitioner av historiemedvetande.

Dock vill jag redogöra för vissa begränsningar. Historiemedvetande är ett omfattande teoretiskt område. Jag kommer därför endast att fördjupa mig i historiemedvetande kopplat till följande begrepp:

- Historisk litteracitet
- Historiskt tänkande

Litteracitet ser jag som centralt för det språkliga perspektivet på historiemedvetande. Språkutveckling är en förutsättning för litteracitet, som jag i sin tur ser som en förutsättning för historiskt tänkande och utvecklandet av historiemedvetande. Historiskt tänkande kommer även att begränsas till att innebära ”en djupare förståelse för historieämnet” och ”en förmåga att tolka historieämnet utifrån ett då, nu, sedan-perspektiv”. Utöver ovan nämnda avgränsning kommer jag inte att avhandla historiemedvetande ytterligare, då fler aspekter av begreppet inte ryms inom ramen för mitt arbete.

### **2.1.2 Existentiellt historiebruk**

Hur historiemedvetande manifesterar sig går att se i historiebruket (Karlsson, 2014, s.70). Historiebruket är framskrivet i kursplanens syfte för ämnet historia och elevernas förväntade förmågor i årskurs 1-3. Utdrag ur förmågorna:

- *reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv*

Återberättade minnen från människor som lever nu kan ses som en form av historiebruk och hör till det existentiella bruket av historia (Karlsson, 2014, s 73). Den här formen är enligt Karlsson svårast att upptäcka men likväl den vanligaste formen av historiebruk. Konkreta exempel på det kan t ex ses i hemmet där det skrivs dagböcker, föräldrar pratar med sina barn om familjens historia, när det forskas om släkthistoria eller när vi pratar om helg/högtidsdagar. Denna form av historiebruk är också vanlig bland de samhällen som har drabbats av stora traumatiska händelser i det förflutna såsom krig och naturkatastrofer. Traumatiska händelser brukar oftast engagera det kollektiva minnet och dess ritualer men de är ofta i behov av all dagliga bearbetningar i form av att de efterlevande vårdar minnet och gravarna av de som omkommit (a a).

Den historiska referensram eleven som har levt i andra länder än Sverige har som utgångspunkt, borde rimligen skilja sig från elever som vuxit upp med återberättade minnen från svensk historia. I det centrala innehållet anges att eleverna ska kunna göra enkla jämförelser mellan livet då och nu utifrån människors berättelser. Det är rimligt att anta att vårdnadshavare eventuellt har olika existentiella bruk av historia, som har varit med och format elevernas historiska referensram. Huruvida intervjupersonerna tar hänsyn till det är intressant i relation till syftet i kursplanen för ämnet historia om hur historia kan användas i olika sammanhang och i olika syften (Lgr 11, s. 172).

Den svenska läroplanen för historia utgår från den svenska historien. Jag har i min roll som lärare upplevt att andraspråkselever tenderar ha en annan uppfattning om svensk historia än den som jag som lärare vill förmedla. Det har jag upplevt som en utmaning i kommunikationen av historia till eleverna. Elevernas historiska referensramar utgår från familjens eller släktens historiebruk, som kan se väldigt annorlunda ut hos andraspråkselever jämfört med elever som har svenska som modersmål.

### **2.1.3 Språkets betydelse för inläring**

Vad gäller språket kommer jag inte att fokusera på språk kopplat till identitet/kultur, som det finns mycket teori om, utan istället inrikta mig på språkets betydelse för inläring och resultat. Teorivalet måste stå i relation till undersökningens syfte, Därför inriktar jag mig på språkets betydelse för inläring och resultat.

Leo Vygotskij framhäver att det är vid bruk av språket, som barns utveckling är mest framgångsrik (Dale, 1998, s.45). Han menar att barn som har ett rikt språk, kan uppnå en fri och dynamisk perception. Vygotskij menar vidare att barnet också med språkets hjälp utvecklar förmågan att jämföra nutid med tidigare skeenden (a a).

Leo Vygotskij är en av de största teoretikerna vad gäller barnpsykologi, tänkandets utveckling i undervisningen och barns språkutveckling. Jag kommer dock begränsa mig till att endast ha med hans perspektiv på stöttning i undervisningen, detta för att hålla mig till undersökningens syfte.

## Scaffolding learning/stöttning

Jag använder begreppet *scaffolding learning* (Gibbons, 2006, s.29) som innebär en form av tillfällig, men nödvändig stöttning<sup>3</sup> som särskilt viktig för andraspråkselever. Det kan handla om grupparbeten, parövningar, modeller och mönster som har till uppgift att stötta *både* språkutveckling och ämneskunskaper oavsett vilket ämne det rör sig om. Scaffolding learning är ett verktyg som anses språkutvecklande i undervisning av andraspråkselever och som kan hjälpa eleverna att lättare förstå undervisningen (Löthagen mfl, 2008). Detta kan liknas vid Leo Vygotskijs teorier om språkutveckling, där han talar om stödstrukturer och “den närmaste utvecklingszonen” - skillnaden mellan vad eleven kan klara av själv, och vad det kan uppnå med lärarens hjälp och stöd (Bråten, 1998, s.33). Vygotskij menar att det är viktigt att lärare styr och vägleder elevens egna kognitiva processer för att främja dennes utveckling (a a).

Gibbons (2016, s.220) menar att stöttning ska bestå av dels *interaktiv stöttning* som uppstår spontant i klassrummet och *planerad stöttning*, som utgörs av utvalda aktiviteter som har till syfte att stötta både språket och ämnet. Planerad stöttning ska ta hänsyn till följande parametrar:

- Den bygger på elevernas tidigare kunskaper och språkbehärskning (både modersmål och andraspråk), samtidigt som den rymmer nya ämnes- och språkmål.
- Eleverna ska alltid få veta vilka målen är.
- Uppgifterna ska läggas upp så att varje uppgift blir en byggsten för nästa.
- Varierande upplägg (arbeta parvis, i grupp individuellt, lärarlett i helklass)
- Kursplanen ska förstärkas, inte förenklas: läraren bjuder på ett rikt urval

(Gibbons, 2016, s.221-225)

Jag kommer att genom intervjuer undersöka hur mycket och på vilket sätt jag kan se spår av scaffolding learning i det lärarna återger?

---

<sup>3</sup> av lärare och klasskamrater

## 2.2 Tidigare forskning

I följande avsnitt avhandlas tidigare forskning som har betydelse för min undersökning.

Avsnittet inleds med forskning kring språkets betydelse för inläring med fokus på andraspråkselever. Där tar jag upp några internationella exempel och en svensk studie från en skola som har liknande elevsammansättning och socioekonomisk bakgrund som skolan för min undersökning. Efter redogörelsen för forskningen om språk och inläring följer en kort sammanfattning. Därefter avhandlas historiedidaktisk forskning om språkets och kulturförståelsens betydelse för historieämnet och historiemedvetandet. Närmare bestämt handlar det om forskning om interkulturell historisk kompetens, historisk litteracitet och historiskt tänkande.

### 2.2.1 Andraspråksforskning

Pauline Gibbons belyser att vi genom forskning vet att andraspråksinläring är en mycket tidskrävande process och att det tar cirka två år att lära sig ett vardagsspråk, men minst fem år att tillägna sig det kunskapsrelaterade språk som används i olika ämnen i skolan (Gibbons, 2016, s.6). Alltför ofta lämnas eleverna vind för våg sedan de lärt sig att vardagskommunicera och många får svårt att följa med i undervisningen (a a).

Gibbons lyfter fram ett antal avgörande punkter i undervisningen, exempelvis arbete med lässtrategier, ökad säkerhet i det egna skrivandet, interaktion i klassrummet för att göra nya begrepp begripliga för eleverna och att gå från att muntligt kunna förstå och berätta till att kunna uttrycka på skrift (Gibbons, 2016, s.37, 99 & 101). Dessa strategier menar hon alla bidrar till framgång i studierna hos andraspråkselever.

Utöver konkreta strategier, menar Gibbons att det viktigaste för att stärka inläringen hos andraspråkselever är att öka förväntningarna på dem (Gibbons, 2016, s.23). Hon framhåller, precis som Vygotskij, begreppet "lärande i utmaningszonen" för att betona hur viktigt det är att i kursplaner och undervisning ha med uppgifter som är utmanande, svåra nog att elever inte klarar dem utan hjälp (Gibbons, 2016, s.15). Dessa uppgifter ska sedan åtföljas av mycket stöttning. Detta istället för att lägga undervisningen på en alltför basal nivå. Den grundläggande tanken bakom Pauline Gibbons forskning är att det bör införas en ny språkpolicy i skolor runtom i världen, och ansatsen ska inte vara att utbildningen för andraspråkselever ska förenklas (a a). Det ska istället vara en optimistisk ansats som går ut på

att engagera elever genom mer avancerade uppgifter, kombinerat med strukturerad stöttning från lärarna. Det kan också kräva att alla lärare får genomgå undervisning i hur de kan integrera stöttande av både språk och ämneskunskap i sin undervisning (a a).

Jim Cummins, en av de världsledande forskarna om flerspråkiga elever, menar att lärare står inför utmaningen att behöva undervisa andraspråkselever på sina “vanliga lektioner” (Cummins, 2000, s.6). Han anser att alla nya lärare som examineras ska ha viss erfarenhet av att göra ett fackinnehåll begripligt för andraspråkselever (Cummins, 2000, s.7). Han tar vidare upp att dokumenterad erfarenhet från arbete med andraspråkselever skulle kunna vara ett krav för befordran till rektors- och studierektorsposter (a a). Det låter kanske radikalt, men visar också hur seriöst dagens forskare ser på frågan om en ökad andel andraspråkselever i skolorna och hur utmaningar och möjligheter därvid bäst bemöts.

Och det är också de utmaningar som jag uppmärksammar i denna undersökning. Ett exempel på en annan, nationell undersökning med liknande problemställning har utförts av andraspråksforskaren Åsa Wedin (2010).

Åsa Wedin har i sin studie följt två grundskoleklasser från förskoleklassen till slutet av årskurs tre, för att undersöka språket i relation till inläring hos andraspråkselever (Wedin, 2010, s.4). Undersökningen bestod av intervjuer och observationer av lektioner och interaktioner mellan lärare och elever och mellan elever. Skolan hade ett högt socioekonomiskt index (Regeringen, 2017). Wedin observerade att lärarna spenderade mycket tid på att förklara procedurer, processer och hur uppgifter skulle utföras, i högre grad än att lära ut den ämnesrelaterade kunskapen (Wedin, 2010, s.7). Hon observerar vidare hur lärare undviker att använda begrepp eller specialiserade uttryck, och håller sig till “enklare versioner” av ord. Ett exempel är när de tittar på en fjärilslarv, förklarar läraren att de “byter skinn” istället för att de “ömsar skinn” (Wedin, 2010, s.7). Undersökningen visar att det i princip inte sker några reflexioner över språket och begrepp, varken hos eleverna eller hos lärarna eller i interaktionen mellan dem. Wedins slutsats är att låga förväntningar kombinerat med en vilja hos lärarna att eleverna ska lyckas med uppgifterna, leder till att språkutvecklingen i inlärningsprocessen är mycket låg (Wedin, 2010, s.13). Hon poängterar också att det betyder att eleverna börjar fjärde klass, där kunskapskraven är betydligt högre, med dåliga förutsättningar att uppnå dem (a a).

Resultaten från Wedins (2010) undersökning kan sägas stå i motsats till den teori som Gibbons (2016) och Cummins (2000) förespråkar, där höga krav på eleverna kombinerat med stöttning från lärarna ger bäst möjlighet för språkutveckling i undervisningen. Den forskning jag hittills presenterat argumenterar för att det finns ett behov för stöttning i undervisningen med hänsyn till andraspråkselever.

### **2.2.2. Forskning som validerar behovet av stöttning**

Jag vill vidare ge ett exempel på en studie vars resultat påvisar att stöttning är en av de viktigaste faktorerna, viktigare än t ex andra sociala faktorer, för studieresultatet hos andraspråkselever.

Studien gjordes i USA av Wayne P. Thomas och Virginia Collier, år 1982 till 1996, och omfattade över 42.000 elever med 150 olika modersmål (Thomas & Collier, 1997, s.30). Cirka 700.000 andraspråkselevs studieresultat samlades in. Det är därmed den största datainsamlingen vad gäller andraspråksforskning, som hittills gjorts (a a). Studiens resultat visade att tre faktorer bättre än några andra variabler t ex socioekonomisk status eller kön, kunde förutsäga om en elev skulle lyckas med sina studier eller ej (Thomas & Collier, 1997, s.15).

Den första faktorn var att eleven gavs stöd i andraspråket i alla skolämnen kombinerat med stöttning i modersmålet under delar av skoldagen (Thomas & Collier, 1997, s.15). Thomas & Collier kom bland annat fram till att desto starkare en elev känner sig i modersmålet, desto snabbare kommer eleven nå framgång i andraspråket.

*This LI language development is deeply interrelated with cognitive development. Children who stop cognitive development in LI before they have reached the final Piagetian stage of formal operations (somewhere around puberty), run the risk of suffering negative consequences, as measured by school tests.* (Thomas & Collier, 1997, s.42).

Den andra faktorn för framgång var att det användes modeller för språk- och ämneskunskapsundervisning på två språk (Thomas & Collier, 1997, s.16). Det nämns att där eleverna lyckats bäst hade inläringen av språket och den akademiska kunskapen skett parallellt och inte åtskilt. Undervisningen kännetecknades också av ett tätt samspel mellan lärare och elever (a a).

Den tredje faktorn var att skolans sociokulturella klimat var så att andraspråkselever kände sig inkluderade i undervisningen (Thomas & Collier, 1997, s.16). Det kunde handla om att skolor hade tvåspråkig undervisning på vissa lektioner, där de enspråkiga eleverna fick möjlighet att lära sig något nytt, samtidigt som andraspråkseleverna inte kände sig segregerade från övriga elever (a a).

Alltså visar studien att stöttning och inkludering, samt interaktion mellan lärare och elever är mycket viktigt för elevernas studieresultat.

Sammanfattningsvis kan ovan presenterad forskning visa att stöttning i både modersmålet och andraspråket, parallellt med den övriga undervisningen, spelar stor roll för andraspråkselevs kunskapsutveckling. Stöttning är en teknik för att främja utvecklingen. Det finns både interaktiv, spontan stöttning, och planerad stöttning. Jag vill undersöka om jag kan se mönster av stöttning i det intervjupersonerna återger, och om de lyckas att både ta hänsyn till stöttning i ämneskunskaperna, såväl som språket.

### **2.2.3 Historiedidaktiskt perspektiv**

Här följer några exempel på historiedidaktiska studier, som är relevanta för min undersökning. Det handlar dels om kulturell förståelse för utvecklandet av elevers historiemedvetande, men också om historisk litteracitet och historiskt tänkande.

#### **Interkulturell historisk kompetens - att utveckla historiemedvetande i modern tid.**

Maria Johansson, forskare inom historiedidaktik har skrivit en avhandling om historieundervisning i det mångkulturella samhället, med fokus på historiemedvetande. Studien är utförd i en svensk gymnasieklass med en lärare. Trots att studien handlar om historia på gymnasienivå, anser jag att det är ett mycket relevant perspektiv på historiemedvetande, för alla skolor, oavsett andel andraspråkselever, att reflektera över den ökade mångkulturen och hur det påverkar perspektivet på utvecklandet av historiemedvetande hos eleverna.

Intressant är att Johansson tar upp att det fortfarande finns väldigt få studier inifrån historieklassrummen i relation till mångkultur, innefattande språkmångfalden (Johansson, 2012, s.14). De som har utförts lägger vikt på antingen läroplaner, läroböcker eller studieresultat. Väldigt lite nationell forskning på området utgår från klassrummet och



antingen lärarnas eller elevernas perspektiv (a a). Det är intressant i sig, med tanke på att mångkulturen i skolorna ökar.

Johansson talar om en slags *interkulturell kompetens*, som det krävs att lärare har i arbete med många olika nationaliteter i klassrummet (Johansson, 2012, s.29).

*Jag betraktar interkulturell kompetens som en dimension av historiemedvetande, och att utveckla och kvalificera elevers interkulturella kompetens som en aspekt av att utveckla historiemedvetande (Johansson, 2012, s.46)*

Johansson definierar begreppet vidare som en kompetens hos elever också enligt följande:

*förmågan att effektivt kommunicera i interkulturella situationer och att kunna förhålla sig till en mångfald av kulturella kontexter. (Johansson, 2012, s.53)*

Johansson myntar i sin avhandling begreppet *Interkulturell historisk kompetens* (Johansson, 2012, s.58). Det innebär kulturell kompetens i ämnet historia. I sin studie observerar hon att för att stärka den interkulturella historiska kompetensen, fokuserar läraren mycket på att utveckla förmågorna hos eleverna utifrån kunskapsmålen (Johansson, 2012, s.90). Att utveckla den interkulturella historiska kompetensen handlar också om följande:

- att utmana elevernas förförståelse om historia (varför berättar man en viss historia när man beskriver en historisk händelse, varför gör man vissa associationer, osv)
- att problematisera begrepp (vad ligger bakom hur begreppen har uppstått?)

(Johansson, 2012, s.115-135)

I relation till min undersökning och historiemedvetande hos eleverna, kan det vara intressant att se om någon av intervjupersonerna medvetet eller omedvetet tar hänsyn till den interkulturella historiska kompetensen i sin undervisning i historia, inte minst med tanke på att de undervisar på en skola där den svenska kulturen är i minoritet och eleverna kommer från många olika länder.

### **Historisk litteracitet**

Litteracitet är ett begrepp som beskriver hur man generellt skriver och förstår texter (Persson, 2019, s.1). Det kan tolkas som "hur djupt" man förstår texter och dess innebörd. Litteraciteten utvecklas med åldern och i takt med att skolnivån blir högre. Ämneslitteracitet är kopplat till språkkompetenser inom det vetenskapliga ämnet (a a). Ämneslitteracitet handlar vidare om en djupare kännedom om kunskapsinnehållet med stort fokus på språkbruket (Persson, 2019,

s.3). Det kan handla om begrepp och uttryck som är vanligt förekommande i samband med ämnet. Ämneslitteracitet vad gäller historia kallas för historisk litteracitet. Arja Virta tar i artikeln ”Historical literacy: Thinking, Reading and Understanding History” upp att historisk litteracitet inte bara omfattar kunskap om namn, tidpunkter och händelser, utan också innehavet av olika förmågor och kapacitet till historiskt tänkande (Virta, 2007, s.14-15).

Historisk litteracitet handlar alltså dels om att förstå de begrepp som är en del av ämnet, men också om en djupare förståelse, historiskt tänkande. För att utveckla ett historiskt tänkande, måste man kunna avkoda berättelser om historia (Virta, 2007, s.22). Denna avkodning förutsätter att man kan läsa texter kritiskt (a a). För att visa komplexiteten med historiskt tänkande, tar Arja Virta upp begrepp som kompletterar historisk litteracitet: kritisk, visuell och empatisk litteracitet (Virta, 2007, s.15-19). Hon menar att alla dessa begrepp är viktiga att ta hänsyn till vad gäller historieundervisningen och litteracitet. Dessutom är det viktigt att i multikulturella samhällen, lära eleverna att förstå historia från olika perspektiv, något Virta kallar ”multivocality and multiperspectivity of history”. Hon menar vidare att dagens läroböcker i historia inte ger eleverna möjlighet för att utveckla djupare historiskt tänkande och kritisk litteracitet (a a).

Jag tolkar Virtas analys av vad historisk litteracitet innebär för utvecklandet av historiemedvetande, som relevant för min undersökning, då hennes analys kan kopplas till syftet för historieämnet, där förmågor vad gäller texter och ämnesspecifika begrepp ska utvecklas. Den kan också kopplas till undersökningens syfte, nämligen språkets betydelse för utvecklandet av elevernas historiemedvetande.

Enligt egen erfarenhet kan litteracitet generellt vara en utmaning för andraspråkselever. Undersökningens syfte är att utforska språkets betydelse för utvecklandet av historiemedvetande. Därför vill jag undersöka om intervjupersonerna, i relation till kunskapskraven, reflekterar över elevernas historiska litteracitet och förmåga till historiskt tänkande, samt om de i så fall använder någon särskild metod för att utveckla det. Dock ska det understrykas att jag inte kommer att fråga intervjupersonerna rakt ut om detta, då jag vill kunna tolka deras resonemang utifrån de kunskapskrav som handlar om historiemedvetande och på så sätt få ett mer objektivt och opåverkat svarsunderlag från intervjupersonerna.

## Historiskt tänkande

Seixas & Peck belyser förståelsen för förändring över tid som central för att utveckla ett historiskt tänkande (Seixas & Peck, 2004, s.112).

Den kanadensiska historieprofessorn Stéphane Lévesque tar i sin bok *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century* upp uttrycket *colligation*, den kapacitet som historiker eller lärare i historia har, att kunna spåra den komplexa relationen mellan olika händelser genom tiden (Lévesque, 2008, s.78). Han menar att det är en förmåga att se historia som en mängd "serie-events". Den förmågan ökar graden av historiemedvetande. Lévesque föreslår att lärare i sin undervisning inkluderar övningar där eleverna själva får resonera kring historiska händelser i serier, för att kunna se möjliga samband mellan dem, istället för att endast gå igenom isolerade epoker eller händelser, utan en tanke på hur de hänger ihop. Han menar att "colligation" ska ses som ett verktyg, som är bra att ha med sig i planeringen av sin historieundervisning (a a). Jag tolkar att "colligation" både är en förmåga och ett pedagogiskt tankeverktyg. Lévesque lyfter också en annan ansats till att stärka historiemedvetandet, att jobba med större historiska händelser som *teman* (Lévesque, 2008, s.79). Ett exempel vore att istället för att undervisa isolerat om andra världskriget och isolerat om Israel-Palestina-konflikten, kan lärare välja att låta eleverna koppla 1920-talets börskrasch, andra världskriget och Israel-Palestina-konflikten som händelser med ett kausalt samband. Detta typ av tankesätt menar Lévesque väsentligt kan öka möjligheterna att uppnå målen med historiemedvetenhet hos eleverna (Lévesque, 2008, s.79).

Seixas föreslår också att lärare lägger vikt vid att visa att historia både kan vara något föränderligt och något kontinuerligt (Seixas, 2000, s.32). Detta menar han att man kan göra genom att låta eleverna hitta exempel i det moderna samhället, på något fenomen som de tar för givet, t ex frihet eller jämlikhet och därefter "backa bandet" bakåt i tiden för att på så sätt visa att historia inte endast är dåtid, utan har verkningar i den tid vi lever i nu. Lévesque instämmer i det och menar att förståelsen för "continuity and change", är avgörande för att stärka det historiska tänkandet hos eleverna (Lévesque, 2008).

Jag tolkar det som att historiskt tänkande delvis handlar om att elever ska utveckla förmågan att tänka mer som en historiker vad gäller historieämnet och kunna lämna sitt vardagsspråk och lära sig ett ämnesspecifikt språk. Det handlar också om att kunna utveckla sin då,nu, sedan-uppfattning. Forskarna menar att för att uppnå undervisningens mål vad gäller

historiemedvetande krävs att eleverna kan se och själva resonera kring sambanden mellan historiska händelser. För att implementera det i sin undervisning, kan lärare arbeta med "colligation" (låta eleverna resonera och se kopplingar) eller tematisera historiska, ekonomiska och politiska händelser som följer av varandra. De kan också ta utgångspunkt i elevernas nutid, moderna fenomen, och genom dem gå bakåt i tiden för att påvisa hur historiska händelser har lett fram till nutiden.

I min undersökning ligger fokus på att se på språkets betydelse och påverkan för utvecklandet av historiemedvetande hos eleverna utifrån kunskapskraven. Jag vill därför se om intervjupersonerna reflekterar över det ämnesspecifika språket, begrepp och uttryck, samt hur de resonerar kring elevernas möjligheter att utveckla ett historiskt tänkande.

Den forskning som här tagits upp är enig i att utvecklandet av historiskt tänkande och historisk litteracitet är avgörande för att kunna uppnå ett välutvecklat historiemedvetande.

Jag tolkar det som att "colligation" och "continuity and change" är bra begrepp för att förstå då, nu, sedan-uppfattningen hos elever. Vidare kan det tolkas som något som är viktigt i undervisning av alla elever, inte exklusivt för andraspråkslever. Jag är nyfiken på i vilken utsträckning intervjupersonerna kommer nämna att de i sin undervisning arbetar med t ex tidslinjer, teman eller kopplingar av olika historiska händelser. Jag har en förförståelse på grund av min erfarenhet av arbete med andraspråkslever, att den här typen av systematiskt arbete med utveckling av historiemedvetandet kan försummas på bekostnad av arbete med språkutveckling. Det blir intressant att se om den förförståelsen genom denna undersökningen blir bekräftad eller motbevisad.

### 3 Metod och material

Här redogör jag för mina metodologiska överväganden och metodval. Vidare beskrivs hur urvalet och intervjufrågorna tagits fram. Till sist resonerar jag även över validitet, reliabilitet, tillförlitlighet och etiska ställningstaganden.

De vanligaste metoderna som används i vetenskapliga arbeten är kvalitativ intervju, kvantitativ intervju, enkät och observation (Bryman, 2016, s.61). Kvantitativ metod betonar insamling av data och kvantifiering av mätvärden, medan kvalitativ metod lägger vikt vid ord och hur individer uppfattar och tolkar sin sociala verklighet (Bryman, 2016, s.61).

Jag har valt kvalitativ metod genom att göra en *fallstudie* på en skola med inriktning på ämnet historia. En fallstudie definieras av Jarl Backman (2008, s.55) som:

*att undersöka ett fenomen i sin realistiska miljö eller sin kontext, där gränserna mellan fenomen och kontext inte är givna.*

Vidare menar Backman (2008, s. 55) att fallstudier ofta utgår från en fråga som uppstått i någon vardaglig praktik och som kan vara komplex att få förståelse för. Det finns tre olika avsikter med fallstudier, beskrivande (deskriptiv), förklarande eller undersökande (explorativ) (Backman, 2008, s55). Min avsikt är undersökande fallstudie, då jag vill ta reda på hur lärare resonerar. Jag ämnar inte att t ex observera och beskriva hur de rent faktiskt undervisar, jag ämnar inte heller att förklara varför de undervisar som de gör.

Jag har valt att intervjua sex lärare på skolan i årskurs 1-3.

Martyn Denscombe (2018, s.268) menar att kvalitativ intervju är den bästa metoden för att ta reda på människors uppfattning, förståelse och erfarenheter. Metoden gör att forskaren kan få ett mer nyanserat och utvecklat svar än om t ex enkät hade använts istället. Jag anser att min undersökning kräver att intervjupersonerna ska få lov att utveckla sitt resonemang, och ge djupare förklaringar, något de kan genom intervju som metod.

Jag har valt semistrukturerad intervju, vilket innebär att intervjufrågorna är likadana för varje intervjuperson, men intervjuaren ska vara flexibel på ordningsföljden av frågorna och följdfrågorna kan variera utifrån intervjupersonernas svar (Denscombe, 2018, s.268).

Jag övervägde om jag skulle utföra observationer i tillägg till intervjuerna. Dock valde jag att inte göra det, av främst två anledningar:

- Syftet med min undersökning främjas mer av intervjuer än av observationer. Jag är ute efter lärarnas uppfattning, tankar och överväganden. Detta kan jag inte finna vid att själv utföra observationer. Mitt syfte är inte att se om lärarnas inställningar stämmer, utan det är att ta reda på hur de resonerar. Därför är intervjuer det som tydligast ger svar på det och observationer kommer i det här fallet inte att tillföra något till min undersökning.
- Jag är medveten om att observationer tar tid i anspråk, och då jag redan hade ett stort material av intervjuer att samla in och bearbeta, var min bedömning, att jag inom tidsramen för undersökningen inte hade hunnit utföra och klargöra båda delarna. Det i sin tur hade kunnat leda till att intervjuerna blivit av sämre kvalitet i utförande, och således kunnat påverka kvaliteten i undersökningens resultat.

### **3.1 Urval och begränsningar**

Jag har valt att begränsa undersökningen till en skola. Alla intervjupersonerna är lärare på skolan. De har dock olika bakgrund, olika åldrar och olika lång yrkeserfarenhet. Alla lärarna undervisar i årskurs 1-3. Jag är medveten om att jag hade kunnat välja att också intervjua lärare på mellan- eller högstadiet, men mitt intresse väcktes utifrån min egen erfarenhet med lågstadiet, och därför föll valet på att undersöka lågstadiet.

#### **Val av skola - Fallstudie**

Jag ville göra en fallstudie på en skola utifrån utmaningar som jag har upplevt. Jag stod inför valet att antingen undersöka fler skolor eller fördjupa mig på en skola. Jag valde det sistnämnda. Denscombe menar att kopplingen mellan fallstudie och forskningssyftet är att förstå det komplexa förhållandet mellan faktorer inom en viss social inramning (Denscombe, 2018, s.22). Detta står i motsats till t ex surveyundersökningar där det handlar om att kunna mäta eller insamla data för att pröva en teori. Jag är dock medveten om att det finns möjligheter att med fallstudier gå ännu mer på djupet, använda fler metoder och därmed komma till fler djupgående slutsatser (Denscombe, 2018, s.86). Det kommer jag inte att göra, inom ramen för min undersökning.

#### **Beskrivning av skolan**

I Sveriges grundskolor är andelen elever med utländsk bakgrund år 2020 i genomsnitt 26% (Skolverket 2020, elever i grundskolan med utländsk bakgrund). Skolan för min undersökning ligger i ett socioekonomiskt utsatt område, där majoriteten av eleverna är andraspråkselever.

På uppdrag av Regeringen har Skolverket i samarbete med SCB tagit fram ett socioekonomiskt index (Regeringen, 2017). Det är ett poängsystem som utgår från åtta socioekonomiska faktorer. Faktorerna förutser förväntad andel obehöriga elever till gymnasieskolan. Ju högre index desto större andel obehöriga elever. Indexet är framtaget som underlag för hur mycket statligt stöd som behövs till enskilda kommuner och skolor (a a). Skolan i min undersökning har ett väldigt högt index jämfört med genomsnittet av Sveriges skolor och också jämfört med t ex den förra skolan jag arbetat på. Det betyder alltså att skolan har en hög förväntad andel obehöriga elever till gymnasieskolan. Det betyder också att skolan har ett större behov av statligt stöd och resurser än skolor med lägre index.

Tabellen nedan visar antalet och andelen elever på skolan i årskurs 1-3 som har annat modersmål än svenska, vårterminen 2020:

<b>Klass (här kallad X/Y)</b>	<b>Andraspråkselever (st.)</b>	<b>Elever totalt (st.)</b>	<b>Andraspråkselever (%)</b>
1X	25	26	96%
1Y	26	26	100%
2X	26	27	96%
2Y	28	28	100%
3X	21	23	91%
3Y	23	26	88%

## Val av intervjupersoner

Jag har valt att intervjua alla lärare på skolan som arbetar i årskurs 1-3 (sex stycken). Då jag har valt att intervjua alla lärarna i årskurs 1-3, kan mitt urval sägas vara ett "subjektivt urval", där jag har handplockat de relevanta personerna för ämnet (Denscombe, 2018, s. 66). Jag har valt alla lärare inom det stadium jag undersöker på skolan och anser därför att urvalet är representativt för att svara på undersökningens frågeställning. Jag kommer i resultatet benämna intervjupersonerna Ip1, Ip2, osv för att kunna särskilja deras svar, utan att härleda deras identitet.

## 3.2 Material

Jag har utfört sex intervjuer med lärare i årskurs 1-3 på en skola i Malmö. Lärarnas utsagor utgör materialet för denna undersökning ihop med kursplanen i historia och statistik för skolresultat, andel elever med utländsk härkomst och meritvärde hämtat från Skolverkets databas för statistik (Skolverket, 2020<sup>4</sup>).

## 3.3 Intervjuguide

När jag övervägde vilka frågor som skulle ingå i intervjuguiden utgick jag från syftet med undersökningen. Det stod klart för mig att jag ville undersöka hur lärarna resonerar kring elevernas historiemedvetande, men jag ville inte ställa dem frågor direkt om historiemedvetande. Detta av följande skäl:

- Jag såg en potentiell risk i att mina intervjufrågor kunde bli för ledande, vilket skulle kunna innebära att mitt resultat i slutändan blev oanvändbart.
- Jag hade en hypotes om att jag genom en dialog omkring *kunskapskraven*, som kan tänkas vara mer konkreta för lärarna, skulle få ett mer gediget svarsunderlag.

Kunskapskraven i historia är konkreta exempel på det som eleverna ska uppnå genom undervisningen. De är en del av en läroplan som bygger på historiemedvetande.

Historiemedvetande kan dock te sig abstrakt, och för att kunna prata utifrån något konkret, valde jag att låta kunskapskraven representera den del av intervjuerna som främst avhandlade elevernas historiemedvetande.

---

<sup>4</sup> Se referenslistan för alla hänvisningar till Skolverket, 2020. De utgör en del av materialet för undersökningen.



Intervjuguiden bestod av öppna frågor omkring språkets betydelse för historieundervisningen, utmaningar i undervisningen och resonemang kring lärarnas åtgärder för att möta dessa utmaningar. Min förhoppning var att jag genom dessa frågor skulle kunna besvara undersökningens frågeställningar.

Frågorna i intervjuguiden kompletterades med följdfrågor varierade för varje intervjuperson, beroende på vad de svarat och inte svarat på. En del av följdfrågorna kom att handla om förmågorna inom historieämnet. Med hjälp av följdfrågorna hade jag en möjlighet att komplettera intervjuerna och se till att syftet med intervjuerna blev uppfyllt.

### **3.3.1 Läroplanen i relation till intervjuguiden**

I min undersökning är Lgr 11 av största vikt, då lärarna i sitt arbete måste följa den. Därför var den till hjälp för hur jag valde att formulera min intervjuguide.

Regeringen är den som beslutar om läroplanerna, som innehåller riktlinjerna för utbildningen. Läroplanen anger skolans värdegrund samt vilka uppdrag och övergripande mål undervisningen ska ha. Dessa brukar delas in enligt följande:

*1. Skolans värdegrund och uppdrag.* Denna första del anger de grundläggande kunskaper och värden som skolan ska tillhandahålla.

*2. Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen.* I denna del anges vad eleverna bör ha utvecklat när de lämnar grundskolan när det gäller normer och värden samt kunskaper.

*3. Kursplaner med kunskapskrav.* I tredje delen, och den jag kommer fokusera mest på i min undersökning, finns kursplanerna. Här anges vilka specifika kunskaper eleverna ska ges möjlighet att förbättra i respektive ämne. Varje ämne har en kursplan. Kursplanen kan i sin tur delas in i två delar:

*3.1 Syftet:* Förklarar varför varje ämne finns i skolan samt syftet med undervisningen, med andra ord vilka kunskaper eleverna ska ges möjlighet att utveckla. Syftet anger hela ämnets uppdrag och vilka krav som finns. Det som ligger till grund för kunskapskraven är förmågorna som anges i syftet och de kan betraktas som långsiktiga och utan begränsningar. Förmågor är något som anses vara pågående och som inte har ett fastställt avslut.

*3.2 Det centrala innehållet* förklarar vad som ska avhandlas i undervisningen för varje stadium. Det är indelat i olika kunskapsområden och upprepas i regel genom hela grundskolan, detta för att få en röd tråd genom hela utbildningen.

I årskurs 1-3 är det centrala innehållet för de naturorienterade och de samhällsorienterade ämnena ämnesintegrerat, d v s att för varje kunskapsområde för de samhällsorienterade ämnena ingår ämnena historia, religion, samhällskunskap och geografi. Eftersom det då är svårt att urskilja centralt innehåll som just hör till ämnet historia, har jag valt att basera mina intervjufrågor främst på *kunskapskraven* och *förmågorna* som finns i syftet. Där anser jag att historieämnet bättre kan utkristalliseras. Med grund i kunskapskraven och min undersöknings syfte, formulerade jag intervjuguiden<sup>5</sup>.

### 3.4 Intervjuprocessen

Inför varje intervju mailade<sup>6</sup> jag dagen före följande fem utvalda kunskapskrav (i Infomentors förenklade form) till intervjupersonerna:

- *Du kan ta reda på hur det var förr i tiden där du bor och ge exempel på hur människor levde.*
- *Du kan jämföra hur livet var förr med hur det är nu. Du gör det med hjälp av människors olika berättelser.*
- *Du kan beskriva hur man kan se spår av forntiden i naturen och språket.*
- *Du kan beskriva något om de första människorna. Du ger exempel på hur människorna levde och några viktiga saker som hände.*
- *Du kan tala om när saker har hänt med hjälp av att använda tidslinjer och några ord som beskriver tid.*

(Rosenqvist, 2012/2013)

Det är de kunskapskrav som i kursplanen kan härledas till ämnet historia. Min avsikt var att låta intervjupersonerna förbereda sig på vad intervjuerna skulle ta utgångspunkt i, och hinna fundera över det. Det var också p g a att jag antog att det annars kan vara svårt för lärarna att minnas de specifika kunskapskraven just för historia. Slutligen vill jag också ha en gemensam referensram för alla mina intervjuer och se till att intervjuerna inte gick utanför undersökningens syfte.

I mailet innehöll även följande:

---

<sup>5</sup> Bilaga 2

<sup>6</sup> Bilaga 1

*Du får gärna reflektera över ovan kunskapskrav inför vårt möte. Tänk gärna över:*

- *Hur väl dessa kunskapskrav går att uppnå med eleverna du har haft i ditt arbete på skolan. Tänk gärna över specifika exempel på svårigheter eller möjligheter.*

I mailet inkluderades också brevet om samtycke och information om min undersökning och tid för intervjun, detta för att förbereda intervjupersonerna bäst möjligt.

Det var avsatt en timme till varje intervju, men de flesta intervjuerna tog cirka en halvtimme att genomföra.

Varje intervju inleddes med information om undersökningen, genomläsning och signatur av samtycke, information om att undersökningen följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och reglerna för GDPR. Sedan avhandlades de fem kunskapskraven och intervjuguiden för uppföljning och följdfrågor utifrån vad som blev sagt.

Intervjuerna spelades in med hjälp av en diktafon för röstinspelning. Därefter transkriberades varje intervju för att säkra att ingen information uteblev eller misstolkades. Transkriptionerna finns i min ägo under arbetets gång och fram tills arbetet är slutligen godkänt.

### **3.5 Validitet, reliabilitet och tillförlitlighet**

Bryman menar att validitet betyder att man undersöker det man faktiskt säger sig undersöka medan reliabilitet handlar om huruvida resultatet hade blivit detsamma om någon annan utförde samma undersökning (Bryman, 2016, s.465). Tillförlitlighet handlar om att andra ska kunna följa de olika momenten i undersökningen steg för steg och styrka/konfirmera dem (a a).

Jag är medveten om att det är svårt att kontrollera reliabiliteten i min undersökning. Det är en grundläggande utmaning vad gäller kvalitativ forskning, att om forskningen hade replikerats, hade den inte genererat samma resultat och inte kunnat genomföras under samma förutsättningar (samma personer, samma tid, samma miljö) (Denscombe, 2018, s.419). Jag reflekterar kritiskt över begränsningarna i att kunna dra några större generella slutsatser utifrån min undersökning, men anser ändå att mitt metodval, urval och genomförande kan fungera bra som en fallstudie.

Det skulle kunna argumenteras för att fler intervjupersoner hade gett ett säkrare resultat. Det kan förstås vara så, men då jag intervjuat alla lärare i årskurs 1-3 på den aktuella skolan, anser

jag att jag försökt säkra att flest möjliga fick delta i undersökningen. Då min undersökning har ett starkt kvalitativt fokus, är jag också tveksam till att fler intervjupersoner hade förbättrat validitet eller reliabilitet. Om det finns mönster i intervjupersonernas svar, så hade fler intervjupersoner kunnat öka undersökningens tillförlitlighet/trustworthiness (Bryman, 2016 s.467), men endast vad gäller att etablera en slags intern, sann bild av den sociala verkligheten, och endast om det finns ett tydligt mönster av likheter i intervjupersonernas svar (a a).

Jag är bekant med intervjupersonerna sedan tidigare. Det finns en risk för undersökningens tillförlitlighet, att jag som intervjuare blir för nära involverad. Denscombe lyfter något som kallas "intervjuareffekten", där intervjupersonerna svarar utifrån vad de tror att intervjuaren vill höra, något som det kanske finns en risk för då vi har en relation sedan tidigare (Denscombe, 2018, s.427). Detta har jag haft i åtanke när jag utfört intervjuerna och har medvetet försökt att inte leda frågorna mot något specifikt svar.

Bryman lyfter vidare hur viktigt det är att intervjuaren får en fungerande och god relation till intervjupersonerna (Bryman, 2016, s.268). Dels för att få dem avslappnade och få deras förtroende. Det är dock viktigt att det inte går för långt, så att intervjupersonerna vill vara intervjuaren till lags. Det svåra i en intervju, påpekar Bryman, är att upprätthålla en jämvikt mellan en användbar och en förtroendefull relation (a a). Detta är något jag reflekterar över, då intervjupersonerna är bekanta till mig. Därför har jag lagt särskild vikt vid att poängtera syftet och upplägget för min vetenskapliga undersökning (Bryman, 2016, s 267).

För att öka tillförlitligheten i min undersökning spelade jag in och transkriberade varje intervju, istället för att endast anteckna och på så sätt kanske missa eller feltolka något som sagts. Jag har också med citat från intervjupersonerna i resultatet, vilket ger läsaren en möjlighet att själv tolka resultatet.

Sammanfattningsvis kan jag se de brister som det finns vad gäller min undersökningens validitet, reliabilitet och tillförlitlighet. De har jag tagit hänsyn till.

### **3.6 Forskningsetik**

Denna undersökning följer de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) har fastställt. Det innefattar fyra huvudkrav som finns till för att skydda individen. Dessa är:

- Informationskravet

- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002, s.6)

*Informations- och samtyckeskravet* säkerställdes dels genom de mail jag skickade till intervjupersonerna dagen före intervjun, samt vid överlämning av brevet om samtycke vid intervjutillfället. Jag har även kontaktat rektorn på skolan för att informera om undersökningen, syftet och tillvägagångssättet.

*Konfidentialitetskravet* säkerställs genom att jag i undersökningen avkodar intervjupersonernas namn, ser till att deras identitet inte kan härledas från undersökningen och jag nämner inte skolans namn. Jag har även via information om GDPR i mail till intervjupersonerna dagen innan, samt muntligt vid intervjutillfället säkrat att konfidentialiteten är informerad.

När det gäller *nyttjandekravet* har intervjupersonerna i denna undersökning informerats om att inspelningar, dokument och anteckningar som insamlas i förbindelse med denna undersökning endast används av mig för analys och endast om det skulle vara så att examinatorn begär ut materialet, lämnar jag det till denne. När detta arbete är godkänt kommer anteckningar och inspelningar att raderas.

## 4 Resultat och Analys

I följande avsnitt presenteras utfallet av intervjuerna. Citat från olika intervjupersoner lyfts för läsarens egen tolkningsmöjlighet. Jag applicerar en tematisk analys och besvarar undersökningens frågeställning utifrån fem teman, som jag har tolkat ur intervjupersonernas svar (Bryman, 2016, s.685). Dessa blir centrala för min analys.

De teman jag har funnit har jag valt att kalla:

- Tema 1: Den lilla historien
- Tema 2: Då, nu och sedan
- Tema 3: Utmaningar med befintliga läromedel
- Tema 4: Språkliga barriärer och läsning
- Tema 5: Stöttning i klassrummet

### 4.1 Tema 1: Den lilla historien

En utmaning som flera intervjupersoner nämnde att de upplevde var att eleverna ofta hamnar i konflikt kring vad den ”rätta historien” är. Eleverna kommer från många olika länder och intervjupersonerna uppger att det bidrar till att de har så vitt skilda uppfattningar om vilka berättelser om historia som gäller.

Ip3 beskriver svårigheterna som kan uppstå när det ibland förekommer hetsiga diskussioner mellan eleverna och hur hen tacklar det genom att förmedla budskapet:

*Jag har inte den upplevelsen med mig i mitt bagage medan du har den upplevelsen och vem har rätt och vem har fel? Hur möts vi?*

Jag tolkar det som att Ip3 här reflekterar över elevernas historiska referensram och hur det kan påverka deras uppfattning av livet då och nu.

Vid samtal omkring kunskapskraven, var det flera av intervjupersonerna som gav exempel på hur de arbetar i klassrummet för att möta denna utmaning och minska konflikterna. Fyra av intervjupersonerna nämner hur de via eleverna involverar vårdnadshavarna när det gäller

historieundervisningen. Här beskriver två intervjupersoner uppgifter utifrån två olika kunskapskrav.

*Fråga kanske sina föräldrar eller vårdnadshavare hur det ser ut på deras tid och deras kultur och jämför där. Ip6*

*Det kan vara svårt att intervjua äldre människor i området men jag tänker att man kan hämta sin egen historia med hjälp av föräldrar och morföräldrar. Ip1*

Vidare uppger Ip2 i samband med att hen pratar om elevernas olika familjebakgrunder:

*Möjligheter är att om även om det inte står i kunskapskraven kan man plocka in från andra länder och andra kulturer hur det var för så man kan jämföra. Vilket jag brukar göra för då känner sig mer delaktiga och så tycker de också att det är... Då kan det vara roligare att lära sig om hur det var här om vi jämför. Så är det ett sätt att komma in och lärdom.*

Det kan tolkas som att intervjupersonerna uppmuntrar eleverna att finna "den lilla historien" i hemmet. Det kan i sin tur kopplas till en av förmågorna att använda historia för att söka sin identitet eller sina rötter. Två av intervjupersonerna beskriver att de också följer upp genom att låta eleverna presentera sin "egen" historia och dela den med klassen och att det då skapas ett möte i klassrummet. Jag tolkar det som att detta möte kan ge eleverna förutsättningar att reflektera över hur historia på olika sätt kan skapas och brukas.

Som Ip5 uttrycker det:

*möjligheterna när det gäller historia är att de kan dela med sig av både sin egen lilla historia och även av sitt lands historia. Det gör ju att alla i klassen blir rikare.*

Att det berikar mångfalden av historier i klassrummet är något som Ip5 belyser som positivt. Det vore dock intressant att fundera över vad som kan hända om det finns flera elever från samma land, men från olika sidor av en eventuell krigskonflikt. Det kan tänkas uppstå svårigheter med att förklara för eleverna att berättelser om historia kan ha olika perspektiv, beroende på vem som återberättar den. Det kan i en klass finnas flera olika berättelser om samma historiska händelse, kanske återberättade av släkt och familj i generationer.

Ip1 beskriver hur en sådan hemuppgift kan behandlas i klassrummet:

*man kan ge det som ett uppdrag till barnen och sen dela berättelserna med varandra.*

Sammanfattningsvis uppger intervjupersonerna att det ofta uppstår konflikter i klassrummet på grund av elevers olika uppfattningar. Intervjupersonerna försöker att möta denna utmaning

bl a genom att arbeta med elevernas hem och familj. Detta har jag tolkat som ett exempel på arbete med ”den lilla historien”, som kan ses som en form av existentiellt historiebruk.

## 4.2 Tema 2: Då, nu och sedan

Under intervjuerna, i relation till dialog om kunskapskraven, framkom det att en gemensam utmaning för flertalet av intervjupersonerna var att få en gemensam uppfattning om tidsorienteringen vad gäller historia. Nedan följer några exempel på det och även exempel på hur intervjupersonerna försöker arbeta med denna utmaning.

Ip3 beskriver vilka utmaningar som kan uppstå när eleverna ska förhålla sig till den svenska historien, här konkretiserat i ett exempel med Emil i Lönneberga, en välkänd figur för de flesta svenska barn, men inte nödvändigtvis för alla barn:

*Det är väldigt abstrakt för eleverna att prata om Sverige som...för vi utgår från den svenska läroplanen när vi arbetar med historia. Hur såg det ut i Sverige förr och nu ... där blir det jätte abstrakt för våra elever. Sätter du Emil som exempel, så har de inte alls dessa kopplingar som jag ... kan dra till min farmor och farfar och deras historier. Det är en jättestor utmaning som gör att vi måste slå knut på oss själva för att, då blir det lite grann ibland att jag låter det vila lite och gör nåt annat istället. Jag vet att jag gör fel, för det är svårt.*

Det är intressant att Ip3 ovan beskriver att eleverna kan uppfatta svensk historia som abstrakt. Jag tolkar det som att Ip3 menar att eleverna inte kan relatera till svensk historia så som hen kan. Det är min uppfattning att Ip3 här reflekterar över elevernas “då, nu och sedan”-tänkande, i varje fall vad gäller “då och nu”. Genom att göra det har Ip3 identifierat en utmaning vad gäller att utveckla elevernas historiemedvetande, och anmärkningsvärt är också att hen beskriver att det kan kännas överväldigande, så att det är lättare att gå vidare utan att ha avslutat momentet i undervisningen.

Ip1 beskriver vidare hur eleverna kan ha svårt att relatera till historiska epoker. Hen beskriver bruket av “ett rikt berättande” när historia ska förmedlas:

*När det gäller historia, när det gäller alla ämne. Ett rikt berättande, illustrerande berättande gärna att försöka göra historia levande genom att...asså på nåt sätt lyfta fram nån människa från perioden. Det behöver inte vara någon som har existerat men liksom försöka gestalta ett människoöde istället för att bara säga att ”på den tiden var jorden si och så” utan man lyfter fram en person och vad den upplevde och hur den, när hen skulle laga mat så fick hen först göra det och det och när hen skulle bygga sitt hus...att man försöker plocka fram en människa de kan referera till.*



Det är intressant att Ip1 tar hjälp av gestaltning av ett människoöde för att beskriva hur det var förr. Min tolkning är att Ip1 gör detta för att göra historia mer levande och förståeligt för eleverna i de lägre årskurserna.

Ip4 berättar om liknande utmaningar i sin historieundervisning, och i samband med det beskriver hen användning av tidslinjer som ett viktigt redskap:

*Tex när man ska använda tidslinjer och sånt och beskriva ord. Att bygga upp en tidslinje har de fått möjligheter att liksom hur. Hur de olika tidsepokerna är uppdelade och vilken ordning de kommer i. Det har varit lättare för dem att förstå att det har funnits olika tider. Utifrån en tidslinje och när man beskriver ord att de har fått lära sig nya ord.*

Bruket av tidslinjer finns explicit formulerat i ett av kunskapskraven, men kan också ses som ett verktyg till att utveckla ”förmågan till tidsmässig orientering” som Karlsson (2014) refererar till som grunden för historiemedvetandet.

Även Ip6 tar upp vikten av att jämföra hur det var förr, med nutid, även om det finns språkliga barriärer:

*Det är väldigt viktigt att jämföra hur det såg ut förr i tiden. Även när det inte är en undervisning så under lektion så pratar man väldigt mycket om, ja på den tiden fanns detta som finns idag och även de eleverna som har svårt med språket där förstår att det inte alltid har sett ut som det gör idag.*

Sammanfattningsvis tolkar jag att det hos intervjupersonerna finns en vilja att utveckla elevernas *historiemedvetande* på olika sätt. Dock ser jag att det saknas en dimension i såväl Ip6 svar ovan, som i de övriga intervjupersonernas svar. Det är den sista pusselbiten i då, nu, sedan-perspektivet, nämligen att få in momentet *sedan*. Alla citat i detta avsnitt fokuserar på vad som har hänt förr fram till idag. Ingen av intervjupersonerna nämner framtiden som en dimension att ta hänsyn till i historieundervisningen.

### **4.3 Tema 3: Utmaningar med befintliga läromedel**

Gemensamt för intervjupersonerna är att de gav uttryck för att materialet som finns att tillgå inte är anpassat till eleverna, det vill säga, det är för svårt att förstå. Det leder till att pedagogerna måste lägga mycket tid på att hitta eget material eller anpassa det material som finns. Det kan handla om att förenkla, ta fram bildmaterial som stöd eller lägga mycket tid på att förklara grundläggande begrepp innan materialet kan användas och ge mening för eleverna.

*Nej jag använder inte läromedel. Jag skapar mitt eget material på grund av jag måste utgå från elevgruppen och utifrån deras språk. Ip5.*

*Om jag hittar nåt som är mer förenklat använder jag mig av det. Annars förenklar jag det själv. Så tex om jag har ett häfte om stenålder och jag märker att det är mycket text och mycket svåra ord. Då väljer jag att göra om den fast göra den lättare Ip4*

Å ena sidan kan det antas att det saknas riktlinjer eller anpassat stöd till pedagogerna, det vill säga att de har de verktyg de behöver för att tillgodose en likvärdig utbildning och möjligheter för eleverna att utvecklas utifrån sin individuella kapacitet. Men å andra sidan skulle man kunna se det ur Gibbons (2016) perspektiv, där det är viktigt att inte förenkla materialet. Det lärarna då istället borde göra, är att hitta ett sätt att kombinera stöttning i språk och ämneskunskap, så att det ena inte behöver försummas, på bekostnad av det andra. Ett par av intervjupersonerna tar dock detta i beaktande. Både Ip1 och Ip3 poängterar behovet av att ta sig tid och lära eleverna de korrekta begreppen istället för att förenkla dem.

*Jag tycker att man får undervisa mer utvecklat. Man kan inte förutsätta några kunskaper. Men generellt anser jag att en exklusiv undervisning är av godo för alla barn och inte framför allt inte ta för givet att nån vet men definitivt inte ta för givet att nån inte kan förstå. Ip1*

*Jag använder de korrekta orden, de rätta benämningar med en förklaring med en bild, med film, med ett konkret material, till att på så många sätt som möjligt, så vi ska få oss med alla. Ip3*

Detta kan sägas harmonisera med Gibbons (2016) som menar att det viktigaste för att stärka inläringen hos andraspråkselever är att öka förväntningarna på dem. Uppgifterna i undervisningen ska vara tillräckligt utmanande. Dock ska de åtföljas av mycket stöttning (a a).

Sammanfattning: Intervjupersonerna beskriver att de lägger mycket tid och energi på att hitta eller skapa läromedel till eleverna. De uppfattar det som att det finns en brist på anpassat läromedel och deras utgångspunkt är att det som finns är för svårt.

## **4.4 Tema 4: Språkliga barriärer och läsning**

Detta tema svara på den första av undersökningens två frågeställningar. Språket förefaller mycket betydelsefullt enligt intervjupersonerna, vad gäller andraspråkselevernas framgång i historieämnet. Det tolkar jag som avgörande för att elevernas ska kunna utveckla sitt historiemedvetande.

Generellt beskrev intervjupersonerna att de lade mycket tid på att arbeta med processer och språkutveckling. Gemensamt hos intervjupersonerna är att de nämner språket som *en av de största barriärerna* för att eleverna ska kunna uppnå kunskapsmålen i historia. När intervjupersonerna utvecklar sitt resonemang är det tydligt att de menar otillräckliga kunskaper i svenska språket. Ip4 uttrycker sig starkt om att brister i svenska språket kan göra det svårt att förstå historia överhuvudtaget:

- *“Asså grejen är att har de inte det svenska språket så tror jag att de har väldigt svårt att förstå den svenska historien, eller historia överhuvudtaget”* Ip4.

Det Ip4 här nämner kan härledas till delar av vad som står i det centrala innehållet, som utgår från svensk historia vad gäller t ex hemort, familjeliv och livet förr och nu.

Jag tolkar det som att Ip4 menar att det blir svårt för eleverna att relatera till den svenska historien på grund av att de saknar tillräckliga kunskaper i svenska språket. Detta går att jämföra med Vygotskijs teorier som säger att med språkets hjälp är barns utveckling som mest framgångsrik och att de via språket lär sig förmågan att jämföra nutid med dåtid.

Alla intervjupersonerna arbetade med begrepps- och ämnesspecifika ord:

*Jag vet inte om det är nåt specifikt för historia men ...där är jättemycket svåra nya ord som de kanske inte kommer...använder dagligen. Men så är det med alla So ämnena och No ämnena, att det är mycket begrepp och ord som man måste jobba hårt med.* Ip3.

Pauline Gibbons resonemang om utmaningar för andraspråkselever blir synligt genom intervjupersonernas kommentarer om att begreppen är svåra för eleverna att förstå, och att det krävs en strategi för att arbeta med det.

Ip3 tar vidare upp vikten av att alla elever ges möjlighet att tillägna sig ett kunskaprelaterat språk för att förstärka begreppsförståelsen. Det tankesättet går i linje med att utveckla en ämneslitteracitet, som både Persson (2019) och Virta (2007) tar upp som viktigt för en djupare förståelse för historieämnet. Alla intervjupersonerna lägger ner mycket tid på att lära ut begrepp kopplade till historia, och nästan alla använder någon form av bilder, filmer och digitala verktyg för att förstärka dessa kunskaper. Tre av sex intervjupersoner använder sig av någon form av dramatisering av historia för att göra den mer levande. Ip4 och Ip2 beskriver hur de ibland själva spelar upp teater inför klassen för att få med sig alla, men också, återigen,

som komplement för att förstärka begreppsförståelsen. Ip1 pratar om vikten att göra historien mer levande genom:

*Ett rikt berättande, illustrerande berättande gärna att försöka göra historia levande genom att...på nåt sätt lyfta fram nån människa från perioden.*

Det finns en stor variation och uppfinningsrikedom från intervjupersonernas sida för att få med sig eleverna under lektionerna, men trots det anas frustrationen från deras sida att inte nå ända fram:

*Det är deras språk. Absolut inte viljan, inte intresset, inte drivet. För alla barn vill lära sig, men det är deras språk. För de hade...för jag som har jobbat så länge som lärare. Jag har stängt mig blodig, för jag har sett detta problemet och jag ser att det går snabbt framåt. Språket blir mer och mer urkalkat och min tanke och hur jag mår dåligt över är, hur ska jag nå dem? Jag försöker verkligen hitta en lösning på det. Ip5*

*Svårigheter är alltid språket. För att det är alltid alltid språket. För de har inte det grundläggande språket för att ta till sig. Så det gäller att förenkla allting. Ip2*

Båda intervjupersonerna ovan uttrycker en slags maktlöshet över den språkliga barriären. Det engagemang som anas när Ip5 säger ”stängt mig blodig” och ”mår dåligt över” i samband med hens förmåga att nå fram till eleverna med undervisningen, är anmärkningsvärt. Jag tolkar det som att viljan, intresset och drivet hos dessa lärare finns, men att de upplever att de saknar de rätta förutsättningarna för att lyckas i sin undervisning.

Förutom den språkliga barriären, var *läsning* ett tema som dök upp i de flesta av intervjuerna. På frågan om föräldrarna är en resurs när det gäller läsning av skönlitteratur i hemmet på svenska eller modersmålet så är svaret från lärarna ett tydligt nej. Eftersom majoriteten av intervjuerna på något sätt berörde ämnet läsning, frågade jag efter detta i mina följdfrågor. Jag frågade även intervjupersonerna i hur hög grad de uppskattar att eleverna i deras klass läser hemma. Av skolans 156 elever i årskurserna 1-3 uppskattas det att 37 elever läser hemma. Att eleverna inte läser tillräckligt mycket togs upp av intervjupersonerna som ett stort hinder för att eleverna ska uppnå kunskapskraven. Detta går att knyta till förmågan att utveckla litteraciteten, både generellt, men också i relation till historieämnet.

Om det endast hade handlat om att läsningen sker på svenska, kan man förstå problematiken med föräldrar som inte behärskar det svenska språket, men så var inte fallet. Läsning i hemmet sker varken på svenska eller på det viktiga modersmålet. Däremot är det något som alla de jag intervjuat har i åtanke, att ta hjälp av modersmåls lärare eller studiehandledning för

att förstärka undervisningen. Ip6 berättar följande om när hen ska bedöma en elev utifrån ett av kunskapsmålen:

*Det står inte på vilket språk men att det står att man ska kunna göra det.*

Det intressanta här är att Ip1 fäster vikt vid modersmålet i undervisningen.

Ip1 beskriver både språkliga svårigheter, men också hur man kan ta hjälp för att lösa problemen som uppstår:

*Kan man stötta upp med modersmål så kan man åtminstone överbrygga de eventuella språkliga luckor som finns.*

Min uppfattning är att de flesta intervjupersonerna betonar vikten av modersmålet för elevernas framgång i att klara kursmålen, men samtidigt finns det begränsad hjälp att få och till sist blir det en fråga om resurser. Ip3 poängterar just detta:

*Ja det kan vara språkliga barriärer som kan vara svårt där man önskar att man hade haft mer samarbete med modersmål och liknande.*

Jag tolkar det som att även om viljan till att få hjälp och stöttning till eleverna vad gäller modersmålet, så finns det inte alltid resurser till det.

Huvuddelen av undervisningen sker fortfarande på svenska och ger upphov till, enligt min tolkning, en del frustration hos lärarna. Se exempel i följande citat:

*Finns inte språket där så kan det bli väldigt svårt att förstå. Då blir det svårt att nå målen också. Ip4*

*Det är, hade de haft språket, svenska språket korrekt, eller ett brett ordförråd så hade de klarat förmågorna. Ip5*

*Det kan bli svårt för dem här i skolan sen och språket har de redan svårt med det svenska språket. Då är det väldigt svårt för dem att uttrycka sig som de hade velat kanske. Ip6*

Det intervjupersonerna uttrycker här kan kopplas direkt till syftet i kursplanen för ämnet historia och problematisera möjligheten att ge eleverna förutsättningar att utveckla kunskaper om historiska begrepp:

*Undervisningen ska ge eleverna förutsättningarna att utveckla kunskaper om historiska förhållanden, historiska begrepp och metoder och om hur historia kan användas för olika syften.*

Sammanfattning: Under intervjuerna var det tydligt att alla intervjupersonerna ansåg att brister i det svenska språket hos eleverna utgjorde en stor barriär för att uppnå kunskapsmålen i historia. Det var inte svårt för intervjupersonerna att ge konkreta exempel på det och jag fick intrycket av att de kände en frustration över att inte kunna komma till rätta med problemen. Intervjupersonerna försöker att arbeta med andra verktyg för förmedling förutom språket, det kan t ex röra sig om drama. Men jag fick inte intrycket av att dessa verktyg kan ersätta det som saknas i språkkunskaperna. Jag anade en vilja att arbeta med modersmål, men att det görs i begränsad utsträckning, främst p g a bristande resurser.

*Rent generellt så tycker jag väl att de flesta barn visar ett lägre resultat för varje år ... om jag backar 17-18 år i tiden så är det svagare grupper nu. Med läsning och även allmänbildning ... Varje gång jag tar en ny etta så är startsträckan längre. Ip3*

## **4.5 Tema 5: Stöttning i klassrummet**

Här redogör jag för den scaffolding learning/stöttning, som kunnat utläsas i mitt resultat. Jag tolkar det som att de flesta av intervjupersonerna arbetar med någon form av *interaktiv stöttning* i klassrummet, men i olika hög grad. Det intressanta här är att de två med minst arbetslivserfarenhet inom läraryrket är de som mest förespråkar stöttning i klassrummet. De nämner att de använder sig mycket av grupparbeten och stöttar där det behövs

*Och även när de har grupparbete, vi kör mycket grupparbete och speciellt historia. Där kan man fånga ögonblick när eleven når de olika målen och då kan man pusha på direkten. Ip4*

Jag ser också exempel på *planerad stöttning* i undersökningens resultat. Skolledningen har krav på alla lärare att de ska använda sig av en form av lektionsstruktur och det är något som uppvisas i samtliga intervjupersoners svar. Alla intervjupersonerna förmedlar till eleverna vilka målen är för ämnet historia, men hur mycket de förenklar sin förmedling kan variera beroende på vilken årskurs de undervisar i:

*Ja då går vi också igenom det men då förenklar jag mycket mer. Ju yngre de är desto förenklar jag det ... Inför varje lektion så skriver man upp en uppföljning...repetera vad är det som, lektionen kommer hända...sen står lektionens mål, vad vi ska lära oss...sen kommer planeringen...sen är det utvärdering. Ip2.*

*Ja då går man igenom målen för lektionen och då har jag kunskapskraven som mål fast förenklade för att de ska kunna förstå dem. Ip4.*

Formativ bedömning kan ses som en form av scaffolding learning/stöttning, då läraren ska följa elevens utveckling, synliggöra för eleven vad hen behöver arbeta vidare med och stötta där det behövs. På intervjufrågan om huruvida lärarna arbetar med formativ bedömning svarar de följande:

*Ja, det är att mäta av hela tiden. Har hen förstått om inte vad jag ska göra åt det? Om ja då går vi vidare. Så tänker jag. Ip1*

*Hela tiden så har jag det i bakhuvudet (...) vad och hur långt har denna eleven kommit? (...) Jag känner att i mitt arbete så är jag hela tiden delaktig, alltså med i bedömningen. Den sker liksom hela tiden. Ip2*

*Det formativa är ju att man hela tiden försöker peppa och uppmuntra och gå förbi och ställer frågor och lämna små kommentarer. Ip3*

*Ja, det gör jag. Bland det första är liksom att man uppmärksammar eleven ifall de sa nånting. Då säger man - ja, det var bra gjort här, detta kunde du för att vi har gått igenom detta och detta. Ip4*

Alla intervjupersonerna uppger att de arbetar med formativ bedömning. Det kan ses som en positiv faktor för elevernas utveckling.

Sammanfattning:

Jag ser exempel på *interaktiv stöttning* i intervjuerna, i form av grupparbeten, främst bland de intervjupersonerna med minst arbetslivserfarenhet. Det kan finnas olika anledningar till varför det är så. Kanske är det mer fokus på stöttning i lärarutbildningarna på senare tid, jämfört med vad det var för många år sedan, vilket skulle kunna förklara varför stöttning är mer närvarande hos dem som mer nyligen gick lärarutbildningen. Eller så kanske de lärare som har längre arbetslivserfarenhet har stött på fler hinder i sitt stöttningsarbete genom åren, och därför har tappat förtroendet för att arbeta med det i lika hög grad som de med mindre arbetslivserfarenhet. Bland de intervjupersonerna med mest arbetslivserfarenhet, såg jag exempel på interaktiv stöttning i form av formativ bedömning. Den *planerade stöttningen* finns där i viss mån och visas i hur lärarna beskriver lektionsstrukturen. Jag skulle dock vilja argumentera för att det inte finns ett tillräckligt stort fokus på stöttning, både interaktiv och planerad. Jag ser inte heller många exempel på att lärarna arbetar med stöttning eleverna

emellan. Den stöttning jag kan urskilja sker oftast från läraren till eleverna. Så det borde finnas potential till utveckling av arbetet med stöttning. Det verkar dessutom finnas bristfällig stöttning i relation till *modersmålet*. Jag har i min undersökning mest sett exempel på stöttning i relation till *andraspråket*. Detta är en viktig poäng vad gäller kopplingen till både Gibbons (2016) och den tidigare forskning jag har framlagt, vad gäller studieresultat för andraspråkselever, som visar att båda delarna är viktiga.



## 5 Slutdiskussion

Denna undersökning har utforskat språkets betydelse för att andraspråkselever, årskurs 1-3, ska utveckla sitt historiemedvetande. Undersökningen har också belyst vilka utmaningar lärare upplever med sin historieundervisning för andraspråkselever. Slutligen har undersökningen visat exempel på hur lärarna bemöter utmaningarna som finns. Därmed har undersökningens syfte uppfyllts. Frågeställningarna har besvarats i form av de teman som återges i analysen.

Språkets betydelse visar sig vara en viktig faktor, i resultatet. Lärarna tar själv upp exempel på utmaningar de ser i relation till bristande språkkunskaper. Min övertygelse om språkets betydelse förstärktes, då jag märkte att när jag ställde följdfrågor relaterade till historieämnet, kom lärarna själv tillbaka till språkliga utmaningar. De språkliga utmaningarna bemöts av lärarna genom att de förenklar begrepp och uppgifter. Genom att förenkla de ämnesspecifika begreppen, skulle det kunna tänkas vara svårt för eleverna att utveckla historisk litteracitet (Virta, 2007), som ju kräver en generellt god litteracitet som grund för att fördjupa sig i ämneskunskapen (Persson, 2019). Vad det betyder i form av hinder för utvecklandet av elevernas historiemedvetande besvaras inte i denna undersökning, men kan ses som tankeväckande.

Lärarna försöker också arbeta med den kulturella mångfald som finns i klassen, t ex via uppgifter där historia ska hämtas från berättelser i hemmet, samt att utveckla förmågan:

- *reflektera över sin egen och andra användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv (Lgr 11, s.172)*

Ovan exempel kan relateras till Johanssons (2012) resonemang om vikten av att arbeta med interkulturell kompetens i klassrummet.

Även om jag kan se spår av att lärarna arbetar med att utveckla elevernas historiemedvetande, var känslan att jag fick ”fiska fram” svar om det. Min uppfattning är att lärarna hade mer att berätta om språkliga utmaningar och hur de arbetar med det, än vad gäller utmaningar relaterade direkt till historieämnet. Detta alltså, trots att vi i intervjuerna talade direkt utifrån kunskapskraven i historia. Lärarna beskriver vidare att bristerna i svenska språket utgör ett

hinder i hur eleverna kan uttrycka sig. Det är min uppfattning att lärarna arbetar mer språkinriktat, och därmed kanske “på bekostnad” av det historiedidaktiska perspektivet? Lärarna ser också svårigheter med att läroplanen i historia utgår från svensk historia, något de beskriver att eleverna har svårt att relatera till, och därmed svårt att se sig själva som en del av. Detta kan sättas i relation till det Karlsson (2014) nämner vad gäller att man både är och gör historia. För att utveckla sitt historiemedvetande, måste man kunna se sitt bidrag till historien. Här reflekterar jag över att det finns en utmaning.

I början av varje intervju, när vi talade utifrån de konkreta kunskapskraven, hade lärarna möjlighet att beskriva aktiviteter eller strategier som de använder sig av. Jag ser få exempel på arbete eller tankesätt som påminner om “colligation”, alltså att visa på samband eller teman mellan olika historiska händelser (Lévesque, 2008). Några lärare gav kortfattat exempel på hur de arbetade med tidslinjer och visuellt målning hjälpmedel som komplement till att med begrepp förklara historiska epoker eller händelser. Jag anser dock inte att dessa få förslag indikerar något vidare välutvecklat arbetssätt, t ex dem som Lévesque (2008) och Seixas (2000) föreslår för att hjälpa eleverna utveckla sin då, nu, sedan-uppfattning, t ex teman eller kopplingar i historien, utöver arbete med separata epoker. Det hade kunnat öka elevernas förståelse för att historia både är konstant och rörligt (Seixas, 2000) och jag reflekterar över att genom att arbeta systematiskt med det, skulle man kunna komma åt den dimension jag saknade i lärarnas svar, det vill säga, framtiden i historieperspektivet. Lärarna arbetar till viss del med då, nu-perspektivet, men brister, enligt vad jag kunnat tolka, i sedan-perspektivet. Det ska noteras att jag inte frågade direkt efter hur de arbetar för att utveckla historiemedvetandet. Jag har dock i mina intervjuer frågat hur de arbetar med historia och fördjupat dialogen kring det.

Strategierna för att utveckla elevernas historiemedvetande med tanke på de stora språkliga utmaningarna, förefaller vara på en ytlig nivå, och inte så genomarbetade. Vad det beror på framkommer inte i min undersökning.

För att möta de utmaningar som finns arbetar lärarna med stöttning i form av formativ bedömning och grupparbeten. Dock är stöttningen begränsad i sitt omfång, och fokuserar främst på stöttning i andraspråket. Modersmålet arbetas det inte lika mycket med. Arbetet med stöttning kan därför ses som närvarande men inte välutvecklat på skolan för undersökningen. För att stöttning ska ha störst möjliga effekt på förbättrade studieresultat för andraspråkselever ska det innefatta både

- Stöttning i andraspråket kombinerat med stöttning i modersmålet
- Stöttning i språk- och ämneskunskapsundervisning parallellt
- Stöttning i det sociokulturella klimatet så att andraspråkselever känner sig inkluderade

Det visar resultatet i världens största (sett till datainsamling) undersökning omkring andraspråkselevs studieresultat (Thomas & Collier, 1997).

Intressant är att tidigare forskning visar på ett stort behov av stöttning, framförallt när det gäller interaktiv form. När stöttning har funnits, så har man kunnat härleda det till goda studieresultat. Men nationella studier, t ex Åsa Wedins (2010), visar att verkligheten i de skolor som har flest elever med utländsk bakgrund, likt skolan för min undersökning, ser annorlunda ut. Det finns utmaningar som hindrar lärarna från att lyckas med sitt stötningsarbete. Min undersökning har visat att det är ett stort problem att en stor del av eleverna inte läser mycket, ens på modersmålet. Det förhindrar inlärningsutvecklingen. Bristerna i kunskaperna i svenska språket är en generell barriär, då det helt enkelt blir svårt att lära ut begrepp. Teori som förespråkar högre ambitioner för eleverna, så som Gibbons (2016) och Cummins (2000), implementeras inte i hög grad i skolan för min undersökning. Även Wedin (2010) drar i sin undersökning slutsatsen att låga förväntningar kombinerat med en vilja hos lärarna att eleverna ska lyckas med uppgifterna, leder till att språkutvecklingen i inlärningsprocessen är mycket låg.

Det är tydligt att underlaget, de pedagogiska verktygen och en övertygelse hos forskare finns där om vad man kan göra för att arbeta mer fokuserat med utmaningarna som denna undersökning har belyst. Men det krävs nog politiska insatser, och en djupare förståelse för skolans verklighet, för att få till en riktig förändring. Eller kanske som Gibbons (2016) föreslår, en ny språkpolicy och en annan syn på vad språket innebär för att uppnå kunskapskraven i olika ämnen.

Den metod jag har använt innebär vissa begränsningar. Jag har valt att endast undersöka lärarnas perspektiv. En alternativ metod hade varit att jag hade observerat lektioner och på så sätt kunnat få mer information, om det som lärarna kanske omedvetet gör eller inte kom att tänka på under intervjuerna. Jag är vidare medveten om den begränsade generaliserbarheten i min undersökning. Det är en liten undersökning, som kan ge några exempel på de utmaningar som lärare stöter på i sin historieundervisning med andraspråkselever. Undersökningen kan inte svara på hur det ser ut på andra skolor, eller hur lärare på andra skolor resonerar. Då

andelen andraspråkselever växer på skolorna runt om i Sverige, kan det antas finnas ett behov för ytterligare, fördjupade undersökningar, som antingen kan bekräfta denna undersökning, eller motsäga den. Jag anser dock att denna undersökning fyller sitt syfte som en startpunkt för en vidare dialog om språkets betydelse för utveckling av historiemedvetande och i övrigt även fördjupning kring vilka utmaningar som finns i historieundervisning för andraspråkselever.

En fortsättning på denna undersökning, skulle kunna vara: Hur kan stötningsarbetet i historieundervisningen för andraspråkselever förbättras och förstärkas? Det bör bedrivas mer forskning på området, i större skala för att ta reda på det.

Jag är spänd på att följa utvecklingen inom området.

# Referenser

- Backman, Jarl. 2008. *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan. 2016. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, Ivar. 1998. Om Vygotskijs liv och lära. I Bråten (red.). *Vygotskij och pedagogiken* (s.7–32). Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, Jim. 2000. Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I Nauclér, Kerstin. (red.). *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma
- Dale, Erling Lars. 1998. Lärande och utveckling i lek och undervisning. I Bråten, Ivar (red.). *Vygotskij och pedagogiken* (s.33-59). Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, Martyn. 2018. *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, Per. 2014. Historieämnet i de nya läroplanerna. I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf. (red.). *Historien är närvarande*. (s.249-272). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline. 2016. *Lyft språket, lyft tänkandet - Språk och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline. 2016. *Stärk språket, stärk lärandet – Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Institutet för folk och språkminnen. 2020. <https://www.isof.se/om-oss/for-dig-i-skolan/sprak-for-dig-i-skolan/spraken-i-sverige.html> (hämtad 2020-05-11).
- Jensen, Bernard Eric. 1997. Historiemedvetande-begreppsanalys, samhällsteori och didaktik. I Karlegård Christer & Karlsson Klas-Göran (red.). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Maria. 2012. *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Karlstad Universitet. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:511235/FULLTEXT01>
- Karlsson, Klas-Göran. 2014. Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv. I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf. (red.). *Historien är närvarande*. (s.13-90). Lund: Författarna och Studentlitteratur.

Löthagen, Annika, Lundenmark Pernilla & Modigh, Anna. 2008. *Framgång genom språket*. Stockholm: Författarna och Hallgren & Fallgren.

Persson, Magnus. P. S. (2019). Ämnesinnehåll och ämnesröster i läroböcker: exemplet västeuropeisk integration. *HumaNetten*. (42). 113–130.doi:  
<https://doi.org/10.15626/hn.20194206>

Regeringen, 2017. Promemoria 2017/09/14 Unik förstärkning av den statliga finansieringen av skolan.  
<https://www.regeringen.se/4a63be/contentassets/a8dd60826c4647a99c85fb5b8c20d4c5/unik-forstarkning-av-den-statliga-finansieringen-av-skolan.pdf> (hämtad 2020-05-06).

Rosenqvist, Mats. 2012/2013 HEJA. *Skolverkets kursplaner på enklare svenska*. Kristianstad: Infomentor, s.133.

Seixas, Peter & Peck, Carla. 2004. Teaching historical thinking. I Sears, Alan & Wright, Ian. (red.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (s.109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Skolverket. 2020. Elever i grundskolan med utländsk bakgrund.  
<https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever> (hämtad 2020-05-06).

Skolverket. 2020. Elever som gått ut nionde klass med godkänt slutbetyg.  
<https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever> (hämtad 2020-04-29)

Skolverket. 2020. Resultat enligt PISA 2018.  
<https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8595/1575624399449/pdf5347.pdf> (hämtad 2020-05-01)

Skolverket. 2020. SALSA, statistik över svenska skolor och elevers resultat.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/salsa-statistisk-modell> (hämtad 2020-05-08)

Seixas, Peter. 2000. Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? I Stearns, Peter, Seixas, Peter & Wineburg Sam. (red.). *Knowing, Teaching and*

*Learning History. National and International Perspectives.* (s.19-37). New York & London: New York University Press.

Thomas, Wayne P & Collier Virginia. 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students.* Washington DC: George Washington University.

Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad 2020-04-06)

Virta, Arja. 2007. "Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History", *Journal of Research in Teacher Education*, vol. 14, nr. 4, s. 11-25.

Wedin, Åsa. 2010. *A restricted curriculum for second language learners: a self-fulfilling teacher strategy?* *Language and Education*, 24(3): 171-183 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09500780903026352>

# Bilaga 1 - Mail och samtyckesbrev

Ett mail med följande information ihop med samtyckesbrevet skickades till intervjupersonerna dagen före intervjuerna genomfördes:

Kunskapskraven i historia för årskurs 1-3 (förenklad version).

”Du kan ta reda på hur det var förr i tiden där du bor och ge exempel på hur människor levde.”

”Du kan jämföra hur livet var förr med hur det är nu. Du gör det med hjälp av människors olika berättelser.”

”Du kan beskriva hur man kan se spår av forntiden i naturen och språket”.

”Du kan beskriva något om de första människorna. Du ger exempel på hur människorna levde och några viktiga saker som hände.”

”Du kan tala om när saker har hänt med hjälp av att använda tidslinjer och några ord som beskriver tid”.

Du får gärna reflektera över ovan kunskapskrav inför vårt möte. Tänk gärna över:

- Hur väl dessa kunskapskrav går att uppnå med eleverna du har haft i ditt arbete på Hermodsdalsskolan. Tänk gärna över specifika exempel på svårigheter eller möjligheter.





LÄRANDE OCH SAMHÄLLE  
INSTITUTION

---

*På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer.*

*Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP*

*(<http://dspace.mab.se/handle/2043/599>).*

---

2020-04-22

## Samtycke till medverkan i studentprojekt

Mitt namn är Daniel Sosa. Jag har tidigare varit student på lärarutbildningen och är klar med min utbildning, så när som på att skriva klart mitt examensarbete. Det är jag alltså i färd med att göra nu. Det kommer att bli klart denna termin, våren 2020 och därmed tar jag min examen. Jag har inhämtat skolans godkännande att genomföra denna undersökning.

Den här undersökningen är en del av mitt examensarbete och gäller hur pedagoger resonerar kring måluppfyllelsen i historia, hos elever med bristande kunskaper i svenska språket. Jag fokuserar på att undersöka hur det ser ut på en skola i Malmö, och mer specifikt i årskurs 1-3. Jag kommer att intervjua sex pedagoger på skolan och höra om deras beskrivning, resonemang och exempel. Varje intervju kommer att ta cirka en timme att genomföra.

Jag skickar före intervjun ut de fem kunskapskrav i historia för årskurs 1-3 via mail med en fråga om att reflektera över dem utifrån elevernas måluppfyllelse, sett från pedagogernas perspektiv. Detta utgör grunden för intervjun och kompletteras med följdfrågor från mig. Jag kommer att insamla uppgifter om vilka klasser pedagogerna har undervisat i, hur lång tid de har arbetat på skolan samt vilken typ av klass de undervisar i nu. Namn insamlas endast i samband med detta samtycke. Inga övriga uppgifter, så som kön, foto eller annat kommer att insamlas.

Jag kommer att dokumentera intervjun med hjälp av ljudinspelning via en ipad som tillhör skolan där jag bedriver intervjuerna. Ipaden är inte uppkopplad till något nätverk och används endast för inspelningen. Jag använder inte min privata mobiltelefon. Jag är den enda som kommer att ha tillgång till det intervjuerna och efter att jag har transkriberat dem, så kommer ljudfilerna att raderas. Samtyckesdokumenten kommer jag att dela med min handledare som kommer se till att de efter att arbetet är klart, raderas från Malmö universitets arkiv.

Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet, samt att samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Mitt arbete utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vad gäller följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin

medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.

- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Läs mer här: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

.....  
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

.....

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

[www.mau.se](http://www.mau.se)

040-665 70 00



## *Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter*

<b>Personuppgiftsansvarig</b>	Malmö universitet
<b>Dataskyddsbud</b>	<a href="mailto:dataskyddsbud@mau.se">dataskyddsbud@mau.se</a>
<b>Typ av personuppgifter</b>	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
<b>Ändamål med behandlingen</b>	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
<b>Rättslig grund för behandling</b>	Ditt samtycke.
<b>Mottagare</b>	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
<b>Lagringstid</b>	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
<b>Dina rättigheter</b>	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



## Samtycke

Härmed samtycker jag till att fredagen den 29 april, kl. 14:30 medverka i en intervju till ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är

examinerad.<sup>7</sup>

Namn: .....

Namnförtydligande: .....

Dagens datum: .....

-

---

<sup>7</sup> De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <http://www.codex.vr.se/texts/HSPR.pdf>

## Bilaga 2 – Intervjuguide

- På vilket sätt, om något, kan du se att svenska språket har betydelse för elevernas måluppfyllelse i historia?
- Vilken metodik använder du för att undervisa barn med annat modersmål än svenska i historia?
- Kommunikerar du kunskapskraven till eleverna? Om ja, hur?
- Vad ser du som störst barriär för elever med annat modersmål än svenska att uppnå kunskapsmålen?
- Hur svarar eleverna på den undervisningen de får i historieämnet? Elevernas reaktioner?
- Hur skulle du definiera formativ bedömning?
- Tillämpar du formativ bedömning i din undervisning. Om ja, hur och varför?
- Har du reflekterat över elevernas resultat? På vilket sätt gör du det?
- Hur resonerar du för att öka elevers måluppfyllelse?