



Samhälle, kultur och identitet

Examensarbete i fördjupningsämnet samhällsorientering och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Ämnesspråkets nödvändighet i historia

En kvalitativ studie om lärares upplevelser av att arbeta
språkutvecklande

The Necessity of Subject Language in History

*A Qualitative Study on Teachers' Experiences of Working with Language De-
velopment*

Amanda Nilsson

Nermina Nocić

Examen och poäng: Grundlärarexamen, 240 hp

Datum för slutseminarium: 2024-03-15

Examinator: Mats Greiff

Handledare: Robert Nilsson
Mohammadi

Förord

Examensarbetet har skrivits av Amanda Nilsson och Nermina Nocić som läser grundläroprogrammet årskurs 4-6, med inriktning samhällsorientering och lärande, på Malmö universitet. Vårt arbete har skrivits i förhållande till tidsramen för kursen Examensarbete i fördjupningsämnet på avancerad nivå. Arbetsprocessen av arbetets olika kapitel och allt insamlat material har genomförts tillsammans eftersom vi båda har skrivit och bearbetat innehållet gemensamt genom aktivt deltagande över Zoom och i ett gemensamt dokument, vilket vi upplever har fungerat bra. Ansvar för hela produkten fördelas därför lika på oss båda.

Vi vill ta tillfället i akt att vända ett stort tack till alla respondenter som har medverkat och bidragit med sina upplevelser för att genomföra vårt examensarbete. Det har varit givande, inspirerande och gett oss förutsättningar till att arbeta språkutvecklande i historieämnet. Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Robert Nilsson Mohammadi för den otroliga kontinuerliga stötningen och den konstruktiva feedbacken genom arbetet. Tack!

Malmö universitet, mars 2024

Amanda Nilsson

Nermina Nocić

Abstract

I enlighet med Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2022 (Skolverket, 2022, s. 180) beskriver kursplanen för ämnet historia hur undervisningen ska syfta till att utveckla elevers historiska bildning och historiemedvetande. Däremot hävdar forskare hur det krävs en förståelse för det historiska ämnesspråket, för att elever ska åstadkomma syftet och en holistisk förståelse i historieämnet. Å andra sidan finns det väldigt lite historiedidaktisk forskning i de yngre åren angående hur lärare kan tillgodogöra och arbeta språkutvecklande i förhållande till ämneskunskaper. Examensarbetet har därför genom en fenomenologisk ansats syftat till att undersöka hur verksamma lärare i historia på mellanstadiet reflekterar angående ämnesspråkets betydelse och språkutvecklande arbetssätt, för att stärka elevernas förståelse för ämnesinnehållet i historia. Detta av vikt för att inspirera lärare angående hur de kan bedriva ett språkutvecklande arbete i historieundervisningen.

Till vår hjälp har vi använt oss av kvalitativa semistrukturerade intervjuer, där fem verksamma samhällsorienterade mellanstadielärare runt om i Sverige har deltagit. De har delat med sig av deras subjektiva upplevelser och arbetssätt angående språkutveckling i historieämnet. Varje intervju har spelats in, lyssnats på flera gånger och transkriberats, vilket har stått till grund för vår analys för att uppnå syftet med arbetet. Till vår hjälp för att analysera datamaterialet har vi använt fyra teoretiska perspektiv, det sociokulturella perspektivet, historia som skolämne, historiemedvetande och den didaktiska triangeln för att åstadkomma nyanserade och unika aspekter. Resultatet av arbetet visar relevansen på hur ämnesspråket i historia står till grund för flera aspekter i ämnet och hur lärare på mellanstadiet kan arbeta språkutvecklande i historieämnet, för att eleverna ska förstå ämnesinnehållet och inhämta kunskaper. Det av vikt eftersom det inte finns tillräckligt med forskning angående hur ett sådant arbete kan ske på mellanstadiet.

Nyckelord: arbetsmetoder, erfarenhetsbaserad, historieundervisning, historieämnet, kunskapsinhämtning, mellanstadiet, språkutvecklande arbetssätt, språkutveckling, ämnesinnehåll, ämneskunskaper, ämnesspråk

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
2. Syfte och frågeställningar.....	8
3. Tidigare forskning.....	9
3.1 Ämnesspråkets betydelse i historieämnet	9
3.2 Historieämnets begreppskategorier	11
3.3 Språkutvecklande arbetsmetoder i historieämnet.....	13
3.4 Sammanfattning.....	14
4. Teoretiska perspektiv	15
4.1 Det sociokulturella perspektivet.....	15
4.2 Historia som skolämne.....	17
4.3 Historiemedvetande	19
4.4 Didaktiska triangeln.....	19
4.5 Sammanfattning.....	21
5. Metod	22
5.1 Val av metod och metoddiskussion	22
5.2 Reflektion över intervjuguide.....	23

5.3 Reflektion över urval	24
5.4 Reflektion över genomförande.....	25
5.5 Redogörelse för analysmetod.....	27
5.6 Etiska reflektioner	28
6. Analys och resultat.....	30
6.1 Lärares syn på relationen mellan ämnesspråk och ämneskunskaper i historia	30
6.2 Lärares upplevelser kring att arbeta språkutvecklande i historieämnet.....	34
6.3 Praktiska arbetsmetoder lärare använder sig av för att arbeta språkutvecklande..	38
7. Slutsats och diskussion.....	42
Referenser.....	46
Intervjuer.....	49
Bilagor.....	50
Bilaga 1 informationsbrev	50
Bilaga 2 samtyckesformulär	52
Bilaga 3 intervjuguide	54

1. Inledning

I enlighet med Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2022 (Skolverket, 2022, s. 180) beskriver kursplanen för ämnet historia hur undervisningen ska syfta till att utveckla elevers historiska bildning och historiemedvetande. Enligt Skolverket (2022, s. 180) kan de två aspekterna åstadkommas genom att eleverna får aktiva tillfällen att inhämta och utveckla kunskaper. Till exempel angående historiska förhållanden, hur historia skapas genom att ställa frågor till, tolka och värdera historiskt källmaterial, samt hur historia kan tillämpas i skilda sammanhang inom samhället och vardagslivet. För att vidare begripa hur dåtida händelser har format och påverkat samtiden, samtidigt som det passerade genomsyrar människors förväntningar på kommande tider (Skolverket, 2022, s. 180).

För att elever ska utveckla de förväntade kunskaperna och uppnå syftet med historieämnet hävdar Maaïke Hajer (2019, s. 7), att det krävs en förståelse för det historiska ämnesspråket. Detta av vikt eftersom ämnesspråket är en resurs för att åstadkomma en holistisk förståelse för ämnesinnehållet i historia. Även blir det tydligt att eleverna behöver förstå och använda det historiska ämnesspråket för att kunna analysera, resonera och ställa frågor till historiskt material. Det med anledning av att det krävs språkliga stilistiska standarder för att det ska bli precision och klarhet i kommunikationen (Bergh Nestlog, 2019, s. 9; Stolare, 2014, s. 10; Stolare, 2015, s. 2).

Johan Hansson (2010, s. 21) framhäver hur flera lärare som undervisar i ämnet historia någon gång under deras verksamma år har fått höra hur en eller flera elever säger något i stil med ”men jag förstår inte” eller ”vad ska jag med detta till” i sin historieundervisning. Orsaken till problematiken enligt Anna-Carin Stymne (2020, s. 92-93) är med anledning av att majoriteten av eleverna som studerar historia inte förstår och är bekanta med ämnesspråket, vilket är den stora beståndsdel för att förstå ämnesinnehållet. Hajer (2019, s. 7) instämmer, men tillägger hur problematiken uppstår på grund av språkchocken i början av mellanstadiet eftersom ämnesspråket stilistiska standarder inte förhåller sig till elevernas vardagsspråk. Dessutom då eleverna plötsligt förväntas använda ämnesspråket på ett helt annat sätt än vad de var bekanta med i lågstadiet (Hajer, 2019, s. 7).

Enligt Hajer (2019, s. 7) förutsätter konsekvensen av den språkliga övergången att elever inte utvecklas kunskapsmässigt samt får det svårt att vara aktivt deltagande i undervisningen, vilket går emot skolans värdegrund. Detta är viktigt eftersom Skolverket (2022, s. 5, 6, 11) fastslår att alla elever ska känna sig inkluderade samt tillhörande i undervisningen, och att läraren aktivt måste arbeta för att intressera och främja lusten för ett livslångt lärande. Det gör att läraren aktivt måste arbeta med ämnesspråket i sin undervisning för att elever ska inkluderas och utveckla en förståelse för historieämnet (Hajer, 2019, s. 7). Eftersom lärare oavsett ämne i förhållande till läroplanens riktlinjer ska planera och verkställa undervisning så alla elever trots förutsättningar och tidigare erfarenheter får stöttningen hen behöver, för att nå språk- och kommunikationsutveckling samt ämnesfördjupande kunskaper (Skolverket, 2022, s. 14).

Joel Rudnert (2010, s. 73-74) beskriver hur det finns väldigt lite historiedidaktisk forskning i de yngre åren angående hur lärare kan tillgodogöra och arbeta språkutvecklande i förhållande till ämneskunskaper. Trots att artikeln är 14 år gammal har flera andra vetenskapliga artiklar publicerats, däremot har historiedidaktisk forskning i de yngre åren angående hur lärare kan arbeta med ämnesspråket och ämnesinnehållet inte utvecklats. Detta ser vi som framtida lärare ur en problematisk synvinkel, då vi under våra år på grundlärarutbildningen har fått höra hur ämnesspråket förutsätter att åstadkomma en holistisk förståelse för ämnet. Frågan är hur ska det ske när det inte finns tillräcklig forskning angående att arbeta med de båda aspekterna samtidigt?

På grund av forskningsbristen upplever vi behovet av att inhämta verksamma lärares kunskaper angående området. Examensarbetet kommer därför att använda sig av en fenomenologisk ansats, för att undersöka lärares upplevelser att implementera ämnesspråket i historieundervisningen och deras språkutvecklande arbetssätt. Detta är viktigt för att inspirera lärare angående hur de kan bedriva språkutvecklande historieundervisning, eftersom språkkunskaper står till grund för att förstå ämnesinnehållet och utveckla elevers historiska kunskapsbildning.

2. Syfte och frågeställningar

Mot ovanstående bakgrund syftar vår studie till att undersöka hur verksamma lärare i historia på mellanstadiet, upplever att arbeta språkutvecklande och hur det kan ske för att stärka elevernas förståelse för ämnesinnehållet i historia. Utifrån syftet är våra frågeställningar:

- Hur reflekterar lärare i historia på mellanstadiet kring sina upplevelser av att arbeta språkutvecklande i historieundervisningen?
- Vilka arbetsmetoder använder lärare i historia på mellanstadiet med intentionen att utveckla elevers språk- och ämneskunskaper i deras undervisning?

3. Tidigare forskning

I avsnittet framställer vi nationell och internationell forskning inom vårt specifika område angående ämnesspråket i historia. De vetenskapliga artiklarna och avhandlingarna är funna på databaserna ERIC via EBSCO och SwePub. Den upptäckta forskningen är däremot till stor del gjord i förhållande till de högre årskurserna, precis som Rudnert (2010, s. 73-74) beskriver, eftersom det inte finns så mycket historiedidaktisk forskning för elever på mellanstadiet. Det ser vi inte som problematiskt, då forskningen är relevanta för att åstadkomma och utvidga förståelsen om ämnesspråkets betydelse i historieämnet och vad som utmärker historieämnets ämnesspråk samt tidigare funna arbetssätt.

3.1 Ämnesspråkets betydelse i historieämnet

Forskningen har visat att det finns flera viktiga anledningar till att elever behöver förstå ämnesspråket i historia. Det av vikt eftersom ämnesspråket står till grund för olika faktorer inom ramen för historieundervisningen. I Mariana Achugar, Mary Schleppegrell och Teresa Oteiza (2007, s. 9-20) observationsstudie, framställer de en central nyckelfaktor inom utbildningsvärlden, för att elever ska åstadkomma gedigna och nyanserade kunskaper. Skolans verksamhet behöver framställa språkberikande resurser oberoende av elevers förutsättningar och erfarenheter, då ämnesspråk fyller nyanserade funktioner för elevers lärande. Läraren behöver därför arbeta med att ta vara på elevernas redan befintliga språkkunskaper, samtidigt som lärarna utmanar och främja det nya ämnesspråket i förhållande till ämnesinnehållet. Genom att göra det får eleverna möjlighet att delta i kontexter som ökar lärandet (Achugar, Schleppegrell & Oteiza 2007, s. 9-20).

Ewa Bergh Nestlog (2019 s. 17), Anna-Lena Lilliestam (2013, s.77-79), Magnus Persson (2019, s. 120-121), Martin Stolare (2014, s. 5-6), Anna-Carin Stymne (2017, s. 61-63, 132, 221) och Robert Walldén och Christina Lindh (2021, s. 59) har alla gjort kvalitativa studier, däremot använde de olika metoder. Några genom intervjuer och observationer, andra genom textanalyser medan avhandlingarna gjorde fältstudier. Gemensamt ställde de liknande frågor angående varför elever behöver förstå ämnesspråket i historia, därmed kommer skribenterna fram till liknande slutsatser. Inom historieämnet behövs det

specifika språket av tre anledningar. För det första är det till följd av att eleverna behöver ämnesspråket för att förstå innehållet i läromedlen. Det eftersom undervisningspraktiken i historia och läromedelstexter är nära sammankopplade och påverkar varandra ömsesidigt, då ämnesspråkets stilistiska regler och standarder berikas i historietexter (Bergh Nestlog, 2019 s. 16; Lilliestam, 2013, s.25-29; Persson, 2019, s. 123; Stolare, 2014, s. 4-5; Stymne, 2017, s. 199-200; Walldén & Lindh, 2021, s. 55-56, 58).

För det andra är ämnesspråket även en central aspekt för de historiskt tänkandet, vilket elever förväntas bemästra. Det kan förstås i samband med att eleverna behöver förstå innehållet för att vidare tänka och resonera ur flera olika perspektiv, samtidigt ställa sina resonemang mot varandra och åstadkomma en nyanserad förståelse. Det kräver däremot ett ämnesspråk med anledning av att språket utgör innehållet samtidigt som den språkliga karaktären inom historia varierar beroende på tid och rum. Eleverna behöver se relationen mellan de olika händelsekedjorna och hur man kan applicera det i olika kontexter. För det tredje behöver eleverna utveckla de historiska ämnesspråksfärdigheterna eftersom det står till grund för historiemedvetande. Det för att skilja mellan olika tidsperspektiv och nå den nyanserade förståelsen ytterligare, vilket även är ett av syftena med historieundervisningen (Bergh Nestlog, 2019 s. 9-10; Lilliestam, 2013, s. 47; Persson, 2019, s. 119; Stolare, 2014, s. 3; Stymne, 2017, s. 17; Walldén & Lindh, 2021, s. 55-59).

Bergh Nestlog (2019, s. 12-13), Lilliestam (2013, s. 43) och Stolar (2014, s. 3) tillägger även hur ämnesspråket behövs för att förstå konceptet att historia är tolkningar baserat på det förflutna i förhållande till kvarlevor. Det av vikt eftersom historiskt källmaterial inte kan presentera sig själv, utan kräver att eleverna kan tolka, analysera och värdera materialet för att det ska få någon mening. Genom att eleverna söker orsakssamband samtidigt som de ställer intressanta frågor kring förändring och kontinuitet, samt analysera aktörers skilda gestaltningar.

Baserat på forskningen ovan har vi förstått hur ämnesspråket står till grund för flera olika aspekter inom ämnet historia. Vi förstår hur de behövs för att förstå innehållet, att historia är tolkat samt för att tolka, resonera och tänka ur flera olika led. Det för att elever vidare ska se sambanden och nå en nyanserad förståelse, samt utveckla sitt historiemedvetande.

3.2 Historieämnets begreppskategorier

Forskningen har visat utmärkande drag i historieämnets språk, vilket gör att det kan vara utmanande för elever. Mary Schleppegrell och Mariana Achugar (2003, s. 21-26) framställer i förhållande till deras klassrumsobservationer hur elevers förståelse för innehållet i historieämnet skapas genom att förstå och särskilja ämnesspecifika begrepp. Anledningen enligt skribenterna är hur texterna i historia använder sig av abstrakta och kompakta begrepp. Det innebär att innehållet är konstruerat i anslutning till specifika begrepp och kan därför inte separeras från innehållet för att åstadkomma kontextförståelsen. Begreppsförståelsen är därför enligt Stymne (2017, s. 291) ett redskap för att elever ska kunna tillägna och bemästra meningsskapande i historieämnet.

I enlighet med Jessica Jarhall (2020, s. 99-101), Lilliestam (2013, s. 40-44), Persson (2019, s. 118-119), Schleppegrell och Achugar (2003, s. 26), Stolare (2014, s. 3), Stymne (2017, s. 42) och Arja Virta (2007, s. 16) forskning kan det förstås eftersom begrepp inom historia är kategoriserade. De två centrala kategorierna inom skolans värld är ”first order concept” även benämnt som ”innehållsbegrepp” alternativt ”sakbegrepp”, samt ”second order concept” vilket i svensk bemärkelse innebär ”tankebegrepp” och ”nyckelbegrepp”. Vi har däremot valt att i det här arbetet definiera begreppskategorierna i förhållande till den svenska översättningen ”innehållsbegrepp” och ”tankebegrepp”.

Innehållsbegrepp enligt forskning är de begrepp som förmedlar innehållet, händelseförlopp och andra företeelser i anknytning till det narrativa, samtidigt som begreppen är tidsbundna till en epoks tid och rum (Jarhall, 2020, s. 99-101; Lilliestam, 2013, s. 40; Persson, 2019, s. 118-119; Stolare, 2014, s. 3; Stymne, 2017, s. 42; Virta, 2007, s. 16). Till exempel begrepp som ”adel” eller ”missionär” som tillhör en specifik tidsepok och bygger upp innehållet, men det finns även begrepp som ”kung” som under olika historiska epoker har haft olika betydelser samt positioner. Det kan förstås eftersom skilda aktörer på medeltiden och renässansen såg kungen som deras ledare och som en enastående monark. Till skillnad från vad elever i vardagligt språkbruk är bekanta med, vilket är att kungen har begränsade rättigheter och är i stället en symbol för landet. Det gör att elevernas förståelse för historiska innehållsbegrepp inte alltid sammanfaller till innehållet och gör att eleverna får fel förståelse för innehållet (Lilliestam, 2013, s. 40; Persson, 2019, s. 118-119). Detta

utmärker betydelsen av att elever som studerar historia behöver förstå begreppens omfattande betydelse, för att åstadkomma en väl utvecklad förståelse för det historiska innehållet (Jarhall, 2020, s. 99-101; Lilliestam, 2013, s. 40; Persson, 2019, s. 118-119; Stolare, 2014, s. 3; Stymne, 2017, s. 42; Virta, 2007, s. 16).

Tankebegreppen är begrepp som förmedlar struktur för tänkandet och meningsskapandet till att förstå händelseförlopp, trots att begreppen inte enbart tillhör historieämnet (Jarhall, 2020, s. 99-101; Lilliestam, 2013, s. 40; Persson, 2019, s. 118-119; Stolare, 2014, s. 3; Stymne, 2017, s. 42; Virta, 2007, s. 16). De begreppen är till exempel begreppsparen ”orsak och verkan”, ”nutid och dåtid” samt ”förändring och kontinuitet”. Det är begripligt eftersom det förutsätter att elever kan förstå och använda olika begreppspar, för att utveckla en förståelse för händelseförlopp och förstå aspekter ur olika led. Elever behöver i förhållande till det historiska innehållet identifiera orsaken för att därefter implementera konsekvenser i olika led och åstadkomma den gedigna förståelsen och utveckla sitt historiemedvetande. För att vidare argumentera och resonera för sina tolkningar (Jarhall, 2020, s. 99-101; Lilliestam, 2013, s. 40; Persson, 2019, s. 118-119; Stolare, 2014, s. 3; Stymne, 2017, s. 42; Virta, 2007, s. 16).

Jarhall (2020, s. 100) belyser däremot fenomenet angående hur det finns tendenser bland lärare att undervisa om innehållsbegrepp och tankebegrepp separat. En bemärkelse till det är på grund av engelskans benämningar ”first och second order”. Där lärare tänker sig att de först ska undervisa om innehållsbegreppen för att därefter förmedla och arbeta med tankebegreppen. Flera historiedidaktiska forskare är överens om att innehållsbegrepp och tankebegrepp inte ska separeras utan undervisas parallellt eftersom de kompletterar varandra. Eleverna behöver förstå tankebegrepp i relation till innehållsbegreppen, med anledning av att de står till grund för innehållet (Jarhall, 2020, s. 100).

Utifrån forskning har vi uppmärksammat hur vi som lärare måste arbeta med begrepps-förståelse i samband med ämnesinnehållet. Framför allt när det kommer till innehållsbegreppen eftersom innebörden av begreppen förändras beroende på tidsepok. Samtidigt som tankebegreppen behövs för att förstå historia i förhållande till olika led för att vidare resonera för sin förståelse.

3.3 Språkutvecklande arbetsmetoder i historieämnet

Forskningen har visat hur det finns två alternativa tillvägagångssätt att arbeta språkutvecklande i historieundervisningen. Eija Kuyumcu (2013, s. 20) genom sin observation och intervjustudie instämmer till behovet av att arbeta explicit med ämnesspråket i historia för att åstadkomma en förståelse för ämnesinnehållet. I sin studie framför hon till skillnad från de tidigare skribenterna hur genrebaserad undervisning kan vara ett tillvägagångssätt för att elever ska utveckla och bemästra förståelsen för ämnesspråket. Detta av vikt eftersom metoden bidrar till ett specifikt arbetssätt med att bygga upp förståelse och kunskaper för ämnesspråket i förhållande till ämnesinnehållet. Parallellt som läraren kan ge input när elever får arbeta självständigt för att uppnå en fördjupad förståelse (Kuyumcu, 2013, s. 20).

Achugar, Schleppegrell och Oteiza (2007, s. 11) framställer däremot hur ett redskap för att arbeta både med ämnesspråket och ämnesinnehållet i samklang till varandra kan ske genom att dekonstruera textinnehållet i helklass. Att dekonstruera textinnehållet syftar till att packa upp det okända innehållet som kan bestå av både begrepp och andra historiska stilistiska språktermer för eleverna. Det förutsätter att elever och lärare identifierar och bearbetar både ämnesspråket och ämnesinnehållet, vilket gynnar elevernas språk- och kunskapsförståelse (Achugar, Schleppegrell & Oteiza, 2007, s. 11; Schleppegrell & Achugar, 2003, s. 27).

Både Achugar, Schleppegrell och Oteiza (2007, s. 19) och Kuyumcu (2013, s. 20) framställer hur deras arbetsmetoder kan bidra till att utveckla elevers förståelse för ämnesinnehåll och ämnesspråket i förhållande till varandra. Konsekvensen av det resulterar i att risken för missförstånd minimeras och i stället bidrar till aktivt deltagande bland eleverna. Det med anledning av att alla elevers förståelse byggs upp och utvecklas.

I enlighet med den ovan nämnda forskningen har vi förstått att den har framställt två arbetssätt till att arbeta språkutvecklande i ämnet historia. Metoderna bidrar till att utveckla elevers förståelse för ämnesinnehåll och ämnesspråket ömsesidigt till varandra, samt hur lärare genom att använda de presenterade arbetssätten minimerar missförstånd bland eleverna. Eleverna involveras i stället till ett djupare lärande och deltagande

eftersom förståelsen byggs upp i samklang till att innehållet bearbetas under tiden lärandet sker.

3.4 Sammanfattning

Tidigare gjord forskning poängterar vikten av förståelse för ämnesspråket i historia som nyckeln för att åstadkomma gedigna och nyanserade kunskaper. I förhållande till att ämnesspråket är angeläget för flera aspekter inom ramen för historieundervisningen behöver lärare arbeta med att utveckla förståelse för det. Forskningen har under de senaste åren inhämtat kunskaper om hur lärare kan använda sig av genrebaserad undervisning och dekonstruera textinnehållet som arbetsmetoder, för att arbeta språkutvecklande parallellt med ämnesinnehållet i historieundervisningen. Trots metoderna ser vi ämnet som problematiskt eftersom arbetssätten är skapade för elever i högstadiet och uppåt. Enligt Rudnert (2010, s. 73-74) finns det väldigt lite historiedidaktisk forskning för elever på mellanstadiet angående hur lärare kan tillgodogöra och arbeta språkutvecklande i samråd till ämnesinnehållet. Studien förutsätter därför likt i inledningen nämnt att lyfta fram verksamma lärares upplevelser angående språkutvecklande arbetssätt och upplevelser att implementera och utveckla ämnesspråket i mellanstadiet. Genom att använda teorier som förhåller sig till det sociokulturella perspektivet, historia som skolämne, historiemedvetande och den didaktiska triangeln, för bidra med nyanserade och skiljande resultat från tidigare forsknings som förhåller sig till de högre årskurserna.

4. Teoretiska perspektiv

I kapitlet presenteras relevanta teoretiska perspektiv som bidrar till att redogöra nyanserade teoretiska insikter vid analys av det insamlade datamaterialet, baserat på lärares upplevelser för att uppnå studiens fenomenologiska ansats. Till vår hjälp har vi använt oss av det sociokulturella perspektivet, historia som skolämne, historiemedvetande och den didaktiska triangeln. I förhållande till det sociokulturella perspektivet har vi använt oss av begreppen mediering, artefakter, appropriering, proximala utvecklingszonen och stöttning för att belysa språkets betydelse och lärarens stöttning för elever ska åstadkomma kunskapsutveckling. Historia som skolämne och historiemedvetande har även använts för att åskådliggöra begreppen historiskt tänkande och historiemedvetande som elever förväntas utveckla i historieämnet. Till det används den didaktiska triangeln för att beröra olika aspekter i undervisningen. Det tillåter oss att tala om hur språket och lärarens stöttning står till grund för att elever ska nå syftet med historieämnet.

4.1 Det sociokulturella perspektivet

För att åstadkomma en kunskapsutveckling har språkförståelse varit den främsta nyckeln sedan Homo sapiens började bosätta sig runt i världen (Säljö, 2022, s. 93). Genom att människor kommunicerar med varandra angående erfarenheter kan ett gemensamt och kulturellt minne konstrueras. Detta minne är skapat av information och sociala berättelser som avser grunden för den nya generationens lärande och tänkande. Minnet som en gemensam resurs kan också vara till användning över tid för ett samhälle samt andra sammanlutningar lokalt och globalt.

I enlighet med Roger Säljö (2022, s. 94) har detta tänkande att sprida minnet till nästkommande generation sina rötter i förhållande till det sociokulturella perspektivet som grundades av den ryske psykologen Lev Vygotskijs. Det eftersom han förespråkade om mediering som en central aspekt, vilket innebär samspelet mellan individer och omvärlden, genom varierade kommunikationsformer, både språkligt och icke-språkligt med hjälp av artefakter. I förhållande till mediering argumenterade Vygotskij angående hur språket är människans främsta verktyg för att förstå världen utifrån olika perspektiv. Det för att

uppnå en holistisk förståelse om objekt och företeelser, för att förstå innehållet ur flera inblickar med hjälp av medierande redskap (Säljö, 2022, s. 98).

En av Vygotskijs utgångspunkter är att människan föds i anknytning till en omvärld där det krävs en orientering mot att kunna språkligt och icke språkligt kommunicera, men även integrera med omvärldens befolkning. Genom interaktion kan individer vidare inhämta förståelse och reflektera angående hur andra människor reagerar samt svarar gentemot kommunikationen. Det förutsätter att allt lärande sker i sociala sammanhang, eftersom människor delar kunskaper mellan varandra och lär sig av varandras olika perspektiv, vilket gör att människor får en nyanserad förståelse (Säljö, 2022, s. 99).

Enligt Säljö (2022, s. 100) belyser Vygotskij den inhämtade kunskapen från en annan individ som appropriering, vilket kan översättas som att människan tar emot kunskapen och gör det till sitt eget. Individer inhämtar och bearbetar kunskapen så att de förstår och kan bruka den i rätt sammanhang. Erfarenheter genom appropriering avser därför olika aspekter av människans tänkande och förståelse. Vygotskij belyser detta som en del av den ”mentala verktygslådan” eftersom människor genom interaktion kommer att appropriera idéer och föreställningar som efteråt används i kommunikation med utomstående individer. Språket är därför enligt Vygotskij både vänt till andra individer genom kommunikation, samt till individen själv genom tänkandet och inre dialoger med stöd av medierande redskap (Säljö, 2022, s. 100).

Det sociokulturella perspektivet hävdar att alla individer är kontinuerligt under utveckling, då elever tar med sig nya kunskaper, eftersom de omringas av olika sociala konstruktioner. Vygotskij benämner detta som den ”proximala utvecklingszonen” vilket beskriver olika zoner av elevernas utveckling. Den innersta cirkeln beskriver kunskaperna eleverna redan bemästrar. Den mellersta cirkeln beskriver de eleverna klarar av med hjälp av någon annan. Den yttersta cirkeln beskriver sådant eleverna inte kan med eller utan hjälp. Psykologen beskriver dock i den mellersta utvecklingszonen ”det eleverna behöver hjälp med idag, kan de göra ensamma imorgon”. Det han menar med detta är att människan ständigt lär sig och aldrig blir färdiglärd, men med hjälp av andra människor tar vi oss längre fram i lärandet (Säljö, 2022, s. 105-106).

Inom det sociokulturella perspektivet kan scaffolding som i svensk bemärkelse innebär stöttning, ske genom samspelet mellan lärare och elev. Läraren genom sin gedigna kunskap kan sträcka ut handen och hjälpa elever med deras fortsatta lärande. Läraren genom sin kompetens hjälper eleverna till ett fördjupat lärande med hjälp av intellektuell och/eller fysisk stöttning, vilket gör att eleverna kan approprierar den specifika färdigheten. I förhållande till att eleverna får förståelse och tillfällen att använda den specifika färdigheten leder det till att stöttningen successivt kan minimeras och i slutändan tas bort (Säljö, 2022, 105-108).

I samklang med att det sociokulturella perspektivet synliggör sambandet mellan språk och kunskapsutveckling, är den väsentligt för vår analys av lärares upplevelser angående språkets betydelse och språkutvecklande arbetssätt. För att eleverna ska åstadkomma syftet med historieämnet.

4.2 Historia som skolämne

Historia som term har enligt Anna-Carin Stymne (2020, s. 89) tre betydelser, vilket är att begreppet kan förstås som det förflutna, historiebetydelser samt berättelser med ett specifikt budskap. Däremot gör många människor, både barn och vuxna, ingen distinktion mellan de skilda betydelserna utan förstås övergripande för något som har hänt förr i världen. Vardagligt bidrar sammanblandningen inga negativa konsekvenser medan det inom skolans verksamhet är viktigt att åtskilja dem. Det av vikt eftersom historia som skolämne förutsätter att det inte är möjligt att undersöka de passerade händelserna direkt, eftersom historia som skolämne inte anser att historia är detsamma som det förflutna. Utan att det är en konstruktion där människor rekonstruerar historien genom att försöka återskapa det förflutna, genom att tolka och resonera baserat på förflutna källor (Stymne, 2020, s. 89-90). Det gör att elever behöver förstå sambandet mellan historiska framställningar och det som redan hänt, för att skapa sig en förståelse för historia som skolämne (Stymne, 2020, s. 89-90).

Målet med historia förutsätter även att utveckla elevers förståelse för det aktuella samhället och framtiden, men även för att elever ska utveckla förmågan att tänka ur flera perspektiv (Stymne, 2020, s. 86). Förståelsen för nutiden anges som

historieundervisningens angelägna syfte, eftersom det som sker runt om i världen idag förhåller sig till det som har hänt tidigare, vilket bidrar till konsekvenser för kommande tider. Det med anledning av att historiska händelseförlopp innehåller skilda förklaringar i samklang till mänskliga handlingar, vilket tillför oanade följder. Därmed behöver eleverna utveckla insiktsförmågan att det finns olika sätt att tolka historia (Stymne, 2020, s. 86).

Stymne (2020, s. 86) fortsätter hur en möjlig ingång för att elever ska skapa sig en förståelse är genom att ge eleverna flera möjligheter till att erövra och utveckla ett historiskt tänkande. Historiskt tänkande enligt Joel Rudnert (2019, s. 26) är ett brett fält där mentala processer är av intresse då eleverna ska förstå och kunna tänka hur historia är konstruerat, hur innehållet behandlas, samt vad för ämnesspecifika begrepp innehållet använder sig av. Historiskt tänkande har vidare splittrats ner i mindre komponenter med stödet av tankebegreppen vilket vidare har skett i samspel med historiemedvetande (Rudnert, 2019, s. 26).

Historia som skolämne syftar därför till att utveckla elevers förståelse för både samhällets och individers historieutveckling, för att vidare fostra dem och förstå samtiden parallellt som de kan orientera sig över tid och rum (Stymne, 2020, s. 85-86). Genom att inhämta kunskaper och forma en historisk bildning via utvecklingen av ett historiskt tänkande och sitt historiemedvetande. Eftersom de är redskapen till att åstadkomma den önskvärda referensramen för förståelsen inom ämnet historia (Stymne, 2020, s. 86).

Detta teoretiska perspektiv tydliggör betydelsen vad historia som skolämne förutsätter. Den är väsentlig i vår analys med hänsyn till att den beskriver vad historia som skolämne faktiskt innebär och vad eleverna ska utveckla kunskaper om. Därigenom hjälper det oss att förstå lärares upplevelser av att arbeta med ämnesspråket i historieundervisningen, som syftar till meningsskapandet inom ämnet samt att utveckla elevers historiskt tänkande.

4.3 Historiemedvetande

Begreppet historiemedvetande enligt Kenneth Nordgren (2023, s. 43-44) och Rudnert (2019, s. 39-40) innebär att eleverna förstår och gör kopplingar mellan aspekterna dåtid, nutid och framtid för att uppnå en holistisk förståelse för ämnesinnehållet i historia. Den holistiska förståelsen kan åstadkommas genom att eleverna får vidareutveckla sitt historiemedvetande. Eftersom alla elever oberoende bakgrund har ett grundläggande antagande om hur det som har inträffat hänger ihop med det aktuella samhället. Förutsättningar för detta är att eleverna kan tolka och värdera kvarlevor och annat material som beskriver de förflutna, det som sker aktuellt och det som tros ske i framtiden, i relation till varandra.

När man talar om historiemedvetande är det viktigt att tänka på att elevernas egna åsikter och känslor kommer att ligga som grund för hur de tolkar källorna. Det gör att elever kommer att tolka skilda källor på olika sätt beroende på deras tidigare erfarenheter. Skolpersonal har därmed i uppgift att ge elever flera möjligheter till att använda sitt historiemedvetande, för att vidare diskutera olika synsätt. Det med hänsyn till att utvidga elevernas förståelse angående historiska händelser samt hur de genom sina handlingar idag är med och skapar historien vilket vidare påverkar framtiden. Eleverna får därigenom redskap för att förstå och åstadkomma en önskad förändring av morgondagens framtid (Nordgren, 2023, s. 45-47; Rudnert, 2019, s. 39-40).

Historiemedvetande kan stötta oss i tolkningsprocessen för vår analys genom att bidra till vår förståelse för varför lärare valt att tillämpa specifika arbetsätt samt implementera ämnesspråket. Det med hänsyn att utvidga elevers förståelse angående förbindelsen mellan dåtid, nutid och framtid inom historieämnet.

4.4 Didaktiska triangeln

Enligt Gunnar Lindström och Lars Åke Pennlert (2022, s. 21-24) utgår skolans verk samma undervisningsdidaktik baserat på att kunskapsutveckling i förhållande mellan elev, lärare och ämnesinnehåll. Med andra ord beskrivs samspelet mellan undervisande lärare, ämnesinnehåll och elev som den didaktiska triangeln. Genom att betrakta

relationen mellan de tre olika aspekterna förutsätter den undervisande läraren att balansera undervisningen med utgångspunkt i förhållande till ämneskrav, skilda förutsättningar och behov hos eleverna.

Det kan förstås eftersom komponenterna elev-undervisningsinnehåll i samklang till varandra driver vikten av att utveckla elevers ämneskunskaper, samt mentala förmåga att tänka kring ett specifikt undervisningsinnehåll. Där eleverna ges möjlighet till att bilda sig en förståelse som gör att de kan se olika samband och resonera nyanserat, vilket bidrar till elevers lärande (Lindström & Pennlert, 2022, s. 21-24). Till det förutsätter faktorerna lärare-elever i relation till varandra att påverka elevers kunskapsinhämtning. Med anledning av att lärare förutsätter att åstadkomma och utveckla goda förbindelser med eleverna genom sin sociala kompetens, men även ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov för att ett lärande ska ske. Det eftersom eleverna behöver känna sig trygga med läraren samt att hen förstår vad eleverna behöver för att de ska utveckla ämneskunskaper. Sammanfattningsvis innebär det att kommunikation och samspel är en central aspekt inom det pedagogiska arbetet för att uppnå skolans värdegrund och mål som innebär bland annat att fostra samt utbilda eleven till en aktiv samhällsmedborgare (Lindström & Pennlert, 2022, s. 21-24).

Utöver att läraren behöver förstå och utveckla goda relationer med sina elever för att åstadkomma kunskaper behöver hen också gedigen ämneskompetens (Lindström & Pennlert, 2022, s. 21-24). Ämneskompetens baserar sig på relationen mellan lärare-ämnesinnehåll, vilket innebär att läraren har kunskaper om ämnet, hur ämnesområden kan förbindas, hur färdigheterna kan användas och förstår ämnets uppbyggnad, men även vad ämnet avser att eleverna ska utveckla. Till det behöver läraren förstå och konkretisera det abstrakta ämnesinnehållet så det blir förståeligt för eleverna (Lindström & Pennlert, 2022, s. 21-24). Genom att använda ”den didaktiska triangeln” kan vi få en djupare förståelse av det komplexa samspelet mellan lärare, elev och ämnesinnehåll, vilket bidrar till att vi kan förstå hur lärare tänker sig att ett maximalt lärande kan ske.

4.5 Sammanfattning

Tillsammans bidrar de teoretiska perspektiven till att analysera lärares upplevelser angående betydelsen av att arbeta språkutvecklande samt hur ett sådant arbete kan ske. Det eftersom historia som skolämne avser att utveckla elevers historiskt tänkande och historiemedvetande, vilket i förhållande till det sociokulturella perspektivet kräver en förståelse för ämnesspråket. Den didaktiska triangel hjälper oss ytterligare att fördjupa analysen genom att förklara samspelet mellan olika aktörer och ämnesinnehållet för att optimera lärandet, vilket blir relevant eftersom de finns flera faktorer som berör lärandet och undervisningen.

5. Metod

I detta kapitel redogörs det för examensarbetets metodologiska tillvägagångssätt, för att nå fem verksamma mellanstadielärares upplevelser.

5.1 Val av metod och metoddiskussion

I förhållande till att studien grundar sig på den fenomenologiska vetenskapsteorin där betoningen ligger på att studera och förstå aktuella subjektiva upplevelser hos enskilda individer (Brinkkajær & Høyen, 2020, s. 95-96). Detta av vikt eftersom studien är inriktad mot att undersöka samhällsorienterade lärare som undervisar i historia på mellanstadiets aktuella upplevelser angående att arbeta språkutvecklande, för att stärka elevers förståelse för ämnesinnehållet. Det gjorde att vi valde att använda kvalitativ forskningsmetod för att förstå examensarbetets undersökningsområde. Valet till det är eftersom vi vill och intresserar oss för att inhämta lärares djupa och unika kunskaper samt perspektiv på språkutveckling, vilket enligt Mikael Hjerm och Simon Lindgren (2014, s. 14) kan åstadkommas genom kvalitativ forskningsmetod.

Enligt Simon Lindgren (2014, s. 30) kännetecknas kvalitativa datainsamlingsmetoder till exempel av intervjuer, dokumentanalyser och observationer. Den kvalitativa metod vi valde att använda oss av för att undersöka och åstadkomma förståelse för lärares upplevelser är genom kvalitativa intervjuer. Det eftersom subjektiva upplevelser baserat på Johan Alvehus (2023, s. 112) och Line Christoffersson och Asbjørn Johannessen (2015, s. 84) skickligast uppnås genom att den enskilde informanten får verbalisera sig fritt.

Inom ramen för kvalitativa intervjuer finns det tre olika intervjuformer, strukturerad, semistrukturerad och ostrukturerad (Alvehus, 2023, s. 114; Christoffersson & Johannessen, 2015, s. 85). Den vi använde oss av för att nå samhällsorienterade lärares aktuella upplevelser angående att arbeta språkutvecklande i historieundervisningen, är genom den semistrukturerade intervjuformen. Att valet föll för den semistrukturerade intervjuformen är med anledning av att metoden gav oss möjlighet att i förväg förbereda en intervjuguide med öppna frågor som samtalet skulle fokusera på. Samtidigt som respondenten i stor

utsträckning gavs under flera tillfällen till att inverka på innehållet eftersom den intervjuade behövde med egna ord formulera svaren, samt kunde tillägga aspekter som inte efterfrågades. Dessutom för att den gav oss tillfällen att ställa ytterligare frågor samt följdfrågor, för att erhålla utvecklade och nyanserade svar samt åstadkomma en bredare förståelse. Även för att komma åt aspekter som vi inte hade tänkt på men som är relevanta för förståelsen. Gentemot strukturerad intervju där frågeformuläret är baserat på fasta frågor i en specifik ordning och tillåter inte några ytterligare frågor alternativt följdfrågor (Alvehus, 2023, s. 114; Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 85).

Vi är däremot i förhållande till Alvehus (2023, s. 117) medvetna om de potentiella svårigheterna med kvalitativa semistrukturerade intervjuer, bland annat att det finns en risk att undersökningens resultat kan framhäva snedvridningar. Det med anledning av att intervjumetoden når och framställer subjektiva framställningar, samtidigt som intervjuaren medvetet och omedvetet med sin tolkningsförmåga samt åsikter kan påverka intentionen i respondenternas beskrivningar. Interaktionen kan därför förutsätta inkorrekta aspekter. Det är därför viktigt att individer som gör en studie är eftertänksamma angående den inbyggda subjektiviteten i kvalitativa intervjuer, och vidtar grundläggande åtgärder för att undvika felaktiga tolkningar av respondenternas svar (Alvehus, 2023, s. 117).

Baserat på Alvehus (2023, s. 142-145) kan snedvridningar minimeras genom att flera individer ansvarar för dataanalysen. Eftersom de tillsammans kan diskutera skilda snedvridningar genom att synliggöra olika perspektiv i förhållande till respondentens svar för att vidare åtgärda dem (Alvehus, 2023, s. 142-145). Vi ser därför en stor potential till att vi som genomförde studien varit delaktiga både under och efter intervjuerna, samt analyserat det insamlade materialet tillsammans. Det bidrog till att vi diskuterade och reflekterade tillsammans, men även åstadkom andra infallsvinklar genom att vi jämförde olika aspekter vid genomförandet av datamaterialets analys och på så sätt åtgärdade skevhet.

5.2 Reflektion över intervjuguide

Utformningen av intervjuguiden skedde efter att vi färdigställde arbetets problemformulering, syfte och frågeställningar med anledning av att förstå vad det var vi ville skapa förståelse för (bilaga 3). Den är utformad i anknytning till den valda forskningsmetoden, vilket

i enlighet med Christoffersen och Johannessen (2015, s. 86) förutsatte att formulera ett fåtal öppna frågor i en bestämd ordningsföljd, som gav respondenten möjligheter att svara fördjupade med avseende för studien. Samtidigt som möjligheten fanns att formulera följdfrågor för att ytterligare nå vidareutvecklade svar parallellt som intervjuaren kunde ställa oplanerade följdfrågor angående aspekter som respondenten belyste, men som skribenterna inte hade tänkt på. Därför utformade vi fem centrala huvudfrågor vi ville att samtalet skulle fokusera på, samtidigt som vi utformade ett fåtal följdfrågor för att ytterligare åstadkomma förståelse för lärares upplevelser. Vi valde dessutom att rangordna frågorna där vi började ställa mer övergripande frågor, för att sedan smalna av det för varje fråga. På så sätt kom vi åt välutvecklade och nyanserade svar. Däremot ställde vi tre inledande bakgrundsfrågor till informanten eftersom sådana frågor enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 86) lugnar nervositeten hos respondenten. Det eftersom risken fanns att deltagaren var nervösa, vilket kunde leda till att intervjun inte nådde de önskvärda svaren.

Efter handledarens formativa input över vår intervjuguide och gjorda korrigeringar med fortsatt liknande struktur som från början, valde vi att skicka ut den utformade intervjuguiden till ett par bekanta samhällsorienterande lärare som undervisar i historia. På så sätt enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 160) skedde en förstudie där vi såg ifall frågorna höll god kvalitet, men även formativ feedback utifrån deras upplevelser angående frågornas upplägg och hur det var formulerade. Det gjorde att vi fick en inblick i hur frågorna framställdes för andra vilket gjorde att vi innan intervjuerna kunde finslipa våra frågor ytterligare.

Den genomförda förstudien i enlighet med Alvehus (2023, s. 159) gjorde även att studiens kvalitet ökade till följd av hantverksvaliditet. Eftersom vi genom bekanta lärare som nådde upp till de specifika kraven för att delta i vår studie, genom deras implikationer fick förståelse ifall frågorna vi hade utformat undersökte det avsedda. Detta gör att det finns en tillförlitlighet i resultatet och att det också är användbart (Alvehus, 2023, s. 159).

5.3 Reflektion över urval

I enlighet med att vi använde oss av kvalitativa intervjuer för att undersöka studiens syfte, gjorde vi även ett strategiskt urval. Att valet föll för ett strategiskt urval är av vikt eftersom den förutsätter att undersöka individer med specifika upplevelser som i sin tur kan förhålla

sig till studiens syfte (Alvehus, 2023, s. 97). Därför valde vi utifrån vår problemformulering endast att inrikta och undersöka lärare som uppfyller två krav, vilka är att de är legitimerade samhällsorienterande lärare med behörighet att undervisa i historia på mellanstadiet och att de är verksamma. På så sätt kom vi i kontakt med personer med lämpliga upplevelser, vilket gjorde det möjligt för oss att besvara arbetets frågeställningar. Jämfört med ifall vi hade genomfört ett slumpmässigt urval eftersom det kunde resulterat i att vi hade intervjuat lärare utan kompetens i historieämnet och på så sätt fått missvisande resultat (Alvehus, 2023, s. 96)

I det här examensarbetet intervjuade vi fem verksamma legitimerade lärare i historia på mellanstadiet. Urvalet skedde genom kontakt med slumpmässiga skolor i vårt närområde samt genom inlägg på Facebook i olika lärargrupper för att utvidga vårt område och komma i kontakt med lärare runt om i Sverige. Vi är däremot medvetna om att vi inte uppnådde mättnadspunkten, vilket enligt Marco Nilsson (2014, s. 153) innebär att datainsamlingen inte ska upphöra förrän det inte tillkommer ny information bland informanter. Vi hade önskat att nå mättnadspunkten men med anledning till kursens tidsbegränsning kunde inte detta ske.

Vi ser däremot inte detta som något problematiskt. Det med anledning av att studien syftar till att studera verksamma lärares upplevelser för att förstå hur de arbetar språkutvecklande i deras undervisning och för att stärka förståelsen för ämnesinnehållet. Genom att vi lät aktiva lärare i historia på mellanstadiet yttra och dela med sig av sina tankar kring att arbeta språkutvecklande. Det gör att studien inte intresserar sig för att frambringa generaliserbara svar utan i stället förmedla djupa och unika nyanser och mönster som informanten belyste i sina svar. Vi ansåg därför att det var rimligt att fem legitimerade lärare deltog och svarade på våra frågeställningar, samt med hänsyn till kursens tidsbegränsning.

5.4 Reflektion över genomförande

Efter att intervjuguiden var sammanställd och en del kontakt med de utvalda lärarna bokade vi in tider med hänsyn till respondenternas kalender. Intervjuerna genomfördes under slutet av vecka fem och i början av vecka sex. Varje intervju ägde rum via applikationen Zoom på grund av de långa distanserna eftersom lärare runt om i Sverige frivilligt

stälde upp för att medverka. Det resulterade i att alla deltagare ställde sig positivt till en digital intervju med kamerorna i gång för att det skulle kännas som ett vanligt samtal.

Varje intervju inleddes med att någon av skribenterna skickade ungefär 20 minuter innan intervjun började en Zoom-länk till varje respondent via mail. Därtill testades ljud och bild flera gånger för att försäkra oss att allting fungerade. Innan självaste intervjun, började vi med att presentera oss, vårt syfte med studien, hur det insamlade materialet kommer förvaras samt att de kommer vara anonyma och att de hade rätten att avbryta sin medverkan när de vill. Vi tillade dessutom hur lång tid intervjun beräknades ta, vilket var ungefär 40 till 45 minuter. Därefter ställde vi frågan ifall respondenten hade några funderingar alternativt frågor innan intervjun påbörjades.

Efter att allt klargjordes, tydliggjorde vi hur inspelningen av intervjun började. Trots att båda var närvarande under intervjuerna turades vi om att hålla intervjuerna. Under ena intervjun var Nermina huvudansvarig medan Amanda var den som lyssnade in och ställde eventuellt någon följdfråga, och därefter turades vi om. Trots att vi turades om att hålla intervjuerna inledde vi båda intervjuerna med några enstaka förberedda bakgrundsfrågor samtidigt som vi förhöll oss till de fem centrala förberedda frågorna. Däremot skedde det vid några intervjuer någon avvikelse på ordningen av frågorna och olika följdfrågor ställdes då respondenterna överlappande lite i deras svar samt nämnde andra intresseväckande aspekter. Följaktligen tillät vi respondenten tolka frågorna och påverka innehållet i förhållande till att individen förhöll sig till ämnet för att enligt Christoffersen och Johannesen (2015, s. 85) undvika att respondenten tänker sig att de är underordnade. På så sätt fick lärarna uttrycka sig mycket och fritt på innehållet samt att de själva insåg att de kunde väldigt mycket utan att vi behövde påverka innehållet vilket visar på transparens (Alvehus, 2023, s. 165). Det gjorde att resultatet inte är påverkat av ledande och dominerande frågor, utan är direkta redogörelser utifrån respondenternas tolkning av frågorna som ställdes.

Under intervjuerna valde vi att endast spela in och diktera intervjuerna. Skälet till det är eftersom vi i förhållande till Alvehus (2023, s. 115-116) är förtrogna med att föra anteckningar under en intervju kunde påverkat vår förståelse. Det eftersom saker som sägs under en intervju kan förändras under den aktuella intervjun samt att det är svårt att skriva ner alla nödvändiga aspekter parallellt som intervjuaren behöver vara en god lyssnare. Det

finns däremot en större trygghet i att spela in och diktera intervjun eftersom ord för ord kan uppfattas på det sättet som respondenten förmedlade (Alvehus, 2023, s. 115-116).

Avrundningen under varje intervju skedde genom att vi ställde respondenten frågan ifall hen hade något att tillägga. Därefter fick respondenten själv läsa igenom samtyckesformuläret för sig själv, för att vidare i inspelningen medge sitt samtycke för att materialet får användas för den avsedda studien och förstod vad studien förhåller sig till. Sedan tackade vi respondenten för hens medverkan och avslutade inspelningen. Efter avslutad inspelning frågade vi respondenten hur de upplevde intervjun samt diskuterade generellt angående den.

Därefter tackade vi återigen och begav oss till ett enskilt Zoom-möte för att göra gemensamma anteckningar som vi inte ville glömma inför transkriberingen av intervjuerna, samt diskutera upptäckta mönster i intervjun. Inom de närmsta dagarna lyssnade vi igenom intervjuerna och transkriberade dem för att påbörja analysen. Detta av vikt för att komplettera eventuella aspekter som behövdes för att uppnå en helhetsförståelse för lärares upplevelser och erfarenheter. Allt material sparades därefter som L1-5 för att ingen förutom vi skulle förstå vilka som blev intervjuade.

5.5 Redogörelse för analysmetod

I förhållande till att vi tillämpade kvalitativa semistrukturerade intervjuer som bygger på öppna intervjufrågor för att samla in datamaterial, har svaren i enlighet med Christoffersen och Johannessen (2015, s. 85) blivit reflekterande. Detta mynnade ut till att materialinsamlingen blev utmanade och komplicerat att analysera gentemot ifall vi hade utfört kvantitativa surveyundersökningar med stängda svarsalternativ. Det med anledning av att svaren i en enkätundersökning med förkodade frågor enkelt kan jämföras med varandra då deltagaren i studien enbart kan svara genom att välja färdigställda alternativ (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 151-152). Vi uppmärksammade däremot hur vi åstadkom de önskvärda unika och djupa fenomenologiska upplevelserna, vilket hör ihop med vårt syfte. Det eftersom respondenten fick uttrycka sig fritt (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 84).

För att vi skulle åstadkomma en struktur och förståelse över vårt insamlade material, valde vi att analysera svaren i förhållande till den fenomenologiska vetenskapsteorins analysmetod. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 113-123) framhäver hur datamaterialet kan analyseras med hjälp av fyra steg då studien fokuserar på meningsinnehåll. Vi inledde med att flera gånger lyssna igenom vårt insamlade material för att därefter läsa igenom varje transkribering var för sig och söka efter intresseväckande och väsentliga ämnen. Det skapade förtrogenhet samt helhetsintryck över det insamlade materialet eftersom vi tyckte det var svårt att uppnå förståelse, då respondenternas svar var välutvecklade. Vidare gjordes tematiseringar genom att sortera informanternas svar i förhållande till gemensamma nämnare samt jämföra dem mot varandra för att hitta ytterligare kategorier (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 115).

Därefter gick vi över till kondensering. Fasen förutsatte att plocka ut olika textelement från transkriberingen som kan skapa förståelse för det meningsbärande (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 119). I enlighet med Alvehus (2023, s. 159) främjar det ytterligare studiens kvalitet till följd av kommunikativ validitet eftersom det speglar förståelse angående hur kommunikationen bedömdes. Avslutningsvis gjorde vi en rekontextualisering där vi överskådade vårt material, för att bedöma ifall sammanfattande beskrivningar i studiens analys överensstämmer med det som primärt framkom i datamaterialet innan det tematiseras (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 119-120). Således upptäcktes centrala teoretiska perspektiv då respondenterna belyste ämnesspråkets betydelse, syftet med historia som skolämne och aspekter i relation till didaktik. Allt detta gjorde att vi åstadkom tre centrala rubriker för att besvara studiens frågeställningar.

5.6 Etiska reflektioner

I relation till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002, s. 6) förhöll vår studie sig till de fyra centrala forskningsetiska huvudkraven med avseende att skydda varje respondent i vår studie. De fyra forskningsetiska huvudkraven vi förhöll oss till är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det kan förstås genom att vi i anknytning till informationskravet både i inledningen av vårt informationsbrev (bilaga 1) och i början av varje intervju informerade respondenten om examensarbetets syfte. Vi informerade dessutom om aspekter som till exempel att deltagandet är frivilligt och att de är berättigade att avbryta sin medverkan när de vill, hur

genomförandet kommer ske samt vart arbetet kommer publiceras, vilket enligt Vetenskapsrådet (2002, s. 7) överensstämmer med kravet.

Tillämpningen av samtyckeskravet kan förstås i samband med att vi i början av varje intervjutillfälle muntligt presenterade och tillät deltagaren i slutet själv läsa vårt samtyckesformulär. Där det förmedlades information om studien, vad de samtycker till och vad för rättigheter de har. För att därefter ha gett sitt frivilliga samtycke till deltagande av studien, samtidigt som allting spelades in, vilket Vetenskapsrådet (2002, s. 9) belyser att den som genomfört studien ska göra.

Vidare informerade vi om konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det gjorde vi genom att informera varje deltagare om hur de kommer vara anonyma och hur all information kommer bevaras säkert samt hur det insamlade material endast kommer att tillämpas för forskningsändamålet (Vetenskapsrådet, 2002, s.12-14). Vi tillade samt förtydligade hur allt insamlat material kommer efter godkänt arbete att förstöras och raderas. Detta är något vi även understrukt i informationsbrevet (bilaga 1) och samtyckeformuläret (bilaga 2).

6. Analys och resultat

I detta kapitel analyserar vi det insamlade datamaterialet och redogör för resultatet av våra respondenters upplevelser. Inledningsvis presenterar vi lärarnas perspektiv på ämnesspråket i förhållande till att inhämta ämneskunskaper. Detta är viktigt för att belysa ämnesspråkets betydelse i undervisningen, för att vidare diskutera utmaningarna lärarna möts av i samband med historieundervisningen. Därefter belyser vi skilda arbetsmetoder lärarna använder sig av för att överkomma utmaningarna och utveckla elevers ämnesspråk. Till vår hjälp använder vi oss av de tidigare nämnda teoretiska perspektiven för att nå djupa analyser och tolkningar.

6.1 Lärares syn på relationen mellan ämnesspråk och ämneskunskaper i historia

I våra intervjuer har lärarna gett uttryck för olika syner på relationen mellan ämnesspråk och ämneskunskaper i historia, däremot kan vi se ett tydligt mönster kring hur lärarna upplever att det är centralt att arbeta med ämnesspråket i historia. Med anledning av att språkkunskaper med hjälp av medierande artefakter står till grund för ämnesinnehållet som gör att eleverna kan inhämta djupa och nyanserade kunskaper, samt utveckla sitt historiemedvetande och historiskt tänkande (Rudnert, 2019, s. 26, 39-40; Säljö, 2022, s. 98).

Jag tycker det är viktigt. Alltså det blir ju nästan att de lär sig ett helt innehåll genom att vi jobbar med orden. Vi kommer jättelångt i hur mycket vi bara kan genom att jobba med begreppen. Det är ju häftigt! Ja och då också känner de ju att de kan och att när man väl kanske börjar känna och titta eller diskutera om specifika mer specifika händelser eller titta på orsaker och förlopp och följder och så känner vi ju redan massa. (L2, 2024)

Precis som L2 redogör, anser även de andra lärarna att språkarbetet är en nödvändighet för att eleverna ska bemästra ämneskunskaper, eftersom förståelse för innehåll- och tankebegrepp gör att de lär sig innehållet och åstadkommer en holistisk förståelse i

historieämnet. Enligt samtliga lärare är det för att språk- och ämneskunskaper inte kan utesluta varandra eftersom ämnesspråket är det som gör att eleverna förstå ämnesinnehållet, till följd av att ämnesinnehållet utgörs av ämnesspråket. Lärarna betonar därför vikten av att stötta och ägna tid åt språkförståelse i förhållande till ämneskunskaper, då det är nyckeln till att förstå historiska händelseförlopp. Genom att använda sig av undervisning som lägger fokus på förståelse för ämnesspråket i förhållande till kunskapsutveckling, utgör det att eleverna tar sig an nyanserade kunskaper som uppstår via språk. Vilket blir tydligt i det sociokulturella perspektivet som förespråkar att allt lärande sker genom språk samt genom lärarens stöttning. Det för att eleverna på egen hand ska inhämta, använda och visa kunskaperna, genom att använda historiska termer som gör att det blir koncist (Säljö, 2022, s. 105-108).

Med hjälp av Säljö (2022, s. 97-100) tolkar vi hur samtliga lärare reflekterar kring hur språket är värdefullt för elevers lärande, men även hur lärarna tillämpar artefakter som bidrar till att elever approprierar lärandet. Det eftersom elever genom lärarens stöttande undervisning tar emot kunskaper, så att de själva kan förstå och använda kunskaperna för att vidare visa sina ämneskunskaper. Främst är det centralt eftersom historia som skolämne använder sig av historiska stilistiska standarder utan att direkt förklara innebörden för varje term, för att eleverna senare ska använda kunskapen utan lärarens stöttning. Vidare bidrar det till att eleverna utvecklar den önskvärda historiska bildningen, historiemedvetandet och historiskt tänkande (Nordgren, 2023, s. 43-44; Rudnert, 2019, s. 26, 39-40; Stymne, 2020, s. 86). I förhållande till den didaktiska triangeln i förbindelsen till lärare och ämnesinnehållet, bidrar det till att läraren når aspekten angående att förmedla innehållet i samklang till en balanserad undervisning med utgångspunkt till ämneskraven, elevers skilda förutsättningar och behov (Lindström & Pennlert, 2022, s. 21-24).

Utöver att ämnesspråket står till grund för att förstå ämnesinnehållet i historieämnet, betonar samtliga lärare även vikten av att elever har ett utvecklat ämnesspråk. Det då ämnesspråket bidrar till att eleverna kan utveckla flera förmågor och arbeta nyanserat i historieämnet.

Begreppen är ju så centrala i historia som behövs ju för att förstå kontexten och få en helhet för att kunna resonera och lite liknande och tolka, för att historia är tolkat och det behövs ju också bekräftas. (L2, 2024)

Jag tänkte lite det här inom historieämnet så krävs det ett ämnesspråk i alla fall det stora språket för till exempel kunna resonera och tänka på olika källor, argumentera för sin åsikt, sina tankar, hur elever upplevelser kring det. (L4, 2024)

L2 och L4 framställer hur språkkunskaper inom historieämnet bidrar till att elever kan utveckla flera förmågor inom historieämnet. Exempelvis resonemangsförmågan, tolkningsförmågan och argumentera för sin åsikt korrekt och koncist. Eftersom språkkunskaper inom historieämnet tillför en djupare och annorlunda förståelse för ämnesinnehållet, vilket gör att eleverna vidare genom kunskaper kan redogöra koncist, tänka i flera led och förmedla sitt budskap på ett förståeligt sätt. Följaktligen utifrån de två lärarnas reflektioner går det att förstå hur språkutvecklande undervisning bidrar till att elever kan utveckla flera förmågor med hjälp av appropriering och lärarens stöttning inom historieämnet. Det visar ännu en gång på språkets betydelse för att förstå och utveckla det avsedda syftet inom historieämnet (Säljö, 2022, s. 93-94).

I samband med att ämnesspråkskunskaper bidrar till att utveckla flera förmågor som krävs inom historieämnet, gynnar det eleverna i längden då de kan visa fördjupad förståelse och nyanserad kunskap. Med hänsyn till det faktum att elever genom ämnesspråket når en holistisk förståelse och kan se nya förbindelser mellan olika historiska händelser. Utifrån citaten ovan visar det hur ämnesspråkskunskaper står till grund för elevers historiska tänkande och utvecklandet av deras historiemedvetande. I anknytning till att språket utgör grunden för en berikad förståelse, vidare för att tänka och förstå innehållet ur flera perspektiv (Nordgren, 2023, s. 43-44; Rudnert, 2019, s. 26, 39-40).

Däremot tillägger L1 hur ämnesspråket är en viktig faktor ifall eleverna vill åstadkomma de högre betygen än godkänt.

För att liksom få ett högre omdöme eller ett högre betyg i historia ska du kunna använda de här begreppen och sätta in dem i sammanhang och resonera och jämföra och tänka själv. Så saknar du då begreppsförståelse en så går det ju i princip inte att få ett högre betyg heller. (L1, 2024)

Vår tolkning av L1 är att ämnesspråkskunskaper bidrar till att elever kan visa nyanserade kunskaper och resonera annorlunda gentemot när språkkunskaper brister. Med anledning

av att språket är en medierande artefakt, vilket gör att elever kan resonera mer koncist i anknytning till deras förståelse och det relevanta ämnesinnehållet (Säljö, 2022, s. 98). Eleverna kan dessutom med hjälp av språket, jämföra, dra kopplingar och se skilda aspekter, vilket visar på ytterligare förståelse. I jämförelse med de andra lärarna som inte talar om betyg, menar däremot L1 hur betydelsen av ämnesspråket även tyder på att elever kan nå högre betyg och utvidga sin förståelse i historieämnet.

I anknytning till ämnesspråkets betydande faktorer för elevers lärande inom historieämnet, belyser L3 därför hur undervisande lärare i historia inte ska sänka språknivån, trots att det inte förhåller sig till elevernas vardag.

Vardagsspråket så säger vi på det här sättet och sen så i skolan så sänker ju inte vi riktigt nivån liksom. Utan det blir det ska jag säga det blir mer vuxenspråk. Vi pratar på ett mer avancerat sätt och det är ju för att dom ska berika sitt ordförråd och sen så kommer det just ämnesorden också. (L3, 2024)

Utifrån L3s redogörelse, förstår vi att skolans verksamhet förutsätter att tillämpa och lära ut ett formellt och avancerat språk. I syfte att elever ska berika, utveckla sitt ordförråd, själva tillämpa begreppen och utveckla sina kunskaper. Med anledning av att skapa sig en förståelse för historieämnets ämnesinnehåll, vidare åstadkomma syftet med ämnet som förutsätter att elever ska förstå att historia är konstruerat, utveckla det historiska tänkande och sitt historiemedvetande. Det för att eleverna vidare ska förstå hur de påverkar framtiden (Nordgren, 2023, s. 43-44; Rudnert, 2019, s. 26, 39-40; Stymne, 2020, s. 86, 89-90).

I synnerhet till lärans redogörelser förstår vi sammanfattningsvis hur alla är överens om att ämnesspråket i historia är centralt för att elever ska inhämta kunskaper samt utveckla det historiska tänkandet och historiemedvetande (Nordgren, 2023, s. 43-44; Rudnert, 2019, s. 26, 39-40). Det eftersom ämnesspråkskunskaper i historia bidrar till att elever utvecklar flera nyanserade förmågor som krävs inom historieämnet. Alla lärare betonar därför vikten av att ägna tid till att lära eleverna ämnesspråkskunskaperna inom ämnet historia för att förstå innehållet och uppnå syftet med undervisningen (Stymne, 2020, s. 86, 89-90). Lärarna redogör för hur lärarens stöttning genom medierande artefakter är ett tillvägagångssätt för att möta elevernas proximala utvecklingszon (Säljö, 2022, s. 100).

6.2 Lärares upplevelser kring att arbeta språkutvecklande i historieämnet

Lärarnas upplevda utmaningar visar på en spännvidd mellan de gemensamma och individuella utmaningarna vid arbetet med ämnesspråk i historia. Det eftersom lärarna redogör för liknande, men även subjektiva svårigheter i undervisningen angående att utveckla elevers historiemedvetande och historiskt tänkande (Nordgren, 2023, s. 43-44; Rudnert, 2019, s. 26, 39-40).

Jo men alltså det är tufft det är det och framför allt för de som inte har den förförståelsen. Så det är alltså just man jobbar på så gott man kan, men att eleverna inte ger upp. I fyran kände jag mig lite besegrad och bara de förstår inte. Men nu känner man att nu börjar det, nu börjar de att knyta ihop de här lösa trådarna och bara jaha! (L1, 2024)

Under intervjuerna med lärarna framförde samtliga precis som L1 hur de upplevde att elever blir i chocktillstånd när de i början på mellanstadiet möts av ämnesspråket i historia. Lärarna uttrycker det genom att exemplifiera liknande beskrivningar angående hur de uppmärksammar att eleverna i årskurs fyra blir avskräckta, och ställs inför en ny värld som skapar ängslan när de möter ämnesspråket. Chocken bidrar i de flesta fall till att eleverna känner sig överväldigade av det okända, vilket påverkar lärarnas strävan med undervisningen. Eftersom historia som skolämne avser att utveckla elevernas historiska bildning för att vidareutveckla deras historiemedvetande och historiska tänkande (Nordgren, 2023, s. 45-47; Rudnert, 2019, s. 26, 39-40). Lärarna redogör därför, om hur de i förhållande till elevernas chocktillstånd behöver bryta ner ämnesinnehållet till elevernas kunskapsnivå för att bemöta utmaningarna och hjälpa dem i deras proximala utvecklingszon (Säljö, 2022, s. 100). För att eleverna vidare ska inhämta kunskaper och uppnå det avsedda syftet med ämnet samt känna hur de åstadkommer en progression.

Chocktillståndet bland eleverna i årskurs fyra kan enligt lärarna innebära att de behöver avsätta tid till att låta eleverna träna på att förstå vad de läser. På grund av att elever från lågstadiet går från att lära sig läsa, till att på mellanstadiet lära sig av att läsa faktatunga texter, eftersom historieämnet är begreppstungt och kräver specifik förståelse. Därför kan

undervisande lärare enligt samtliga respondenter inte ta för givet att eleverna har läsförståelsen för att förstå vad texten förmedlar utan lärarens stöttning (Säljö, 2022, s. 105-108).

Ja alltså den största utmaningen är alltså det är en väldigt låg läsförståelse alltså de är väldigt kassa läsare helt enkelt tyvärr. Det gör det lite svårare i just So-ämnet i och med att vi har de här böckerna som är ganska tunga i text och de kommer upp från lågstadiet och kan knappt läsa känns det som. [...] Alltså man har elever som knappt kan läsa och då är det är en utmaning i So-ämnet. (L4, 2024)

Utifrån lärarnas reflektioner har vi uppmärksammat hur de tillsammans belyser liknande upplevelser angående elevers möte med ämnesspråket i historia på mellanstadiet. Vi förstår bland annat hur språket lämnar avskräck och chockerar många elever. Å andra sidan blir lärare också chockerade över hur de behöver bryta ner innehållet till minsta beståndsdelar samt att elever nuförtiden kommer till mellanstadiet med sämre läsförmåga, vilket gör det ytterligare utmanande att arbeta med ämnesspråket i historia. Med hänsyn till att historia som skolämne inte syftar att bryta ner innehållet till minsta tänkbara beståndsdel för att eleverna ska förstå innehållet eller utveckla läsförmåga, utan att vidareutveckla deras historiska bildning (Stymne, 2020, s. 89-90).

Den främsta grundläggande orsaken till att språket upplevs utmanande enligt samtliga lärare är till följd av att eleverna förväntas förstå och bruka ämnesspråket mer avancerat än de gjorde på lågstadiet. Ett språk som innehåller flera obekanta och avancerade begrepp gentemot vad de är bekanta med att använda och höra vardagligt. Dessutom kräver begrepp djupare förståelse för att eleverna ska åstadkomma en holistiskförståelse.

Mycket ord som inte är vardagsord, som dom inte känner till överhuvudtaget och framför allt så är det många verb som upplevs som otroligt svåra. För det händer alltså att ett verb är ibland en hel händelse. Det krävs mycket mer förståelse kring vissa utav verben i historia så språket är en utmaning som man får bena isär väldigt mycket. (L3, 2024)

Ja alltså elever generellt idag har mindre ordförråd än vad de hade för några år sedan. Det kommer väldigt mycket frågor om ord man räknar med att elever kan. (L3, 2024)

Baserat på L3 förstår vi hur hen upplever att eleverna tycker att ämnesspråket i historia är komplext eftersom många av ord är nya då de inte förhåller sig till elevernas vardag. Dessutom krävs det en nyanserad och utvecklad förståelse för begreppen eftersom de gör innehållet begripligt. Exempelvis ordklassen verb, eftersom verb inom historia kan utgöra en hel förståelse för en händelse. Det gör att eleverna behöver vara vaksamma och förstå händelseverben på ett nyanserat sätt för att erhålla historisk bildning. Därför anser L3 utifrån sina subjektiva upplevelser att hen behöver stötta elevernas lärande, eftersom vi kan konstatera att eleverna har det svårt att appropriera de nya begreppen på egen hand. Detta uppmärksammas i förhållande till den proximala utvecklingen där lärarens stöttning är en viktig faktor till elevernas begreppsforståelse. Det eftersom läraren avser att elever kan appropriera, åstadkomma en förståelse och nyttja begreppen (Säljö, 2022, s. 100).

I förhållande till den didaktiska triangeln visar den att lärarens stöttning är betydelsefull för elevens appropriering i relationen mellan elev-ämnesinnehåll. Med hänsyn till att eleverna förväntas bemästra det avsedda syftet med historieinnehållet. Appropriering parallellt med den didaktiska triangeln förmedlar även relationens vikt mellan aspekterna lärare-elev då läraren stöttar elevernas lärande. Det bidrar dessutom till att läraren bygger relationer i samspel med eleverna genom sin stöttning, då hen visar att hen förstår var eleverna brister i sitt lärande, för att ett lärande ska ske samt att eleverna känner sig trygga. Eftersom goda relationer står till grund för att elever ska åstadkomma utvecklade kunskaper (Lindström & Pennlert, 2022, s. 21-24; Säljö, 2022, s. 105-108).

Utöver den gemensamma referensramen till att ämnesspråket upplevs utmanande med avseende att flera termer inte förhåller sig till elevernas vardag. Har även andra aspekter i förhållande till lärares subjektiva upplevelser uppmärksammas kring ämnesspråkets svårigheter. Det uppmärksammas utmaningar som har framförts är exempelvis att elever har dyslexi, utmanande elever och elever med svenska som andraspråk inte har tillräckligt med vardagliga begrepp, vilket gör att det blir krävande i historieämnet.

Men just eftersom vi har en ganska hög andel elever som har dyslexi. Vi har 7 elever i klassen som har dyslexi och de man vill ju inte hämma dem i deras kunskapsinhämtning i just historieämnet bara för att de har dyslexi. (L1, 2024)

Att det är de som inte kan svenska så bra som är nyanlända har de inte språket så även om de har förkunskaper så hjälps det liksom inte alls i klassrummet och de har studiehandledare som kommer två gånger i veckan men är de inte här när jag behöver de så liksom inte det heller och då sitter dom bara lyssna. (L5, 2024)

Exempel har jag en elev just nu som inte fungerar alltså inte alls. Jag vet riktigt hur jag ska göra för att nå eleven och hur jag ska få honom att förstå och att han ska komma ihåg det vi har gått igenom. (L5, 2024)

Likt L1 och L5 beskriver, redogör också de andra lärarna för liknande utmaningar med ämnesspråket. Tillsammans är de överens om att det skapar ytterligare utmaningar för att arbeta ämnesspråksutvecklande. Å andra sidan är de tillkommande utmaningarna enligt lärare inget som kan förhindra dem med att arbeta språkutvecklande eftersom de behöver förstå och ta sig an utmaningarna för att eleverna ska inhämta kunskaper. Utifrån den didaktiska triangeln kan det förstås i relation till aspekterna lärare-ämnesinnehåll. Förutsättningen för att eleverna ska utveckla sitt historiemedvetande och historiskt tänkande är genom att läraren har gedigna ämneskunskaper, för att undervisa och möta eleverna så att ämnesinnehållet blir förståeligt (Lindström & Pennlert, 2022 s. 21-24).

"[...] är det någonting jag vill fördjupa mig så gör jag det i mina böcker hemma och sen så tar jag hit och fortsätter och berättar om det" (L5, 2024). Precis som L5 beskriver så tycker L3 och L4 att undervisande läraren ska ha en utvecklad förståelse för ämnesspråket och ämnesinnehållet, eftersom de inte endas gynnar elevers kunskapsinläring utan identifiera vart elever kan möta svårigheter. På så sätt kan läraren övervinna språkliga och ämnesinnehållsliga hinder samt göra ämnet intressant och åtkomligt för alla elever trots deras skilda förutsättningar (Lindström & Pennlert, 2022, s. 21-24). Lärarens egna kunskaper möjliggör även effektiv och målinriktad stöttning eftersom hen genom sin förståelse kan bidra med konkreta förklaringar och tillvägagångssätt som stöttar eleverna att ta sig igenom historieämnets komplexa ämnes- och språkinnehåll.

Sammanfattningsvis förstår vi hur lärarna upplever att det finns varierade utmanande aspekter inom arbetet med ämnesspråket i historia. Lärarna lägger tyngd vid att möta eleverna i deras proximala utvecklingszon genom att bidra med medierande artefakter för att elever ska appropriera ämnesinnehållet och åstadkomma syftet med ämnet (Säljö, 2022,

s. 98-108). Däremot krävs det att läraren har gedigna ämneskunskaper för att möta eleverna och tillfredsställa deras behov för att optimera undervisningen (Lindström & Pennlert, 2022, s. 21-24).

6.3 Praktiska arbetsmetoder lärare använder sig av för att arbeta språkutvecklande

För att vi skulle få en visuell inblick för hur respektive lärare lägger upp sin undervisning, gjorde vi en översikt över alla respondenters svar. Det blev tydligt hur respektive lärare strävar efter en differentierad undervisning, för att elever ska skapa sig en historisk bildning för att utveckla ett historiemedvetande och ett historiskt tänkande, vilket är syftet med historieämnet (Rudnert, 2019, s. 26, 39-40).

Jag försöker variera lite hur jag lägger upp lektioner och arbetsområden för att försöka fånga in så många elever som möjligt. För att ett visst arbetssätt och hur du arbetar passar inte alla elever så jag försöker alltid att variera mig så mycket [...]
(L1, 2024)

Genom citatet kan vi till exempel förstå L1s upplevelser av att arbeta differentierat. Vad vi kan förstå är det till följd av att L1 upplever hur vissa arbetssätt inte fungerar för alla elever och behöver därför eftersträva en varierad undervisning för att inkludera alla elever. Det är viktigt eftersom alla elever förväntas inhämta kunskaper och uppnå syftet med historieämnet. På så sätt går det att förstå relationen mellan lärare-ämnesinnehåll inom den didaktiska triangeln, eftersom läraren via sin kompetens bygger undervisningen för att alla elever ska uppnå kunskaper, vilket förhåller sig till aspekten elev-ämnesinnehåll. Vidare bidrar det till att lärare-elev relationen inom den didaktiska triangeln byggs upp, vilket gör att eleverna enklare tar till sig kunskaperna och känner sig sedda samt ges den stöttning den behöver för att utvecklas (Lindström & Pennlert, 2022, s. 21-24).

Jag kände att jag saknade verktyg, hur jag skulle undervisa just i historia. För jag kunde känna att just min utbildning just i historia ämnen som jag fick på högskolan var brist väldig kan man säga. Så att jag kände att vi lärde oss mer faktakunskaper

om historien, vi lärde oss inte som vi hade inte så mycket om didaktik alltså hur man lär ut historia så jag har nog fått hitta den vägen lite själv. (L1, 2024)

Jag kan inte säga faktiskt, för att det har alltid liksom kommit naturligt för mig, det mesta är mitt lärarjobb. Och så har det liksom sedan råkat bli sådant som har blivit modernt på något sätt, jag vet inte det har fallit sig naturligt. Och just alltså när man började prata om begrepp så tänkte jag det väl ja det är väl klart att det är lätt liksom. Jag tycker det är viktigt och det hjälper ju alla men det är ju det som är det bästa tänker jag. (L2, 2024)

L1 upplevde hur hen i början av sin yrkesprofession inte hade fått verktyg som krävs för att känna sig säker i olika undervisningssituationer inom historia. Å andra sidan beskriver L2 hur hen inte upplevt någon problematik kring bristande verktyg, och att begreppsarbete alltid har fallit naturligt för hen inom sin yrkesprofession. Kontrasten kan förstå då L1 anser att hen inte har fått den utbildning inom didaktik som egentligen hade behövts, för att undervisa explicit inom historieämnet för att utveckla elevers historiemedvetande och historiskt tänkande (Nordgren, 2023, s. 43-44; Rudnert, 2019, s. 26, 39-40). Det medför att L1 själv har fått skapa sig kunskap om hur hen ska arbeta för att främja historia som skolämne.

Det främsta uppmärksammade arbetssättet samtliga lärare använder sig av för att arbeta språk- och kunskapsutvecklande inom historieämnet är att arbeta i sociala sammanhang. *”Då är det mycket så här med KL att vi väljer ut begrepp och använder oss av olika övningar som de gör tillsammans antingen i par eller i grupp”* (L5, 2024). Precis som L5, beskriver även de andra lärarna hur de arbetar i olika sociala konstellationer. Allt från par till helklass för att läraren och klasskamraterna konstant ska finnas som stöttning till den enskilda elevens lärande. Genom att lärare och elever finns där kan den enskilda eleven appropriera från dem, som i sin tur stöttar elevens proximala utvecklingszon eftersom kunskapen tillägnas utifrån elevens nuvarande nivå. Alla lärare belyser dessutom precis som Säljö (2022, s. 105-108) hur det maximala lärandet sker i socialt samspel. Eftersom flera elever kan ha liknande problematik med att förstå ämnesinnehållet, på så sätt blir lärare och elever tillgängliga för varandra, vilket bidrar till kunskapsutveckling.

Lärarna har till sin hjälp vid arbetet i sociala sammanhang använt bildstöd för att uttrycka sig multimodalt med strävan att inkludera fler elever. *”Mycket bildstöd använder jag. Mycket bildstöd för att det är lättare för dem att hänga upp kunskapen, om de har också något visuellt också”* (L4, 2024). Genom varierade kommunikationsformer kan läraren lära ut artefakter som eleverna behöver för att förstå innehållet i historieämnet (Säljö, 2022, s. 98). Det gör att ämnesinnehållet blir mer lättillgängligt för alla elever oavsett förutsättningar. Ämnesinnehållet blir även lättillgängligt via lekfullt lärande.

Som sagt det är väldigt mycket begrepp och det finns olika sätt att leka in begreppen. Jag kör många samarbetsövningar, kan vara bingo, memory, fråga fråga byt, rita begrepp, förklara begrepp. [...] Jag brukar säga till dem att liksom när man väl förstår begreppen och hur de hänger ihop då kommer ni även förstå själva den historiska händelsen och historiska epoken. Alltså lek har ju kunskapen på olika sätt och alltså inte bara det här kanske traditionella som jag kanske fick, att man fick en lista med begrepp och förklaringar och för att plugga in. (L4, 2024)

L4 inklusive de andra lärarna betonar även lekens betydelse för elevers lärande inom historieämnet. De talar om hur leken utgör ett sätt att lura in kunskaper för att gynna elevers kunskapsutveckling snarare än att plugga in begrepp som inte engagerar elevers lärande. Lärarna framhäver hur leken inte enbart är undersökande utan även ett betydelsefullt sätt som möjliggör lärande eftersom lek bidrar till elevers intresse och kan hänga upp sin kunskap. Utifrån detta kan vi i förhållande till det sociokulturella perspektivet se hur lärare nyttjar medierande artefakter eftersom kunskapen tillägnas på olika konkreta sätt (Säljö, 2022, s. 98). Det visar även på hur lärarna vet hur de kan hantera ämnessinnehållet på en elevanpassad nivå, vilket förhåller sig till lärare-ämnessinnehåll i den didaktiska triangeln (Lindström & Pennlert, 2022, s. 21-24).

Upplevelsen kring språkutvecklande arbetssätt beskriver L1 som *”Ja jo men det tycker jag att de har blivit bättre på och sen framför allt när eleverna behöver koppla historien till andra sammanhang”* (L1, 2024). Övriga lärare instämmer till det, då de beskriver liknande upplevelser, parallellt med att det skett successiv utveckling bland eleverna. Eftersom lärarna ser skillnad på elevers begreppsanvändning och kunskapsutveckling från årskurs fyra till årskurs sex. Det visar på hur språket står till grund för elevers lärande (Säljö, 2022, s. 98).

Avslutningsvis visar lärarnas upplevelser en strävan om en differentierad undervisning och på det sättet utveckla elevers historiemedvetande och historiskt tänkande (Rudnert, 2019, s. 26, 39-40). Lärarna använder sig av olika undervisningsmetoder för att stötta eleverna i deras skilda utvecklingszoner med hjälp av lärarens ämneskompetens. Det med anledning av att maximera elevers lärande och förståelse för ämnesinnehållet, men även åstadkomma goda relationer med eleverna (Lindström & Pennlert, 2022, s. 21-24; Säljö, 2022, s. 98-105). Lärarnas upplevelser visar i sin tur hur stöttningen har visat på elevers språkutveckling, vilket belyser betydelsen av hur språket står till grund för deras kunskapsutveckling i historieämnet (Säljö, 2022, s. 98).

7. Slutsats och diskussion

Denna studies syfte förutsatte att undersöka och ta reda på hur verksamma lärare i historia på mellanstadiet upplever att arbeta språkutvecklande, och hur det kan ske för att stärka elevernas förståelse för ämnesinnehållet i historia. Det av vikt eftersom tidigare forskning belyser vikten av att det krävs ett ämnesspråk för att förstå ämnesinnehållet i historia, och bilda sig en historisk bildning för att åstadkomma ett historiemedvetande och historiskt tänkande. Däremot finns det väldigt lite historiedidaktisk forskning i de yngre åren angående hur lärare kan tillgodogöra och arbeta språkutvecklande i förhållande till ämneskunskaper (Rudnert, 2010, s. 73-74). Mot bakgrund till det upplevde vi därför behovet av att inhämta verksamma mellanstadielärares upplevelser angående språkutvecklande arbetsätt i förhållande till historieämnets kunskapsinhämtning.

Därför var vår första frågeställning ”Hur reflekterar lärare i historia på mellanstadiet kring sina upplevelser av att arbeta språkutvecklande i undervisningen?”. Genom analysen av datainsamlingen inhämtad genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer synliggjordes det att samtliga lärare hade liknande upplevelser. Gemensamt var att de ansåg hur arbetet med historieämnets ämnesspråk är centralt för att eleverna behöver förstå och använda det. Både för att förstå ämnesinnehållet och förverkliga en historisk bildning, vilket är en del av historieämnets syfte. Även för att elever ska hantera att resonera och analysera eftersom språket är ett segment för att uppnå historiskt tänkande och historiemedvetande, vilket är ett annat syfte med historieämnet (Skolverket, 2022, s. 180).

Precis som Bergh Nestlog (2019 s. 17), Lilliestam (2013, s. 77-79), Persson (2019, s. 120-121), Stolare (2014, s. 5-6), Stymne (2017, s. 61-63, 132, 221) och Walldén och Lindh (2021, s. 59) har uppmärksammat i deras undersökningsstudier har vi också upptäckt hur ämnesspråket fyller en nyanserad funktion för elevers lärande. Eftersom språkkunskaper står till grund för elevers förståelse av first and second order concept. Det av vikt då first order concept utgör ämnesinnehållet av de skilda historiska händelserna, medan second order concept bidrar till att elever kan tänka och resonera ur olika led för att utveckla sitt historiemedvetande och historiskt tänkande.

Trots att lärarna utifrån sina subjektiva upplevelser anser att utvecklingen av ämnesspråket i historia är central, går det ur ett annat perspektiv att konstatera hur de upplever arbetet som utmanande. Till en början är det eftersom eleverna i början av fyran blir i chocktillstånd eftersom de ställs inför en ny värld. Vilket kan förstås eftersom lärarna i resultatet redogör hur eleverna förväntas inhämta och visa kunskaper med ett språk som består av obekanta och avancerade begrepp, jämfört med vad de är förtrogna med att möta vardagligt, liksom tidigare forskning benämner. Det eftersom Lilliestam (2013, s. 40) och Persson (2019, s. 118-119) beskriver liknande resultat angående förhållandet till vardagen. Samtidigt finns det indikationer på att elever inte har en fullbordad vardaglig vokabulär, som lärare tar förgivet att elever förväntas besitta på mellanstadiet. Utifrån lärares individuella upplevelser ställs även andra utmaningar för att arbeta språkutvecklande, vilket gör att lärarna upplever att de blir utmanade att främja elevers ämnesspråk, trots att det krävs för att elever ska åstadkomma syftet med ämnet.

I förhållande till att eleverna inhämtar kunskaper genom att förstå ämnesspråket i historia, ger lärarna sig själva uppdraget att hjälpa eleverna att inhämta och utveckla kunskaperna. Vår andra frågeställning förutsätter därför att undersöka ”Vilka arbetsmetoder använder lärare i historia på mellanstadiet med intentionen att utveckla elevers språk- och ämneskunskaper i deras undervisning?”. Resultatet visar på hur alla lärare använder sig av en varierad undervisning för att inkludera alla elever och erbjuda möjligheter till att utveckla förståelsen för ämnesspråket i historia. Parallellt får eleverna tillfällen att delta i kontexter som ökar ämneskunskaperna (Achugar, Schleppegrell & Oteiza 2007, s. 9-20).

Till skillnad från den tidigare forskningen som redogör för arbetsmetoder för elever på högstadiet och uppåt, eftersom det i förhållande till Rudnert (2010, s. 73-74) finns lite historiedidaktisk forskning angående att arbeta språk- och ämnesutvecklande på mellanstadiet. Benämner våra respondenter arbetsmetoder som anses respektive upplevs vara språkutvecklande för elever i årskurs 4-6.

Den första uppmärksammade arbetsmetoden är i relation till sociala konstellationer. Baserat på resultaten i förhållande till lärarnas upplevelser är det för att sociala sammanhang bidrar till att nå ut lärandet annorlunda än att elever skulle arbeta i förbindelse till kate-derundervisning. Precis som tidigare forskning har även vi konstaterat att historieundervisning är begrepp tungt (Schleppegrell & Achugar, 2003, s. 21-26). I linje med det är det

förståeligt att arbeta i sociala konstellationer eftersom det krävs stöttning från olika individer för att den enskilde eleven ska förstå ämnesinnehållet, inhämta kunskaper och uppnå syftet med ämnet. Vilket Bergh Nestlog (2019 s. 9-16), Lilliestam, (2013, s. 25-29, 47), Persson (2019, s. 119-123), Stolare (2014, s. 3-5), Stymne (2017, s. 17, 199-200) och Walldén och Lindh (2021, s. 55-59) ur ett annat perspektiv belyser att elever ska bemästra genom skolans historieundervisning. I samspel till de sociala konstellationerna tillämpas även bilder för att inkludera och visa elever ytterligare sätt att inhämta kunskaper och utveckla sin förståelse.

I samband med elevernas adekvata ålder anser lärarna utifrån sina upplevelser hur lekfullt lärande även bidrar till att elever bemästrar ämnesspråket och ämneskunskaperna. I motsats till Kuyumcu (2013, s. 20), Achugar, Schleppegrell och Oteiza (2007, s. 11) och Schleppegrell och Achugar (2003, s. 27) uppmärksammade arbetsmetoder i deras studier. Det för att barn i dagens samhälle utifrån våra och respondenternas erfarenheter gillar att leka och blir motiverade av att tävla mot andra i deras egen ålder. Därför har det resulterat i att arbeta med olika lekfulla aktiviteter som bidrar till förståelse av ämnesinnehållet och ämnesspråket.

Slutsatsen vi kan dra är hur verksamma samhällsorienterade lärare som undervisar i historia upplever att ämnesspråket är centralt för elevers lärande och åstadkomma syftet med historieämnet. Det för att ämnesspråket bidrar till att utveckla betydelsefulla förmågor i ämnet, till att uppnå fördjupad kunskapsutveckling. Lärarna upplever däremot svårigheter i att undervisa språkutvecklande och behöver därför anpassa sin undervisningspraktik i förhållande till elevgruppen. Ett tillvägagångssätt är att differentiera undervisningen via sociala konstellationer parallellt med bildstöd och främja ett lekfullt lärande i syfte att inkludera alla i elevgruppen, med avseende på att stötta språk och kunskapsutvecklingen. Ur ett problematiskt perspektiv är vi medvetna om att studien inte är generaliserbar, eftersom vi kunde fått ett annorlunda resultat ifall flera deltagare hade intervjuats, men på grund av tidsramen för kursen var det inte möjligt.

Å andra sidan är studiens resultat relevant i syfte till vår och andras lärarprofession, samt framtidens skolutveckling. Eftersom examensarbetets undersökning verifierar tidigare forskning samtidigt som den belyser nya faktorer av språkundervisning inom historieämnet som vi och verksamma lärare kan använda oss av. Det är därför lämpligt för

lärarprofessionen att ta hänsyn till de nya faktorerna, då det inte finns tillräckligt mycket forskning angående att undervisa ämnes- och språkutvecklande i historia på mellanstadiet (Rudnert, 2010, s. 73-74).

I samband med att det genomförts relativt lite forskning angående att undervisa ämnes- och språkutvecklande i historia för mellanstadiet ser vi en stark anledning till att forska vidare om språkutveckling i historieämnet. Det med anledning av att en väldigt liten skara av verksamma samhällsorienterade lärare har gjort sin röst hörd angående hur ett sådant arbete kan ske i praktiken och hur det upplevs. Utöver detta kan även vidare forskning belysa de andra samhällsorienterade ämnena med hänsyn till implikationer från våra informanter har framkommit. Det kan förstås eftersom varje samhällsorienterat ämne har sin karaktär och är begreppstungt, vilket gör att lärare inte kan undervisa i ett ämne som i ett annat (Hajer, 2015, s. 1-6).

Referenser

Achugar, M., Schleppegrell, M., Oteiza, T. (2007). Engaging Teachers in Language Analysis A Functional Linguistics Approach to Reflective Literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, v6 (2): s. 8-24. education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2007v6n2art1.pdf (Hämtad 2024-01-22)

Alvehus, J. (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. 3. uppl. Liber.

Bergh Nestlog, E. (2019). Ämnesspråk: en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter. *HumaNetten*, v42: s. 9-30. <https://doi.org/10.15626/hn.20194202>

Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*, övers. Jakobsson, J. 2. uppl. Studentlitteratur.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*, övers. Andersson, S. Studentlitteratur.

Hajer, M. (2015). Introduktion: språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnen. (Att främja elevers lärande i SO. Del 1). *Skolverket*. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR063133> (Hämtad 2024-01-22)

Hansson, J. (2010). *Historieintresse och historieundervisning: elevers och lärares uppfattningar om historieämnet*. Doktorsavhandling, Umeå universitet. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A313665&dswid=-3049>

Hjerm, M. & Lindgren, S. (2014). Metod och metod - jag vill ju förstå samhället?. I Hjerm, M. Lindgren, S. & Nilsson, M. (Red.). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. 2. uppl. Gleerups, s. 13-27.

Jarhall, J (2020). *Historia från kursplan till klassrum: perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11*. Doktorsavhandling, Malmö universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1470193/FULLTEXT01.pdf>

Kuyumcu, E. (2013). Genrebaserad undervisning som pedagogiskt utvecklingsarbete. *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan* v3: s. 1-24. https://www.skolporten.se/app/uploads/2013/05/Undervisning_La-rande_nr3_2013.pdf (Hämtad 2024-01-22)

Lilliestam, A. L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning, om utveckling av elevers historiska resonerande*. Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet. <http://hdl.handle.net/2077/34210>

Lindgren, S. (2014). *Kvalitativ analys*. I Hjerm, M. Lindgren, S. & Nilsson, M. (Red.). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. 2. uppl. Gleerups, s. 29-43.

Lindström, G. & Pennlert, L. Å. (2022). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i didaktik*. 8. uppl. Fundo.

Nilsson, M. (2014). *Att samla in kvalitativa data - halvstrukturerade intervjuer*. I Hjerm, M. Lindgren, S. & Nilsson, M. (Red.). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. 2. uppl. Gleerups, s. 149-165.

Nordgren, K. (2023). *Historiemedvetande och undervisningen*. I Stolare, M. & Wendell, J. (Red.). *Historiedidaktik i praktiken: för lärare 4-9*. 2. uppl. Gleerups, s. 43-53.

Persson, M. P. (2019). Ämnesinnehåll och ämnesröster i läroböcker: Exemplet västeuropeisk integration. *HumaNetten*, v42: s. 113-130. <https://doi.org/10.15626/hn.20194206>

Rudnert, J. (2010). En översikt över historiedidaktisk forskning med inriktning mot yngre. I Persson, S. (Red.). *Barndom, lärande, ämnesdidaktik: Exempel från en forskningsmiljö vid lärarutbildningen*. Malmö högskola, s. 73-96. [urn:nbn:se:mau:diva-8421](https://nbn:se:mau:diva-8421) (Hämtad 2024-01-22)

Rudnert, J. (2019). *Bland stenyxor och Tv-spel: om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen*. Doktorsavhandling, Malmö universitet. <https://muep.mau.se/handle/2043/27507>

Schleppegrell, M. Achugar, M., (2003). Learning Language and Learning History: A Functional Linguistics Approach. *Tesol Journal* v12 (2): s. 21-27. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1002/j.1949-3533.2003.tb00126>.

Skolverket. (2022). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 22*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718> (Hämtad 2024-01-17).

Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge*, 8(1): Art. s. 9-19 sidor

Stolare, M. (2015). Ord och begrepp i SO-ämnena (Att främja elevers lärande i SO. Del 3). *Skolverket*. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR063172> (Hämtad 2024-01-22)

Stymne, A. C., (2017). *Hur begriplig är historien? Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1095463/FULLTEXT01.pdf>

Stymne, A. C., (2020). *Att bli lärare i SO*. Liber.

Säljö, R. (2022). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. 2. uppl. Gleerups.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html> (Hämtad 2024-01-19).

Virta, A. (2007). Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History. *Journal of Research in Teacher Education* 14(4): s. 11-26. https://www.umu.se/globalassets/organisation/utan-fakultetstillhorighet/lararhogskolan/forskning/publikationer/tidskrift-for-lararutbildning/2007/lofu_4_07.pdf (Hämtad 2024-01-22)

Walldén, R. Lindh, C (2021). Skrivpraktiker i historieämnet: Strukturerat textarbete i undervisning om Vasatiden. *Journal of Humanities and Social Science Education* 2021(1): s. 54-79. [urn:nbn:se:mau:diva-41506](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:se:mau:diva-41506) (Hämtad 2024-01-22)

Intervjuer

L1, grundskollärare 4-6. 2024. Intervjuad 31 januari.

L2, grundskollärare 4-6. 2024. Intervjuad 31 januari.

L3, grundskollärare 4-6. 2024. Intervjuad 1 februari.

L4, grundskollärare 4-6. 2024. Intervjuad 1 februari.

L5, grundskollärare 4-6. 2024. Intervjuad 6 februari.

Bilagor

Bilaga 1 informationsbrev



Fakulteten för lärande och samhälle

Hej!

Våra namn är Amanda Nilsson och Nermina Nocic och vi studerar sista terminen på grundlärarutbildningen på Malmö universitet och förväntas ta examen i maj 2024. Vi har startat upp vårt examensarbete som berör språkutvecklande historieundervisning. Syftet med vårt examensarbete är att undersöka hur lärare arbetar språkutvecklande i historia i årskurs 4-6 för att stärka elevers ämnesspråk.

Därför undrar vi om ni kan tänka er att ställa upp på en intervju? Intervjun förväntas ta cirka 40-45 minuter och vi är väldigt tacksamma om vi får ta den tiden från er, vi är såklart införstådda för ert intensiva schema under läsåret. Därför erbjuder vi oss att komma till den plats och tid som ni tycker är lämpligast att genomföra intervjun på. Om möjligheten finns tänker vi oss att intervjun kan ske någon gång under vecka 5 eller början av vecka 6.

Under intervjutillfället följer vi Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

https://lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Därför kommer deltagandet vara helt frivilligt och tillåta att ni avbryter ert deltagande när som helst. Vi vill även uppmärksamma att ert deltagande är sekretessbelagt och resultatet

kommer endast att nyttjas och presenteras i vårt examensarbete. Därmed kommer personuppgifter såsom ert namn, skolans namn vara inom sekretesslagarna med andra ord helt anonyma. Intervjun kommer dokumenteras med hjälp av diktering och inspelning som transkriberas. Arbetet efter godkänt resultat kommer att publiceras i Diva-portalen. Därefter kommer allt material att raderas. Till detta kommer ett samtyckesformulär att underskrivas med hänvisningar till överenskommande aspekter.

Två centrala faktorer för att ert deltagande i vår studie ska vara funktionellt och främja undersökningsområdets validitet och resultat är att ni som respondent uppfyller kraven: Ni ska vara verksam ute i skolan och ni är legitimerade lärare med behörighet i historia årskurs 4-6.

Vänligen lämna besked snarast om ni har möjlighet att medverka i vårt examensarbete alternativt har andra frågor eller behöver ytterligare information. Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Amanda Nilsson och Nermina Nocić

Bilaga 2 samtyckesformulär



Lärande och samhälle institution

Datum:

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 [DiVA](#), Digitala Vetenskapliga Arkivet. Det är Malmö universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetets forskare, lärare och studenter.

Samtycke till medverkan i studieprojekt

Vi som utför det här intervjustudien heter Amanda Nilsson och Nermina Nocić, och vi studerar sista terminen på grundlärarutbildningen på Malmö universitet, och förväntas ta examen i maj 2024. Vi har nyligen påbörjat vårt examensarbete som berör språkutvecklande historieundervisning. Syftet med vårt examensarbete är att undersöka hur lärare arbetar språkutvecklande i historia i årskurs 4-6 för att stärka elevers ämnesspråk.

Det sker genom enskilda intervjuer som kommer att spelas in för att senare transkriberas, samt dikteras för skribenterna med avseende att nå studiens syfte. Däremot har endast handledaren samt examinatoren rätt att kolla på det vid begäran. Dina personuppgifter som deltagare är inget som är nödvändigt för undersökningen och kommer därför inte att samlas in. Till detta arbete har vi inhämtat skolans godkännande till att genomföra studien.

Under arbetsprocessen kommer samtycke inspelningen och det insamlade materialet att förvaras och lagras oåtkomligt på Malmö universitets server. Efter godkänd bedömning av examensarbetet kommer allt material raderas inom 6 månader.

Under arbetsprocessen och efter avslutande projekt kommer vi att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Bland annat kommer följande principer följas:

- 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.

För ytterligare information angående de forskningsetiska principerna kan ni läsa vidare på Vetenskapsrådets (2002) hemsida: https://lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Uppkommer det ytterligare frågor och funderingar efter intervjun är ni välkomna att kontakta oss. Kontaktuppgifter hittas på följande sida.

Bilaga 3 intervjuguide

Orientering

- Presenterar vad arbetet handlar om och varför man gör det: Syftet med vårt examensarbete är att undersöka hur lärare arbetar språkutvecklande i historia i årskurs 4-6 för att stärka elevers ämnesspråk
- Nämn hur länge intervjun ska pågå: cirka 45 min och respondenten kan avbryta när den vill.
- Fråga respondenten ifall hen har några funderingar
- Klargör genom att berätta att vi spelar in.
- ”Nu är vi nyfikna på hur...” → börjar med bakgrundsfrågorna

Frågor

Bakgrund

1. Hur många år har du arbetat som mellanstadielärare?
2. Vilka ämnen är du behörig i?
3. Hur många år har du undervisat i historia?

Innehåll

1. Hur ser ditt undervisningsupplägg ut när det gäller ämnet historia?
2. Vilka utmaningar har du uppmärksammat att eleverna stöter på i din historieundervisning?

3. Finns det några specifika språkliga utmaningar som du märker i samband med din historieundervisning?
4. Vilka språkutvecklande arbetsmetoder använder du i historieundervisningen?
5. Hur ser du på sambandet mellan ämneskunskaper och ämnesspråkskunskaper?

Avslutning

1. Har du något annat att tillägga angående hur du arbetar språkutvecklande i historieundervisningen?

Avrundning

- Spela in muntligt samtycke
- Nu avslutar vi inspelningen!
- Tack för att du deltog i vår intervju!
- Hur tyckte du att det kändes?
- Tack igen för att vi fick ta din tid!