HÖGSKOLAN DALARNA

Examensarbete

Kunskapsmätning och anpassad undervisning

Historielärares strategier, utmaningar och möjligheter i flerspråkiga klassrum med nyanlända elever

Assessment Methods and Adapted Teaching – History Teachers' Strategies, Challenges and Opportunities in multilingual classrooms with newly arrived Students

Författare: Ousama Ziani
Nivå: Avancerad nivå
Kursnamn: Examensarbete i historia för ämneslärarexamen, inriktning grundskolans årskurs 7-9
Kurskod: AHI23V
Högskolepoäng: 30 högskolepoäng
Handledare: Anders Blomqvist
Examinator: Anders Persson
Examinationsdatum: 2025-06-04

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja ☒ Nej ☐

Abstract

This study investigates the challenges, opportunities and teaching strategies encountered by history teachers in multilingual classrooms with newly arrived students. It also examines how knowledge assessment is adapted in such settings. The study is based on qualitative, semi-structured, interviews with six lower secondary school teachers experienced in working with multilingual learners.

The findings reveal that language barriers often make it difficult for students to grasp expectations, particularly in the analytical components of history education. A lack of subject-focused collaboration with study guidance tutors further limits the support available. To address these challenges, teachers apply flexible strategies such as structured lessons, visual aids and language-oriented methods. The diversity in multilingual classrooms is seen as enriching both teaching and historical understanding.

Inclusive practices also benefit other students in need of support, indicating broader pedagogical value. The study concludes that inclusive history teaching requires linguistic awareness, flexibility and collaboration across professional roles to meet the needs of newly arrived students.

Nyckelord: Historieundervisning, flerspråkighet, nyanlända elever, undervisningsstrategier, kunskapsmätning, studiehandledning.

Förord

Att skriva detta examensarbete har varit en resa kantad av sena kvällar, envis reflektion och ett ständigt sötsug. Vissa stunder har tankarna flutit fritt, andra gånger har orden vägrat samarbeta. Men med envishet som sällskap har arbetet långsamt tagit form. Genom hela processen har en sak varit tydlig, jag har inte gjort detta ensam.

Först vill jag rikta min djupaste tacksamhet till min familj. Tack för lugnet, förståelsen och den outtalade uppmuntran som gett mig möjlighet att arbeta ostört när idéerna kommit sent på kvällen, ofta med blicken riktad mot en framtid jag hoppas bli allt ljusare. Utan ert tålamod och stöd hade det varit svårt att genomföra det här arbetet.

Ett stort tack riktas också till de lärare som, trots ett pressat schema, tog sig tid att delta i intervjuerna. Er generositet och ert engagemang gav studien sin grund. Lika stort tack vill jag rikta till min rektor, som inte bara uppmuntrat mitt arbete utan även skapat förutsättningar för att jag skulle kunna arbeta med detta projekt parallellt med min tjänst.

Ett särskilt varmt tack vill jag rikta till min handledare. Din tydlighet, snabba återkoppling och skarpa frågor har varit ovärderliga och hjälpt mig att hitta rätt när jag har famlat. Du har gjort en krävande process mer hanterbar och visat hur mycket det betyder att ha ett stöd som både utmanar och vägleder.

Tack också till alla mina kollegor på jobbet samt studiekamrater och lärare från Högskolan Dalarna. Era idéer, reflektioner och spontana samtal har inte bara inspirerat mig, utan varit ett slags tankens syresättning, en påminnelse om att lärande är något vi gör tillsammans.

Maj 2025

Ousama Ziani

Innehållsförteckning

Innehåll

1. INLEDNING 4

2. BAKGRUND 6

3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 7

4. TIDIGARE FORSKNING 7

4.1 Organisatoriska förutsättningar och utmaningar i undervisningen av nyanlända elever 7
4.2 Kontroversiella narrativ 9
4.3 Utmaningar kopplade till lärares bakgrund i heterogena klassrum 10
4.4 Möjligheterna i ett flerspråkigt klassrum 10
4.4.1 Möjligheter kopplade till elevernas perspektiv och erfarenheter 12
4.5 Kartläggning och språkutvecklande arbetssätt i historieämnet 13
4.6 Kunskapsmätning i ett flerspråkigt klassrum 15
4.7 Nyanlända elevers lärande och språkets betydelse 16
4.8 Studiehandledning på modersmålet 17
4.9 Kunskapsluckor och studiens bidrag 19

5. METOD 20

5.1 Semistrukturerade intervjuer 20
5.2 Reflexivitet 21
5.3 Begränsningar 21
5.4 Urval 22
5.5 Forskningsetiska överväganden 23
5.6 Informationskravet 24
5.7 Samtyckeskravet 24
5.8 Konfidentialitetskravet 24
5.9 Nyttjandekravet 24

6. TEORI 25

6.1 Språkliga och kulturella faktorer i lärandet 25
6.2 Sociokulturellt perspektiv 26
6.3 Pedagogiska och didaktiska utgångspunkter 27
6.3.1 Translanguaging 27
6.3.2 Cirkelmodellen 29
6.4 Bedömning av nyanlända elevers kunskaper 30
6.4.1 Summativ och formativ bedömning 30
6.4.2 Skriftliga och muntliga bedömningar 31
6.4.3 Alternativa bedömningsmetoder och kontinuerlig bedömning 31
6.4.4 Bedömningens roll i undervisningen av nyanlända elever 32

7. RESULTAT 33

7.1 Utmaningar med språkbarriärer och ämnesinnehåll 33
7.2 Möjligheter och positiva aspekter av flerspråkighet 38
7.3 Undervisningsstrategier och anpassningar 41
7.4 Kunskapsmätning 44

8. ANALYS OCH DISKUSSION 49

8.1. UTMANINGAR OCH MÖJLIGHETER 49

8.1.1 Språkbarriärer och ämnesinnehållets komplexitet 49

8.1.2 Kontroversiella narrativ i flerspråkiga klassrum 50

8.1.3 Möjligheter i det flerspråkiga klassrummet 52

8.2 STRATEGIER OCH ANPASSNINGAR 55

Differentiering framkommer också som en framträdande strategi, där uppgifternas svårighetsgrad anpassas utifrån elevernas förutsättningar. Detta kan kopplas till en transformativ pedagogik som belyser vikten av att bygga på elevens tidigare erfarenheter och språkliga repertoar. När Therese, till exempel, beskriver att 'börja i något elevnära' synliggörs hur en erkännande pedagogik kan omsättas i praktiken. 55

8.2.1 Visuellt och multimodalt lärande 55

8.2.2 Språkutveckling genom translanguaging 56

8.2.3 Betydelsen av samarbete och flexibilitet 56

8.3 KUNSKAPSMÄTNING I ETT FLERSPRÅKIGT KLASSRUM 57

8.4 DISKUSSION 59

9. SLUTSATS 62

10. SAMMANFATTNING 62

KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING 63

BILAGOR 68

1. Inledning

Svenska klassrum präglas i allt högre grad av språklig och kulturell mångfald. Enligt Skolverkets statistik för läsåret 2023/24 har 27 procent av samtliga grundskoleelever utländsk bakgrund, varav en mindre andel, knappt 2,6 procent, klassificeras som nyinvandrade.[1] Trots att antalet nyinvandrade elever har minskat de senaste åren innebär detta inte att utmaningar kopplade till språkutveckling och ämnesförståelse har försvunnit.[2] Den nuvarande definitionen av nyanlända elever omfattar endast de som har varit bosatta i Sverige i upp till fyra år, men språk och kunskapsutveckling är en process som ofta sträcker sig betydligt längre än så.[3] Det innebär att även elever som inte längre räknas som nyanlända enligt den formella definitionen kan möta språkliga hinder som påverkar deras skolgång och inlärning i olika ämnen.

Inom historieämnet, där abstrakta begrepp, kritiskt tänkande och källkritisk analys är centrala inslag, kan språkliga utmaningar få en särskilt stor påverkan på elevernas möjligheter att visa sina kunskaper och nå de nationella kunskapsmålen. Samtidigt innebär en ökad flerspråkighet i klassrummet både utmaningar och möjligheter för undervisningen. Det kräver att historielärare utvecklar och anpassar sina pedagogiska metoder för att möta elevernas olika språkliga och ämnesmässiga förutsättningar.[4]

I detta sammanhang spelar läroplanen (Lgr22) en viktig roll, då den understryker att undervisningen ska vara likvärdig och främja alla elevers möjlighet att utvecklas, oavsett bakgrund. Historielärare förväntas arbeta både språkutvecklande och ämnesfördjupande för att säkerställa att alla elever ges förutsättningar att nå målen.[5]

Enligt skollagen ska nyanlända elever tas emot i skolan så snart det är lämpligt och placeras i en undervisningsgrupp inom senast två månader efter skolstart. Bedömningen av deras tidigare kunskaper ska göras skyndsamt för att säkerställa en så rättvis och välfungerande skolgång som möjligt. [6] Även för elever som har varit i Sverige längre, men fortfarande utvecklar sitt akademiska språk, är behovet av anpassade undervisningsstrategier och stödinsatser fortsatt relevant.

[1] Skolverket (2024a), s. 4.
[2] Skolinspektionen (2017), s. 5, s, 7, s. 10–11.
[3] Skolverket (2024a), s. 9.
[4] Statens offentliga utredningar (2017), s. 89–97.
[5] Skolverket (2024c), s. 6, s.17.
[6] Grundskolenämnden (2019), s. 5.

Därför blir frågor om språkutvecklande undervisning och bedömning allt viktigare för att ge alla elever, oavsett språkbakgrund, möjlighet att utvecklas och uppnå målen i historieämnet.

PISA-undersökningar visar att elever med invandrarbakgrund i Sverige i genomsnitt presterar lägre än sina svenskfödda kamrater, även efter justering för socioekonomiska faktorer. En förklaring är att 76 % av de nyanlända eleverna talar ett annat språk än svenska i hemmet, vilket medför språkliga utmaningar i skolan.[7] I historieundervisningen kan detta få konsekvenser för såväl ämnesförståelse som kunskapsmätning.[8] Forskare som Hallgren och Fallgren pekar på risken för att undervisningen förenklas på bekostnad av ämnesprogression, vilket kan leda till att elever inte ges tillräckliga möjligheter att utveckla vare sig språkliga eller historiska förmågor.[9]

Mot denna bakgrund framträder ett centralt forskningsproblem: Hur kan historieundervisning och kunskapsbedömning utformas på ett sätt som är rättvist och likvärdigt för nyanlända elever i flerspråkiga klassrum, trots språkbarriärer, varierande skolbakgrunder och begränsade stödresurser? Det råder fortfarande brist på kunskap om hur erfarna historielärare upplever och hanterar de pedagogiska utmaningar som uppstår i mötet med denna elevgrupp, samt vilka strategier som faktiskt används i klassrummet för att främja delaktighet och meningsfullt lärande.

Efter flyktingvågen 2015 har många av dessa lärare samlat på sig omfattande erfarenheter som kan vara av stort värde inte bara för dem själva, utan även för kollegor och andra yrkesfunktioner som arbetar med nyanlända elever. Det finns därför ett behov av att synliggöra och dra nytta av dessa erfarenheter i syfte att utveckla en mer inkluderande och språkutvecklande undervisning, samt hantera de pedagogiska utmaningar som uppstår i undervisningen av nyanlända elever i flerspråkiga klassrum.[10]

Detta examensarbete syftar därför till att undersöka hur historielärare hanterar undervisningen för nyanlända elever och vilka strategier de använder för att säkerställa att dessa elever både får tillgång till ämneskunskaper och kan visa sina kunskaper på ett rättvist sätt. Med den relativt nya läroplanen” Lgr22” som utgångspunkt är det relevant att studera hur historielärare

[7] PISA (2022), s. 30–33.
[8] Skolverket (2022a), s. 6, s. 17–19.
[9] Hallgren & Fallgren (2008) s. 42–43.
[10] Statens offentliga utredningar (2017), s. 81, s. 210–212.

anpassar sin undervisning och sina metoder för kunskapsmätning i syfte att skapa en mer inkluderande lärmiljö.[11]

2. Bakgrund

Den ökade mångfalden i svenska klassrum, särskilt efter flyktingvågen 2015, har medfört att många nyanlända elever kommit från länder där både skriftspråk, skolkultur och historiska perspektiv skiljer sig markant från det svenska skolsystemet.[12] Undervisning i historieämnet för dessa klassrum kräver en särskild anpassning och uppmärksamhet. Språkliga hinder hos nyanlända elever kan begränsa deras förmåga att tillgodogöra sig undervisningen och visa sina kunskaper, vilket påverkar deras möjligheter att nå kursmålen.[13]

Samtidigt har historieämnet ett särskilt ansvar att utveckla elevers historiemedvetande och kritiska tänkande, vilket kräver ett utvecklat ämnesspråk.[14] Flera forskare, bland annat Hallgren, Fallgren och Cummins, belyser vikten av att balansera kognitiva krav med språkligt stöd i undervisningen. Om denna balans saknas riskerar kunskapsmätningar att spegla språkliga begränsningar snarare än elevernas faktiska förståelse.[15]

Det finns också kritik mot hur språkstöd som studiehandledning och modersmålsundervisning hanteras organisatoriskt. Helen Avery påpekar att dessa funktioner ofta är svagt integrerade och saknar samarbete med ämneslärare, vilket kan minska deras effektivitet.[16] Läroplanen betonar dock att undervisningen ska anpassas till varje elevs behov, vilket inkluderar att ta tillvara på elevens samlade språkliga resurser.[17]

De områden som behandlas i denna studie har valts utifrån deras återkommande närvaro i tidigare forskning och relevans för det aktuella skolkontexten. Historielärare i dagens skolor verkar i en komplex undervisningsmiljö där frågor om språk, bedömning och elevbakgrund samspelar på ett avgörande sätt. Att fokusera på dessa delar möjliggör en bred och sammanhängande förståelse för de faktorer som präglar arbetet i flerspråkiga klassrum.

[11] Skolverket (2024c), s. 3, s. 10.
[12] Statens offentliga utredningar (2017), s. 81, s. 210–212; Skolverket (2024b), s. 2–8.
[13] Avery, H. (2015), s.238–240.
[14] Skolverket (2022a), s. 180.
[15] Hallgren & Fallgren (2008), s. 64–65.
[16] Avery, H. (2015), s. 239.
[17] Skolverket (2024c), s. 180.

Urvalet har inte gjorts utifrån ett antagande om vad studien kommer att visa, utan snarare utifrån vad forskningsfältet lyfter som centrala dimensioner i relation till nyanlända elevers skolsituation. Genom att närma sig området från olika håll, didaktiskt, språkligt, och organisatoriskt skapas förutsättningar för en mer nyanserad och grundad analys av lärarnas egna erfarenheter och perspektiv.

3. Syfte och frågeställningar

Denna studie ska undersöka historielärares perspektiv på hur de hanterar utmaningar och möjligheter i flerspråkiga klassrum med fokus på nyanlända elever. Syftet är att identifiera och analysera de strategier och metoder som används för att säkerställa att nyanlända elever kan visa sin kunskap och utvecklas inom ämnet. Genom att fokusera på hur historielärare arbetar med att mäta kunskaper hos nyanlända elever bidrar studien till en fördjupad förståelse av vilka lärprocesser och kunskapsmätningar som kan skapa rättvisa förutsättningar i historieämnet.

1.Vilka möjligheter och utmaningar möter historielärare i flerspråkiga klassrum med nyanlända elever?
2.Vilka strategier och arbetssätt använder historielärare för att hantera dessa utmaningar och stödja elevers lärande?
3. Vilka bedömningsmetoder uppfattas som mest ändamålsenliga för att synliggöra nyanlända elevers kunskaper i historieämnet?

4. Tidigare forskning

4.1 Organisatoriska förutsättningar och utmaningar i undervisningen av nyanlända elever

Forskning har visat att undervisning för nyanlända elever kräver både pedagogiska och organisatoriska anpassningar för att säkerställa en god lärandemiljö. En studie genomförd av *Institutet för arbetsmarknads och utbildningspolitisk utvärdering 2018* undersökte arbetet med nyanlända elever på huvudmannanivå genom en enkätstudie riktad till samtliga kommunala huvudmän. Studien syftade till att bidra med generaliserbar kunskap om insatser och utmaningar i

arbetet med nyanlända elever i grundskolan.[18] Enkäten besvarades av 138 huvudmän, vilket motsvarar en svarsfrekvens på 48 %.[19] Resultaten visade att många huvudmän hade genomfört åtgärder för att förbättra utbildningen för nyanlända elever, såsom att upprätta mottagningsplaner, anställa samordnare samt erbjuda kompetensutveckling inom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Drygt hälften av huvudmännen uppgav även att de organiserade nätverk för skolpersonal i syfte att stödja undervisningen för nyanlända elever.[20]

Samtidigt identifierades flera utmaningar. En majoritet av huvudmännen rapporterade att brist på utbildade lärare och studiehandledare på modersmålet var ett hinder för att säkerställa en god undervisningskvalitet. I mindre kommuner var bristen på studiehandledare särskilt påtaglig, medan huvudmän med ett stort antal nyanlända elever främst rapporterade brist på ämneslärare med kompetens att undervisa nyanlända. Andra utmaningar som lyftes fram var lokalbrist, begränsade ekonomiska resurser och svårigheter att samverka med vårdnadshavare och Migrationsverket.[21]

En viktig aspekt som studien lyfter är att över hälften av huvudmännen saknade specifika uppföljningar av nyanlända elevers skolresultat och närvaro. Detta innebär att många huvudmän inte har tillräcklig insikt i hur dessa elever presterar eller vilka stödinsatser som behövs för att säkerställa en likvärdig utbildning. Vidare identifierades brister i rutiner vid skolövergångar, vilket kan leda till att viktig information om elevernas tidigare skolbakgrund inte förs vidare till mottagande skolor. Detta kan i sin tur påverka möjligheten att anpassa undervisningen efter elevernas behov.[22]

Studien visar att även om insatser görs på huvudmannanivå, kvarstår omfattande utmaningar som kan påverka undervisningskvaliteten och nyanlända elevers möjligheter att nå utbildningens mål. Slutsatserna pekar även på behovet av ytterligare forskning om hur olika organisatoriska lösningar påverkar nyanlända elevers skolresultat, samt hur dessa kan förbättras genom riktade insatser och förbättrad samverkan mellan skolor, huvudmän och andra aktörer.[23]

[18] Mörtlund (2020), s.7, s. 32–34
[19] Mörtlund (2020), s. 7.
[20] Mörtlund (2020), s. 32.
[21] Mörtlund (2020), s. 33.
[22] Mörtlund (2020), s. 33–34.
[23] Mörtlund (2020), s. 32–34

4.2 Kontroversiella narrativ

Forskning visar att undervisning i historia i etniskt heterogena och konfliktpräglade kontexter ofta innebär särskilda didaktiska utmaningar. Katrin Kello har genom intervjuer med historielärare i Estland och Lettland identifierat strategier som används för att hantera kontroversiella frågor i klassrummet. Hon beskriver bland annat en tendens till undvikande av känsliga ämnen, vilket sammanfattas i strategin ”hiding or avoiding”, men hon lyfter även det epistemiska förhållningssättet” leaving the truth open”, där lärare medvetet avstår från att förmedla absoluta sanningar. Studien visar även hur lärares egna bakgrunder kan påverka deras undervisning exempelvis tenderar lärare från minoritetsgrupper att inta mer mångsidiga perspektiv, vilket kopplas till deras erfarenhet av att röra sig mellan olika kollektiva minnen och identiteter.[24]

I liknande spår visar Zembylas och Kambani hur kontroversiella frågor i undervisning påverkas av emotionella och politiska dimensioner. Deras forskning, baserad på en cypriotisk kontext, framhäver hur lärare ofta erfar ett personligt obehag och osäkerhet i relation till elevernas mognad samt en rädsla för att undervisningen ska hamna i konflikt med läroplanens nationella fokus. Resultatet är att frågor kopplade till historiska trauman och etnisk konflikt ofta hanteras försiktigt eller helt undviks.[25]

Vidare har andra studier om undervisning i så kallade splittrade samhällen visat att hegemoniska narrativ och nationella ideologier skapar hinder för en undervisning som syftar till försoning. De identifierar hur en essentialistisk syn på identitet ofta dominerar undervisningen, vilket försvårar ett icke-hierarkiskt erkännande av olika gruppers historiska lidanden. Deras forskning argumenterar för en undervisning som aktivt främjar kritisk bearbetning av det förflutna genom att erkänna flera perspektiv, snarare än att reproducera dominerande nationalistiska tolkningar.[26]

Även i en svensk kontext har studier konstaterat utmaningar kopplade till undervisning om känsliga ämnen, inte minst inom skolans värdegrundsfostrande uppdrag. Lundgren visar att genus och sexualitetsrelaterade frågor, exempelvis homosexualitet eller jämställdhet ofta väcker starka reaktioner i klassrum präglade av traditionella könsnormer och värderingar. Dessa frågor

[24] Kello (2016), s. 48.
[25] Zembylas och Kambani (2012), s. 124–125.
[26] Lundgren (2025), s. 34; Bekerman 2009, s. 235–250; Bekerman & Zembylas 2010a, s. 567–590; Bekerman & Zembylas (2010b), s. 507–515.

kan skapa spänningar, inte bara mellan elever och undervisningsinnehåll, utan även i relation till lärarens egen trovärdighet. Särskilt framträdande är detta när lärare förväntas undervisa om kritiska perspektiv på svensk historia, exempelvis Karl XII:s sexualitet eller nationalistiska narrativ, i möte med elever som har ett kulturellt eller historiskt anspråk på dessa ämnen.[27]

Forskningen lyfter också antisemitism och Israel-Palestinakonflikten som återkommande tematiska utmaningar. Undervisning om exempelvis Förintelsen kan bli föremål för starka emotionella reaktioner eller avvisande attityder bland elever med starka identifikationer i frågan. Detta kan skapa svårigheter att uppnå läroplanens intentioner om kritisk och inkluderande historieförståelse.[28]

4.3 Utmaningar kopplade till lärares bakgrund i heterogena klassrum

Flera studier visar att lärares bakgrund såsom etnicitet, migrationserfarenhet, kön eller ideologiska övertygelser kan ge upphov till utmaningar i etniskt och kulturellt heterogena undervisningsmiljöer. Lärare med svensk bakgrund beskriver ibland en känsla av avstånd till elevernas erfarenheter, särskilt i skolor där eleverna har rötter i andra länder och kulturer. Detta kan förstärkas av klassbakgrund eller generationsskillnader vilket påverkar både kommunikation och relationer i klassrummet.[29]

4.4 Möjligheterna i ett flerspråkigt klassrum

Trots utmaningarna så identifierar forskningen flera pedagogiska möjligheter. Flera forskare menar att elevers migrationserfarenheter och kunskaper om auktoritära styrelseskick kan fungera som viktiga resurser i undervisningen. Genom att integrera elevernas perspektiv kan undervisningen främja förståelse för demokratiska värden, mänskliga rättigheter och ett kritiskt historiemedvetande. Elevernas heterogena erfarenheter kan också bidra till en mångfald av narrativ som berikar förståelsen av historiebruk och historisk representation, särskilt när dessa berättelser behandlas som en legitim del av undervisningsinnehållet.[30]

Flera forskare lyfter även hur lärares nationella och kulturella bakgrund inte enbart innebär hinder, utan också fungerar som en betydelsefull pedagogisk tillgång i undervisningen.

[27] Lundgren (2025), s. 139.
[28] Lundgren (2025), s. 140.
[29] Lundgren (2025), s. 136–137.
[30] Lundgren (2025), s. 174–176.

Exempelvis visar forskning att lärare med migrationsbakgrund ofta upplever att deras egna erfarenheter väcker nyfikenhet och förtroende bland eleverna, vilket i sin tur kan förstärka relationerna och bidra till ett mer öppet klassrumsklimat.[31]

Studier visar vidare att lärares personliga erfarenheter kan användas för att synliggöra historiens mångfald och identitetens svårigheter. Genom att använda sig av sin egen flernationella identitet kan lärare utmana elevernas essentialistiska synsätt och visa att identitet är något förändringsbart och konstruerat snarare än fast.[32]

Den kulturella mångfalden i klassrummet ses också som en källa till lärarens eget professionella lärande. Detta lärande kan bestå i att möta andra historiekulturella perspektiv exempelvis kring händelser som korstågen samt i att utmanas av elevernas religiöst eller kulturellt formade världsbild. Sådana möten har i forskningen visats bidra till att lärare blir mer medvetna om sina egna förgivettagna perspektiv, såsom ett sekulariserat förhållningssätt, som enligt tidigare studier tenderar att dominera den svenska skolan.[33]

Forskning visar också att undervisning i heterogena elevgrupper ofta uppfattas som mer meningsfull både av lärare och elever. Det dynamiska klassrumsklimatet och elevernas olika erfarenheter lyfts fram som faktorer som bidrar till att göra ämnet mer levande och relevant. Flera lärare har enligt studier uttryckt att undervisningen i mångkulturella klassrum har gett historieämnet ett fördjupat värde, delvis eftersom många elever har en nära relation till dramatiska historiska händelser. Elevers kulturella bakgrund och inställning till historia påverkar också hur ämnet uppfattas. Exempelvis visar forskning att uppskattning för historieämnet ibland kan förklaras av familjens utbildningsbakgrund och kulturella syn på traditioner. Samtidigt menar andra studier att elevernas nyfikenhet delvis grundar sig i att ämnet är nytt för dem och därmed kan mötas med färre förutfattade meningar[34]

För nyanlända elever, som ofta är ovana vid skolämnet historia eller tolkar det genom religiösa glasögon, innebär undervisningen ett behov av att omdefiniera såväl ämnets innehåll som lärarrollen. Forskning visar att detta kan leda till en omprövning av uppfattningar om historia som något statiskt eller religiöst. Det finns även exempel i litteraturen på att undervisningen fått

[31] Lundgren (2025), s. 137–138.
[32] Lundgren (2025), s. 141.
[33] Kittelmann Flensner (2015), 266–269; Kittelmann Flensner (2018), 15–16,143–144.
[34] Lundgren (2025), s. 141.

existentiell betydelse för elever, vilket i vissa fall lett till att elever tagit avstånd från hedersrelaterade normsystem.[35]

Vidare visade sig att undervisning i kulturellt heterogena klassrum erbjuder särskilda möjligheter att utveckla elevernas analytiska och kritiska förmågor. Genom att åskådliggöra hur historia brukas i olika kulturella och sociala sammanhang kan elever ges redskap för att reflektera över såväl andras som sina egna historiska narrativ. Den mångfald av perspektiv som finns i klassrummet möjliggör enligt forskningen ett mer nyanserat arbete med historiebruk, särskilt när elevernas berättelser relaterar till deras egna kulturella arv eller kollektiva minnen.[36]

Studier visar även att flerspråkiga klassrum kan användas för att utveckla elevernas förståelse av historiska begrepp och öka deras källkritiska medvetenhet. Detta sker genom att ge utrymme för elevernas egna berättelser och att låta dem granska hur deras historia brukas i olika sammanhang. På så sätt kan undervisningen bidra till att nyansera historieundervisningen och utveckla elevernas förståelse för historiens användning i samhället.[37]

4.4.1 Möjligheter kopplade till elevernas perspektiv och erfarenheter

Forskning har visat att elevernas egna perspektiv och referensramar kan utgöra en viktig pedagogisk resurs i etniskt heterogena klassrum. Elevers tidigare skolgång, kulturella bakgrund och religiösa tillhörigheter beskrivs i flera studier som källor till oväntade infallsvinklar och berikande frågeställningar i historieundervisningen [38]

Särskilt i undervisningen om konflikthistoriska teman har forskare identifierat att klassens religiösa mångfald ofta skapar engagerade och reflekterande samtal. Dessa diskussioner präglas inte nödvändigtvis av konflikt, utan av nyfikenhet och ett gemensamt utforskande av alternativa perspektiv. I vissa fall kan elevernas frågor även bidra till lärarens egen professionella utveckling, genom att exempelvis konferera svar med kollegor närliggande områden såsom filosofi eller religionskunskap.[39]

Vidare framhålls i forskningen att elevernas brist på etablerade kunskaper inte alltid utgör en nackdel. Tvärtom kan en avsaknad av förutfattade meningar öppna för andra typer av

[35]Lundgren (2025), s.142–143.
[36] Lundgren (2025), s.161–164.
[37] Lundgren (2025), s. 161–165.
[38] Lundgren (2025), s. 161–162.
[39] Lundgren (2025), s. 161–162.

reflektioner och jämförelser, särskilt i relation till moderna medie-och informationslandskap. Exempelvis har det visats att elever som exponerats för alternativa nyhetskällor kan uttrycka synsätt som möjliggör diskussioner om propaganda, historiska paralleller och narrativ konstruktion. Elevers flerspråkighet och kulturarv kan även bidra till konkret ämnesinnehåll som uttal av historiska namn eller perspektiv på koloniala erfarenheter i exempelvis Somalia. Forskning pekar på hur sådana inslag inte bara förstärker autenticiteten i undervisningen utan också skapar utrymme för att bredda förståelsen av historiska skeenden.[40]

Personliga berättelser från elevernas familjehistoria, särskilt kopplat till krig, migration och förföljelse har också uppmärksammats som meningsskapande resurser. När dessa erfarenheter integreras i undervisningen har de potential att levandegöra abstrakta begrepp som världskrig eller flykt och bidra till djupare förståelse i elevgruppen.[41]

4.5 Kartläggning och språkutvecklande arbetssätt i historieämnet

En utmaning i undervisningen för nyanlända elever är att säkerställa både kunskapsutveckling i fråga om ämnen och språkutveckling. Enligt Rehman & Juvonen är det en avgörande faktor hur läraren förmår inkludera elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper i undervisningen. Studien visar att när läraren aktivt använder sig av nyanlända elevers modersmål och tidigare skolbakgrund som en resurs så stärks elevernas självkänsla, flerspråkiga identitet och möjligheter att delta aktivt i undervisningen. Genom att undervisa i flera steg och anpassa undervisningen utifrån elevernas språkliga nivå kan läraren bidra till en ökad ämnesförståelse.[42]

Trots detta konstateras det att en traditionell enspråkighetsnorm fortfarande genomsyrar undervisningen, där modersmålet sällan integreras systematiskt. Det finns en diskrepans mellan styrdokumentens intentioner om att undervisningen ska utgå från elevernas individuella förutsättningar och verkligheten i klassrummet. En av de stora utmaningarna som forskarna framhåller är utvecklingen av ämneslitteracitet, det vill säga elevernas förmåga att använda historiska begrepp och källkritiska resonemang i en akademisk kontext.[43] Studien visar att vissa lärare anpassar undervisningen genom berättande och muntliga interaktioner, vilket kan fungera som en

[40] Lundgren (2025), s. 162–163.
[41] Lundgren (2025), s. 161–163.
[42] Rehman & Juvonen (2022), s. 169–170, s. 191.
[43] Rehman & Juvonen (2022), s. 169–170, s. 168, s. 191–193.

bro till mer avancerad förståelse. Andra upplever dock osäkerhet kring hur de kan använda elevernas språkliga resurser, särskilt när det gäller skriftlig produktion.[44]

Vidare pekar forskningen på vikten av en strukturerad kartläggning av elevernas förkunskaper och språkkompetens, något som även lyfts i Mörtlunds rapport. I den enkätundersökningen framgår att majoriteten av huvudmännen har vidtagit åtgärder såsom kompetensutveckling i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt samt anställning av samordnare för nyanländas utbildning. Samtidigt kvarstår dock utmaningar, exempelvis brist på studiehandledning, lärare med flerspråkig kompetens och begränsade ekonomiska resurser. Detta kan leda till en fragmentarisk undervisning för nyanlända elever och försvåra deras möjligheter att förstå historieämnet.[45]

Kartläggningens betydelse för nyanlända elevers lärande stärks ytterligare i Vuorenpää, Duek och Zetterholms studie där komplexiteten i att bedöma flerspråkiga elevers litteracitet framhålls. Studien visar att elevers tidigare skolerfarenheter ofta förblir underutnyttjade i kartläggningsprocessen, då fokus i samtalen främst läggs på specifika moment som kartläggningsmaterialet föreskriver. Elever och deras vårdnadshavare ges därmed begränsade möjligheter att själva komplettera bilden av sina kunskaper och erfarenheter. En mer dynamisk och öppnare kartläggning skulle kunna bidra till att bättre identifiera elevernas faktiska kunskapsnivåer och ge dem rätt förutsättningar att utvecklas inom historieämnet.[46]

Denna problematik återspeglas även i Rosenlunds studie där det framgår att elever med ett annat modersmål än svenska har svårigheter att tillägna sig historieämnets vertikala kunskap. Vertikal kunskap avser en ämnesspecifik förståelse där elever utvecklar en fördjupad och konceptuell kunskap snarare än enbart faktabaserad inlärning. Studien visar att nyanlända elever ofta har utmaningar med att utveckla de analytiska färdigheter som krävs för att tolka och använda historiska källor på ett självständigt sätt. Vidare identifieras en inkonsekvens i de svenska kunskapskraven för historia, där avsaknaden av tydliga ämnesspecifika nivåbeskrivningar kan leda till variationer i hur lärare bedömer elevernas kunskaper och progression. Dessutom framhålls att en bristfällig kartläggning av elevernas förkunskaper kan försvåra anpassningen av undervisningen, vilket riskerar att påverka deras möjligheter att utvecklas inom historieämnet.[47]

[44] Rehman & Juvonen (2022), s. 171, s. 192–193.
[45] Rehman & Juvonen (2022), s. 171, s. 190–193; Mörtlund (2020), s. 7, s. 32–34.
[46] Vuorenpää, S., Duek, S., & Zetterholm, E. (2019), s .52–53.
[47] Rosenlund (2019), s. 95–97.

4.6 Kunskapsmätning i ett flerspråkigt klassrum

Att bedöma nyanlända elevers kunskaper i historieämnet innebär särskilda utmaningar, då eleverna ofta befinner sig i en process där de både utvecklar sitt ämnesspråk och tillägnar sig ny ämneskunskap samtidigt. En rättvis och tillförlitlig bedömning kräver därför metoder som tar hänsyn till elevernas språkliga utveckling och möjliggör för dem att visa sina faktiska kunskaper i historia, snarare än att bedömningen begränsas av deras färdigheter i svenska språket.[48]

Mörtlunds rapport undersökte hur svenska huvudmän arbetar med att säkerställa kvaliteten i nyanlända elevers utbildning och bedömning. Studien visade att även om många kommuner har gjort satsningar på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt så kvarstår stora utmaningar, särskilt kopplat till bristen på studiehandledare och resurser för att genomföra individuellt anpassade kunskapsmätningar. I synnerhet framhölls bristen på rutiner för att överlämna information om nyanlända elevers förkunskaper vid skolövergångar, vilket försvårar en rättvis bedömning av deras kunskapsutveckling.[49]

Rudnert & Bruér beskriver i sin studie hur bedömningsformat kan påverka nyanlända elevers resultat i historieämnet. De menar att elever med svenska som andraspråk generellt presterar sämre på skriftliga prov, särskilt vid uppgifter som kräver omfattande egenproducerad text.[50] Forskarna nämner en studie av Rosenlund som undersökt hur andraspråkselever elever ofta har svårigheter att besvara öppna frågor som rör historisk källkritik, vilket enligt studien kan innebära att deras analytiska förmåga inte alltid synliggörs i bedömningen.[51] Samtidigt har flervalsfrågor i vissa sammanhang visat sig vara en fördel för elever med svenska som andraspråk, då dessa uppgifter kan minska den språkliga belastningen och fokusera mer på begreppslig förståelse.[52] De lyfte även att i andra studier så visade sig att flervalsuppgifter i vissa fall kan missgynna dessa elever, särskilt när de utformats för att testa begreppskunskap. Enligt forskarna kan detta delvis förklaras av att elevernas historiekulturella bakgrund skiljer sig från den västerländska narrativ som ofta dominerar svenska historiekurser.[53]

[48] Garcia, Ofelia, Jo Anne Kleifgen & Lorraine Falchi (2008), s. 46–47.
[49] Mörtlund (2020), s. 7, s.32–34.
[50] Rudnert & Bruér (2020), s. 164–168.
[51] Rudnert & Bruér (2020), s. 164; Rosenlund (2019) s. 43–46.
[52] Rudnert & Bruér (2020), s. 166.
[53] Rudnert & Bruér (2020), s. 164–168.

En annan studie av Rosenlund visar hur standardiserade prov, såsom de nationella proven i historia, kan påverka historieundervisningen och begränsa elevernas möjligheter att visa sina kunskaper. Studien analyserar provuppgifter från 2013, 2014 och 2015 och visar att de uppgifter som bygger på så kallade selected-response-format (SR), där eleverna ska välja mellan fasta svarsalternativ, ofta kräver en lägre grad av kognitiv komplexitet än uppgifter där eleverna själva formulerar svar (constructed-response, CR). Detta innebär att de nationella proven tenderar att premiera faktakunskaper snarare än djupare historiska analyser och resonemang, vilket kan påverka både undervisningens innehåll och elevernas lärande.[54]

Olofsson & Wendells empiriska belägg visar dock hur provens utformning förändrades i efterföljande provomgångar för att förbättra validiteten och reliabiliteten i bedömningen. Efter att resultaten från 2013 års prov visade att en stor andel elever presterade på en godkänd nivå, men att endast ett fåtal nådde de högsta betygsstegen, vidtogs åtgärder för att justera provens konstruktion. Språket förenklades och stödstrukturer förbättrades för att minska beroendet av elevernas läs- och skrivförmåga. Dessutom genomfördes en översyn av provens uppgiftskombinationer för att undvika att skrivintensiva uppgifter placerades i följd, vilket kunde missgynna elever med begränsad uthållighet i skriftlig produktion. Dessa förändringar ledde till att provresultaten i den efterföljande provomgången 2014 blev mer i linje med elevernas betygsresultat i historia.[55]

Trots dessa anpassningar visade de årliga provrapporterna att elever som läste svenska som andraspråk fortfarande presterade sämre än sina klasskamrater. Detta belyser den fortsatta utmaningen med att konstruera prov som möjliggör för andraspråkselever att visa sina ämneskunskaper utan att språkliga hinder blir ett avgörande hinder. Forskarna påpekar att även om justeringar kan förbättra validiteten i standardiserade prov, kvarstår skillnader i prestation mellan olika elevgrupper. Detta understryker vikten av att fortsatt utveckla bedömningsformer som tar hänsyn till språkliga förutsättningar och inte enbart fokuserar på en enhetlig provstruktur.[56]

4.7 Nyanlända elevers lärande och språkets betydelse

Språkbarriärer identifierats som en av de största utmaningarna för nyanlända elever i det svenska skolsystemet. Aho visar i sin studie att elever på språkintroduktion ofta upplever

[54] Rosenlund (2022), s. 103–104, s. 118–119.
[55] Olofsson & Wendell (2020), s. 136.
[56] Olofsson & Wendell (2020), s. 136–138.

svenska språket som ett hinder för både social och akademisk inkludering. Eleverna beskriver en stark vilja att lära sig svenska, eftersom språket ses som en förutsättning för att kunna fortsätta sina studier på nationella program eller etablera sig på arbetsmarknaden. Studien visar även att många elever har omfattande ämneskunskaper från sina hemländer men att de har svårt att visa dessa i skolan på grund av bristande svenska språkkunskaper.[57] Detta överensstämmer med Aho's tidigare forskning som pekar på att nyanlända elever ofta blir bedömda utifrån sin svenska språkförmåga snarare än sina faktiska ämneskunskaper.[58]

En annan viktig aspekt i nyanlända elevers skolgång är erkännandet av deras tidigare erfarenheter och kunskaper, där det framhålls att elever med lång skolbakgrund ofta känner sig frustrerade över att de måste börja om från början i vissa ämnen, då deras tidigare kunskaper inte alltid kartläggs eller synliggörs. Detta bekräftas av flera andra forskare enligt Statens Offentliga Utredningar som menar att en mer systematisk kartläggning av nyanlända elevers förkunskaper kan bidra till en mer rättvis och inkluderande bedömning. Samtidigt framgår det att flera lärare inte hinner med den och att flera elever inte känner till den heller.[59]

4.8 Studiehandledning på modersmålet

Studiehandledning på modersmålet har lyfts fram som en viktig insats för att stödja nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling.[60] Enligt Skolverket (Skollagen 3 kap. 12 i §) är syftet med studiehandledning att ge nyanlända elever möjlighet att förstå och tillgodogöra sig undervisningens innehåll. Studiehandledningen ska därmed stödja elevernas möjlighet att nå de betygskriterier eller kunskapskrav som gäller för undervisningen.[61]

I en etnografisk studie som omfattade observationer av tolv studiehandledningstillfällen, samt intervjuer med nitton studiehandledare vid fem skolor i tre olika kommuner, analyserades även nationella och lokala styrdokument för att synliggöra de strukturella förutsättningarna för studiehandledning inom svensk skola. Resultaten visar att studiehandledning ofta tillämpas som en tillfällig lösning snarare än som en integrerad och långsiktig del av undervisningen. Fokus

[57] Aho (2020), s. 15–18.
[58] Aho (2020), s. 17.
[59] SOU (2017), s. 95–96.
[60] Rosén, Straszer & Wedin (2020), s. 26–28.
[61] Skolverket (2022b), s. 14–16.

tenderar att ligga på att snabbt inkludera elever i den svenskspråkiga undervisningen, vilket i förlängningen riskerar att marginalisera deras flerspråkiga kompetenser.[62]

En viktig aspekt som identifierades i studien är bristen på samverkan mellan studiehandledare och ämneslärare. Många studiehandledare vittnade om att de saknade insyn i undervisningen och inte deltog i planering eller bedömning av elevernas arbete.[63] Denna problematik bekräftas även av Skolinspektionens granskning, där det framkom en del brister i samarbete mellan ämneslärare och studiehandledare. Vidare lyfte de vikten att en välfungerande studiehandledning förutsätter en nära samverkan mellan alla parter.[64]

Skolinspektionens granskning av nyanlända elevers utbildning identifierade flera utmaningar och utvecklingsområden kopplade till studiehandledningens funktion i praktiken. I historieämnet, där elever behöver hantera komplexa begrepp och analytiska resonemang, är en välfungerande studiehandledning en bärande del av undervisningen. För att stärka handledningens effektivitet framhåller granskningen att undervisningsmaterial bör finnas tillgängligt både på svenska och elevens modersmål, vilket skapar förutsättningar för att bygga vidare på tidigare kunskaper. Vidare lyfts vikten av att studiehandledare ges en mer aktiv roll i undervisningen för att underlätta elevernas ämnesförståelse. Granskningen understryker också behovet av att utveckla bedömningsformer som möjliggör för elever att visa sina kunskaper på varierande sätt, exempelvis genom muntliga examinationer, skriftliga uppgifter på modersmålet eller digitala resurser. Dessa åtgärder bedöms kunna bidra till en mer rättvis och inkluderande undervisning där elevens språkliga utveckling och ämneskunskaper stärks parallellt.[65]

Rosén et al's studie nämner vikten av att se studiehandledning som en del av en bredare flerspråkig pedagogik snarare än en isolerad stödinsats. En modell där studiehandledare samarbetar tätt med ämneslärare kan skapa en mer inkluderande lärmiljö och stärka elevernas möjligheter att uppnå målen.[66]

[62] Rosén, Straszer& Wedin (2020), s. 43–45.
[63] Rosén, Straszer& Wedin (2020), s. 44.
[64] Skolverket (2022b), s. 8.
[65] Skolinspektionen (2014), s. 24–34
[66] Rosén, Straszer& Wedin (2020), s. 45.

4.9 Kunskapsluckor och studiens bidrag

Trots att tidigare forskning ger en rik bild av de utmaningar och möjligheter, samt viktiga pusselbitar som undersöker forskningsfrågorna som präglar historieundervisning i flerspråkiga klassrum, kvarstår flera kunskapsluckor. Få studier har fokuserat specifikt på praktiska strategier och bedömningsformer inom historieämnet i en svensk kontext med nyanlända elever. Samtidigt saknas ofta lärarperspektiv på hur språkliga, kulturella och organisatoriska faktorer samspelar i det dagliga klassrumsarbetet.

Ett särskilt bidrag i denna studie är att den riktar sig till erfarna historielärare som varit verksamma under de senaste årens förändrade migrationsmönster, där en ny generation nyanlända elever undervisats i den svenska skolan. Dessa elever kommer ofta från familjer med historiska erfarenheter, perspektiv och kulturella referensramar som skiljer sig från tidigare invandrargrupper. Det gör att lärare ställs inför nya didaktiska överväganden i fråga om hur historia ska göras begriplig, relevant och inkluderande. Studien undersöker därför inte enbart vad lärare har mött i praktiken, utan även vad som kan ses som möjliga vägar framåt ur både ett utmanings- och möjlighetsorienterat perspektiv.

Studien kommer också att undersöka hur vissa historiska innehållsområden upplevs som särskilt ansträngande att undervisa om i flerspråkiga klassrum. Exempelvis teman som berör krig, migration, förtryck och religion kan väcka starka känslor eller krocka med elevernas egna erfarenheter och referensramar. Här finns ett behov av ny kunskap om hur lärare hanterar dessa ämnen, vilka didaktiska överväganden som görs och hur undervisningen kan utformas för att samtidigt skapa trygghet och möjliggöra meningsfullt lärande. Denna aspekt är hittills relativt outforskad inom svensk historiedidaktisk forskning, särskilt i relation till nyanlända elever.

Studien undersöker även hur flexibla och rättvisa strategier kan utvecklas för att möta nyanlända elevers behov, och hur dessa kan skapa mer inkluderande bedömningsformer där elevernas kunskaper synliggörs på flera sätt. Genom att fokusera på det didaktiska handlingsutrymmet i klassrummet i relation till språk, kultur och organisation bidrar studien med ny kunskap till ett område där forskningen fortfarande är begränsad.

5. Metod

Min studie syftar till att undersöka historielärares erfarenheter av att undervisa nyanlända elever och de strategier de använder för att hantera språkbarriärer och kunskapsmätning. För att få en djupgående förståelse av dessa aspekter har jag valt en kvalitativ forskningsansats där semi-strukturerade intervjuer utgör den primära datainsamlingsmetoden.

Kvalitativ metod är särskilt lämplig när forskaren är intresserad av individers subjektiva upplevelser, tolkningar och strategier i en specifik kontext.[67] Eftersom min studie fokuserar på historielärares egna erfarenheter och pedagogiska anpassningar i undervisningen av nyanlända elever ansåg jag att en kvalitativ ansats var mer passande än en kvantitativ metod, som hade kunnat generera bredare men mindre djupgående data.

5.1 Semistrukturerade intervjuer

Jag har valt att använda semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Enligt Bryman så innebär en semistrukturerad intervju att forskaren utgår från en intervjuguide med förbestämda teman och frågor, men med möjlighet att anpassa frågornas ordningsföljd och formulering beroende på intervjusituationen.[68] Detta tillvägagångssätt har varit användbart eftersom det möjliggjort en strukturerad men flexibel datainsamling, där jag kunnat följa upp svar med sonderande frågor för att fördjupa förståelsen.[69]

En fördel med denna metod är att den tillåter nyanserade och detaljerade svar där intervjupersonerna får utrymme att formulera sina egna erfarenheter och reflektioner.[70] Eftersom syftet med min studie är att förstå och analysera historielärares strategier för att undervisa nyanlända elever var det fördelaktigt att intervjupersonerna gavs möjlighet att resonera kring sina pedagogiska metoder utan att begränsas av alltför strikt strukturerade frågor.

Vid utformningen av intervjuguiden följde jag rekommendationer från Loftland & Loftland där det betonas att frågorna bör vara öppna, icke-ledande och relevanta för forskningsfrågorna.[71] För att säkerställa att intervjun täckte in alla grundläggande teman utan att styra respondenterna

[67] Bryman (2025), s. 519.
[68] Bryman (2025), s. 519, s. 522–23.
[69] Bryman (2025), s. 525.
[70] Bryman (2025), 519, s. 525.
[71] Bryman (2025), s.522–523.

för mycket, organiserade jag frågorna i olika tematiska områden kopplade till studiens syfte. Enligt Bryman bör intervjuguiden vara tillräckligt flexibel för att möjliggöra följdfrågor och djupare utforskning av teman som kanske inte kunde förutses i förväg.[72]

Jag har genomfört intervjuerna enligt rekommendationer från både Bryman respektive Kvale individuellt för att skapa en trygg samtalssituation där deltagarna kunde tala fritt utan påverkan från kollegor eller andra externa faktorer. Samtliga intervjuer har spelats in och transkriberats för att möjliggöra en noggrann och detaljerad analys av materialet.[73]

5.2 Reflexivitet

Det är viktigt att reflektera över min roll som forskare i relation till informanterna. Eftersom jag sedan tidigare har etablerad kontakt med några av lärarna har jag varit särskilt noggrann med att följa Brymans och Turnbulls rekommendationer för att genomföra en professionell och välstrukturerad intervju.[74] Jag har lagt stor vikt vid att planera intervjuerna noggrant, upprätthålla ett forskarperspektiv och tydliggöra min roll som oberoende forskare snarare än kollega. Trots detta kan det inte helt uteslutas att vissa svar kan ha påverkats av informanternas uppfattning om mina intresseområden.[75] I analysarbetet har jag eftersträvat en systematisk och transparent tematisering, men är medveten om att min förförståelse särskilt i frågor som rör migration och studiehandledning kan ha påverkat hur vissa utsagor tolkats. Ett par av intervjuerna genomfördes även under tidspress, vilket kan ha påverkat svarens utförlighet. Dessa aspekter sammantaget pekar på vikten av att tolka resultaten med viss ödmjukhet.

5.3 Begränsningar

Denna studie har vissa metodologiska och kontextuella begränsningar som behöver beaktas vid tolkningen av resultaten. För det första bygger studien på ett målstyrt urval, där sex historielärare med erfarenhet av undervisning för nyanlända elever har intervjuats. Även om detta möjliggör en djupare förståelse av undervisningspraktiken i flerspråkiga klassrum, begränsar det studiens överförbarhet till andra ämnesområden eller lärare utan liknande erfarenhet. Resultaten är därmed inte statistiskt generaliserbara, vilket är en inneboende aspekt av kvalitativ metodik.[76]

[72] Bryman (2025), s. 526–527.
[73] Bryman (2025), s. 527–530; Kvale (1996), s.75, s. 125.
[74] Bryman (2025), s. 58.
[75] Turnbull (1973), s. 13.
[76] Bryman (2025), s. 461–462.

Vidare har studien ett tydligt lärarperspektiv**,** vilket innebär att nyanlända elevers egna röster inte inkluderats i materialinsamlingen. Detta kan innebära att vissa elevnära dimensioner av lärande och språkbarriärer inte fullt ut synliggörs. Även om lärarnas beskrivningar ger viktig insyn i undervisningens villkor, kan ytterligare perspektiv ha fördjupat förståelsen ytterligare.[77]

Ytterligare en begränsning utgörs av den kvalitativa intervjumetoden, där semistrukturerade intervjuer användes som huvudsakligt verktyg. Metoden möjliggjorde flexibilitet och fördjupade samtal, men innebär också att viss variation i intervjuflödet och frågeföljd förekom, vilket kan påverka jämförbarheten mellan intervjuer. Den tolkning som gjorts av intervjumaterialet är forskarens egen, vilket kan påverka hur vissa teman identifierats och analyserats, trots att en strävan efter öppenhet och systematik har följts.[78]

Slutligen är studien ämnesmässigt avgränsad till historieämnet, vilket innebär att slutsatserna främst gäller de specifika språk och kunskapskrav som kännetecknar samhällsorienterande ämnen. Även om flera av de identifierade strategierna kan ha relevans även i andra skolämnen bör överföringen till andra ämneskontexter ske med viss försiktighet.

5.4 Urval

Urvalet i min studie baseras på en målstyrd urvalsstrategi vilket är en vanlig metod inom kvalitativ forskning. Ett målstyrt urval innebär enligt Bryman att deltagare väljs ut strategiskt snarare än slumpmässigt, med syftet att få tillgång till personer som har specifika erfarenheter och insikter relevanta för forskningsfrågan.[79] Eftersom min studie undersöker historielärares erfarenheter av undervisning av nyanlända elever var kriteriet för urvalet att deltagarna skulle ha dokumenterad erfarenhet av att undervisa i flerspråkiga klassrum.

Ett kriteriestyrt urval tillämpades för att säkerställa att lärarna hade arbetat med nyanlända elever inom historieämnet, vilket möjliggjorde en djupare förståelse av hur undervisning och anpassningar utformas i praktiken.[80] Jag valde ut deltagarna genom att kontakta skolor i områden med en hög andel nyanlända elever. Genom att söka efter skolor i socioekonomiskt utsatta områden där flerspråkighet är en naturlig del av undervisningen kunde jag uppnå en större träffsäkerhet i urvalet. Detta överensstämmer med Brymans beskrivning av maximal

[77] Hylténstam (2007), s. 46.
[78] Bryman (2025), s. 523–524.
[79] Bryman (2025), s. 461–464.
[80] Bryman (2025), s. 462.

variationsstrategi, där forskare strävar efter att inkludera deltagare från olika kontexter för att få en bredare och mer nyanserad bild av fenomenet.[81]

Jag har intervjuat sex historielärare. Några av deltagarna arbetar på samma skola, medan andra representerar olika skolor runt om i landet. Syftet med denna variation var att fånga både gemensamma och skilda erfarenheter från lärare i olika undervisningsmiljöer. En sådan strategi kan liknas vid urval med så stor variation som möjligt, där forskaren inkluderar deltagare med olika bakgrunder och erfarenheter för att identifiera gemensamma teman och mönster.[82]

Det är viktigt att notera att ett målstyrt urval, till skillnad från sannolikhetsurval, inte syftar till statistisk generalisering, utan snarare till en djupare förståelse av deltagarnas upplevelser och undervisningsarbete. Den information jag samlat in från deltagarna syftar till att ge en rik och nyanserad bild av hur historielärare arbetar med nyanlända elever, snarare än att representera hela lärarkåren i Sverige.[83]

5.5 Forskningsetiska överväganden

Vid genomförande av studien har forskningsetiska riktlinjer noggrant följts för att säkerställa deltagarnas integritet, frivilliga medverkan och korrekt hantering av insamlade data. Forskning inom samhällsvetenskap och utbildning ställer särskilda krav på etiska överväganden, särskilt vid studier som involverar yrkesverksamma personer och potentiellt känsliga ämnen.

En egen etisk prövning har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer och Forskningsetiska nämnden. Denna prövning visade att studien inte innefattade några etiska risker, och därmed krävdes ingen formell etisk ansökan.[84] Studien inkluderar inte barn eller känsliga personuppgifter, utan bygger på intervjuer med lärare som har erfarenhet av att undervisa nyanlända elever.

I enlighet med forskningsetiska riktlinjer har fyra centrala krav beaktats: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet**.**

[81]Bryman (2025), s. 462.
[82] Bryman (2025), s.462.
[83] Bryman (2025), 461–464.
[84] Forskningsetiska rådet (2025).

5.6 Informationskravet

Deltagarna har informerats om studiens syfte, genomförande och hur deras svar kommer att användas. Inför intervjuerna har deltagarna fått skriftlig och muntlig information om studiens syfte, forskningsfrågorna samt att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst utan att motivera sitt beslut. Vidare har deltagarna informerats om att intervjuerna spelas in för transkriberingsändamål och att ljudfilerna lagras på en lösenordsskyddad USB-enhet som endast forskaren har tillgång till.[85]

5.7 Samtyckeskravet

För att säkerställa frivilligt deltagande har informerat samtycke inhämtats innan intervjuerna genomfördes. Deltagarna har också haft möjlighet att själva välja alias som används i studien för att ytterligare garantera anonymitet och trygghet. Som en extra etisk åtgärd har deltagarna erbjudits möjligheten att läsa igenom sina egna svar innan studiens slutliga version färdigställs, för att säkerställa att deras uttalanden har förståtts korrekt.[86]

5.8 Konfidentialitetskravet

För att skydda deltagarnas identitet har alla namn anonymiserats och inga personuppgifter som kan kopplas till enskilda individer eller deras arbetsplatser har inkluderats i studiens resultat. Enligt Nehls kan det vara svårt att garantera fullständig anonymitet i studier där deltagarna tillhör en specifik yrkesgrupp, men genom att använda alias och exkludera detaljer som kan identifiera deltagarna har största möjliga sekretess upprätthållits. Intervjumaterialet har förvarats i en säker och lösenordsskyddad miljö där ljudfiler samt transkriberingar kommer att raderas helt efter att uppsatsen är examinerad och godkänd i enlighet med etiska riktlinjer för studentuppsatser.[87]

5.9 Nyttjandekravet

Den insamlade informationen har enbart använts för forskningsändamål och kommer inte att vidarebefordras eller användas i andra sammanhang. Deltagarna har informerats om att

[85] Nehls (2024), s. 101; Bryman (2025), s. 156.
[86] Nehls (2024), s.101; Bryman (2025), s.162–164.
[87] Nehls (2024), s.102; Bryman (2025), s.156.

materialet inte kommer att delas med utomstående och att endast forskaren, handledaren och examinatorn har haft tillgång till det under studiens genomförande.[88]

6. Teori

6.1 Språkliga och kulturella faktorer i lärandet

Forskning visar att elever med utländsk bakgrund inte alltid ges samma förutsättningar att lyckas i skolan som elever med svenska som modersmål. Orsakerna till detta är komplexa och omfattar både psykosociala och kulturella faktorer. Psykosociala faktorer inkluderar social integration, motivation och attityder till skolmiljöns påverkan på elevernas lärande, liksom de attityder de möter från både lärare och andra elever. Kulturella faktorer inkluderar elevernas och deras vårdnadshavares tidigare erfarenheter av utbildning i andra skolsystem, vilket kan påverka deras förväntningar och strategier för att ta till sig undervisningen.[89]

Segregation inom skolsystemet har visat sig påverka undervisningens förutsättningar. Skolor i socioekonomiskt utsatta områden har ofta en hög andel flerspråkiga elever, medan skolor i mer resursstarka områden kan ha få eller inga elever med annat modersmål än svenska. Dessa skillnader kan påverka skolornas möjlighet att erbjuda språkligt stöd och anpassad undervisning.[90]

Enligt Elmeroth är språkliga utmaningar särskilt framträdande inom de samhällsorienterande ämnena, exempelvis inom historia ställer undervisningen höga krav på elevernas förmåga att förstå och använda abstrakta begrepp och ett ämnesspecifikt språk. Språkförståelse identifieras som en avgörande faktor för att elever ska kunna ta till sig undervisningen, där forskning visar att det krävs en längre vistelsetid i skolan för att nå goda resultat i dessa ämnen. Texterna inom SO-ämnena har en redogörande karaktär, innehåller abstrakta begrepp och är ofta komplexa att förstå. Historieämnet har dessutom en progression där eleverna förväntas utveckla mer avancerade språkliga och analytiska färdigheter, från att återberätta händelser till att diskutera, analysera och värdera historiska skeenden.[91]

Studier från André & Eriksson har visat att nyanlända elever ofta har svårigheter att delta aktivt i SO-undervisningen. Forskning beskriver att dessa elever i många fall är tysta under lektioner,

[88] Nehls (2024), s.102-103

[89] Hyltenstam, (2007), s. 45–46, Elmeroth (2017), s. 100.
[90] Elmeroth (2017), s. 100.
[91] Elmeroth (2017), s. 100–101; Skolverket (2011).

undviker att tala och föredrar att lyssna snarare än att delta i klassrumsdiskussioner. Denna tendens har kopplats till kommunikativ stress där elever oroar sig för att göra språkliga misstag, vilket påverkar både språkutveckling och kunskapsinhämtning. Svårigheter med textförståelse har också beskrivits som en avgörande utmaning, där elever ofta använder lexikon eller läser om texter upprepade gånger för att förstå innehållet. Det har även noterats att vissa elever kopierar text och försöker memorera innehållet utan att fullt ut förstå det.[92]

Denna problematik kan relateras till den proximala utvecklingszonen (ZPD), ett begrepp som introduceras av Vygotskij där författaren beskriver det lärandeområde där elever behöver stöd från en mer kompetent person, det vill säga en lärare eller studiehandledare för att kunna förstå undervisningen.

6.2 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet på lärande lyfter att kunskap konstrueras i samspel mellan individen och den sociokulturella kontexten. Språk och kommunikation är en nyckelkomponent i denna process, där lärande sker genom interaktion med mer erfarna individer och genom användning av olika redskap som stödjer tänkande och problemlösning.[93] Lärande kan inte förstås isolerat, utan är alltid beroende av den verksamhet och de sammanhang där det sker. Exempelvis kan en och samma handling tolkas helt olika beroende på kontext, en fysisk konfrontation kan leda till fängelse i ett sammanhang, medan den kan resultera i jubel och prispengar i en annan som inom boxningssporten.[94] På motsvarande sätt innebär undervisning i historia att elevernas förståelse formas av både språkliga och kulturella referensramar, vilket kan påverka deras sätt att tolka historiska skeenden.

Ett nyckelbegrepp i den sociokulturella teorin är utvecklingszonen som myntades av Vygotskij . Denna definieras som skillnaden mellan vad en elev kan klara på egen hand och vad eleven kan åstadkomma med stöd av en mer erfaren person. Stöttning (scaffolding), som introducerades av Bruner, är en pedagogisk strategi där läraren tillfälligt ger stöd till eleven för att möjliggöra utveckling inom denna zon. När eleven utvecklas och blir mer självständig kan stödet gradvis minskas och flyttas vidare till nästa kunskapsnivå. Detta har stor betydelse för undervisning av nyanlända elever, där lärare kan stötta språkinlärning genom att integrera visuella

[92] André & Eriksson (2009) s. 28–31; Elmeroth (2017), s. 101–102.
[93] Nilholm, (2021), s. 29–31.
[94] Nilholm, (2021), s. 30.

hjälpmedel, grafiska modeller och tydlig förförståelse för att eleverna ska kunna bearbeta ämnesinnehållet.[95]

Ett sociokulturellt perspektiv innebär också att lärandet alltid sker i ett socialt sammanhang. Lave och Wenger har utvecklat teorin om ”Communities of practice”, som framhäver att lärande sker genom aktivt deltagande i en gemenskap. Nybörjare lär sig av mer erfarna genom successivt ökad delaktighet i gemenskapens aktiviteter. Inom historieundervisning kan detta innebära att elever får stöd genom diskussioner, samarbeten och interaktion med både lärare och kamrater. För nyanlända elever kan detta ske genom att använda modersmålet som resurs i klassrummet eller genom att anpassa undervisningen så att elever med olika språkbakgrunder kan delta på lika villkor.[96]

En viktig del av denna process är att skapa förförståelse, där elever förbereds inför läsning och diskussioner genom att koppla innehållet till deras tidigare erfarenheter och kunskaper. Genom att använda läromedel med tydligt visuellt stöd, översättningar och ämnesintegrerade språkstrategier kan nyanlända elever få bättre förutsättningar att förstå och delta i undervisningen.[97]

Det sociokulturella perspektivet ger därmed en teoretisk grund för att förstå varför språkligt stöttande undervisningsstrategier är avgörande för nyanlända elever i historieämnet. Genom att anpassa undervisningen till elevernas språkliga nivå, använda ”scaffolding” och skapa meningsfulla sammanhang där eleverna kan tillämpa sina kunskaper, kan lärandet stärkas och elevernas möjligheter att utveckla en historisk förståelse förbättras.[98]

6.3 Pedagogiska och didaktiska utgångspunkter

6.3.1 Translanguaging

Forskning om flerspråkiga klassrum har visat att en undervisning som aktivt erkänner och integrerar elevernas språkliga och kulturella resurser kan ha en positiv inverkan på lärandet. Translanguaging är ett begrepp som används för att beskriva undervisningsmiljöer där elever ges möjlighet att växla mellan sina olika språk som ett verktyg för lärande. Genom att låta elever använda sitt modersmål i kombination med svenska kan de både förstå och uttrycka komplexa

[95] Elmeroth (2017), s. 77–79.
[96] (Nilholm, (2021), s. 30–31.
[97] Elmeroth (2017), s. 78–79.
[98] Elmeroth (2017), s. 77–79; Nilholm, (2021), s. 29–31.

ämnesinnehåll på ett mer effektivt sätt. Detta tillvägagångssätt utgår från att elevernas hela språkrepertoar ses som en resurs snarare än ett hinder i lärandet.[99]

Inom forskningen används även begreppen transformerande pedagogik av Cummin och erkännande pedagogik av Parszyk för att beskriva undervisningsstrategier där elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper inte bara beaktas, utan också används och vidareutvecklas i undervisningen. En viktig aspekt i denna pedagogik är att erkänna och värdera flerspråkighet som en tillgång, snarare än att försöka begränsa den till enbart undervisningsspråket. När elever tillåts använda sitt modersmål i undervisningen kan de lättare koppla ny kunskap till tidigare erfarenheter, vilket kan leda till en djupare förståelse av ämnesinnehållet.[100]

Enligt de Silvas så är skolor och klassrum som präglas av en positiv inställning till flerspråkighet skapar en mer inkluderande lärmiljö. I dessa klassrum kan elever tala och skriva på flera språk, antingen i gruppdiskussioner eller genom individuella uppgifter där de tillåts använda sitt förstaspråk som stöd. Studier har visat att när elever får möjligheten att kodväxla mellan sina språk utvecklas deras språkliga och analytiska förmågor, samtidigt som deras identitet och självkänsla stärks.[101]

Det har också observerats i Schedvin, J. studier att när modersmålet inte erkänns i undervisningen kan det påverka elevens självbild och motivation negativt. Elever som upplever att deras förstaspråk saknar värde i skolmiljön kan få en försämrad tilltro till sin egen akademiska förmåga och bli mindre benägna att delta aktivt i undervisningen. Schedvin, J. har visat att genom att tillämpa en translanguagingstrategi, där elever tillåts använda flera språk parallellt, kan detta hinder delvis överkommas. Genom att skapa lärmiljöer där språklig mångfald ses som en tillgång kan undervisningen bli mer anpassad efter elevernas behov och förutsättningar.[102]

Utifrån denna forskning förespråkas en undervisning där lärare aktivt tar hänsyn till och använder flerspråkighet som en resurs. Även om lärare inte kan förstå alla språk som talas i klassrummet, kan de genom att tillåta och uppmuntra elever att använda sina modersmål i diskussioner, anteckningar och begreppsförklaringar skapa en mer inkluderande lärandemiljö. Att

[99] Elmeroth (2017), s. 69–71.
[100] Elmeroth, (2017), s. 69.
[101] Elmeroth, (2017), s. 69-70; de Silva (2004) s. 266.
[102] Schedvin, J. (2015), s. 16; Elmeroth, (2017), s. 70–71.

använda lexikon, jämföra språk och analysera skillnader mellan språkliga strukturer är exempel på metoder som kan stärka elevernas ämnesförståelse och språkfärdigheter samtidigt.[103]

6.3.2 Cirkelmodellen

Cirkelmodellen är en metod för skrivundervisning som återges av Axelsson & Magnusson och har använts för att stödja elevers textproduktion i olika ämnen. Modellen bygger på en strukturerad arbetsgång i fyra steg där eleverna först introduceras till ämnesinnehållet och den aktuella texttypen innan de producerar egna texter. Syftet med modellen är att ge elever en tydlig progression i skrivandet genom att använda modelltexter och gemensam textproduktion som stöd.[104]

De fyra stegen i cirkelmodellen beskrivs enligt följande:

1. **Bestämma sammanhanget och bygga fältet**
   I det första steget arbetar eleverna med att samla in kunskap om ämnet genom olika aktiviteter såsom samtal, bilder och läsning av texter. Enligt Gibbons kan detta ske på elevernas modersmål för att stärka förståelsen innan de arbetar vidare på andraspråket. Målet är att bygga upp en kunskapsbas som stödjer den kommande textproduktionen.[105]
2. **Dekonstruktion av text**
   Det andra steget innebär att eleverna analyserar en modelltext för att förstå textens struktur och språkliga kännetecken. Textens uppbyggnad, syfte och ämnesspecifika begrepp undersöks i samarbete mellan lärare och elever. Genom denna process får eleverna en ökad medvetenhet om språkliga mönster och hur olika texttyper konstrueras.[106]
3. **Gemensam textproduktion**
   I det tredje steget skriver läraren och eleverna en text tillsammans. Eleverna föreslår formuleringar medan läraren antecknar och ger vägledning kring språk och struktur. Enligt Elmeroth skapar detta en trygghet för eleverna, eftersom de får möjlighet att använda språkliga mönster de tidigare identifierat i modelltexten.[107]

[103] Elmeroth, (2017), s. 69–71.
[104] Axelsson & Magnusson (2012); Elmeroth, (2017), s. 80–81.
[105] Elmeroth, (2017), s. 80–81.
[106] Elmeroth, (2017), s. 81–82.
[107] Elmeroth, (2017), s. 82.

4. **Individuell textproduktion**

   I det sista steget skriver eleverna egna texter, med stöd av den modelltext och den gemensamma text de arbetat med. Enligt Elmeroth så syftar detta steg till att eleverna ska kunna använda de språkliga och ämnesspecifika resurser de utvecklat under tidigare faser.

Cirkelmodellen har enligt Elmeroth använts inom ämnesundervisning för att stödja andraspråkselevers skrivutveckling. Genom att kombinera muntligt och skriftligt arbete har modellen studerats i relation till elevernas förmåga att producera ämnesspecifika texter och utveckla ett akademiskt språk.[108]

6.4 Bedömning av nyanlända elevers kunskaper

Bedömning är en central del av undervisningen och har flera syften. Enligt Skolverket används bedömning för att kartlägga elevernas kunskaper, värdera deras prestationer, ge återkoppling för lärande, synliggöra praktiska färdigheter samt utvärdera undervisningen. För nyanlända elever blir bedömning särskilt betydelsefull, då den både fungerar som en vägledning för deras fortsatta språkutveckling och lärande samt som en grund för vidare studier och arbetsliv. Bedömningens utformning påverkar hur väl elevernas faktiska ämneskunskaper kan synliggöras utan att begränsas av språkliga hinder.[109]

6.4.1 Summativ och formativ bedömning

Inom bedömningsteori görs en distinktion mellan summativ och formativ bedömning. Enligt Skolverket syftar den sumamtiva bedömningen till att summera en elevs kunskaper vid en specifik tidpunkt, exempelvis genom skriftliga prov, betygssättning och nationella prov. Denna typ av bedömning är särskilt betydelsefull vid övergångar mellan olika stadier i utbildningssystemet och används som underlag för beslut om fortsatt skolgång.[110]

Den formativa bedömningen, däremot, fokuserar på att utveckla elevens kunskaper genom kontinuerlig återkoppling och anpassning av undervisningen. Den används som ett redskap för att

[108] Elmeroth (2017), s. 82.
[109] Elmeroth (2017), s. 87; Skolverket (2011), s. 7.
[110] Skolverket (2011.

identifiera styrkor och svagheter i elevens lärande och hjälper till att styra undervisningen mot individuella behov. Elmeroth skriver att en utvecklingsinriktad undervisning där den formativa bedömningen används systematiskt kan stärka elevernas motivation och djupinlärning. För nyanlända elever blir formativ bedömning särskilt relevant, då den möjliggör en mer dynamisk anpassning av undervisningen utifrån deras språkliga och ämnesmässiga utveckling.[111]

6.4.2 Skriftliga och muntliga bedömningar

Bedömning av nyanlända elever kräver särskilda överväganden då både skriftliga och muntliga prov är starkt språkberoende. Enligt Hajer & Meestringa så spelar språket en avgörande roll vid kunskapsmätning. Om eleverna inte fullt ut behärskar det svenska språket kan de ha svårt att tolka provfrågor eller uttrycka sina kunskaper på ett sätt som motsvarar deras faktiska förståelse. För att hantera detta kan läraren använda strategier såsom att språkligt anpassa provuppgifter, låta eleverna besvara frågor på sitt starkaste språk eller använda studiehandledare för att säkerställa att eleven förstått frågorna.[112]

Muntliga bedömningar kan också vara en strategi för att synliggöra elevernas kunskaper, särskilt för de som har svårigheter med skriftlig produktion. Genom att ställa frågor muntligt eller låta eleverna diskutera och resonera i grupp kan läraren få en bredare bild av deras ämnesförståelse. Dock kan muntliga redovisningar inför hela klassen innebära en utmaning för vissa elever, särskilt om de känner osäkerhet kring språket. Därför kan mindre grupper eller individuella samtal vara ett alternativ för att skapa en tryggare bedömningssituation.[113]

6.4.3 Alternativa bedömningsmetoder och kontinuerlig bedömning

För att säkerställa en rättvis bedömning av nyanlända elever behöver lärare använda en variation av bedömningsformer. Kontinuerlig bedömning**,** där elevens kunskaper observeras över tid, kan ge en mer nyanserad bild av deras faktiska ämnesförståelse. Lärare kan exempelvis använda bedömningsmatriser, portfoliometoder och återkommande diagnoser för att följa elevens progression.[114]

[111] Elmeroth (2017), s. 88.
[112] Elmeroth, (2017), s.90–91; Hajer, M. & Meestringa, T. (2010), s. 142–143.
[113] Elmeroth, (2017), s. 90–91.
[114] Skolverket (2011).

Enligt Skolverket ska bedömningen inte sänka kunskapskraven för nyanlända elever, men läraren bör överväga hur eleverna kan visa sina ämneskunskaper utan att hindras alltför mycket av språkliga begränsningar. Modersmålslärare och studiehandledare kan spela en avgörande roll genom att ge elever möjlighet att redovisa sina kunskaper på sitt förstaspråk och sedan översätta svaren.[115]

Vid skriftliga prov kan läraren använda flervalsfrågor, bildbaserade prov och strukturerade resonemangsfrågor för att minska språkbarriärer. Ett annat sätt är att använda digitala verktyg och inspelningar, där elever kan presentera sina kunskaper muntligt istället för skriftligt.[116]

6.4.4 Bedömningens roll i undervisningen av nyanlända elever

För att nyanlända elever ska ges förutsättningar att lyckas i skolan behöver bedömning inte bara fungera som en mätning av deras kunskaper, utan också som en del av deras lärandeprocess enligt Skolverket. Bedömning kan bidra till att elever utvecklar en metakognitiv medvetenhet**,** där de blir medvetna om sina egna styrkor och svagheter och får verktyg för att förbättra sitt lärande.[117]

Vidare påverkas bedömning av den pedagogiska kontexten. André & Eriksson beskriver hur nyanlända elever ofta är tysta i klassrummet och undviker att prata av rädsla för att säga fel. Denna tystnad kan påverka hur deras kunskaper bedöms, eftersom traditionella bedömningsformer ofta förutsätter aktivt deltagande. Därför behöver bedömning av nyanlända elever ta hänsyn till psykosociala faktorer menar Hylténstam såsom språklig osäkerhet, kulturella skillnader och elevens tidigare skolbakgrund.[118]

[115]Elmeroth, (2017), s. 90; Skolverket (2011).
[116] Elmeroth (2017), s. 91.
[117] Skolverket (2021), s.7.
[118] Elmeroth (2017), s. 100–103; Hylténstam (2007), s. 46.

7. Resultat

I följande avsnitt presenteras de huvudsakliga teman och subteman som framkommit genom den tematiska analysen av intervjuerna med de sex historielärarna. Resultatkapitlet syftar till att tydliggöra lärarnas erfarenheter, utmaningar och strategier i arbetet med nyanlända elever i historieämnet.

7.1 Utmaningar med språkbarriärer och ämnesinnehåll

I detta avsnitt presenteras lärares erfarenheter av hur språkbarriärer påverkar nyanlända elevers möjligheter att tillgodogöra sig historieämnets innehåll. Utgångspunkt för analysen är frågor som rör hur språkförståelse samspelar med ämnesinnehållet, vilka delar av historieämnet som upplevs som särskilt utmanande för nyanlända elever, samt hur lärarnas undervisning har förändrats som en följd av att undervisa i flerspråkiga och kulturellt heterogena klassrum. Resultatet belyser även hur varierande skolbakgrunder och modersmål påverkar planering, genomförande och anpassning av undervisningen i historia.

Therese beskriver hur språkbarriärer utgör en omfattande utmaning för nyanlända elever i historieundervisningen, särskilt när det gäller ämnesspecifika begrepp och sambandsord. Hon menar att dessa elever ofta måste lägga en stor del av sin kognitiva energi på att förstå texternas grundläggande innebörd, vilket gör det svårt för dem att tillgodogöra sig ämnesinnehållet på en djupare nivå.

Hon lyfter särskilt fram svårigheten med sambandsord som orsak, konsekvens och leder till, vilka är centrala för att kunna resonera kring historiska händelser. Eftersom historieundervisningen bygger på att eleverna ska kunna använda begrepp i jämförelser, analyser och samband innebär språkbarriärer en stor begränsning. Therese menar att avsaknaden av bild- och visuellt stöd gör det ännu svårare för eleverna att förstå och tillämpa de begrepp som undervisningen kräver.

"Jag tror att det hindrar rätt mycket, speciellt nyanlända som inte alls har fått ett stöd i form av bildstöd eller visuellt stöd. De får lägga mycket fokus på att överhuvudtaget förstå meningen i en text, istället för att kunna arbeta med innehållet."

Hon påpekar också att detta leder till att eleverna riskerar att tappa inte bara ämnesbegreppen, utan även de ord som binder samman deras resonemang, vilket skapar stora utmaningar i deras lärande.

Utifrån dessa erfarenheter beskriver Therese hur hon behövt ställa om sin undervisning. Hon betonar att flerspråkigheten i klassrummet har påverkat hennes planering och sätt att presentera ämnesinnehåll. Hon arbetar numera mer med att förbereda texter, koppla begrepp till bilder och modellera för att göra förväntningar tydliga. Hon menar att det är avgörande att elever får möjlighet att först tänka själva och sedan samtala med andra för att kunna bearbeta innehållet. Modellering och användning av strukturerade mallar lyfts som särskilt viktiga verktyg för att skapa en tillgänglig och likvärdig undervisning.

Både Hans och Markus ser språkbarriärer som en utmaning men försöker hantera dem genom olika metoder. Hans använder digitala läromedel och filmer på flera språk för att skapa sammanhang och stödja förståelsen, särskilt i fråga om historiska berättelser. Han lyfter också vikten av studiehandledning där vissa elever får skriva prov på sitt modersmål som sedan översätts.

"Jag känner mig friare och jag behöver inte ha bevis på allting, utan ett gott samtal mellan en elev och en studiehandledare, det kan jag ju plocka på ett annat sätt nu och det känns bra!"

Markus reflekterar i mindre utsträckning över språkbarriärer som en isolerad faktor, men beskriver ändå behovet av att pröva sig fram med olika metoder för att möta nyanlända elevers behov. Han betonar vikten av att skapa fungerande kommunikation och anpassa strategier efter elevernas varierande förutsättningar, särskilt med hänsyn till att vissa elever inte bara är nya i språket utan även saknar grundläggande skolbakgrund eller ämneskunskaper.

En särskild utmaning han lyfter i samband med historieundervisning i flerspråkiga klassrum rör undervisningen om Förintelsen. I klasser med många elever från Mellanöstern upplever han att temat väcker starka känslor, vilket ofta leder till att Israel–Palestina-konflikten aktualiseras i klassrummet. Detta kan enligt Markus försvåra undervisningen, då vissa elever har svårt att acceptera innehållet och reagerar med ifrågasättande eller motstånd. Han menar därför att det är avgörande att som lärare vara väl förberedd på hur dessa frågor kan uppstå och överväga

strategier för hur de bäst hanteras, inklusive att i vissa fall medvetet styra samtalet för att undvika att undervisningen fastnar i en polariserad diskussion.

Clara beskriver språkbarriärer som ett centralt hinder för nyanlända elevers möjligheter att ta till sig och fördjupa sig i historieämnet. Hon menar att bristande språkligt stöd ofta leder till att elever fastnar redan på begreppsnivå, vilket försvårar deras möjligheter att följa med i undervisningens progression. Detta skapar en kumulativ effekt, där eleverna riskerar att hamna efter i flera moment då ny information bygger vidare på tidigare genomgångar som de inte hunnit tillgodogöra sig.

Hon understryker vikten av kontinuerligt och integrerat stöd från studiehandledare, snarare än punktinsatser utanför klassrummet. När handledningen sker separat upplever hon att eleverna missar viktiga delar av undervisningen, vilket ytterligare försvårar deras lärande. Därför betonar hon behovet av ett tätare samarbete mellan flera yrkesroller i skolan för att effektivt möta dessa utmaningar.

Vidare lyfter Clara att vissa innehållsområden inom historieämnet är särskilt krävande för nyanlända elever, och nämner idéhistoria som ett exempel. Hon menar att abstrakta teman som filosofiska och politiska idéers utveckling kräver en språklig och kulturell förförståelse som många nyanlända elever ännu inte hunnit utveckla. Dessa moment blir därför särskilt svåra att tillgängliggöra, vilket ställer höga krav på pedagogisk differentiering och språkutvecklande arbetssätt.

Adam är medveten om de språkliga utmaningar som nyanlända elever möter i historieundervisningen och arbetar aktivt för att kartlägga deras förkunskaper. När en ny elev börjar i klassen tar han del av kartläggningsmaterialet från mottagningsenheten och använder sedan studiehandledare för att genomföra ett kompletterande begreppstest, utformat gemensamt av So-lärarna. Detta ger en tydligare bild av elevens kunskapsnivå och underlättar planeringen av undervisningen. Han betonar vikten av anpassat material för att minska språkbarriärer och ge eleverna bästa möjliga förutsättningar att lyckas: "När jag vet var eleven befinner sig, kan jag planera undervisningen mer träffsäkert och minimera onödiga hinder, det gör hela skillnaden."

Adam beskriver hur det utgör en betydande utmaning att behöva anpassa undervisningsplaneringen i hög grad beroende på klassammansättningen. I klasser med många flerspråkiga och

nyanlända elever betonar han vikten av att särskilt anpassa upplägg och material för att undervisningen ska bli tillgänglig och meningsfull. En ytterligare svårighet uppstår i skolor där det saknas tillgång till studiehandledare i de språk han själv inte behärskar, vilket begränsar möjligheterna till effektiv kommunikation och stöd.

Han lyfter även fram problematiken kring att vissa studiehandledare inte är anställda på den aktuella skolan, vilket försvårar kontinuitet och uppföljning av enskilda elevers progression. Därtill menar Adam att studiehandledarnas ämneskompetens inte alltid överensstämmer med historieämnet, eftersom många har sin bakgrund i andra ämnen eller enbart är modersmålslärare. Detta kan enligt honom försvåra samarbetet och skapa osäkerhet kring om de förmedlar innehållet på det sätt som avsetts i undervisningen.

Adam lyfter komplexiteten i att undervisa om historiska tema som berör nationella minoriteter och samtida konfliktzoner i flerspråkiga klassrum. Han beskriver vikten av att som lärare bygga förtroendefulla relationer med elever ur minoritetsgrupper, exempelvis romer, innan man närmar sig känsligt innehåll. Enligt Adam är det avgörande att samtala med eleverna i förväg om vad undervisningen kommer att handla om, så att de känner sig trygga och vet vad de kan förvänta sig. Denna förberedelse bidrar till att skapa en undervisningsmiljö där eleverna vågar delta i samtal som annars riskerar att uppfattas som konfronterande eller stigmatiserande.

Han beskriver också hur elevernas uppfattningar om lärarens bakgrund kan påverka deras tillit till det som förmedlas i klassrummet. Med elever från exempelvis kurdisk, palestinsk eller syriansk bakgrund kan vissa ämnen upplevas som särskilt laddade, och Adam lyfter vikten av att som lärare vara medveten om hur ens egna ursprung eller den uppfattning eleverna har om detta kan påverka trovärdigheten.

Samtidigt uttrycker han att han idag känner sig trygg i att undervisa om exempelvis Förintelsen, även i grupper med elever från arabiska halvön. Enligt honom grundas detta i att eleverna uppfattar honom som en person givet delar deras engagemang för det palestinska folkets situation, vilket i sin tur skapar ett förtroende som gör det möjligt att samtidigt tala om judarnas lidande under andra världskriget. Han betonar vikten av denna balans att å ena sidan visa förståelse för elevernas perspektiv, men å andra sidan lyfta fram historiska fakta och nyansera diskussionen. Alla lärare känner dock inte denna trygghet, påpekar han, vilket gör frågan om förberedelse och relationsbygge än mer angelägen.

Malin har genom sin långa erfarenhet av undervisning i förberedelseklasser utvecklat en inkluderande och språkutvecklande praktik där transspråkande är en naturlig del av historieundervisningen. Hon ser språket som ett verktyg för lärande snarare än en begränsning och låter därför elever använda de språk de känner sig tryggast med för att uttrycka sina kunskaper. "Det är kunskaperna i historia vi är ute efter, inte vilket språk de talar." I hennes klass kan eleverna fritt räcka upp handen och svara på sitt eget språk när studiehandledaren är med, och vissa väljer att svara på engelska om det är språket de behärskar bäst. Hon menar att detta inte bara stärker elevernas ämnesförståelse utan också berikar historieundervisningen genom att inkludera fler perspektiv. Detta gör hon genom att möjliggöra för eleverna att använda hela sin språkliga kapacitet i klassrummet, för att skapa en undervisningsmiljö där språkliga barriärer minimeras och där historieämnet blir tillgängligt för fler.

Samtidigt lyfter Malin fram en växande utmaning kopplad till att många elever slussas ut i ordinarie undervisning på ett tidigt stadium, ofta innan de hunnit utveckla tillräcklig språklig förmåga för att tillgodogöra sig ämnesinnehållet. Hon ser särskilt problem i skolmiljöer där studiehandledarstöd har reducerats, både i omfattning och kontinuitet, i takt med att heltidsanställda studiehandledare försvunnit. I stället beställs studiehandledning periodvis, vilket enligt Malin ger ett mindre effektivt stöd. Eleverna förs ofta ut ur klassrummet under undervisningstid, vilket gör att de missar viktiga genomgångar och halkar efter i planeringen. Hon understryker att detta kan leda till att eleverna känner sig isolerade i klassrum där de inte förstår språket fullt ut, vilket i sin tur minskar deras benägenhet att delta aktivt även när de har ämneskunskap och försvårar därmed lärarens möjligheter att nå fram till dem. Särskilt i klasser där även andra elever har särskilda behov.

De flesta lärare beskriver språkbarriärer som en av de mest centrala utmaningarna i historieundervisningen med nyanlända elever. Särskilt svårhanterliga anses ämnesspecifika begrepp, sambandsord och historiska resonemangsstrukturer vara, vilket begränsar elevernas möjligheter att tillgodogöra sig innehållet på djupet. Avsaknad av visuellt stöd och tydliga begreppsförklaringar förstärker detta hinder.

Flera lärare framhåller vikten av anpassade resurser och variation i undervisningsmetoder. Bland annat används digitala verktyg, flerspråkiga filmer och studiehandledning för att stödja elevernas språkförståelse. Samarbete med studiehandledare beskrivs som avgörande, dels för att säkerställa förståelse av texter och prov, dels för att fånga upp elevernas ämneskunskaper när det svenska språket ännu inte räcker till.

Lärare med erfarenhet av transspråkande betonar vikten av att tillåta eleverna att uttrycka sig på det språk de behärskar bäst, i syfte att synliggöra ämneskunskaper oberoende av språkfärdighet. Det finns även exempel på hur kartläggningar och begreppstest används för att tydligare identifiera elevernas kunskapsnivå och därigenom anpassa undervisningen mer träffsäkert. Sammanfattningsvis visar resultatet att språkbarriärer inte enbart utgör ett hinder i sig, utan påverkar hur eleverna relaterar till innehållet, hur de kan delta i undervisningen och hur deras kunskaper bedöms.

7.2 Möjligheter och positiva aspekter av flerspråkighet

Detta avsnitt tar sin utgångspunkt i frågan om vilka potentiella resurser som kan finnas i undervisningen i ett flerspråkigt klassrum. Syftet har varit att undersöka hur flerspråkighet och kulturell mångfald kan påverka historieundervisningen utifrån ett pedagogiskt perspektiv.

Therese ser flera möjligheter med att undervisa i ett flerspråkigt klassrum, framför allt när det gäller variationen i undervisningsmetoder och arbetssätt. Hon framhåller att en flerspråkig elevgrupp kräver en mer flexibel pedagogik där läraren aktivt måste anpassa sig efter elevernas olika sätt att ta till sig kunskap. För henne innebär detta en kombination av högläsning, visuella modeller, checklistor och praktiska uppgifter, vilket skapar fler ingångar till lärandet.

Hon menar också att flerspråkigheten i klassrummet har gjort henne mer medveten om vikten av tydlighet och återkoppling, där snabb och konkret feedback blir avgörande för elevernas förståelse och progression. "Nu är det A och O att jag gör på olika sätt, att de får göra praktiska uppgifter såväl som teoretiska och att jag ger feedback på ett sätt som är meningsfullt." Samtidigt lyfter hon fram en önskan om att själv ha fler språkliga resurser för att kunna möta elevernas behov på ett ännu mer effektivt sätt.

Både Clara och Hans ser hur undervisning i ett flerspråkigt klassrum påverkar deras sätt att tänka kring språk och begrepp, även om deras erfarenheter skiljer sig åt. Clara betonar att det finns en stor potential i att få in nya perspektiv i historieundervisningen, men att många nyanlända elever hon mött varit för osäkra för att bidra aktivt. "De är nya, de är osäkra och vill helst inte sticka ut," beskriver hon och menar att det kan vara svårt att implementera arbetssätt där elevernas språkliga bakgrunder blir en resurs i undervisningen.

Hans ser däremot en annan möjlig aspekt av att undervisa i ett flerspråkigt klassrum. Han beskriver hur han genom åren blivit mer medveten om vilka begrepp han använder och hur han

presenterar ämnesspecifik terminologi. Han lyfter fram att det inte bara är nyanlända elever som gynnas av detta, utan även elever med svenska som modersmål men med ett begränsat ordförråd. "Jag tänker mycket mer på hur jag introducerar begrepp nu än vad jag gjorde tidigare," säger han och nämner urbanisering som ett exempel där han numera alltid ger en konkret förklaring snarare än att förutsätta att eleverna förstår begreppet direkt. Det faktum att han har nyanlända elever i klassrummet har därmed fått honom att utveckla en tydligare undervisningsstil, vilket kan gynna alla elever, oavsett språklig bakgrund.

Markus lyfter fram hur historieundervisningen i ett flerspråkigt klassrum kan bidra till att bredda elevernas förståelse för olika perspektiv och livsvillkor. Han menar att samhällets förändringar de senaste decennierna gör det ännu viktigare att ta tillvara på de olika erfarenheter och bakgrunder som finns i klassrummet. "Vi får in flera perspektiv i klassrummet, och det är en enorm möjlighet," säger han och framhåller att historieämnet i sig är ett utmärkt verktyg för att skapa förståelse för hur människor tänker och agerar utifrån sin livssituation och kulturella kontext.

Han lyfter fram värdet av att uppmuntra diskussioner där elever får reflektera över hur olika samhällen fungerar och hur historiska händelser tolkas på olika sätt runt om i världen. "Att öppna upp sinnet för våra elever börjar i klassrummet. De måste få förstå att världen ser annorlunda ut på andra sidan jordklotet, och det måste vi prata om i historielektionerna," säger han. Genom att arbeta med dessa perspektiv ser Markus en möjlighet att stärka elevernas historiska förståelse samtidigt som de utvecklar en djupare insikt om dagens globala samhälle.

Malin kopplar möjligheterna i det flerspråkiga klassrummet till historieämnets demokratiska uppdrag. Hon ser historieundervisningen som en plattform för att skapa förståelse för mångfald och tolerans genom att aktivt arbeta med projekt och aktiviteter som främjar interkulturella möten. "Vi har ett ansvar som historielärare att lyfta fram mångfald och demokrati, att låta elever mötas och förstå varandras bakgrunder. Det är ännu viktigare idag, med tanke på hur samhället har utvecklats," menar hon.

Hon beskriver tidigare erfarenheter av att arbeta med kulturdagar och workshops där elever har fått presentera sina kulturella traditioner och diskutera historiska och samhälleliga frågor i ett bredare perspektiv. Genom att samarbeta med olika aktörer, såsom elevhälsoteam och externa

organisationer, ser hon en möjlighet att stärka elevernas förståelse för att vi alla har olika erfarenheter och synsätt, men att demokrati handlar om att respektera varandra som individer. På samma sätt som Markus betonar Malin vikten av att lyfta in perspektiv som kan öppna upp elevernas sinnen för hur världen ser ut, men hon fokuserar särskilt på den sociala och demokratiska aspekten av historieundervisningen.

Adam ser flerspråkigheten i klassrummet som en unik möjlighet att utveckla elevernas historiska förståelse genom att arbeta med källor från olika delar av världen. Han har vid flera tillfällen låtit eleverna söka efter källor från sina egna kulturella sammanhang för att jämföra dem med svenska och europeiska tolkningar av samma historiska händelser. Detta arbetssätt ger eleverna insikt i hur historia skrivs och tolkas ur olika perspektiv, samtidigt som det skapar en mer inkluderande undervisning där alla elever får bidra med sina erfarenheter.

"Detta är en supermöjlighet som vi historielärare skulle kunna drömma om!" säger Adam och menar att det ger eleverna en djupare förståelse för hur historia konstrueras och används i olika samhällen. Samtidigt påpekar han att detta kräver en viss grundförståelse hos eleverna, vilket kan vara en utmaning för nyanlända som saknar tidigare kunskaper i ämnet. Därför arbetar han aktivt med att bygga upp elevernas förkunskaper tidigt i undervisningen för att ge dem en stabil grund att stå på. "Det är alltid roligt när de redan har med sig en del!" säger han och framhåller att nyanlända elever, trots språkliga hinder, kan bidra med värdefulla perspektiv som berikar historieundervisningen för hela klassen.

Flera lärare lyfter hur arbetet med språkligt heterogena grupper har utvecklat deras undervisningspraktik, särskilt i termer av tydlighet, begreppsanvändning och varierade arbetssätt. Det framkommer att både nyanlända elever och elever med svenska som modersmål gynnas av det språkliga fokus som flerspråkigheten kräver. Visualiseringar, konkreta exempel och anpassade genomgångar nämns som centrala verktyg för att tillgängliggöra historieämnet.

Mångfalden i klassrummet ses också som en resurs för att arbeta med historieämnets demokratiska och interkulturella dimensioner. Genom diskussioner om olika tolkningar av historiska händelser, samt inslag av elevernas egna kulturella erfarenheter, får undervisningen både bredd och djup. Flera lärare beskriver hur detta arbete bidrar till ökad förståelse för historisk kontext och för det globala sammanhang som dagens samhälle vilar på.

Slutligen framhålls vikten av att integrera elevernas referensramar och modersmål i historieundervisningen, bland annat genom att jämföra olika källor och perspektiv. Flerspråkigheten betraktas därmed inte som ett hinder, utan som en resurs för att skapa en mer inkluderande, nyanserad och kritiskt reflekterande undervisning.

7.3 Undervisningsstrategier och anpassningar

Detta avsnitt utgår från frågor som syftar till att belysa hur historielärare anpassar sin undervisning för att möta nyanlända elevers behov i ett flerspråkigt klassrum. Fokus ligger på hur undervisningsmaterialet utformas, vilka didaktiska strategier som används, samt hur olika stödstrukturer såsom modersmålsundervisning, studiehandledning och digitala resurser tillämpas i praktiken. Avsnittet berör även hur lärare arbetar med att utveckla elevernas begreppsförståelse, med särskilt fokus på att göra det historiska innehållet tillgängligt och begripligt oavsett språklig nivå. Målet är att synliggöra de konkreta pedagogiska överväganden som görs för att skapa en inkluderande och språkutvecklande historieundervisning.

Therese arbetar systematiskt för att göra historieundervisningen tillgänglig för alla elever, särskilt för dem som har språkliga utmaningar. Hon betonar vikten av en tydlig planering där lektionens struktur är synlig på tavlan redan från början. Genom att varva högläsning med individuellt arbete och använda stödmallar och checklistor skapar hon en förutsägbar och språkutvecklande undervisningsmiljö.

Hon ser också värdet av att arbeta med differentierade uppgifter för att ge eleverna möjlighet att nå kursens mål på olika nivåer. ”Jag behöver använda en historisk händelse som är elevnära för att sedan gå över till det arbetsområdet eller de begreppen jag vill lyfta i historia,” förklarar hon. På så sätt skapar hon en brygga mellan elevernas tidigare erfarenheter och det ämnesinnehåll som ska behandlas.

För att stödja elevernas progression använder hon sig av kontinuerliga, korta avstämningar i form av exit tickets och repetition, vilket ger snabb återkoppling och stärker elevernas förståelse och motivation. "Eleverna växer enormt mycket genom att se sina framsteg, oavsett om de är små eller stora," säger hon och menar att den typen av strukturerad återkoppling hjälper eleverna att orientera sig i sin egen kunskapsutveckling.

Hans har ingen strikt metodik för att anpassa undervisningen för nyanlända elever, men han förlitar sig ofta på visuella stödstrukturer för att göra ämnesinnehållet mer tillgängligt. Han

lyfter fram betydelsen av bilder och berättelser i historieundervisningen och menar att de kan fungera som en brygga för elever som kämpar med språket. "Provet vi ska ha nu efter lovet om Första världskriget är bara bilder. Vi jobbar mycket med bilder, och de bilderna jag har använt under genomgångarna kopplas till läromedlet och provet," förklarar han.

Han ser en risk med att isolera elever genom att ge dem alltför förenklat material. Han menar att specialanpassade böcker med en för låg språklig nivå kan bli en begränsning snarare än en hjälp: "Om man bara får en specialbok för att man inte kan språket, så tar den ofta bort så mycket att det ändå inte räcker." Istället försöker han hitta sätt för eleverna att förstå det historiska narrativet även om de inte når upp till betygskriterierna. "Om jag vet att en elev inte kommer att nå ett betyg, försöker jag åtminstone se till att de får till sig berättelsen," säger han och lyfter fram vikten av att eleverna ska förstå historiens händelseförlopp snarare än att enbart fokusera på prestation och betyg.

Clara anpassar sin undervisning genom en kombination av förenklade texter, visuellt stöd och digitala resurser. Hon ser vikten av att ge eleverna en förförståelse innan de läser mer avancerade texter och använder därför en strategi där hon sammanfattar innehållet i korta drag för att underlätta läsningen: "Jag förbereder det de ska läsa genom att berätta i korta drag, så att de får förförståelse och att det blir lättare att läsa."

Hon använder digitala verktyg som Binogi och Begreppa, vilka erbjuder interaktiva övningar, quiz och lättläst material för att stärka elevernas förståelse. Vissa av dessa resurser togs bort av ekonomiska nedskärningar men läraren har fortsatt att arbeta med visuella hjälpmedel för att stödja elevernas inlärning: "Visuella förklaringar är väldigt viktiga för dem."

Vidare planerar Clara sina lektioner utifrån det stöd eleverna kan få av studiehandledare. Hon ser deras roll som central i att identifiera vilka delar av undervisningen som behöver anpassas ytterligare och samverkar därför aktivt med dem för att stärka elevernas förståelse av ämnesinnehållet.

Malin och Markus har utvecklat strategier för att anpassa undervisningen till elever med språkliga utmaningar genom att tillhandahålla material i olika format. Båda använder stenciler och häften som ger eleverna möjlighet att arbeta med förenklade texter och begrepp i en mer tillgänglig form. Samtidigt har de noterat att vissa elever kan känna sig utpekade när de får

anpassat material, vilket har lett till att de för samtal med eleverna om syftet och nyttan med dessa resurser.

För att göra materialet mer inkluderande har både Malin och Markus valt att digitalisera sina undervisningsresurser genom att scanna in material i plattformen Google Classroom. Där får eleverna tillgång till presentationer, förklarade begrepp och uppgifter, vilket gör att de kan arbeta i sin egen takt och använda digitala verktyg för att underlätta förståelsen.

En annan gemensam strategi är att de undervisar i klassrum där det alltid finns två eller fler pedagoger. Den andra pedagogen kan regelbundet ta ut elever med behov av extra stöd en till två gånger i veckan för att arbeta vidare med ämnet i en mindre grupp. På så sätt får eleverna möjlighet att repetera och bearbeta ämnesinnehållet på ett sätt som passar deras individuella förutsättningar.

Adam anpassar sin undervisning utifrån elevgruppens sammansättning och arbetar på olika sätt beroende på hur många nyanlända elever han har i klassen. När han undervisar klasser med flera nyanlända elever undviker han i stor utsträckning digitala verktyg och förlitar sig istället på traditionella undervisningsmetoder, såsom papper och penna, korta genomgångar och regelbundna tester. Han ser detta som ett sätt att underlätta för eleverna, särskilt de som kommer från skolmiljöer där digitala hjälpmedel inte varit en naturlig del av undervisningen.

Adam menar att en undervisning som bygger på eget ansvar och längre deadlines kan bli överväldigande för nyanlända elever, eftersom det kräver en självständighet som många ännu inte hunnit utveckla. Istället arbetar han med kortare moment, täta återkopplingstillfällen och tydliga avstämningar, vilket ger eleverna möjlighet att successivt bygga upp sina kunskaper. "Eleverna ska arbeta med kortare moment och få feedback och bör få visa vad de lärt sig med jämna mellanrum. Det är mitt sätt att arbeta."

Lärarna beskriver en rad strategier och didaktiska metoder för att stödja nyanlända elevers lärande i historieämnet. Det handlar bland annat om att skapa tydliga lektionsstrukturer, använda visuella hjälpmedel och stödmallar, samt att differentiera uppgifter för att möta elevernas varierande språkliga och kunskapsmässiga behov. Återkommande inslag är även korta avstämningar och kontinuerlig återkoppling, vilka bidrar till en mer förutsägbar och språkutvecklande undervisning.

Flera lärare betonar vikten av att knyta an till elevernas tidigare erfarenheter och att arbeta med elevnära exempel som kan fungera som bryggor in i ämnet. Visuella resurser, såsom bilder, tidslinjer och kartor, lyfts som centrala för att konkretisera historiska händelser och begrepp. Digitala verktyg och plattformar används för att göra materialet mer tillgängligt, samtidigt som vissa lärare föredrar traditionella metoder i undervisning med nyanlända elever.

Ett återkommande tema är betydelsen av samarbete med studiehandledare, både i planering och genomförande av undervisningen. Detta samarbete gör det möjligt att anpassa material och undervisning efter elevernas behov och förkunskaper. Lärare som undervisar i klassrum med flera pedagoger beskriver också fördelarna med att kunna erbjuda extra stöd i mindre grupper.

Sammantaget visar avsnittet att en språkligt tillgänglig och inkluderande historieundervisning kräver medvetenhet, flexibilitet och samverkan. Genom att variera arbetssätt, använda flera uttrycksformer och anpassa undervisningens innehåll och tempo, strävar lärarna efter att ge alla elever, oavsett språklig nivå eller förutsättningar att utvecklas inom ämnet.

7.4 Kunskapsmätning

Detta avsnitt belyser hur historielärare förhåller sig till bedömning i relation till nyanlända elevers språkliga och ämnesmässiga förutsättningar. Utgångspunkten har varit att undersöka vilka strategier lärare använder för att säkerställa att kunskapsmätningar speglar elevernas faktiska ämneskunskaper snarare än deras språkliga kompetens. Frågorna som behandlats rör bland annat vilka typer av bedömningar som används, hur den analytiska förmågan bedöms trots språkliga hinder, samt vilka former av kunskapsmätning som upplevs som mest rättvisa och inkluderande. Målet är att synliggöra vilka bedömningspraktiker som möjliggör en likvärdig bedömning i ett flerspråkigt och heterogent klassrum.

Therese säger sig vara medveten om de utmaningar som finns i att säkerställa att kunskapsmätningar faktiskt speglar elevernas ämneskunskaper snarare än deras språkliga förmåga. För att minimera språkets inverkan vid bedömningar arbetar hon aktivt med stöd från studiehandledare som översätter provfrågor och hjälper till att säkerställa att eleverna förstått innebörden av frågorna. Vid behov får elever även använda digitala översättningsverktyg, exempelvis Google Translate, för att tydligare kunna ta till sig innehållet. I vissa fall låter hon eleverna genomföra provet först och diskuterar sedan deras svar tillsammans med en studiehandledare för att kunna avgöra om eventuella missförstånd förekommit. Hon inspireras även av utformningen av de

nationella proven i historia, då dessa är konstruerade för att täcka flera kunskapskrav, inklusive högre nivåer, men med kortare och mer fokuserade texter, vilket kan vara särskilt gynnsamt för nyanlända elever.

Therese använder en variation av bedömningsmetoder för att anpassa kunskapsmätningen till elevernas individuella behov. Hon arbetar med skriftliga prov, flervalsfrågor och muntliga kompletteringar, men ser sällan muntliga bedömningar som en huvudsaklig metod eftersom det kan vara för omfattande att genomföra i stor skala. För att stärka elevernas självförtroende inkluderar hon även kortare frågor där eleverna kan visa sin förståelse utan att behöva producera långa texter. Hon använder sig också av planscher och digitala presentationer som alternativ till skriftliga prov där eleverna kan visa sina kunskaper visuellt och muntligt.

När det gäller att bedöma nyanlända elevers analytiska förmåga i historieämnet framhåller Therese vikten av muntliga diskussioner. Hon föredrar att samtala direkt med eleverna, ibland i närvaro av en studiehandledare, för att fånga upp deras resonemang och fördjupade förståelse av historiska samband. För att stödja elevernas skriftliga analysarbete har hon utvecklat en strukturerad metod med ett pilsystem där eleverna visuellt kan markera samband mellan orsaker och konsekvenser i sina resonemang. "Det tilltalar ju många elever, inte bara nyanlända, men det innebär att det leder till en konsekvens, och då vet man att nu har vi ett nytt skede i resonemangskedjan."

Markus delar till stor del Therese synsätt och har på senare år konsekvent använt sig av utformningen av de nationella proven i historia när han konstruerar prov för nyanlända elever. Han menar att denna modell även gynnar elever som generellt har svårigheter med läsning och textproduktion, eftersom proven ofta innehåller kortare och mer koncisa texter. Han har redan sett positiva resultat av detta arbetssätt och uppmanar även andra lärare att anamma samma strategi.

Samtidigt understryker Markus vikten av att vara flexibel och anpassa bedömningen efter elevens behov. Han varierar sina metoder och erbjuder möjligheter till komplettering genom muntliga examinationer. I dessa fall kan han själv skriva ned det eleven uttrycker, eller låta en resurslärare, studiehandledare eller ämneslärarkollega stödja eleven i processen. "Det handlar om att möta eleverna där de är och ge dem möjligheter att visa vad de faktiskt kan, på det sätt som fungerar bäst för dem."

Clara arbetar med att anpassa sina bedömningsmetoder för att säkerställa att kunskapsmätningarna speglar elevernas faktiska ämneskunskaper och inte begränsas av deras språkliga förmåga. Hon använder en kombination av förenklade skriftliga prov och muntliga kompletteringar för nyanlända elever. "Muntliga bedömningar är ofta bättre än enbart skriftliga prov för dessa elever," förklarar hon och framhåller att det ger eleverna en större möjlighet att uttrycka sina tankar och resonemang.

Hon nämner också vikten av förberedelse och repetition innan provtillfällen. Eftersom många nyanlända elever har en lågspråklig självkänsla och ofta har haft perioder av frånvaro så krävs längre tid för inlärning. Därför använder hon digitala verktyg som quiz och tester för att säkerställa att eleverna har förstått innehållet innan de genomför mer omfattande bedömningar.

När det gäller redovisningar har Clara identifierat att enskilda presentationer inför helklass kan skapa stor osäkerhet för nyanlända elever. För att minska stressen och öka elevernas trygghet låter hon dem istället arbeta i mindre grupper där de kan presentera sitt arbete tillsammans. Hon ser även studiehandledare som en viktig resurs i dessa sammanhang, då de kan hjälpa till att identifiera vad som är svårt för eleverna och ge ytterligare stöd vid behov.

I sin bedömning av nyanlända elevers analytiska förmåga i historieämnet fokuserar Clara på visuella hjälpmedel och muntliga diskussioner. Genom att låta eleverna rita tidslinjer, skapa kopplingar mellan olika historiska händelser och använda förklarande bilder kan hon få en bättre förståelse för deras resonemang och analysförmåga. Hon försöker även ge eleverna möjligheten att berätta fritt om ett historiskt ämne innan hon ställer mer riktade frågor, vilket gör det lättare att fånga deras faktiska förståelse.

Hans anpassar sina bedömningsmetoder genom att kombinera skriftliga och muntliga prov samt visuella hjälpmedel för att skapa en mer inkluderande kunskapsmätning. Han poängterar att språkliga utmaningar gör det svårt att bedöma nyanlända elevers analytiska förmåga i historia, och därför försöker han variera sina bedömningar för att ge eleverna fler möjligheter att visa sina kunskaper.

I sina prov arbetar han med bilder och kartor för att underlätta förståelsen av historiska skeenden. "Fokus ligger inte enbart på att återge fakta, utan på att förstå och förklara historiska samband," säger han. Han använder sig av klipp-och-flytta-övningar där elever får placera in händelser i rätt sammanhang och skapa egna tidslinjer.

När det gäller muntliga bedömningar låter han ibland elever fritt återberätta ett historiskt ämne, exempelvis en händelse från första världskriget, och följer sedan upp med en mer specifik fråga för att styra samtalet inom vissa ramar. Han ser detta som en effektiv metod för att fånga elevernas förståelse utan att deras språkliga begränsningar ska bli ett hinder.

Hans är också medveten om att det finns en risk att kunskapsmätningar inte speglar elevernas verkliga förmågor, särskilt om de inte har tillräckliga språkkunskaper för att uttrycka sina tankar i skrift. Därför arbetar han aktivt med att kombinera flera olika bedömningsformer där både muntliga och visuella inslag används som stöd för att ge en mer rättvis bild av elevernas historiska förståelse.

Malin har utvecklat en bedömningsstrategi som syftar till att ge nyanlända elever en rättvis möjlighet att visa sina ämneskunskaper utan att deras språkliga begränsningar blir ett hinder. Hon kombinerar flera metoder för att säkerställa att eleverna både kan ta till sig ämnesinnehållet och uttrycka sina kunskaper på ett sätt som motsvarar deras faktiska förståelse.

För att mäta grundläggande begreppsanvändning och faktakunskaper använder hon sig ofta av flervalsfrågor samt matchningsuppgifter, där eleverna får dra en pil till rätt förklaring vid centrala begrepp. På så sätt kan hon kontrollera om eleverna har förstått och tillägnat sig den nödvändiga ämnesspecifika vokabulären. När det gäller mer komplexa uppgifter, som till exempel analysfrågor, ser hon till att studiehandledaren är närvarande och kan stötta genom att översätta frågorna och säkerställa att eleverna förstår vad som efterfrågas. Däremot förväntas eleverna själva kunna de begrepp som är centrala för frågan, vilket gör att deras förståelse av ämnet snarare än deras språkliga förmåga sätts i fokus.

Utöver detta använder hon både muntliga och skriftliga kompletteringar för att kunna göra en helhetsbedömning av elevernas förmåga att resonera och analysera historiska samband. Genom att anpassa sin bedömningspraktik och arbeta strategiskt med både formativa och summativa metoder strävar Malin efter att säkerställa att nyanlända elever får en rättvis bedömning av sina kunskaper i historieämnet.

Adam delar Malins syn på att varierade bedömningsstrategier är nödvändiga för att rättvist mäta nyanlända elevers kunskaper i historieämnet. Han fäster stor vikt vid att eleverna ges möjlighet att uttrycka sina kunskaper på det språk de behärskar bäst, och när det är möjligt låter han dem besvara frågor på sitt modersmål. Eftersom han själv är flerspråkig och har erfarenhet av att

navigera mellan olika språkliga kontexter ser han detta som en naturlig del av sin undervisning. I de fall där han inte behärskar elevens språk tar han hjälp av studiehandledare för att översätta och säkerställa att kunskapsmätningen fokuserar på elevens ämnesförståelse snarare än språkliga färdigheter.

En annan viktig aspekt av Adams arbetssätt är hans samarbete med andra pedagoger och studiehandledare under historieundervisningen. Han planerar provtillfällen där han ser till att ha fler resurser tillgängliga, vilket möjliggör en mer individualiserad bedömning. Ibland får eleverna genomföra prov i ett separat rum tillsammans med en studiehandledare, vilket ger dem en tryggare miljö där de kan fokusera på att visa sina faktiska ämneskunskaper utan att språkliga barriärer blir ett hinder.

Adam framhåller vikten av en öppen dialog och ett starkt förtroende mellan läraren och studiehandledarna för att kunskapsbedömningen ska vara så rättvis och tillförlitlig som möjligt. Han och studiehandledarna arbetar därför tätt tillsammans för att få en bättre bild av elevernas ämneskunskaper och se till att de får den stöttning de behöver. Genom detta samarbete strävar han efter att skapa en bedömningspraktik som inte bara identifierar vad eleverna behöver utveckla, utan också stärker deras självförtroende och ger dem en mer rättvis chans att visa vad de faktiskt kan.

Lärarna beskriver en flexibel bedömningspraktik där flera metoder kombineras för att synliggöra nyanlända elevers ämneskunskaper utan att språkliga begränsningar står i vägen. Genom att använda både skriftliga och muntliga uppgifter, visuella hjälpmedel samt förenklade frågeformat strävar de efter en mer rättvis och inkluderande kunskapsmätning.

Flera lärare inspireras av strukturen i nationella prov, och samarbetet med studiehandledare lyfts fram som avgörande här med för att säkerställa att elevernas svar speglar historisk förståelse snarare än språklig kompetens. Även digitala verktyg och alternativa redovisningsformer används för att möta olika behov.

Sammanfattningsvis pekar resultaten på en medveten strävan bland lärarna att utveckla inkluderande bedömningspraktiker där elevernas ämneskunskaper kan komma till uttryck oavsett språkliga hinder. Genom att använda en variation av metoder, i nära dialog med studiehandledare, skapas förutsättningar för en mer nyanserad och rättvis kunskapsbedömning i historieämnet.

8. Analys och diskussion

I denna del presenteras analys och diskussion av studiens resultat i förhållande till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Varje avsnitt analyserar resultatet i en tematisk ordning likt resultatet i relation till forskningsfrågorna, samt avslutas därefter med en gemensam diskussion i slutet av avsnittet.

8.1. Utmaningar och Möjligheter

8.1.1 Språkbarriärer och ämnesinnehållets komplexitet

I lärarintervjuerna framträder språkförståelse som en avgörande faktor för nyanlända elevers möjligheter att tillgodogöra sig historieundervisningen. Therese beskriver hur hon aktivt har behövt ställa om sin undervisning i klasser med flerspråkiga elever. Hon planerar annorlunda, är mer medveten om vilka begrepp hon använder och betonar vikten av att modellera uppgifter, arbeta med bildstöd och skapa språkliga stödstrukturer. Liksom flera andra lärare beskriver hon hur bristande språkförståelse påverkar elevens förmåga att ta till sig och arbeta med historiskt innehåll på en djupare nivå, inte minst när det gäller ämnesspecifika begrepp och sambandsord som ”orsak”, ”konsekvens” och ”leder till”.

Detta är i linje med vad Elmeroth beskriver som en strukturell utmaning i samhällsorienterande ämnen, där språkets komplexitet och användningen av abstrakta begrepp ställer höga krav på elevernas språkliga och kognitiva färdigheter. Historieämnets progression från återberättande till analys och värdering förutsätter en språklig mognad som inte alltid är möjlig att uppnå utan riktad stöttning.[119] Här aktualiseras Vygotskijs begrepp om den proximala utvecklingszonen, där elever som ännu inte behärskar undervisningsspråket behöver stöd av en mer erfaren individ för att tillgodogöra sig undervisningen.[120] I linje med detta visar Bruner hur olika former av scaffolding, såsom visuellt stöd och begreppsmallar, kan fungera som broar mellan elevens förförståelse och ämnets kunskapskrav.[121]

Även Clara och Hans bekräftar att språkbarriärer utgör ett tydligt hinder i undervisningen. Clara ser särskilt att elever utan kontinuerlig tillgång till studiehandledning tenderar att halka efter redan i introduktionsfasen av ett arbetsområde. I likhet med Therese betonar hon vikten av att bygga upp begreppsförståelsen och skapa strukturer som underlättar meningsskapande. Hans

[119] Elmeroth (2017), s. 100–101, Skolverket, 2022a.
[120] Nilholm, (2021), s. 30–31.
[121] Elmeroth, (2017), s. 77–79.

lyfter visuella medier och berättelser som särskilt effektiva verktyg för att nå elever med begränsad språklig beredskap.

Att undervisningen i historia är extra komplex för nyanlända elever stöds också av forskning av André och Eriksson, som visat att dessa elever ofta undviker att delta i klassrumsdiskussioner, delvis till följd av kommunikativ stress och rädsla för språkliga misstag. Detta riskerar att leda till ett passivt deltagande, vilket i sin tur hämmar både ämnesförståelse och språkutveckling.[122]

Flera lärare vittnar dessutom om organisatoriska utmaningar som påverkar möjligheten att ge adekvat stöd. Adam och Malin lyfter hur tillgången till heltidsanställda studiehandledare har minskat, vilket leder till att elever får stöd utanför klassrummet av studiehandledarna som beställs kommunalt, ofta på bekostnad av viktiga moment i genomgångar eller grupparbeten. Det kan även innebära att studiehandledaren inte har ämneskompetens i historia, vilket försvårar samarbete och ökar risken för missförstånd.

Dessa strukturella skillnader förstärks i sin tur av en skolsegregation som påverkar undervisningens förutsättningar. Forskningen visar att skolor i socioekonomiskt utsatta områden, där flerspråkigheten är särskilt utbredd, ofta saknar samma tillgång till stödresurser som skolor i mer resursstarka områden.[123] Detta påverkar lärarnas möjlighet att bedriva en likvärdig och språkutvecklande undervisning och understryker vikten av ett kompensatoriskt förhållningssätt.

Mot bakgrund av det sociokulturella perspektivet blir språk inte enbart ett kommunikationsverktyg utan en viktig del av lärandet i sig. Språk och begrepp är bärande redskap för tänkande, och bristande tillgång till dessa begränsar elevens möjlighet att fullt ut delta i den gemensamma meningsskapande processen.[124] Lärare som Therese, Clara och Hans synliggör i sina utsagor hur denna förståelse omsätts i praktik genom att modellera, differentiera och stötta språkligt för att successivt leda eleverna mot ökad självständighet i ämnet.

8.1.2 Kontroversiella narrativ i flerspråkiga klassrum

Flera av de intervjuade lärarna beskriver hur vissa historiska innehåll, särskilt relaterade till etnicitet, religion och nationella identiteter, upplevs som särskilt känsliga i flerspråkiga

[122] André & Eriksson, (2009) s. 28–31.
[123] Elmeroth (2017) s. 100.
[124] Elmeroth (2017) s. 77–79.

klassrum. Markus pekar exempelvis på att undervisning om Förintelsen kan väcka starka reaktioner, särskilt i elevgrupper där Israel–Palestinakonflikten är laddad. Han beskriver att han ibland aktivt försöker styra bort från ämnet för att undvika att undervisningen ska fastna i politiskt laddade motsättningar. Adam uttrycker liknande reflektioner och beskriver vikten av att etablera tillitsfulla relationer till elever från minoritetsgrupper, som till exempel romer eller kurder, innan ämnen som berör minoriteters historia behandlas i klassrummet. Han betonar att det är avgörande att som lärare vara medveten om sin egen position, särskilt i situationer där elever tillskriver läraren en viss identitet som påverkar hur budskap uppfattas.

Dessa utsagor bekräftar vad tidigare forskning visat. Kello har identifierat att lärare i konfliktpräglade kontexter ofta utvecklar olika strategier för att navigera kring kontroversiella ämnen, där vissa tenderar att undvika ämnen helt, ”hiding or avoiding”, medan andra antar ett epistemiskt förhållningssätt som syftar till att hålla sanningsanspråken öppna, ”leaving the truth open”.[125] Liknande mönster synliggörs i svenska klassrum där lärarna ibland balanserar mellan att skapa utrymme för viktiga samtal och att värna om ett tryggt och respektfullt samtalsklimat.

Denna balansgång aktualiserar teorier om klassrummet som en sociokulturell mark, där elevernas kulturella och språkliga bakgrunder påverkar deras förståelse och tolkning av historiska skeenden. Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen och Bruners begrepp om scaffolding understryker vikten av att läraren inte enbart stöttar elevernas ämneskunskap, utan även hjälper dem att orientera sig i klassrummets normativa och diskursiva ramar.[126]

Även den språkliga dimensionen spelar en viktig roll. De Silva och Schedvin visar att lärmiljöer som erkänner och integrerar elevers förstaspråk kan stärka deras identitet, motivation och delaktighet.[127] I sammanhang där känsliga ämnen behandlas, exempelvis antisemitism, koloniala arv eller hedersrelaterade normer, kan flerspråkighet fungera som en resurs snarare än ett hinder, förutsatt att skolan möjliggör translanguaging och kodväxling som pedagogiska verktyg. När elever tillåts uttrycka sig på sina starkaste språk ökar deras chans att formulera nyanserade tankar och uppleva att deras erfarenheter och röster har ett värde.

[125] Kello (2016), s. 48.
[126] Elmeroth (2017), s. 77–79
[127] de Silva (2004), s. 266; Schedvin, J. (2015), s. 16.

Adam beskriver också hur hans flerspråkighet och kulturella närhet till vissa elevgrupper möjliggör förtroendefulla samtal om känsliga ämnen, till exempel om Förintelsen eller situationen i Palestina. Han reflekterar över att hans position som en person eleverna uppfattar som ”lik dem” ibland ger en större trovärdighet i klassrummet. Samtidigt beskriver han att det krävs en medvetenhet om dessa dynamiker för att kunna vara en trovärdig pedagog även i mötet med motsatta perspektiv, ett ansvar inte alla kollegor upplever sig lika trygga i att bära.

Dessa exempel visar hur den didaktiska komplexiteten ökar i flerspråkiga klassrum, där historiska narrativ inte bara är kunskapsstoff utan också identitetsskapande processer. För att undervisningen ska bli inkluderande krävs en medveten pedagogisk hållning där elevernas språk och erfarenheter ses som resurser, samtidigt som lärare ges tid, stöd och förutsättningar att reflektera över sin egen roll och position i rummet.

8.1.3 Möjligheter i det flerspråkiga klassrummet

Lärarnas utsagor visar tydligt att flerspråkiga och kulturellt heterogena klassrum inte enbart innebär utmaningar, utan också skapar värdefulla pedagogiska möjligheter. Flera av lärarna beskriver hur de genom mötet med elevernas språkliga och kulturella mångfald har utvecklat ett mer medvetet och inkluderande undervisningssätt. Therese beskriver exempelvis hur hon anpassat sitt arbetssätt genom att kombinera högläsning, visuella modeller och checklistor, vilket skapar fler ingångar till lärande och främjar förståelse hos elever med olika språkliga förutsättningar.

Hans och Clara lyfter hur den språkliga variationen i klassrummet har påverkat deras sätt att tänka kring begreppsintroduktion. Hans framhåller vikten av att konkretisera ämnesspecifika begrepp för alla elever, inte bara nyanlända, vilket antyder att undervisningen i flerspråkiga klassrum kan bidra till en generellt mer tillgänglig och begreppsstärkande undervisningsplan. Clara lyfter också värdet av att skapa utrymme för elevernas perspektiv, även om osäkerhet hos nyanlända kan innebära att dessa resurser inte alltid kommer till uttryck direkt.

Samtidigt visar lärarnas berättelser att lärarens egen bakgrund också spelar roll för hur relationer formas och förtroende etableras i klassrummet. Adam beskriver hur hans migrationsbakgrund och flerspråkighet ofta skapar förtroende hos elever med liknande erfarenheter. Han menar att elever uppfattar honom som trovärdig, vilket gör det lättare att navigera i känsliga samtal om exempelvis antisemitism eller konflikthistoria. På så vis blir hans bakgrund ett verktyg för

att främja öppen dialog och skapa trygghet i klassrummet. Denna erfarenhet stöds av Lundgrens avhandling som visar att lärare med migrationsbakgrund ofta upplever att deras personliga berättelser väcker nyfikenhet och tillit, vilket i sin tur kan stärka relationen mellan lärare och elever och bidra till ett öppnare klassrumsklimat.[128]

Clara har också beskrivit att hennes egna erfarenheter av migration påverkar hur hon ser på elevernas situation. Hon upplever att hon i viss mån kan relatera till den känsla av utanförskap och språklig osäkerhet som nyanlända elever kan bära på. Detta tycks i sin tur ha skapat en större lyhördhet i hennes undervisning och ett ökat fokus på att anpassa och stötta där behov finns. Forskning visar att lärare som använder sina egna erfarenheter på ett reflekterat sätt kan synliggöra identitetens komplexitet och därmed utmana förenklade föreställningar om kultur och tillhörighet.[129]

Både Markus och Malin knyter an till historieämnets demokratiska och identitetsskapande uppdrag. De menar att ett mångkulturellt elevunderlag erbjuder en möjlighet att arbeta med historiska perspektiv på ett sätt som stärker elevernas förståelse för både samtida och historiska samhällsfrågor. Malin beskriver hur hon genom interkulturella projekt och samarbeten med elevhälsoteam har skapat utrymme för elevernas olika berättelser, vilket bidragit till en mer levande och meningsfull undervisning.

Lärarnas utsagor visar att det finns värdefulla möjligheter i undervisningen i flerspråkiga klassrum, men att dessa i hög grad hänger samman med lärarens förhållningssätt. Flera av lärarna ger uttryck för ett epistemiskt öppet arbetssätt, där både elevernas och deras egna erfarenheter betraktas som legitima resurser i det gemensamma kunskapandet. Denna syn delas av forskare som Lundgren som framhåller att kulturell mångfald och flerspråkighet inte bara berikar undervisningen, utan också fördjupar den historiska förståelsen, stärker det kritiska tänkandet och bidrar till ett mer nyanserat historiebruk.[130]

Flera av lärarna lyfter också betydelsen av att elever ges möjlighet att använda sina starkaste språk i undervisningen, exempelvis genom studiehandledning, parallella källor eller i diskussioner. Detta kan förstås i ljuset av Schedvins forskning som visar att när modersmålet inte erkänns i klassrummet riskerar elevens självkänsla och motivation att försämras. Elever som

[128] Lundgren (2025), s. 137–138.
[129] Lundgren (2025), s. 141.
[130] Lundgren (2025), s. 19–20, s. 31.

upplever att deras förstaspråk saknar värde i skolmiljön tenderar att delta mindre aktivt i undervisningen.[131] Genom att tillämpa strategier som translanguaging, där flera språk tillåts samexistera i undervisningspraktiken, kan dessa hinder delvis överbryggas.[132] I linje med detta visar även Nilholm att en undervisning som erkänner språklig mångfald skapar förutsättningar för ett mer inkluderande klassrum, där elevernas olika språkkompetenser ses som resurser snarare än begränsningar.[133]

Detta synsätt återspeglas i flera av lärarnas klassrum, exempelvis i Adams och Malins arbetssätt, där elever uppmuntras att uttrycka sig på sitt modersmål eller använda parallella språkkällor. Att erbjuda elever denna möjlighet verkar inte bara stärka deras ämnesförståelse, utan också bidra till en undervisning där identitet och språk får vara integrerade delar av lärandet.

Som helhet gällande den första forskningsfråga, där både möjligheter och utmaningar har bearbetats, så visar analysen att historielärare i flerspråkiga klassrum ställs inför flera samverkande utmaningar, där språkliga hinder framstår som särskilt centrala. Språkbarriärer påverkar nyanlända elevers möjligheter att tillgodogöra sig ämnesinnehållet, särskilt när det gäller begrepp som kräver förmåga till abstrakt tänkande och samband. Lärarna beskriver hur undervisningen behöver omformas, med tydligare struktur, bildstöd, modellering och scaffolding för att eleverna ska kunna förstå och arbeta med historiskt innehåll. Dessa behov förstärks av brister i tillgång till studiehandledning, särskilt i skolor med begränsade resurser, där studiehandledare inte är integrerade i verksamheten.

Vidare framkommer att vissa historiska teman, som Förintelsen eller minoriteters historia, väcker starka reaktioner och kräver stor pedagogisk medvetenhet. Lärarna upplever att dessa ämnen kan bli känsliga i elevgrupper där exempelvis Israel–Palestinakonflikten är närvarande. Att hantera dessa frågor kräver enligt lärarna både relationsarbete, medvetenhet om sin egen position som lärare och didaktisk fingertoppskänsla, något som inte alla upplever sig vara rustade med.

Trots dessa utmaningar nämner lärarna också de möjligheter som flerspråkiga klassrum erbjuder. Elevernas språkliga och kulturella mångfald ses som en tillgång som kan fördjupa historieundervisningen och främja ett mer nyanserat historiebruk. Lärarna vittnar om hur mötet med

[131] Schedvin, J. (2015), s. 16.
[132] Elmeroth (2017), s. 69–71.
[133] Nilholm, (2021), s. 30–31.

olika perspektiv har bidragit till utveckling av mer reflekterade och inkluderande undervisningsmöjligheter.

Resultatet visar att det inte är mångfalden i sig som skapar utmaningar, utan skolans förmåga att hantera den genom tillgång till resurser, professionell reflektion och en undervisning där språk, identitet och innehåll samspelar.

8.2 Strategier och anpassningar

Lärarna i studien beskriver ett brett spektrum av arbetssätt för att möta elevernas skiftande behov. Ett återkommande tema är vikten av struktur och förutsägbarhet, särskilt för elever som ännu inte behärskar skolspråket fullt ut. Therese understryker exempelvis hur hon synliggör lektionsplaneringen på tavlan från början av lektionen och använder stödmallar, checklistor och återkommande avstämningar för att skapa trygghet och progression.

Detta arbetssätt kan förstås i ljuset av cirkelmodellen, där undervisningen byggs upp stegvis genom att först skapa en gemensam förståelse för ämnet, modellera exempel, och gradvis leda eleverna mot självständig produktion. Thereses fokus på förförståelse, modellering och successiv utveckling av elevens självständighet speglar centrala idéer i denna metod, som särskilt utvecklats för att stötta elever i språkligt krävande ämnen.

Differentiering framkommer också som en framträdande strategi, där uppgifternas svårighetsgrad anpassas utifrån elevernas förutsättningar. Detta kan kopplas till en transformativ pedagogik som belyser vikten av att bygga på elevens tidigare erfarenheter och språkliga repertoar. När Therese, till exempel, beskriver att ’börja i något elevnära’ synliggörs hur en erkännande pedagogik kan omsättas i praktiken.[134]

8.2.1 Visuellt och multimodalt lärande

Flera lärare, särskilt Hans, Clara och Markus framhåller betydelsen av visuella resurser såsom bilder, kartor, filmer och tidslinjer. Dessa resurser fungerar som kognitiva stödstrukturer som avlastar språkliga krav och underlättar begreppsförståelse. Det är intressant att detta upplevs gynna alla elever, inte enbart nyanlända, vilket antyder att flerspråkighet i klassrummet också bidrar till didaktisk utveckling för hela klassen.

[134] Elmeroth, (2017), s. 69.

Här aktualiseras Elmeroths iakttagelser om behovet av språkutvecklande arbetssätt inom SO-ämnen.[135] Att konkretisera ämnesspecifika begrepp genom multimodala uttrycksformer kan ses som ett svar på Rosenlunds analys om att flerspråkiga elever har svårigheter med att tillgodogöra sig vertikal kunskap, det vill säga djupare begreppslig förståelse.

8.2.2 Språkutveckling genom translanguaging

Ett annat framträdande tema i lärarnas berättelser är vikten av att arbeta språkutvecklande, inte bara språkanpassat. Clara och Adam använder båda elevernas modersmål i viss utsträckning, exempelvis i förklaringar eller förförståelse, vilket kan förstås genom begreppet translanguaging.[136] Denna strategi innebär att elever får använda hela sin språkliga repertoar för att förstå och uttrycka ämnesinnehåll, något som Schedvin visat kan stärka självkänsla, motivation och delaktighet.[137]

Elmeroth argumenterar också för att en undervisning som tillåter modersmålsanvändning främjar en inkluderande lärmiljö. Detta får stöd i praktiken, där flera lärare lyfter studiehandledningens roll som helt avgörande. Genom att låta elever bearbeta ämnesstoff på sitt starkaste språk ges de större förutsättningar att tillgodogöra sig kunskaper på djupet något som kopplar till transformativ pedagogik.[138]

Ett möjligt dilemma som Hans lyfter är att förenklat material kan skapa låga förväntningar. Denna balansgång mellan tillgänglighet och krav är ett viktigt etiskt övervägande för läraren, och visar att det inte räcker att förenkla språk, det måste också finnas höga ambitioner och meningsfullt innehåll.

8.2.3 Betydelsen av samarbete och flexibilitet

Malin och Markus visar på vikten av kollegialt arbete både med andra pedagoger och med studiehandledare. Att kunna arbeta i mindre grupper med extrastöd ger förutsättningar för mer individanpassad undervisning. Samtidigt beskriver flera lärare, bland annat Clara, att resurstillgången är ojämn då vissa studiehandledare har varierande ämnesstyrkor eller kommer på beställning och har begränsad med tid för ett eventuellt samarbete, vilket försvårar samarbete och

[135] Elmeroth (2017), s. 100–102
[136] Elmeroth (2017), s. 70–71
[137] Schedvin, J. (2015), s. 16.
[138] Elmeroth (2017), s. 69.

kontinuitet. Det har även nämnts att studiehandledningen prioteras främst i kärnämnen på sistone och att So-ämnen har fått mindre tid vilket har påverkat eleverna.

Här väcks frågan om organisatoriska strukturers betydelse för undervisningens kvalitet och satsning. Även i fråga om det Mörtlund och Vuorenpää et al. presenterat i sina studier så kan bristfällig kartläggning av elevers förkunskaper leda till att stödet blir mindre effektivt. Lärarnas behov av mer dynamiska kartläggningsformer, samverkan och resurser som är integrerade i skolmiljön blir därför centrala frågor. Då kan samarbetet effektiveras och planeras utifrån elevernas styrkor med målmedvetna uppgifter.[139]

I det stora hela använder lärarna en rad strategier för att stödja nyanlända elever i historieundervisningen. Det handlar om tydlig lektionsstruktur, visuellt stöd, språkutvecklande arbetssätt och begreppsförklaringar. Elevnära exempel och praktiska övningar skapar broar till det historiska innehållet. Samarbete med studiehandledare och kollegor ses som avgörande, särskilt när studiehandledarna är en del av skolans verksamhet. Undervisningen präglas då av flexibilitet, inkludering och medvetenhet om språkets roll i lärandet.

8.3 Kunskapsmätning i ett flerspråkigt klassrum

Analysen visar att lärarna i studien använder varierade bedömningsformer för att fånga nyanlända elevers faktiska ämneskunskaper, snarare än att låta språkliga hinder bli avgörande för bedömningen. Therese, Clara, Markus och Hans beskriver hur de integrerar muntliga kompletteringar, visuella hjälpmedel, korta svarsalternativ och digitala stöd för att bredda möjligheterna för elever att visa sina kunskaper.

En återkommande strategi är användningen av studiehandledare i samband med prov, för att säkerställa att eleverna förstår frågeställningarna. Det gäller i synnerhet mer avancerade uppgifter som kräver analys eller jämförelser. Både Therese och Adam beskriver hur studiehandledare ibland är med under provförhör för att förtydliga uppgiften, men betonar samtidigt vikten av att eleven själv redovisar sin förståelse.

Flera lärare uttrycker att muntliga examinationer ofta ger en mer rättvis bild av elevens kunskaper. Therese använder ett pilsystemför att strukturera sambandsresonemang, medan Clara arbetar med tidslinjer och fria redogörelser som underlag för muntliga diskussioner. Markus

[139] Mörtlund (2020), s. 7, s.32–34; Vuorenpää, S., Duek, S., & Zetterholm, E. (2019), s. 52–53.

och Hans framhåller att muntlig komplettering är särskilt värdefull när elever har svårt att uttrycka sig skriftligt, men understryker att det kräver tid och resurser.

Det framträder även ett behov av alternativa redovisningsformer, där elever får använda planscher, digitala presentationer eller bilder för att kommunicera sin förståelse. Detta ses som ett sätt att avdramatisera provsituationen och uppmuntra fler elever att visa sina kunskaper. Det sociokulturella perspektivet på lärande understryker vikten av denna variation. Olika stödstrukturer kan fungera som scaffolding för elevernas kognitiva utveckling.[140]

Forskning av Rosenlund och Vuorenpää et al. stödjer att traditionella skriftliga prov inte alltid fångar flerspråkiga elevers ämneskunskaper. Bedömningen måste differentieras för att ta hänsyn till språklig variation, tidigare skolbakgrund och kulturella referensramar. I detta sammanhang är translanguaging och samverkan med modersmålslärare och studiehandledare viktiga verktyg för att uppnå en rättvis bedömning.[141]

Lärarnas utsagor visar att ändamålsenliga bedömningsmetoder inte enbart handlar om att ändra form utan om ett pedagogiskt förhållningssätt där eleven ges verkliga möjligheter att visa sina kunskaper utifrån sina förutsättningar. Det handlar om att skapa förtroendefulla relationer, välja lämpliga redovisningsformer och att bedömningen ska spegla kunskap, inte enbart språklig färdighet.

Sammanfattningsvis så använder lärarna varierade bedömningsformer som muntliga kompletteringar, visuella stöd, digitala presentationer och alternativa uppgifter för att fånga nyanlända elevers ämneskunskaper bortom språkbarriärer. Studiehandledning spelar en viktig roll i att förtydliga uppgifter, och muntliga redogörelser ses ofta som mer rättvisa än skriftliga prov. Bedömningen formas av ett pedagogiskt förhållningssätt där eleven ges fler sätt att visa sin förståelse i linje med sociokulturell teori och ett translanguaging perspektiv.

[140] Elmeroth, (2017), s. 77–79
[141] Rosenlund (2022), s. 103–104, s. 118-119; Vuorenpää, S., Duek, S., & Zetterholm, E. (2019), s. 52-53; Elmeroth, (2017), s. 69-71.

8.4 Diskussion

I denna diskussion problematiseras resultaten och vägs mot tidigare forskning och teoretiska perspektiv för att ge en fördjupad förståelse av studien.

Ett genomgående mönster i materialet är hur språkbarriärer skapar märkbara utmaningar i historieundervisningen för nyanlända elever. Detta bekräftar tidigare forskning där skolspråkets komplexitet identifieras som en betydande tröskel för ämnesförståelse.[142] Samtidigt framhåller flera lärare i studien att flerspråkigheten också kan vara en resurs. Den möjliggör ett mer inkluderande historiebruk där elever kan jämföra perspektiv från sina hemländer med den svenska historiekulturen, vilket ligger i linje med Cummins teori om att flerspråkighet är en tillgång om rätt pedagogiska strategier används.[143]

En särskilt intressant iakttagelse är hur lärare med migrationsbakgrund, såsom Adam och Clara, beskriver att deras erfarenheter skapar en förtroendefull relation till eleverna. Detta stödjer Lundgrens slutsatser om vikten av representation och identifikation i skolan.[144] Det öppnar samtidigt för en vidare diskussion kring hur lärarkårens sammansättning och medvetenhet om egen position påverkar undervisningens kvalitet.

Det organisatoriska stödet kring studiehandledning framstår däremot som ett stort hinder. Flera lärare uttrycker frustration över att studiehandledare inte är fullt integrerade i det pedagogiska arbetet, vilket riskerar att förvandla studiehandledningen till en parallell verksamhet snarare än ett effektivt stöd. Här väcks ett intressant behov av vidare undersökning. Vad betyder det för elevers lärande om studiehandledaren är anställd på skolan, jämfört med om den beställs externt från kommunens enhet? En framtida studie skulle kunna fokusera på hur olika studiehandledningsmodeller påverkar elevers resultat och progression – något som idag ofta förbises i skolutvärdering.

Undervisning i flerspråkiga klassrum kräver enligt lärarna ett flexibelt och situationsanpassat arbetssätt. De beskriver hur visuellt stöd, begreppsarbete, elevnära exempel och modellering används för att stötta elevernas lärande. Dessa metoder kan förstås genom Vygotskijs teori om

[142] Elmeroth, (2017), s. 69-71. Rehman & Juvonen (2022), s. 169–170, s. 191.
[143] Elmeroth, (2017), s. 69.
[144] Lundgren (2025), s. 139–140.

scaffolding i den proximala utvecklingszonen, där läraren fungerar som en aktiv stödfunktion som möjliggör progression från elevens aktuella nivå till en högre kunskapsnivå.[145]

En spänning som framträder är lärarnas oro för att förenkling av material kan sänka förväntningarna på eleverna. Detta speglar Cummins tankar om vikten av en transformativ pedagogik som inte sänker krav utan använder anpassningar som broar till djupare förståelse.

Translanguaging lyfts fram som en viktig strategi där elever tillåts använda både sitt modersmål och svenska för att fördjupa sin förståelse. Detta stödjer flera forskares argumentation om att språklig inkludering är avgörande för elevers självkänsla och kunskapsutveckling.[146] Samtidigt visar studien att denna strategi är starkt beroende av organisatoriska förutsättningar: utan ett nära samarbete mellan ämneslärare och modersmålslärare riskerar translanguaging att bli fragmenterat.[147]

En särskild aspekt som framträder i studien är hanteringen av kontroversiella narrativ i historieundervisningen. Resultaten visar att lärarna både försöker skapa utrymme för diskussion, men ibland också väljer att undvika känsliga teman. Detta speglar Kellos begrepp hiding or avoiding och väcker en normativ fråga.[148] Vilken historia blir möjlig att undervisa om i dagens mångkulturella klassrum? Här synliggörs ett dilemma mellan å ena sidan att skapa trygghet och å andra sidan att inte undvika svåra, men nödvändiga samtal om historia, identitet och konflikt.

När det gäller kunskapsmätning visar resultatet att lärarna utvecklat en rad alternativa bedömningsformer för att synliggöra nyanlända elevers kunskap. Muntliga samtal, visuella presentationer och elevvalda uttrycksformer används för att minska språkets hinder och fokusera på ämneskunskapen. Detta arbetssätt harmonierar med Vygotskijs syn på lärande som socialt och scaffoldande.[149]

Det är också intressant att flera lärare lyfter hur nationella provens utformning kan fungera som inspiration. Korta texter och tydliga frågor i proven gör det lättare att skilja mellan

[145] Elmeroth (2017), s. 77–79.
[146] Rehman & Juvonen (2022), s. 169–170, s. 191; Elmeroth, (2017), s. 69-70; de Silva 2004, s.2 66.
[147] Avery, H. (2015). s. 239; Mörtlund 2020, s.7, s.32–34.
[148] Kello (2016), s. 48.
[149] Nilholm, (2021), s. 30–31; Elmeroth, (2017), s. 77–79.

ämneskunskap och språkliga svårigheter, vilket visar att nationella styrdokument, när de är väl genomtänkta, kan fungera som modeller för inkluderande bedömning.[150]

Dock kvarstår ett annat dilemma. Var går gränsen mellan att mäta elevens ämneskunskaper och den språkliga förmågan som krävs i ämnet historia? Rosenlunds forskning pekar på vikten av att utveckla både ämnesförståelse och ett akademiskt språk parallellt, något som ställer stora krav på lärarnas medvetenhet och undervisningsstrategier.[151]

Metodvalet att använda kvalitativa intervjuer har varit en styrka i studien då det möjliggjort fördjupade och nyanserade berättelser från lärarna. Att låta dem resonera fritt om sin undervisning har lyft fram oväntade insikter, exempelvis betydelsen av lärarens migrationsbakgrund. En begränsning är dock att endast lärarperspektivet undersökts. Detta är en medveten metodologisk avgränsning, men det bör understrykas att det innebär att elevernas röster och erfarenheter inte har fångats upp. Att inkludera elevperspektiv hade sannolikt kunnat ge en bredare och mer mångsidig förståelse av hur undervisningen upplevs, särskilt i relation till känsliga ämnen, upplevd delaktighet, tillit till läraren och hur olika undervisnings- och bedömningsformer faktiskt tas emot. Även klassrumsobservationer hade kunnat bidra till att fånga hur de didaktiska strategierna faktiskt används i praktiken, och hur lärarens intentioner omsätts i interaktion med eleverna.

Sett ur ett övergripande perspektiv har studien i hög grad lyckats belysa forskningsfrågorna. Flerspråkighetens påverkan på historieundervisning formas i en samverkande process mellan individnivå och organisationsnivå.[152] Undervisningens kvalitet formas inte enbart av lärarens skicklighet utan också av skolans resurser och strukturella förutsättningar.

Framtida forskning bör därför närmare undersöka hur samarbetet mellan ämneslärare, modersmålslärare och studiehandledare kan utvecklas, hur olika anställningsformer för studiehandledare påverkar nyanlända elevers progression, och hur alternativa bedömningsformer påverkar elevers utveckling över tid. Ett särskilt angeläget område är också att undersöka hur elever själva upplever historieundervisningen och hur de uppfattar samtal om känsliga ämnen som tidigare nämnt i diskussionen.

[150] Rudnert & Bruér (2020), s. 164.
[151] Rosenlund (2022), s. 103–104.
[152] Mörtlund (2020), s.7, s. 32–34

9. Slutsats

Denna studie visar att historieundervisning i flerspråkiga klassrum rymmer både utmaningar och stora möjligheter. Ett gemensamt budskap från lärarnas berättelser, tidigare forskning och teoretiska perspektiv är vikten av att fokusera på möjligheterna som flerspråkigheten skapar, samtidigt som man är medveten om de utmaningar som kan uppstå.

För att lyckas i ett flerspråkigt klassrum är det avgörande att läraren arbetar strukturerat och förbereder undervisningen utifrån elevernas språkliga och ämnesmässiga behov. Tydlighet i instruktioner, regelbundna korta avstämningar och användning av olika bedömningsformer, såsom flervalsfrågor kombinerade med muntliga eller visuella kompletteringar, framstår som effektiva strategier.

Ett välfungerande och nära samarbete med studiehandledare är också en nyckelfaktor för att sätta eleven i centrum och skapa rättvisa möjligheter till lärande. Sammantaget pekar resultaten på att ett medvetet, inkluderande och flexibelt arbetssätt – där både språk- och ämnesutveckling stöds parallellt – är avgörande för framgång i historieundervisning för nyanlända elever.

10. Sammanfattning

Denna studie undersöker vilka utmaningar, möjligheter och strategier historielärare möter i undervisning i flerspråkiga klassrum med nyanlända elever, samt hur kunskapsmätning anpassas i flerspråkiga klassrum. Studien har en kvalitativ ansats och bygger på semistrukturerade intervjuer med sex historielärare verksamma på högstadiet, som är erfarna att arbeta med flerspråkiga elever.

Resultatet visar att det ofta är svårt för lärarna att säkerställa att nyanlända elever verkligen förstår vad som förväntas av dem i undervisningen. Den analytiska delen av historieämnet framstår som särskilt utmanande, då eleverna inte alltid har det språkliga redskap som krävs för att uttrycka resonemang och samband. Därtill lyfts bristen på möjligheter till ett kontinuerligt och ämnesnära samarbete med studiehandledare som en begränsande faktor för att kunna ge eleverna det stöd de behöver.

I analysen visar det sig att lärarna använder en rad flexibla strategier för att stödja nyanlända elever, där tydlig struktur, visuella hjälpmedel och språkutvecklande arbetssätt är centrala. Flerspråkiga klassrummets mångfaldiga elevperspektiv ses som en möjlighet, både för att skapa meningsfull undervisning och för att bredda förståelsen av historia. Arbetet i flerspråkiga klassrum har även visat sig gynna andra elever med behov av anpassning, vilket tyder på att inkluderande metoder stärker hela elevgruppen. Samarbete med studiehandledare och andra pedagoger framstår som avgörande för att undervisningen ska nå alla elever. Bedömningen anpassas genom variation av uppgifter, muntliga inslag och användning av modersmål.

Slutsatsen visar att en inkluderande historieundervisning kräver språklig medvetenhet, flexibilitet och ett relationellt förhållningssätt, samt att samverkan mellan olika yrkesroller är avgörande för att möta nyanlända elevers behov.

Käll- och litteraturförteckning

Källor

Adam, högstadielärare. Intervju den 14 februari 2025.

Clara, högstadielärare. Intervju den 11 februari 2025.

Hans, högstadielärare. Intervju den 11 februari 2025.

Malin, högstadielärare. Intervju den 17 februari 2025.

Markus, högstadielärare. Intervju den 14 februari 2025.

Therese, högstadielärare. Intervju den 11 februari 2025.

Litteratur och övriga källor

Aho, Erika Bomström. (2020). Nyanlända gymnasieelever – Elevidentiteter och språkbarriärer. *Acta Didactica Norden*, 14(1), Art. 4. https://doi.org/10.5617/adno.7825

André, M. & Eriksson, C. (2009). *Ja, man bara kopierar, men ibland fattar man också! Andraspråkselever ser på sitt lärande i SO-ämnena*.

Avery, H. (2015). Teaching in the ‘edgelands' of the school day: The organisation of Mother Tongue Studies in a highly diverse Swedish primary school . *Power and Education*, *7*(2), 239–254. https://doi.org/10.1177/1757743815586523

Axelsson, Monica & Magnusson, Ulrika. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bekerman, Z. (2009). The complexities of teaching historical conflictual narratives in integrated Palestinian-Jewish schools in Israel. *International Review of Education*, 55, 235–250.

Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2010a). Facilitated dialogues with teachers in conflict-ridden areas: In search of pedagogical openings that move beyond the paralysing effects of perpetrator–victim narratives. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 567–590.

Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2010b). Fearful symmetry: Palestinian and Jewish teachers confront contested narratives in integrated bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 507–515.

Bryman, Alan, Clark, Tom, Foster, Liam & Sloan, Luke. (2025). *Samhällsvetenskapliga metoder* (4:e upplagan). Stockholm: Liber.

de Silva, Aurelia Dávila. (2004). Emergent Spanish writing of a second grader in a whole-language classroom. I E. Saul (Red.), *Sociocultural contexts of language and literacy* (2:a uppl., s. 28). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410610287

Elmeroth, Elisabeth. (2017). *Möte med andraspråkselever*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 978-91-44-11340-1.

Forskningsetiska rådet. (2025). *Forskningsetiska rådet vid Högskolan Dalarna*. Högskolan Dalarna. Hämtad 12 juni 2025, från https://www.du.se/sv/om-oss/hogskolan-dalarna/organisation-och-styrning/ovriga-namnder/forskningsetiska-radet-fer/

García, Ofelia, Kleifgen, Jo Anne & Falchi, Lorraine. (2008). *From English Language Learners to Emergent Bilinguals*. *Equity Matters: Research Review* No. 1. Teachers College, Columbia University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524002.pdf

Gibbons, Pauline. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Grundskolenämnden. (2019). *Grundskolenämndens riktlinje för nyanlända elevers rätt till utbildning*. Göteborg: Grundskoleförvaltningen, Göteborgs stad. Diarienummer N609-2914/19. Beslutad 2019-12-11, §10. Hämtad 12 juni 2025, från https://www4.goteborg.se/.../C12574360024D6C7WEBVCNE384.pdf?OpenElement

Hajer, Maaike & Meestringa, Theun. (2010). *Språkinriktad undervisning – en handbok* (1:a upplagan). Stockholm: Hallgren & Fallgren. ISBN 978-91-7382-838-3.

Hyltenstam, Kenneth. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I *Att läsa och skriva: Forskning och beprövad erfarenhet* (s. 45–71). Stockholm: Liber Distribution/Myndigheten för skolutveckling. ISBN 978-91-85589-36-4.

Kello, Katrin. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 35–53. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027

Kittelmann Flensner, Karin. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* (Doktorsavhandling). Gothenburg: Department of Literature, History of Ideas, and Religion, University of Gothenburg. ISBN 978-91-88348-68-5.

Kittelmann Flensner, Karin. (2018). Secularized and multi-religious classroom practice: Discourses and interactions. *Education Sciences*, 8(3), Art. 116.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing:* Thousand Oaks, CA: Sage.

Lahdenperä, Pirjo & Sundgren, Eva (Red.). (2017). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet: Undervisning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* (1:a upplagan). Stockholm: Liber. ISBN 978-91-47-12266-0.

Lundberg, Simon. (2025). *Historieundervisning i en tid av migrationspräglad mångfald: Lärares didaktiska överväganden* (Doktorsavhandling, Umeå universitet). Umeå: Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet. ISBN 978-91-8070-604-9.

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

Mörtlund, Tove. (2020). *Arbetet med nyanlända elever i grundskolan: En enkätundersökning om arbetet med nyanlända elever hos kommunala huvudmän för grundskolan*. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU). ISSN 1651-1131.

Nehls, Eddy. (2024). *Metod: Gör som du vill, om du bara kan motivera dina val* (1:a upplagan). Lund: Studentlitteratur AB. ISBN 978-91-44-17618-5.

Olofsson, Magnus & Wendell, Jenny. (2020). Nationella prov i historia för Åk 6 – några erfarenheter. I D. Ludvigsson & L. Andersson Hult (Red.), *Att bedöma i historieämnet: Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov* (*Aktuellt om historia* 2020:1–2, s. [113–141]). Stockholm: Historielärarnas förening. ISBN 978-91-519-7610-5.https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1518893/FULLTEXT01.pdf

Rehman, Karin & Juvonen, Päivi. (2022). Att undervisa nyanlända ungdomar för att utveckla både ämneskunskaper och språk – en historielärares värderingar om sitt uppdrag. *HumaNetten*, 48, 168–197. Växjö: Linnéuniversitetet. https://doi.org/10.15626/hn.20224808

Rosenlund, David. (2022). En jämförelse mellan grundskolans kursplan och det nationella provet i historia. I J. Glaser, J. Håkansson, M. Lund & E. Lundin (Red.), *Två olika berättelser om historieämnet: Historiska perspektiv från Malmö universitet* (*Skrifter med historiska perspektiv*, nr 28, s. [103–119]). Malmö: Malmö universitet. https://doi.org/10.24834/isbn.9789178772520

Rosenlund, David. (2019). Internal consistency in a Swedish history curriculum: A study of vertical knowledge discourses in aims, content and level descriptors. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 84–99. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1513569

Rosenlund, David (2019). “Powerful knowledge and equity: How students from different backgrounds approach procedural aspects of history in large-scale testing”. *Nordidactica*,(2), 28-49.

Rosén, Jenný, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa. (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(2–3), 26–48. ISSN 1401-6788.

Rudnert, Joel & Bruér, Mikael. (2020). Flervalsuppgifter i historia. I D. Ludvigsson & L. Andersson Hult (Red.), *Att bedöma i historieämnet: Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov* (*Aktuellt om historia*, 2020:1–2, s. [159–176]). Stockholm: Historielärarnas förening. ISBN 978-91-519-7610-5.Schedvin, J. (2015). *Naturkunskap på andraspråk*.

Skolinspektionen. (2014). *Utbildningen för nyanlända elever* (Rapport 2014:03, diarienummer 400-2012:5760). Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 14 juni 2025, från https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2014/nyanlanda/utbildningen-for-nyanlanda-elever---rapport-2014.pdf

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (SKOLFS 2010:37). Stockholm: Skolverket. ISBN 978-91-38-32541-4.

Skolverket. (2021). *Elevers kognitiva förmågor och studiestrategier i lärandet på gymnasiet* (Modul i serien *Specialpedagogik – Gymnasieskola: Strategier för undervisning och lärande*, Del 1: Studiestrategier). Stockholm: Skolverket. Hämtad 14 juni 2025, från Skolverkets lärportal, från https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1650215/FULLTEXT01.pdf

Skolverket. (2022a). *Kursplan i historia för grundskolan – Lgr22*. Hämtad 14 juni 2025, från https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/kursplaner-for-grundskolan/kursplan?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRHIS01%26tos%3Dgr&sv.url=12.6a3421f41969f369f2c9bd1

Skolverket. (2022b). *Studiehandledning på modersmålet: Att stödja kunskapsutveckling hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket. ISBN 978-91-7559-571-9. Hämtad 14 juni 2025, från https://www.skolverket.se/download/18.16e41e37187062e13ae998/1680596832468//pdf11363.pdf

Skolverket. (2023). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap* (Rapport nr SKOLV-R-2023:15-SE). Stockholm: Skolverket. Hämtad 14 juni 2025, från https://www.skolverket.se/publikationer

Skolverket. (2024a). *Elever och skolenheter i grundskolan – läsåret 2023/24* (Beskrivande statistik). Stockholm: Skolverket. Hämtad 14 juni 2025, från https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/beskrivande-statistik/2024/elever-och-skolenheter-i-grundskolan---lasaret-2023-24

Skolverket. (2024b). *Interkulturellt förhållningssätt och barn som är nya i det svenska språket* (I modulen *Språk-, läs- och skrivutveckling – Förskola: Flera språk i barngruppen*, Del 2). Av Pia Håland Anveden. Stockholm: Skolverket. Hämtad 14 juni 2025, från https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05139208

Skolverket. (2024c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22* (Styrdokument). Stockholm: Skolverket. ISBN 978-91-38-32792-0. Hämtad 14 juni 2025, från https://www.skolverket.se/publikationer?id=13074Skolverket (2011c). *Kunskapsbedömning*.

Statens offentliga utredningar. (2017). *Att ta emot människor på flykt: Sverige hösten 2015. Betänkande av Utredningen om migrationsmottagandet 2015* (SOU 2017:12). Stockholm: Regeringskansliet. ISBN 978-91-38-24563-7. ISSN 0375-250X.

Statens offentliga utredningar. (2017). *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet: Betänkande av Utredningen om elever som kommer till Sverige under grundskolans senare årskurser* (SOU 2017:54). Stockholm: Regeringskansliet. ISBN 978-91-38-24632-0. ISSN 0375-250X.

Turnbull, C. (1973). The mountain people. London: Cape

Vuorenpää, S., Duek, S., & Zetterholm, E. (2019). Kartläggning av en nyanländ elevs litteracitet i Sverige. *Nordic Journal of Literacy Research*, *5*(3). https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2012

Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, *40*(2), 107–133.https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591

Bilagor

Blankett för etisk egengranskning av studentprojekt som involverar människor

Använd blanketten som en grund för forskningsetiska reflektioner tillsammans med din handledare och för att komma fram till bästa forskningsetiska förhållningssätt samt beslut om ansökan till den Forskningsetiska nämnden vid Högskolan Dalarna alternativt Etikprövningsmyndigheten behövs eller ej. Blanketten behålls av studenten och handledaren.

Projekttitel: Kunskapsmätning och anpassad undervisning–Historielärares strategier, utmaningar och möjligheter i flerspråkiga klassrum med nyanlända elever.

Student/studenter: Ousama Ziani

Handledare: Anders Blomqvist

		Ja	Tveksamt	Nej
1	Kan frivilligheten att delta i studien ifrågasättas dvs. omfattar studien deltagare som kan betraktas tillhöra en sårbar grupp t.ex. barn (under 18 år), personer med nedsatt kognitiv förmåga, psykisk funktionsnedsättning eller sådana som har en beroendeställning till den som genomför studien t.ex. som patienter eller elever till densamma?			X
2	Innebär undersökningen att informerat samtycke inte kommer att inhämtas (d.v.s. forskningspersonerna kommer inte att få full information om undersökningen och/eller möjlighet att avsäga sig ett deltagande)?			X
3	Innebär undersökningen någon form av fysiskt ingrepp på forskningspersonerna?			X
4	Kan undersökningen påverka forskningspersonerna fysiskt eller psykiskt?			X
5	Används biologiskt material som kan härledas till en levande eller avliden människa (t.ex. blodprov)?			X
6	Avser du behandla känsliga personuppgifter, som etnicitet, politiska åsikter, religiös eller filosofisk övertygelse, medlemskap i fackförening, hälsa eller sexualliv?			X
7	Avser du behandla personuppgifter om lagöverträdelser, som brott, domar i brottmål, straffprocessuella tvångsmedel eller administrativa frihetsberövanden?			X

8	Avser du att behandla personuppgifter? Observera att: • Samtliga uppgifter som kan kopplas till en levande person betraktas som personuppgifter, även om de är kodade eller krypterade. • I händelse av att studentarbetet INTE omfattar några känsliga personuppgifter och heller INTE deltagare som tillhör en sårbar grupp eller deltagare som INTE står i beroendeställning till den som genomför studien, behöver inte någon ansökan till Forskningsetiska nämnden vid Högskolan Dalarna göras. • Vid behandling av personuppgifter ska dock ALLTID anmälan om detta göras till högskolans dataskyddsombud, via digital blankett som du finner här: https://blankett.du.se/sv/behandlingav-personuppgifter-i-samband-med-student-arbeten-ny-anmalan			X

Information om studien: Kunskapsmätning och anpassad undervisning– Historielärares strategier, utmaningar och möjligheter i flerspråkiga klassrum med nyanlända elever.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Syfte och innehåll

Denna studie syftar till att undersöka hur historielärare arbetar med att mäta kunskaper i flerspråkiga klassrum med fokus på nyanlända elever. Genom att intervjua historielärare som har erfarenhet av att undervisa nyanlända elever vill studien belysa vilka strategier som används och vilka utmaningar samt möjligheter lärarna ser i sin undervisning. Studien genomförs som en del av ett examensarbete vid Högskolan Dalarna.

Genomförande

Undersökningen genomförs genom **semistrukturerade intervjuer** med **sex historielärare** som har erfarenhet av undervisning i klasser med nyanlända elever. Den semistrukturerade intervjumetoden används för att möjliggöra en djupare förståelse av lärarnas erfarenheter och arbetsmetoder. Detta innebär att intervjuerna följer en uppsättning förutbestämda frågor men ger utrymme för att utforska ämnen mer fritt beroende på deltagarnas svar.

Intervjuerna kommer att genomföras vid en tidpunkt och i en form av (fysiskt eller digitalt) som passar deltagarna. Varje intervju beräknas ta cirka **45–60 minuter**.

Deltagarna kontaktas individuellt och får själva välja en tid och plats för intervjun som passar dem.

Frivillighet och rättigheter

Ditt deltagande i undersökningen är **helt frivilligt**. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att behöva ge någon förklaring. Detta kommer inte att påverka din yrkesutövning eller några framtida möjligheter inom ditt arbete.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid **Högskolan Dalarna** och är forskningsetiskt granskad av **Forskningsetiska nämnden vid Högskolan Dalarna**.

Hantering av insamlade data och konfidentialitet

All insamlade data hanteras i enlighet med gällande dataskyddsbestämmelser (GDPR). Detta innebär att:

• Alla deltagare anonymiseras, och varken namn eller identifierbara uppgifter om deltagarna eller skolorna kommer att redovisas i uppsatsen.

• För att säkerställa anonymitet kommer deltagarna ges möjlighet att själva välja ett alias som används i uppsatsen. Aliaset ska vara ett namn som inte är känt i deras yrkesmiljö för att undvika identifiering.
• Ljudinspelningar och transkriberade intervjuer lagras på en lösenordsskyddad dator och är endast tillgängliga för forskaren.
• All data raderas efter att studien är avslutad och godkänd.

Högskolan Dalarna är personuppgiftsansvarig för behandlingen av insamlade data i denna studie. Du har rätt att få veta vilka personuppgifter som behandlas och kan ansöka om ett registerutdrag. Du har även rätt att få eventuella felaktiga uppgifter rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du kontakta **Högskolans dataskyddsombud**.

Kontaktuppgifter

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:

Ort och datum:

_____

Student:
Ousama Ziani
E-post: V24ouszi@du.se
Telefon: 0739311087

Handledare:
Anders Blomqvist
E-post: abq@du.se

Studentens underskrift:

Samtyckesformulär

Samtycke till att delta i studien
Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

☐ Jag samtycker till att:
- delta i studien ”*Kunskapsmätning och anpassad undervisning– Historielärares strategier, utmaningar och möjligheter i flerspråkiga klassrum med nyanlända elever”*.
- att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformationen
- följande personuppgifter samlas in:
- personuppgifter kommer att användas till

- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras till dess att uppsatsen är examinerad och godkänd, dock högst tre år räknat från att datainsamlingen påbörjats.

Plats och datum	Underskrift
_____	_____

Formulär för intervjuanteckningar

Information om deltagande i studien

Du tillfrågas härmed om att delta i en studie om historielärares arbete med kunskapsmätning i flerspråkiga klassrum.

Den svenska skolan har under de senaste åren fått en allt större andel nyanlända elever, vilket ställer nya krav på undervisning och bedömning. Historieämnet innehåller både abstrakta begrepp och analytiska förmågor som kan vara särskilt utmanande för elever som nyligen har börjat lära sig svenska. För att säkerställa att alla elever ges rättvisa möjligheter att visa sina kunskaper är det viktigt att förstå hur historielärare arbetar med kunskapsmätning i dessa klassrum.

Denna studie syftar till att undersöka historielärares strategier för att mäta och bedöma nyanlända elevers kunskaper i historieämnet. Genom att intervjua historielärare med erfarenhet av att undervisa nyanlända elever vill studien belysa vilka metoder som används, vilka utmaningar som finns samt vilka möjligheter lärarna ser i sin undervisning. Studien genomförs som en del av ett examensarbete vid Högskolan Dalarna.

Deltagandet är frivilligt och innebär att du blir intervjuad vid en tid och plats som passar dig. Intervjun kommer att vara semistrukturerad, vilket innebär att den utgår från vissa förbestämda frågor men ger utrymme för dig att utveckla dina svar och dela med dig av dina erfarenheter. Din medverkan är anonym och all information behandlas konfidentiellt.

Jag hoppas att du vill delta och bidra med dina erfarenheter!

Med vänliga hälsningar,

Ousama Ziani

Epost: v24ouszi@du.se

Tel: 0739311087

1. Upplägg och tidsplan

- **Inledning (5 min):** Presentation av studien, syfte och etiska aspekter. Påminnelse om anonymitet och konfidentialitet.
- **Huvuddel (40–50 min):** Frågor uppdelade i tre teman utifrån forskningsfrågorna. Uppföljande frågor används för att fördjupa resonemang.
- **Avslutning (5–7 min):** Sammanfattning, möjlighet för läraren att tillägga något samt tack för deltagandet.

Intervjufrågor

Bakgrundsfrågor (Inledning)

1. Kan du kort berätta om din bakgrund och erfarenhet som historielärare?
2. Hur ser din erfarenhet av att arbeta i flerspråkiga klassrum samt nyanlända elever i historieämnet?
3. Vilken typ av stöd och resurser finns på din skola för undervisning av nyanlända elever?

Tema 1: Utmaningar och möjligheter i flerspråkiga klassrum

(Svarar på forskningsfråga 1)

4. Hur påverkar språkbarriärer elevernas förmåga att ta till sig ämnesinnehållet?

5. Finns det specifika delar av historieämnet som är särskilt svåra för nyanlända elever?

6. Hur påverkar flerspråkighet och varierande skolbakgrund din undervisning i historia?

7. Har undervisningen av nyanlända elever påverkat ditt sätt att undervisa? Om ja, på vilket sätt?

8. Vad finns det för potentiella resurser med att undervisa i ett flerspråkigt klassrum?

Tema 2: Strategier och arbetssätt för att stödja elevers lärande

(Svarar på forskningsfråga 2)

9. Hur anpassar du ditt undervisningsmaterial för att underlätta för nyanlända elever?

10. Vilka strategier och anpassningar använder du i din undervisning för att stödja nyanlända elevers lärande? Har förändringen från Lgr11 till Lgr22 påverkat dessa strategier, och i så fall hur??

11. Vilken roll spelar modersmålsundervisning och studiehandledning i historieundervisningen?

12. Hur arbetar du med att utveckla elevernas begreppsförståelse inom historieämnet?

13. Vilka resurser eller stödstrukturer (t.ex. digitala verktyg, lexikon) använder du för att hjälpa nyanlända elever?

Tema 3: Kunskapsmätning i ett flerspråkigt klassrum

(Svarar på forskningsfråga 3)

14. Hur säkerställer du att kunskapsmätningar speglar elevernas faktiska ämneskunskaper snarare än deras språkliga förmåga?

15. Vilka typer av bedömningar använder du för nyanlända elever? (Skriftliga prov, muntliga bedömningar, individuella redovisningar, etc.)

16. Hur bedömer du nyanlända elevers analytiska förmåga i historieämnet trots språkliga utmaningar?

17. Har du upplevt att vissa bedömningsformer fungerar bättre än andra för nyanlända elever?

18. Hur arbetar du för att utveckla rättvisa och inkluderande kunskapsmätningar i historieämnet?

Avslutande frågor

1. Finns det något annat du vill tillägga kring undervisning och bedömning av nyanlända elever i historieämnet?

2. Vad skulle du önska för ytterligare stöd eller resurser för att underlätta undervisningen i flerspråkiga klassrum?