

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Ella Turpiainen

Undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad
En enkätundersökning bland lärare i årskurserna 4–6

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2020

INNEHÅLL

FIGURER	2
TABELLER	2
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	7
1.2 Material	10
1.2.1 Kartläggning	11
1.2.2 Enkätstudie	12
1.3 Metod	14
2 PLANERINGSARBETE I SPRÅKBAD	17
2.1 Centrala principer i språkbad i Finland	17
2.2 Integrering av språk och ämne	20
2.3 Undervisningsplanering i språkbad	23
2.4 Beaktande av arbetssätt och läromedel i planeringen	26
3 HISTORIEUNDERVISNING I ÅRSKURSER 4–6	30
3.1 Läroämnet historia i de nationella läroplansgrunderna	30
3.2 Ämnesdidaktik i historia	33
3.3 Undervisningsplanering i ämnet historia	36
3.4 Arbetssätt och läromedel i ämnet historia	38
4 SPRÅKBADSLÄRARNAS UPPFATTNING OM UNDERVISNINGSPLANERING I ÄMNET HISTORIA	42
4.1 Informanternas bakgrund	42
4.2 Uppfattningar om att planera och undervisa ämnet historia i språkbad	46
4.3 Beaktande av språkliga faktorer vid undervisningsplanering	51
4.4 Innehållsliga och språkliga mål för ämnet historia	54

4.4.1 Planering av innehållsliga mål	56
4.4.2 Planering av språkliga mål	60
4.5 Beaktande av arbetssätt och läromedel i planeringen	64
4.5.1 Språkutvecklande arbetssätt	65
4.5.2 Språkutvecklande läromedel	69
5 SLUTDISKUSSION	73
LITTERATUR	78
BILAGA	84
Enkätfrågorna till språkbads lärare	84
FIGURER	
Figur 1. Analysprocessen för textmaterial i min undersökning	15
Figur 2. Informanternas arbetserfarenhet som språkbads lärare	42
Figur 3. Årskurser som informanterna har undervisat i ämnet historia i språkbad	44
Figur 4. Historieundervisning i form av separata historielektioner och integrerat med andra läroämnen i språkbad	45
Figur 5. Integrering av andra ämnen i historieundervisningen	46
Figur 6. Adjektiv som enligt informanterna beskriver undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad	47
Figur 7. Adjektiv som enligt informanterna beskriver undervisning i ämnet historia i språkbad	48
Figur 8. Informanternas uppfattningar om ämnes- och språkläraryrket i ämnet historia	49
Figur 9. Påverkande faktorer vid undervisningsplanering	51
Figur 10. Innehållsliga och språkliga mål för historieundervisningen i språkbad	55
Figur 11. Språkutvecklande arbetssätt och läromedel	65
TABELLER	
Tabell 1. Centralt innehåll i historia för ok 4–6 (Utbildningsstyrelsen 2014)	32
Tabell 2. Traditionell och alternativ historieundervisning (Slater 1995)	35

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän akateeminen yksikkö**

Tekijä:	Ella Turpiainen
Pro gradu -tutkielma:	Undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad En enkätundersökning bland lärare i årskurserna 4–6
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Koulutusohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Pääaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2020
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ

Tämän pro gradu- tutkielman tavoitteena on selvittää, kuinka kielikylpyopettaja suunnittelee historian opetusta kielikylvyn vuosiluokille 4–6. Tutkimuksessa kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, mitä kielellisiä tekijöitä kielikylpyopettaja ottaa huomioon historian opetuksen suunnittelussa. Tutkimuksen tarkoituksena on muun muassa selvittää, mitkä kielelliset tekijät vaikuttava historian opetuksen suunnitteluun ja mitä tekijöitä kielikylpyopettajat huomioivat sisällöllisten ja kielellisten tavoitteiden suunnittelussa. Tämän lisäksi selvitetään kielellisten tekijöiden vaikutusta historian opetuksessa käytettävien työtapojen ja opetusmateriaalien valintaan.

Tutkimuksen aineistonkeruuta varten kartoitettiin ensin, missä kielikylpyä tarjoavissa oppilaitoksissa historian opetusta annetaan kielikylpykielellä, eli ruotsiksi. Kartoituksen jälkeen laadittiin sähköinen kyselylomake tutkimuksen aineistonkeruuta varten. Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastasi kahdeksan kielikylpyopettajaa. Tutkimusaineisto analysoitiin käyttäen kvalitatiivista sisällönanalyysia.

Tutkimuksessa ilmeni, että oppiainekohtainen kieli on suurin tekijä, joka vaikuttaa historian opetuksen suunnitteluun, sillä sen koetaan olevan haastava kielikylpyoppilaille. Tutkimukseen osallistuneet kielikylpyopettajat olivat sitä mieltä, että sisällöllisten tavoitteiden suunnitteluun vaikuttavat opetussuunnitelma, kielikylpykieli sekä oppilaiden oma mielenkiinto. Kielellisten tavoitteiden suunnitteluun vaikuttavat puolestaan oppilaiden kielitaidon taso, oppiainekohtainen kieliaines sekä kielitaidon osa-alueiden huomioiminen. Kielikylpyopettajat olivat yksimielisiä siitä, että monipuolisten työtapojen käyttö historian opetuksessa takaa parhaat mahdollisuudet kielitaidon kehittymiselle. Historian oppikirjaa ja opettajien itse valmistamaa oppimateriaalia pidettiin hyödyllisinä oppimateriaaleina oppilaiden kielenkehityksen kannalta.

AVAINSANAT: språkbad, undervisningsplanering, integrering av språk och ämne, historieundervisning

1 INLEDNING

Tidigare studier har visat att ämnesundervisningen i skolorna till stor del koncentrerar sig på kunskapsinnehållet i stället för på de olika språkliga möjligheterna som ämnet skulle kunna erbjuda. Genom att främst fokusera på innehållet i undervisningen kan det ske att man inte tillräckligt lägger märke till språklig potential som skolämnena har, till exempel de språkliga aspekterna i stoffet och det språkspecifika i olika texter och genrer i ämnet. (Axelsson 2006: 4) Därför bestämde jag mig för att i min avhandling pro gradu utreda om denna företeelse även gäller ämnet historia i språkbad. I språkbadundervisning är det nämligen viktigt att varje språkbadslärare ser sambandet mellan språk och ämne i stället för att de skulle beakta dem som två separata faktorer i planeringen och undervisningen (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 10). Följaktligen handlar denna avhandling om undervisningsplanering i ämnet historia i årkurserna 4–6 på lågstadiet. Det är intressant att studera vad språket medför i undervisningsplaneringen i ämnet historia som är ett ämne som kan erbjuda mycket mer än bara faktakunskap (Ammert 2013: 90).

Mitt intresse för det valda temat väcktes under en av mina lärarpraktiker när jag fick planera och genomföra en sekvens i historia i årskurs 5 i språkbad. På grund av mitt intresse för historieundervisning och språkbad bekantade jag mig även med tidigare studier i ämnet. Genom att söka efter litteratur om ämnet märkte jag ganska snabbt att man inte har undersökt i ämnet historia i språkbad i större utsträckning eller det hur språket tas i beaktande i undervisningsplanering som gäller ämnet historia i grundskolans lägre årskurser. Dessutom har jag alltid själv brunnit för ämnet historia både i skolan och på fritiden. På grund av de ovannämnda faktorerna fick jag idén att undersöka uttryckligen undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad och fokusera på språkets roll i planeringsarbetet.

Olika språk, speciellt svenska har länge intresserat mig såväl i studier som på fritiden. Således kändes det naturligt att koncentrera mig på språkets roll i undervisningsplaneringen i stället för andra faktorer som förekommer i planeringsarbetet. Dufva och Nikula (2010) nämner två olika sätt att beskriva vad ett språk är. Ett språk kan

beskrivas genom att fokusera på språkriktighet och grammatik som alla borde känna till för att behärska språket på modersmålsnivå. Å andra sidan kan man tänka på språket som en del av samhällelig verksamhet. Då lär man sig ett språk genom att kommunicera med andra vilket innebär att språket ses som en resurs som kan användas i olika sammanhang på olika sätt. (Dufva & Nikula 2010) Mina tankar om språk kombinerar dessa båda sätt att beteckna språk. På grund av de varierande sätten att uppfatta språk är det intressant att reda ut hurdan syn språkbadslärare har på språk som ska utgöra en central del i undervisningsplaneringen i språkbad (Bergroth 2015: 67).

Met (1994) konstaterar att alla goda lärare även bör vara goda planerare. Således kan man konstatera att det är väsentligt att studera hur språkbadslärare planerar sin undervisning i ämnet historia eftersom undervisningsplanering kan ses ha en stor inverkan på själva undervisningen. Undervisningsplanering är en av de mest centrala faktorerna vad gäller en lyckad undervisning (Met 1994). I jämförelse med klasslärare i reguljär enspråkig undervisning har språkbadslärare en speciell uppgift att göra observationer gällande elevernas språkliga utveckling för att kunna planera undervisningen som stödjer elevernas språk- och kunskapsutveckling i ämnet på ett effektivt sätt (Buss 2004: 17). Om undervisning och annan verksamhet i skolan är välplanerad ur både pedagogisk och språklig synvinkel är det möjligt att garantera att all verksamhet är nyttigt för språkutvecklingen hos eleverna (Mård 1997: 30). Utgående från de ovannämnda synpunkterna antar jag att det är nyttigt att undersöka vilka språkliga faktorer språkbadslärare anser vara viktiga att ta i beaktande i undervisningsplaneringen i ämnet historia.

Det är intressant att undersöka undervisningsplanering uttryckligen i ämnet historia eftersom det är ett läroämne som oftast inte hör till favoritämnena hos elever i skolan vilket exempelvis kan ses i en undersökning som gjordes vid Lapplands universitet år 2009. Undersökningen visar nämligen att läroämnet historia fick det minsta antalet nomineringar i svar på frågan om de mest omtyckta lektionerna i skolan även om det ändå ansågs vara ett nyttigare läroämne än fysik, kemi och slöjd. (Laukkanen, Lauriala & Ylipalo 2009: 2) Flera gånger har jag även hört när mina vänner beskriver historia som ett tråkigt, ointressant och faktabaserat ämne som endast leder till utantillärande och prov.

Följaktligen är det väsentligt att studera om det finns behov att göra någonting i undervisningsplaneringen på ett annorlunda sätt för att förändra elevernas attityder till ämnet historia. Av egna erfarenheter vet jag att historieundervisningen ofta grundar sig på uppgifter i boken eller att lärare förmedlar faktakunskap genom att föreläsa i ett tema vilket inte troligtvis upprätthåller elevernas intresse och motivation att lära sig länge. Det skulle vara angeläget att göra elever delaktiga i undervisningen i stället för att de bara är passiva deltagare på lektionerna (Skolverket 2020).

Även om den tidigare nämnda undersökningen om elevernas favoritämnen i skolan (Laukkanen m.fl. 2009) riktade sig på reguljär enspråkig undervisning skulle jag kunna tänka mig att svaren är ganska lika vad gäller språkbadslevers syn på historia som läroämne. På grund av denna faktor är det intressant att fördjupa sig i temat och undersöka om språket även kan användas som ett inspirerande och mångsidigt verktyg i historieundervisningen i språkbad i årskurserna 4–6. Jag anser att språk och möjligheterna som språket erbjuder kan vara en fördel för historieundervisningen i språkbad i jämförelse med reguljär undervisning som har sin utgångspunkt i ämnesinnehållet i historia. Följaktligen vill jag med min pro gradu-avhandling visa att ämnet historia bjuder på potential för språkbadsläraren att erbjuda mångsidiga innehållsliga och språkliga lärandemöjligheter för eleverna genom att ta både innehållet och språket i beaktande i undervisningsplaneringen.

1.1 Syfte

Syftet med denna avhandling pro gradu är att studera vad språkbadslärare tar i beaktande i undervisningsplaneringen i ämnet historia i språkbad. Undersökningen fokuserar mest på hur språkbadslärare tar språkrelaterade faktorer i beaktande i undervisningsplaneringen i ämnet. Enligt Met (1994) är det nämligen nödvändigt att en språkbadslärare ser varje lektion i alla ämnen från både innehålls- och språkperspektiv. En erfaren språkbadslärare Kaskela-Nortamo (2007: 70) konstaterar även att det är angeläget att ta hänsyn till såväl innehåll som språk redan i undervisningsplaneringen. Språket anses vara det främsta redskapet för lärande oberoende av ämne i all undervisning

och språket har även en stor betydelse gällande skapandet av egen identitet (Skolverket 2012b: 25). Utgående från dessa påstående förmodar jag att det är väsentligt att beakta hur innehåll och språk beaktas i undervisningsplaneringen och i själva undervisningen i språkbad.

I avhandlingen studerar jag endast undervisningsplanering som görs i årskurserna 4–6 i språkbad. Dessa årskurser har oftast klasslärare som lärare i historia i stället för en ämneslärare i historia (Lahtinen 2016: 91). Årskurserna 4–6 som målgrupp intresserar mig därför att jag själv som blivande språkbadsklasslärare kan undervisa historia i dessa årskurser. Därtill förmodar jag att klasslärare har en annan relation till ämnet historia i jämförelse med ämneslärare i historia vilket kan påverka undervisningsplaneringen. Jag anser även att man har gjort lite undersökningar som fokuserar på undervisningsplanering hos klasslärare i ett visst ämne. Dessa orsaker fick mig att bestämma mig för att fokusera på årskurserna 4–6 i min undersökning.

Enligt Cammarata & Tedick (2012: 262) är det nödvändigt att ifrågasätta den rådande föreställningen om att eleverna skulle lära sig språket automatiskt i samband med undervisningen av ämnesinnehåll, utan någon fokus på språkrelaterade faktorer. Det är ändå inte meningen att den språkliga interaktionen som är en central del av språkbadundervisningen skulle ersättas av traditionella grammatikuppgifter (Laurén 2007: 25). Behärskning av språket i olika skolämnen innebär att eleven kan i tal och i skrift, både uttrycka och tolka begrepp, tankegångar, fakta, åsikter och känslor som ämnet väcker (Skolverket 2012b: 25). Således ska de språkrelaterade faktorerna vara allt från grammatik till uttryckande av känslor. Utgående från de ovan nämnda aspekterna är det väsentligt att studera i vilken mån och på vilket sätt språkbadslärare tar språket i beaktande i undervisningsplanering i ämnet historia för att kunna stöda såväl utveckling av innehålls- som språkkunskaper hos språkbadselever.

För att kunna uppnå syftet med avhandlingen har jag formulerat tre forskningsfrågor som ska besvaras i avhandlingen.

1. Vilka språkrelaterade faktorer anser språkbadslärare vara viktiga att beakta i undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad?

2. Vilka faktorer tar språkbadslärare i beaktande vid planering av innehållsliga och språkliga mål för historieundervisningen i språkbad?

3. Vilka arbetssätt och läromedel anser språkbadslärare att erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i historieundervisningen?

Utgående från de ovannämnda forskningsfrågorna har jag formulerat fyra hypoteser om möjliga resultat i undersökningen som gäller undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad. Jag antar att de flesta språkbadslärare anser att det är angeläget att beakta det ämnesspecifika språket i ämnet historia när det gäller viktiga språkrelaterade faktorer i undervisningsplanering. Det ämnesspecifika språket kan även upplevas som språkligt utmanande i ämnet historia. Det räcker nämligen inte att språkbadseleverna lär sig enskilda ämnesspecifika ord eller uttryck utan de behöver möjligheter att använda dessa i olika sammanhang på ett meningsfullt sätt (Björklund m.fl. 2005: 9). Jag antar att detta kan upplevas som krävande vid planering av undervisningen.

Gällande innehållsliga och språkliga mål antar jag att språkbadslärarna tar alla språkområden i beaktande när de planerar målen för undervisningen, det vill säga att språkbadslärarna beaktar färdigheter i tal, skrift, läsande och lyssnande såväl i planeringen av innehållsliga som språkliga mål. Genom att ta i beaktande alla språkområden är det möjligt att planera undervisning som är i balans gällande kunskapsutveckling i både förståelse och produktion av språkbadsspråket. (Björklund, m.fl. 2005: 11) Met (1994) konstaterar också att språkbadslärare även borde se alla lektioner som språklektioner. Utgående från denna syn kan man konstatera att alla språkområden borde synas såväl i innehållsliga som i språkliga mål för undervisningen.

Utöver de nämnda hypoteserna förmodar jag ännu att språkbadslärarna anser att stationsundervisning som arbetssätt erbjuder goda möjligheter till språkutvecklande arbete i historieundervisningen. Det har konstaterats i handböcker för språkbadslärare att

stationsundervisningen är ett mycket lämpligt arbetssätt i språkbad eftersom det anses vara elevaktiverande och elevcentrerat vilket främjar språkutveckling hos språkbadselever. I stationsundervisningen arbetar eleverna i smågrupper och går runt i olika stationer. Vid varje station genomför elevgruppen tillsammans någon uppgift eller en annan aktivitet som har koppling till det aktuella undervisningstemat. (Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård, Young 1995b: 4–5)

Utöver stationsundervisningen antar jag att samarbetsinläring kan anses vara ett fungerande språkutvecklande arbetssätt att använda i historieundervisningen i språkbad. I samarbetsinläring arbetar eleverna i smågrupper och fördjupar sig i något tema. Därefter bildar man nya grupper och eleverna får berätta och visa för sin nya grupp vad de har lärt sig om sitt tema. Enligt Kaskela-Nortamo (2007) är samarbetsinläringen ett lämpligt arbetssätt i språkbad för att uppmuntra eleverna att använda språkbadsspråket. (Kaskela-Nortamo 2007: 74–75) Utgående från det faktum att det råder brist på färdigt läromaterial för språkbad förmodar jag också att språkbadslärarna använder mycket sådana läromedel som de har tillverkat själva (Bergroth 2015: 64). Dessa läromedel används troligtvis även i samband med stationsundervisning och samarbetsinläring.

1.2 Material

Materialet i studien utgörs av svar på en kartläggning på skolnivå och av enkätsvar av språkbadslärare som har erfarenhet av historieundervisningen i årskurser 4–6. I detta avsnitt redogör jag för hur jag har samlat in materialet för att genomföra min undersökning. Först redogör jag för varför och hur jag gjorde en kartläggning om möjliga informanter. Därefter presenterar jag den enkäten som användes för att samla in material från lärarinformanter.

1.2.1 Kartläggning

Jag inledde undersökningen med en kartläggning av språkbadsskolor som har historieundervisning på svenska i årskurserna 5 och 6 för att ta reda på om det finns tillräckligt med potentiella informanter, alltså språkbadslärare som undervisar historia på svenska, för att genomföra undersökningen. Kartläggningen genomfördes i mars 2020. Det var nödvändigt att göra denna kartläggning eftersom utbildningsordnaren som erbjuder språkbad- eller annan tvåspråkig undervisning kan besluta vilka läroämnen som undervisas på skolans undervisningsspråk och vilka ämnen på målspråket (Utbildningsstyrelsen 2014: 93). Detta medför att det beror på skolan om historieundervisningen ges på svenska eller på finska i de olika årskurserna i språkbad.

För att kartlägga situationen kontaktade jag 20 språkbadsskolor runt om Finland och fick 15 svar vilket betyder att svarprocenten var 75%. Det framkom att 11 skolor ger historieundervisning på svenska och tre skolor på finska i årskurs 5 men på svenska i årskurs 6 och en skola ger all historieundervisning på finska. Kartläggningen visade att det lönar sig att genomföra undersökningen, det vill säga att det finns tillräckligt många informanter som undervisar för tillfället eller har undervisat tidigare i ämnet historia i språkbad.

Undervisningen i historia ges i årskurserna 4–6 på lågstadiet men utbildningsordnaren får besluta hur undervisningstimmarerna i historia fördelas mellan dessa årskurser (Utbildningsstyrelsen 2014: 12, 257). Således bestämde jag mig efter kartläggningen för att utvidga undersökningen även till årskurser 4 för att kunna nå flera språkbadslärare som har erfarenhet av att undervisa historia på lågstadiet. Eftersom klasslärare vanligtvis undervisar historia på lågstadiet fanns det goda möjligheter att nå flera informanter som skulle ha erfarenheter av historieundervisningen i årskurser 4–6 i lågstadiet (Lahtinen 2016: 91).

1.2.2 Enkätstudie

Det egentliga materialet som analyseras i denna avhandling samlades in genom att göra en enkätstudie i april 2020. I en enkätstudie samlar man in materialet på ett standardiserat sätt vilket betyder att alla frågor som ställs är desamma för alla informanter (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 183). Enkäten skapades i Google Forms och länken skickades till en stängd grupp med namnet "Språkbadslärare" i Facebook. Gruppen har sammanlagt 130 medlemmar. Medlemmarna i denna grupp arbetar som språkbadslärare inom småbarnspedagogik eller inom den grundläggande utbildningen. Jag bestämde mig för att dela ut länken i denna grupp för att få kontakt effektivt till många möjliga informanter. Det var ett enkelt sätt att kontakta informanter i jämförelse med att jag skulle ha gått via de olika språkbadsskolors rektorer.

Eftersom det visade sig vara krävande att få tillräckligt med svar på enkäten kontaktade jag även språkbadslärare som var bekanta för mig från tidigare genom att använda sociala media eller genom att kontakta dem per telefon. Länken till enkäten delades även i en annan stängd grupp i Facebook med medlemmar som har studerat till språkbadslärare. Enkäten stängdes i slutet av april när den hade varit öppen i en månad. Sammanlagt 8 språkbadslärare svarade på enkäten. En orsak till ett litet antal svar var troligtvis den rådande situationen med spridning av coronavirus vilket ledde till att skolorna stängdes i mitten av mars 2020 och övergick till distansundervisning (Fagerholm 2020).

Enkäten var på svenska och bestod av 18 frågor (bilaga 1). Till stor del innehöll enkäten öppna frågor som erbjöd möjligheter för informanterna att uttrycka sig med egna ord. De öppna frågorna visar även vilka aspekter som är viktiga enligt informanterna (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 201) Genom att ha de flesta frågor som öppna bidrog till mer omfattande svar för analys. Utöver öppna frågor innehöll enkäten flera frågor i form av påståenden som svarades på enligt en Likert-skala med fyra svarsalternativ; helt av samma åsikt, delvis av samma åsikt, delvis av annan åsikt samt helt av annan åsikt. Genom att använda Likert-skalan var det möjligt att mäta informanternas attityder till de olika temana i undersökningen (Patel & Davidson 2011: 88). Efter varje fråga som bestod av 2–5 påståenden fanns det även möjlighet till att ge kommentarer gällande de aktuella

påståendena. Som tillägg till öppna frågor och påståenden med Likert-skalan ingick det ännu några flervalsfrågor med fasta svarsalternativ i enkäten. I flervalsfrågorna kunde informanterna välja ett eller flera av svarsalternativen som jag hade formulerat.

Frågorna 1–4 i enkäten gällde informanternas bakgrund. Dessa frågor handlade om informanternas utbildning och deras arbetserfarenhet som språkbadslärare och erfarenhet av historieundervisning i språkbad. Frågorna 5–7 gällde informanternas uppfattningar om planering och undervisning i ämnet historia i språkbad. Informanterna ombads välja bland positiva och negativa adjektiv tre adjektiv som enligt dem beskrev bäst deras syn på undervisningsplanering och undervisning i ämnet historia. Utöver valet av adjektiv ombads informanterna reflektera över sin roll som ämnes- och språklärare gällande historieundervisningen.

Frågorna 8–13 fokuserade på undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad. Dessa frågor koncentrerade speciellt på språklig planering och behandlade språkrelaterade faktorer samt de innehållsliga och språkliga mål för undervisningen som tas i beaktande i undervisningsplaneringen. Som tillägg till dessa faktorer ombads informanterna ta ställning till påståenden om språkliga utmaningar och möjligheter som kan förekomma i undervisningsplaneringen. De sista frågorna, frågorna 14–17, behandlade faktorer som påverkar undervisningsplanering samt arbetssätt och läromedel som lärarna planerar för sin historieundervisning. En del frågor berörde arbetssätt och läromedel som informanterna brukar använda generellt i sin historieundervisning. Enkäten fokuserade dock speciellt på sådana arbetssätt och läromedel som enligt lärarna erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i historieundervisningen i språkbad.

Alla frågor utom frågan om informantens grundutbildning var obligatoriska att svara på. På det viset kunde jag få samma antal svar i varje fråga och kunde försäkra mig om att jag har tillräckligt med material för analys. Även om frågorna var obligatoriska att svara på var det frivilligt att kommentera de frågor som bestod av olika påståenden. Genom att kommentera kunde informanten reflektera kring sina svar på påståenden eller tillägga någonting som inte hade kommit fram i påståenden (Patel & Davidson 2011: 77). Det visade sig att kommentarerna användes för att förklara informanternas svar på

påståenden. I slutet av enkäten fanns det ännu en frivillig fråga 18 där informanten fick ange om det enligt dem finns skillnader i att planera historieundervisningen för olika årskurser i språkbud.

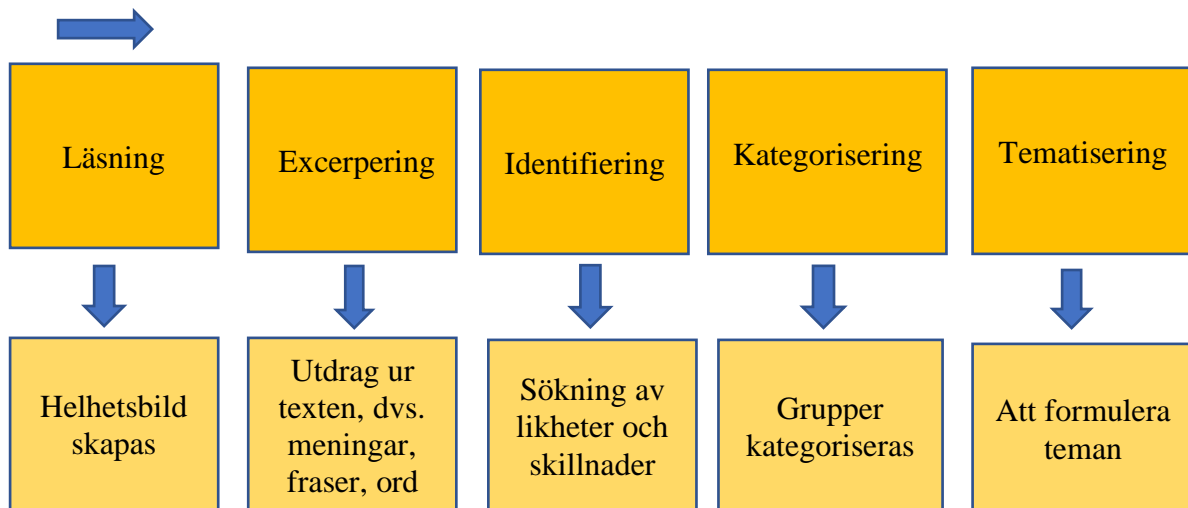
1.3 Metod

Det insamlade materialet har analyserats med både kvantitativa och kvalitativa analysmetoder. Eftersom enkäten bestod av olika frågeformer, alltså öppna frågor, flervalsfrågor och påståenden på Likert-skalan var det nödvändigt att använda olika analysmetoder. Informanternas svar på flervalsfrågor och påståenden på Likert-skalan analyserades kvantitativt. När man bearbetar materialet kvantitativt används statistiken som ett hjälpverktyg för att bearbeta, beskriva och ordna materialet (Patel & Davidson 2011: 111). Således har jag gjort olika figurer och använt dem som stöd i analysarbete för att tydliggöra resultaten.

I flervalsfrågor och påståenden svarar alla informanter på frågor på samma sätt i jämförelse med öppna frågor där informanterna får uttrycka sina tankar med egna ord. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 201). Enkäten i min undersökning innehöll flera öppna frågor som informanterna svarade på vilket betyder att det fanns mycket textmaterial som jag bestämde mig för att analysera kvalitativt. När materialet bearbetas kvalitativt arbetar man ofta med textmaterial (Patel & Davidson 2011: 120).

Jag har analyserat textmaterialet genom att göra en kvalitativ innehållsanalys. Målet med innehållsanalys är att beskriva innehållet i det insamlade materialet verbalt och sammanfatta materialet på ett tydligt sätt (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103, 106, 108). Således förmodade jag att innehållsanalysen passar bra för min undersökning och ger en omfattande och tydlig sammanfattning av informanternas svar. Genom att göra en innehållsanalys av materialet var det möjligt för mig att analysera materialet på ett systematiskt och objektivt sätt samt att få en generell och sammanfattande beskrivning av temat i undersökningen.

För att tydliggöra analysprocessen som jag gjorde har jag gjort en beskrivande figur av processen (figur 1). Figuren visar alla faser som processen bestod av. Figuren är bearbetad efter ett färdigt exempel av innehållsanalysprocessen av Tuomi och Sarajärvi (2009: 109).



Figur 1. Analysprocessen för textmaterial i min undersökning

Analysprocessen var indelad i sex faser såsom figur 1 tydliggör. För att kunna få en helhetsbild av det insamlade materialet var det nödvändigt att se över och läsa igenom materialet flera gånger. Därefter kunde jag bestämma mig för faktorer som är centrala i materialet och hade koppling till temat i avhandlingen. Eftersom jag endast ville koncentrera mig på undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad var det nödvändigt att utelämna några svar som inte hade koppling till undervisningsplanering utan handlade exempelvis om bedömning. Såsom Tuomi och Sarajärvi (2009: 92) konstaterar är det inte möjligt att undersöka allt som ingår i det insamlade materialet utan man bör välja ett tema och fördjupa sig i det.

Genom att excerpera och sträcka under centrala meningar, fraser och ord kunde jag se vilka faktorer gällande undervisningsplanering i ämnet historia informanterna hade tagit upp i sina svar på frågorna. Jag listade alla excerperade fraser, meningar och ord för att identifiera likheter och skillnader i dem. Genom att identifiera likheter och skillnader som

fanns i informanternas svar kunde jag kategorisera dem. Utgående från dessa kategorier formulerade jag större huvudkategorier, det vill säga huvudteman, på det viset att alla faktorer tillhörde något tema. Jag identifierade fyra huvudteman i det insamlade materialet som presenteras i resultatgenomgången i kapitel 4.

2 PLANERINGSARBETE I SPRÅKBAD

I detta kapitel definierar jag begreppet språkbud samt beskriver vad det innebär att planera undervisningen i språkbud. Kapitlet ger en bild av språkbudsprogrammet och dess centrala principer. I kapitlet fokuseras även på vad undervisningsplanering i språkbud innebär. Det är nödvändigt att undervisningsplaneringen görs genom att ta olika språkområden men även det innehållet i ämnet i beaktande (Graser 1998: 1). Därför koncentrerar jag mig på att diskutera hur språk och ämne kan integreras i undervisningen vilket bland annat innebär vilka språkrelaterade faktorer språkbudsläraren ska ta i beaktande i planering av innehållsliga och språkliga mål för undervisningen. Jag redogör även för vilka språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt och läromedel som har visat sig användas i språkbudsundervisningen.

2.1 Centrala principer i språkbud i Finland

Språkbud är ett populärt och frivilligt undervisningsprogram som börjar i småbarnspedagogiken och fortsätter ända till slutet av den grundläggande utbildningen. Frivilligheten innebär att hemmet får bestämma sig för om barnet deltar i språkbudsundervisningen. (Bergroth 2015: 1–2) Målet med språkbud är att språkbudselever uppnår funktionell två- eller flerspråkighet under sin skolgång i språkbud. Detta förutsätter att språkbudseleverna ska lära sig att använda språkbudsspråket i olika funktioner i olika situationer, både formellt och informellt. (Björklund m.fl. 2005: 3) Man kan konstatera att språkbudseleverna tillägnar sig språkbudsspråket genom att använda språket i äkta sammanhang på ett meningsfullt sätt (Buss & Laurén 2007: 26–27).

Språkbudsprogrammet har sina rötter i Montreal i det tvåspråkiga Kanada där familjer som hade engelska som hemspråk ville erbjuda för sina barn möjligheter till effektiv språkinläring i franska. De engelskspråkiga familjerna hade nämligen märkt att barn som talade franska som modersmål lärde sig engelska genom att leka med deras barn. På det viset uppstod idén om språkbudsundervisning. I Finland såg språkbudsprogrammet

dagens ljus när den första språkbadsgruppen började i Vasa år 1987. (Laurén 2007: 19) Enligt en färsk kartläggning av utbudet av språkbad i Finland (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018: 35) erbjuds språkbadsundervisning i 15 kommuner i dagens Finland. I de flesta av de 15 kommunerna finns det möjlighet till språkbad på svenska men det finns också tre kommuner som erbjuder språkbadsundervisning på finska samt en kommun som ger språkbad på samiska (Sjöberg m.fl. 2018: 35).

En ytterligare princip i språkbadet är att både språkbadspråket och elevens modersmål har en stark och synlig ställning i samhället. I de flesta fall är språkbadspråket ett minoritetsspråk medan elevernas modersmål är majoritetsspråket i samhället. (Bergroth 2015: 1–2) Det är angeläget att språkbad betraktas som ett helhetsprogram som börjar i småbarnspedagogiken och fortsätter hela grundskolan ut (Buss 2004: 16). Därför är det viktigt att familjer som har sina barn i språkbad har förbundit sig till språkbadsundervisningen så att barnen deltar i språkbadsundervisningen under den hela obligatoriska skolgången. På det här viset är det möjligt att garantera att alla grupper är tillräckligt stora för att få språkbadsundervisning. (Bergroth 2015: 1) Om grupperna är för små finns det en risk att skolan inte har ekonomisk möjlighet att erbjuda dem språkbadsundervisning (se t.ex. Sjöberg m.fl. 2018).

Ett barn behöver inte ha specialkunskaper eller språklig talang för att kunna delta i språkbadsundervisningen. Även en elev med inlärningssvårigheter kan delta i språkbadsundervisningen. Således kan man konstatera att språkbad passar för alla elever som även skulle kunna delta i reguljär enspråkig undervisning. (Bergroth 2015: 2) Eftersom språkbad är ett frivilligt undervisningsprogram har eleverna oftast positiva attityder till lärandet av svenska och de anser att det är nyttigt att lära sig svenska (Laurén 1999: 29).

I Finland erbjuds tidigt fullständigt språkbad som går ut på att all verksamhet i daghemmet och på första årskursen i skolan är på språkbadspråket. (Laurén 1999: 23, 29) Barnet ska inleda sitt språkbad senast i förskolan och de flesta barn börjar i språkbad när de är 4–5 åriga. Alla barn som börjar i språkbad är på samma språknivå vad gäller

kunskaper i språkbadspråket. De har antingen svaga eller inga kunskaper i språkbadspråket. (Bergroth 2015: 1–2, 6–7)

Undervisningen i ett språkbadsprogram ges till minst 50% på språkbadspråket. I början av ett tidigt fullständigt språkbad ges 90–100% av undervisningen på språkbadspråket (Bergroth 2015: 4). Detta leder till att språkbads eleverna får läs- och skrivundervisningen på språkbadspråket i stället för att de skulle få undervisningen på sitt modersmål (Laurén 1999: 24). Andelen undervisning på språkbadspråket minskar under åren så att cirka 50 % av undervisningen ges på språkbadspråket i grundskolans högre årskurser (Bergroth 2015: 4). Skolämnena undervisas både på språkbadspråket och på elevernas modersmål under språkbadsprogrammet, men inte samtidigt på båda språken (Bergroth & Björklund 2013: 93). Språkbads eleverna förlorar inte något av sitt modersmål även om de har mycket undervisning på språkbadspråket, och därför kan språkbadet anses vara språkberikande (Buss & Laurén 2007: 31). Gällande språkbads elevens modersmål är det viktigt att komma ihåg att elevens närmiljö stöder starkt utvecklingen av deras modersmål (Bergroth 2015: 2).

Språkbadsläraren bör vara medveten om sin språkliga roll för att eleverna ska ha goda möjligheter att tillägna sig språkbadspråket (Mård 1996: 29). Således är en av de viktigaste principerna i språkbad principen *en person – ett språk* som även kallas för Grammonts princip. Principen innebär att språkbadsläraren endast använder språkbadspråket med sina elever. (Bergroth 2015: 3) Genom att hålla sig till denna princip maximerar de elevers möjligheter att höra och använda språkbadspråket. Det krävs inte att eleverna endast använder svenska men språkbadsläraren bör uppmuntra dem till aktiv användning av språkbadspråket. (Bergroth & Björklund 2013: 92–93)

Läraren är en viktig språkmodell i språkbadspråket för sina elever. På samma sätt är lärare som undervisar språkbads eleverna på deras modersmål, språklig modell i detta språk. (Bergroth & Björklund 2013: 92) Genom att följa och härma lärarens sätt att använda språket lär språkbads eleverna sig att uttrycka sig på språkbadspråket. (Björklund m.fl. 2005: 7) För att kunna stöda elevernas förståelse i språkbadspråket ska språkbadsläraren anpassa sitt språk till elevernas kunskapsnivå. Läraren kan till exempel

tala långsamt genom att betona nyckelord och -uttryck och använda kroppsspråk som språkligt stöd. Hen kan även använda lättare ordförråd, synonymer samt upprepa ord och meningar. (Met 1994)

2.2 Integrering av språk och ämne

Elever som går i skola på ett andraspråk, såsom språkbads eleverna gör, har en utmaning som inte kommer fram i reguljär enspråkig undervisning där de flesta eleverna har undervisningsspråket som modersmål. Språkbads eleverna bör nämligen tillägna sig nya kunskaper i olika ämnen genom att använda ett språk som de inte behärskar på modersmålsnivå. Trots detta ska de utveckla samma ämneskunskaper som de elever som får all undervisning på sitt modersmål. (Holmegaard & Wikström 2004: 539, 550)

Språk- och ämneskunskaper kan sägas utvecklas i relation till varandra vilket betyder att ämneskunskaper utvecklas genom språket och när eleven lär sig ämneskunskaper utvecklas även deras språk (Skolverket 2012b: 26). Därför är det angeläget att språkbadslärare ser sambandet mellan språk- och ämneskunskaper i stället för att de skulle beakta språket och ämnesinnehållet som separata aspekter i undervisningen (Björklund m.fl. 2005: 11). Enligt Julkunen (2002: 107) är undervisning i de olika skolämnena alltid också språkundervisning. För att eleverna ska lära sig språkbads språket effektivt är det väsentligt att integrera språk- och ämnesundervisning på både ett mångsidigt och meningsfullt sätt i språkbad. Det har konstaterats att integrering av språk och ämne fungerar som en av de viktigaste byggstenarna i språkbad och hjälper eleverna på vägen till fungerande tvåspråkighet. (Buss 2004: 15–16, 20)

Språkbads språket fungerar som medel för undervisning och lärande (Buss & Laurén 2007: 26–27). Forskningen har visat att språkbadundervisningen fokuserar främst på innehållet i olika skolämnen i stället för faktorer som gäller språkbads språkets form och funktioner trots att teorin säger att dessa borde vara i balans (Laurén 1999: 22–23). Språkriktighet och språkliga strukturer bör integreras i språkbadsundervisningen på olika meningsfulla sätt enligt elevernas behov, till exempel genom att arbeta med genrer som

är typiska för ämnet eller som en del av temaundervisning (Bergroth 2015: 3, 68, 70). Det är även angeläget att tala om språket och dess formella aspekter om läraren märker dessa mönster i språkbruket hos eleverna. Då bör språkbadsläraren planera hur hen lyfter fram dessa felaktiga mönster i undervisningen. (Laurén 1999: 25)

Andraspråks eleverna tillägnar sig ganska snabbt sådana kommunikativa färdigheter att de klarar av vardagliga kommunikationssituationer utan stora svårigheter. Däremot tar det en längre tid att tillägna sig skolrelaterade språkfärdigheter som behövs för att lära sig ämnesinnehållet i olika skolämnen. (Holmegaard & Wikström 2004: 540) Vardagsspråket och skolspråket utvecklas inte på samma sätt eftersom de används i sammanhang som skiljer sig från varandra. Alla skolämnen har ett särpräglat språk i jämförelse med andra ämnen och med vardagsspråket. Texter i ett skolämne är utformade på ett särskilt sätt genom att använda ämnesspecifika mönster. Alla skolämnen innebär flera olika genrer vilket erbjuder möjlighet men även utmaning för eleverna att lära sig att skriva exempelvis rapporter och argumenterande texter. (Magnusson 2008: 6, 38) Texter kan delas i genrer beroende på det syfte den har och det sammanhang den finns. De varierar språkligt och har specifika språkliga drag. Det finns exempelvis genrer *återgivande*, *beskrivande* och *förklarande*. (Axelsson 2006: 7–9)

Det är viktigt för läraren att beakta tre roller som språket enligt Coyle (2007) har i undervisningen som genomförs på ett språk som inte är elevernas modersmål. Undervisningsspråket kan kallas för "lärandets språk" (eng. *language of learning*) vilket betyder att eleverna använder språket för att få tillgång till innehållet i olika skolämnen. När det talas om "språket för lärande" (eng. *language for learning*) är det meningen att eleverna tillägnar sig språkkunskaper för att kunna använda språket. Därtill kan man ännu konstatera att "allt lärande sker genom språket" (eng. *language through learning*) vilket syftar till att eleverna lär sig språket genom att delta i ämnesspecifika aktiviteter i olika skolämnen. (Coyle 2007: 552–554)

I undervisningen som integrerar språk och ämne är det väsentligt att beakta både det språk som är obligatoriskt för innehållet och det språk som är förenligt med innehållet. Med språket som är obligatoriskt för innehållet menas sådant språk som är så starkt förknippat

med innehållet att eleverna inte kan uppnå de innehållsliga målen i ämnet utan att kunna detta språk. Exempelvis måste eleverna lära sig ett visst ordförråd för att behärska ämnesinnehållet. (Met 1994) Alla ämnen har ett speciellt begrepps- och ordförråd som behövs för att förstå ämnet. (Holmegaard & Wikström 2004: 544). Det kan ändå konstateras att eleverna kan ha en klar uppfattning om ett begrepp även om de inte kan namnge begreppet, t.ex. på språkbadspråket (Nevasaari 2015: 214).

Även om begrepps- och ordförrådet skiljer sig från varandra mellan olika ämnen finns det även ord, begrepp och annat innehåll som överlappar varandra i alla ämnen vilket eleverna kan dra nytta av (Holmegaard & Wikström 2004: 554). Språkforskaren Alison Bailey att man kan indela språket i ämnet i vardagliga ord, allmänna akademiska ord och ämnesspecifika ord. (Skolverket 2012a: 44) Med allmänna akademiska ord menas ord som förekommer i skolspråket men inte hör till något särskilt ämne, till exempel ”klassificera” (Magnusson 2008: 46). De flesta lärare framhäver endast ämnesspecifika ord i stället för allmänna akademiska ord som även oftast är krävande för eleverna. Det kan även nämnas en beaktande grupp som består av sådana vardagliga ord som är vanliga men har en annan betydelse i ämnesspråket som till exempel ordet *värde* i matematikspråk som har betydelse *något värdefullt* i vardagsspråket. (Skolverket 2012a: 45)

Språk som är förenligt med innehållet avses sådant språk som inte är obligatoriskt att kunna för att behärska innehållet i ämnet men som hjälper eleverna att utveckla sitt språk och är en viktig faktor i elevernas fortsatta språkutveckling. Språket som är förenligt med innehållet kan bestå till exempel av ord och begrepp som är lätta att inkludera i undervisningen även om de inte är centrala vad gäller inläringen av ett särskilt tema. (Met 1994) Utöver ord och begrepp kan man även lyfta fram grammatiska strukturer som passar in i ett aktuellt tema (Sipola 2007: 152). Under varje lektion borde läraren ta i beaktande både det obligatoriska och det förenliga språket (Met 1994).

2.3 Undervisningsplanering i språkbåd

All undervisning grundar sig på god undervisningsplanering som anses vara en av de mest centrala faktorerna i en lyckad undervisning. Goda lärare ser varje lektion utgående från kort- och långsiktiga mål för undervisningen. Det är nödvändigt att läraren tänker på lektionen ur elevens synvinkel och funderar på hur individuella inlärningssätt och förkunskaper påverkar lektionen. Läraren planerar vilka delar lektionen består av och kan förutse vilka områden som kan orsaka svårigheter. (Met 1994) Som språkbådslärare måste man ta hänsyn till språkliga aspekter. Detta innebär bland annat att läraren planerar hur språket utvecklas hos eleverna och hur hen kan underlätta elevernas förståelse av innehållet som undervisas på språkbådsspråket. (Met 1994)

Det är viktigt att språkbådsläraren alltid är medveten om sina två roller som ämnes- och språklärare när hen planerar undervisning och annan verksamhet i skolan. (Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995a: 18) Språket påverkar även planeringen av vilket läromaterial som ska användas i undervisningen samt elevbedömningen. (Met 1994) Läromaterialet innebär nämligen många nya ord och begrepp som har en stor betydelse för elevernas förståelse av ämnesinnehållet (Holmegaard & Wikström 2004: 541). Det kräver tid att planera undervisning som stöder såväl utvecklingen av elevernas språkliga och innehållsliga kunskaper. (Graser 1998: 1) Språkbådslärare behöver planera systematiskt alla sina lektioner för att integrera språk, ämne och tänkande i undervisningen (Gibbons 2009: 24). Det är viktigt att man planerar i vilken ordning olika moment i undervisningen tas upp för att säkra att språket och innehållet stärker varandra (Holmegaard & Wikström 2004: 551).

Enligt Buss (2004: 16) är en viktig faktor i undervisningsplanering i språkbåd att språkbådet betraktas som ett helhetsprogram som börjar i småbarnspedagogiken och fortsätter till slutet av grundskolan. När det gäller helhetsprogrammet är det nödvändigt att beakta elevernas tidigare upplevelser och framtida behov i fråga om deras kunskaper i innehåll och språk. Följaktligen kan sägas att det är angeläget att planera innehållsliga och språkliga målsättningar för undervisningen genom att ta kontinuitet i beaktande.

(Buss 2014: 16–17) Björklund m.fl. (2005: 11) föreslår att man ska följa tre K-ord i undervisningsplaneringen, det vill säga kontinuitet utöver konsekvens och kvalitet.

I undervisningsplanering som gäller språkbad är det oftast lättare för läraren att ta de innehållsliga målen i beaktande i jämförelse med de språkliga målen (Björklund m.fl. 2005: 11). Det är meningen att språkbadseleverna lär sig motsvarande ämnesområden som eleverna i den reguljära enspråkiga undervisningen. Däremot finns de inga nationellt formulerade språkliga mål som skulle gälla alla språkbadsklasser utan dessa ska formuleras på skolnivå (Utbildningsstyrelsen 2014: 92). Bergroth (2009: 71) konstaterar i sin undersökning att flera språkbadslärare hade svårt att nämna specifika språkliga mål för sin ämnesundervisning. Det är väsentligt att utgå från vilka språkliga krav ämnet har och vilka kunskaper eleverna redan har i språket och vad de behöver lära sig när de planerar språkliga mål i ett ämne (Gibbons 2009: 164). Lärarna kan även i sin språkliga planering utgå från de fyra språkområdena och hur de kunde beaktas i arbetssätten (Björklund m.fl. 2005: 11). Dessa språkområden är läsning, skrivning, tal och förståelse. Ofta beaktas de som separata områden även om de oftast bildar en helhet i verkligheten. (Graser 1998: 1)

För att eleverna ska tillägna sig språkbadsspråket är det nödvändigt att läraren gör språklig planering såväl kort som långsiktigt. (Met 1994) Om språkbadsläraren är medveten om elevernas språkliga nivåer och kan fundera på deras kunskaper både framåt och bakåt har hen goda möjligheter till att göra språklig planering som främjar elevernas utveckling i språkbadsspråket. (Buss 2004: 17) Den språkliga planeringen är även ett hjälpmedel för språkbadsläraren. Genom att formulera språkliga mål för undervisningen kan språkbadsläraren följa hur elevens kunskaper i språkbadsspråket utvecklas. Med hjälp av dessa mål vet språkbadsläraren även vad hen kan kräva av sina elever gällande språkbadsspråket. (Björklund m.fl. 2005: 11)

Bergroth (2009: 66) utredde i sin undersökning att lärarens medvetenhet om elevernas kunskaper påverkar undervisningsplaneringen och själva undervisningen. Därför är det angeläget att målen för undervisningen är lämpliga gällande elevernas nivå i språkbadsspråket. Om målen för undervisningen är för låga finns det en risk att det inte

sker utveckling i språkbadspråket. Å andra sidan är det även viktigt att beakta att målen för undervisningen inte heller är för höga vilket kan leda till brister i den naturliga kommunikationen och att klassrummet inte upplevs som en trygg inlärningsmiljö bland eleverna. (Björklund m.fl. 2005: 6). Således är det angeläget att planera undervisningen utgående från elevernas språkliga behov och språkliga krav som ämnet erbjuder samt fundera över vilka aktiviteter som utvecklar språkbadspråket och hur elevernas kunskaper bedöms (Gibbons 2009: 175).

En välplanerad undervisning som integrerar språk och ämne lyfter fram språkrelaterade aspekter i sammanhang där det är både aktuellt och väsentligt att gå igenom dem (Buss 2004: 20). För att kunna erbjuda möjlighet för eleverna att uppleva språket i olika sammanhang är det även angeläget att planera in mångsidiga inlärningsmiljöer i undervisningen. Genom att delta i varierande inlärningsmiljöer kan eleverna även tillägna sig språket som är specifikt i sammanhanget. (Bergroth 2015: 69) Såsom Gibbons (2009: 18) skriver är en av språkets grundläggande egenskaper att anpassa sig efter olika sammanhang. Det vill säga att olika situationer och kulturer påverkar på vilket sätt språket används i tal och skrift. Således kan man konstatera att det är viktigt att planera olika inlärningsmiljöer för undervisningen för att kunna skapa möjligheter för eleverna att se och använda språket också någon annanstans än i klassrummet (Bergroth 2015: 69).

Språkbadslärare borde se alla situationer under skoldagen som potentiella möjligheter för språkinlärning hos eleverna i språkbad (Bergroth 2015: 69). Därför är det viktigt att språkbadsläraren planerar sin undervisning på det viset att språkbadseleverna har möjlighet att öva sig att använda språket även utanför klassrummet. Det är nödvändigt att erbjuda möjligheter för eleverna att utveckla språkkunskaper såväl i vardagliga och informella som i mera formella situationer. (Björklund m.fl. 2005: 3) Varje situation då språkbadselever kan använda språkbadspråket borde även planeras på det viset att de är meningsfulla för eleverna (Graser 1998: 1).

2.4 Beaktande av arbetssätt och läromedel i planeringen

Vid planering bör språkbadsläraren beakta att både språket och innehållet lyfts fram i arbetssätt och läromedel som används i undervisningen. (Sipola 2007: 151–152) I en innehållsbaserad undervisning såsom i språkbad är det viktigt att använda mångsidiga arbetssätt och läromedel för att säkra att eleverna lär sig ämnesinnehållet även om undervisningen inte är på deras modersmål. Lärandet ska ske genom att göra själv, exempelvis olika projekt, spel och rollekar fungerar bra som arbetssätt i innehållsbaserad undervisning. Som läromaterial kan användas bland annat audiovisuella och autentiska verktyg. (Julkunen 2002: 106)

I språkbadssammanhang talar man ofta om en arbetsmetod som kallas helhets- och temaundervisning som integrerar språk och innehåll i ämnet på ett mångsidigt sätt (Sipola 2007: 151). Temaundervisning betonar samarbete. Meningen är att eleverna får påverka undervisningen och skapa en gemensam helhet tillsammans med sin lärare. (Laurén 2007: 23) I temaundervisning används arbetssätt som är varierande, elevcentrerade och väcker intresse hos eleverna (Bergroth 2015: 70). Språkbadsläraren väljer själv eller tillsammans med sin klass vilket tema de ska fördjupa sig i inom vissa tidsramar. Därefter planerar lärare vilka delar av temat som ska behandlas och vilka arbetssätt och läromedel som ska användas för att skapa både innehållsligt och språkligt lärorik undervisningshelhet som kan avslutas med ett slutarbete som eleverna gör. (Grandell m.fl. 1995b: 4) Vid planering av ett tema är det angeläget att språkbadslärare inte endast funderar på de olika ämnen som ska integreras i temat utan fokuserar på språkområden som är möjliga att aktivera under temat (Björklund 2007: 84).

I samband med temaundervisning är det väsentligt att lyfta fram stationsundervisning som kan användas som arbetssätt i språkbad. Eleverna arbetar i smågrupper och går runt i stationer som har koppling till det aktuella temat. Varje station erbjuder någon aktivitet som gruppen genomför tillsammans. Språkbadsläraren bör planera stationer som även främjar kunskaperna i språkbadsspråket. (Grandell m.fl. 1995b: 4) Vid de olika stationerna ska eleverna få öva olika färdigheter, exempelvis skrivande, läsförståelse eller matematik (Kaskela-Nortamo 2007: 73) .

Grupparbete är ett effektivt arbetssätt som kan utnyttjas på olika sätt i språkbud. Det är viktigt att alla gruppuppgifter är välplanerade och genomtänkta så att de främjar elevernas språkinläring på bästa möjliga sätt. (Gibbons: 39) Det är viktigt att beakta som lärare hurdana gruppammansättningar fungerar i klassen. Eleverna skiljer sig åt gällande personligheten och de har olika sociala förmågor och ämneskunskaper vilket kan påverka grupparbetet. (Forsslund Frykedal 2008: 118) Fördelar med grupparbete är att eleverna hör språket talas av någon annan än bara läraren och de kan ha mycket interaktion med varandra. (Gibbons 2009: 39) Genom att arbeta i par eller i grupp erbjuds eleverna möjligheter till dialog med varandra vilket framhäver elevernas egna tolkningar och erfarenheter som resurser i stället för att läraren endast förmedlar kunskap (Skolverket 2012b: 29). Gruppen behöver kommunicera såväl kring innehållet i uppgiften som kring arbetsstrukturen så att alla vet sin roll i grupparbetet (Forsslund Frykedal 2008: 122). En undersökning av Skinnari (2013) har visat att elever som undervisas på ett annat språk än på deras modersmål anser att det är trevligt och nyttigt att arbeta i par eller grupp.

Utöver stationsarbete som nämndes tidigare kan man i språkbud använda exempelvis samarbetsinläring som är ett alternativ till grupparbete. Samarbetsinläring innebär att eleverna först får fördjupa sig i någon text som har koppling till det aktuella temat i sin egen hemgrupp. Läraren har planerat texter på förhand, till exempel texterna om olika djur. (Kaskela-Nortamo 2007: 74–75) I planeringen är det väsentligt att beakta att texterna som används är anpassade till elevernas språkliga nivå (Holmegaard och Wikström 2004: 541). Därefter bildar man expertgrupper där det finns en elev från varje hemgrupp och eleverna berättar om sitt eget tema för andra i gruppen. Eftersom diskussion i hemgrupp har skett på språkbudsspråket är det även lätt för eleverna att använda språkbudsspråket när de presenterar sitt tema för andra i gruppen. Samarbetsinläring är ett effektivt sätt att uppmuntra till användning av språkbudsspråket vilket är väsentligt att ta i beaktande i undervisningsplanering. (Kaskela-Nortamo 2007: 74–75)

Det finns brist på lämpligt läromaterial som är riktat till språkbud vilket kan anses vara en utmaning i planering och förverkligande av språkbudsundervisning. På grund av ett relativt litet elevantal och kommunernas olika beslut om på vilket språk undervisningen ges i de olika läroämnena har det inte varit möjligt att publicera läromaterial i språkbud

som skulle grundar sig på Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014). Således finns det inte färdigt läromaterial som skulle stöda både elevens innehålls- och språkkunskaper på det bästa möjliga sättet. (Bergroth 2015: 64) Det är ändå angeläget att komma ihåg att man inte ska använda endast läroböcker i undervisningen eftersom de sällan uppmuntrar till aktivt arbete. Det finns nämligen mycket annat material som kan utnyttjas i undervisningen. (Heikkinen 2007: 61)

Undervisningsmaterialet som används i språkbad ska vara på samma språk som undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2014: 91). Användning av finskspråkiga läroböcker i undervisningen som ges på språkbadsspråket är mot de språkliga principerna i språkbad. Även om svenskspråkiga läroböcker kan vara lämpliga för språkbadundervisningen bör språkbadslärare vara medveten om att språket i svenskspråkiga läroböcker kan vara för krävande för språkbadseleverna. I språkbad uppmuntras eleverna att använda olika källor i stället för att de endast skulle använda läroboken. För att utveckla elevernas förståelse i språkbadsspråket effektivt skulle det vara angeläget att utnyttja autentiska texter vid sidan om texter som läraren har anpassat till sina elever. (Bergroth 2015: 64–65) Detta bör redan beaktas i undervisningsplaneringen.

Även Holmegaard och Wikström (2004: 541) konstaterar att elever som går i andraspråksundervisning kan ha svårigheter att förstå lärobokstexterna som inte är anpassade till nivån där andraspråkelevernas språkliga kunskaper ligger. Dessa läromedel innehåller mycket nya och ämnesspecifika ord samt begrepp som är viktiga att behärska för att kunna förstå ämnesinnehållet. Det lönar sig för läraren att reda ut vad eleverna vet om ett aktuellt begrepp som de ska lära sig för att planera undervisningen så att den bygger på elevernas förförståelse (Skolverket 2012b: 27). Nevasaari (2015) konstaterar att man kan använda begreppskartor som ett pedagogiskt verktyg i undervisningen. Eleverna kan arbeta individuellt eller i grupp och antecknar vad de vet om begreppet i en begreppskarta. Begreppskartorna kan också användas som utgångspunkt för gemensamma diskussioner. (Nevasaari 2015: 212–213) I undervisningsplanering är det viktigt att lärare tar i beaktande texter som används och försöker hitta på olika sätt att underlätta förståelse av texter. Som hjälpmedel kan man exempelvis använda bilder, illustrationer och diagram.

(Holmegaard & Wikström 2004: 540–541, 549) Enligt Met (1994) är det bra att tillverka eget material även om de inte alltid är lika visuella som läroböcker och annat färdigt material. Genom att planera och tillverka eget läromaterial kan läraren ta bättre i beaktande elevernas och undervisningens behov (Hellström 2008: 270).

3 HISTORIEUNDERVISNING I ÅRSKURSER 4–6

Utöver undervisningsplanering i språkbad är skolämnet historia ett annat centralt tema i min undersökning. Därför fokuserar detta kapitel på historieundervisningen i årskurserna 4–6. Jag behandlar först detta tema utgående från de nationella läroplansgrunderna som ger riktlinjer för undervisningen i ämnet historia i årskurserna 4–6. I kapitlet beaktas även ämnet historia ur ämnesdidaktisk synvinkel. Eftersom min undersökning grundar sig på undervisningsplanering redogör jag i detta kapitel för vilka aspekter läraren bör ta i beaktande i undervisningsplanering som gäller läroämnet historia. Därför lyfter jag även fram arbetssätt och läromedel som kan användas i historieundervisningen på lågstadiet.

3.1 Läroämnet historia i de nationella läroplansgrunderna

Till stor del har alla läroämnen bevarats oförändrade i Finland. Ämnet historia har behållit sin position som ett skilt läroämne medan man undervisar historia och samhällslära som ett sammanslaget läroämne i Sverige. (Rantala & Ahonen 2015: 98) Oberoende av att historia undervisas som ett skilt ämne nämns historia tillsammans med samhällslära i timfördelningen för den grundläggande utbildningen eftersom dessa ämnen ses som en ämnesgrupp. I timfördelningen för den grundläggande utbildningen framställs att historia och samhällslära bör undervisas fem årsveckotimmar i årskurser 4–6 varav tre årsveckotimmar gäller historia och två årsveckotimmar gäller samhällslära. En årsveckotimme motsvarar 38 lektioner i ämnet. (Lag om grundläggande utbildning 2018/793 6 §)

Rantala och Ahonen (2015: 15) konstaterar att historia lever i vårt medvetande och som historiekultur i miljön vilket även lyfts fram i den nya läroplanen. Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen är nämligen ett av historieundervisningens tre allmänna mål att förstärka historiemedvetande och kulturkunskap hos elever. Härtill nämns vikten av att uppmuntra eleverna att bli ansvarsfulla medborgare. Det tredje allmänna målet som betonas starkt i den nya läroplanen är att utveckla elevernas förmåga att analysera historia genom att använda

historiska källor och göra olika tolkningar. (Utbildningsstyrelsen 2014: 256–257, Veijola 2016: 6) Tidigare har undervisningen i historia till stor del baserat sig på faktakunskap vilket har varit problematiskt eftersom det inte finns säker kunskap om förhistoriska händelser. Således har vi inte heller en enda berättelse utan syner som skiljer sig från varandra. Denna aspekt framhävs i den nuvarande läroplanen. (Veijola 2016: 7)

I de aktuella läroplansgrunderna definieras innehållsliga mål för undervisningen i historia vagt vilket lämnar utrymme för olika tolkningar (Lahtinen 2016: 91). Exempelvis innehållsområdet *Finland som en del av Sverige* som hör till årskurs 6 beskrivs bara kort genom att framställa att eleven ska lära sig om utvecklingen i Finland på 1600–1700-talen (Utbildningsstyrelsen 2014: 258). I läroplansgrunderna delas de konkreta målen för historieundervisningen in i fyra grupper. Den första gruppen ”*Betydelse, värderingar och attityder*”- syftar på att väcka elevens intresse för läroämnet historia från både vetenskaplig och identitetsskapande synvinkel. Den andra gruppen heter ”*Att söka information om historia*”- och det består av målen som betonar betydelse av historiska källor och kunskap om att kunna tolka historiska källor på olika sätt. Den tredje gruppen ”*Att förstå historiska företeelser*”- framhäver mångsidigt historiskt tänkande som exempelvis grundar sig på förståelse av orsaker till och följder av historiska händelser samt uppfattning av historiska kontinuiteter. Utöver dessa tre grupper finns det ännu en grupp som heter ”*Att använda historisk information*”- som syftar på att utveckla elevernas kunskaper att förklara iakttagelser utgående från historisk kunskap som hen har skaffat. (Utbildningsstyrelsen 2014: 257)

För att kunna uppnå målen som nämndes ovan är det angeläget att innehållet i undervisningen stöder målen. Den aktuella läroplanen lyfter fram följande fem tema som presenteras i tabell 1. De temana bildar det viktigaste innehållet i årkurser 4–6. Enligt grunderna för läroplanen kan dessa innehållsområden behandlas i kronologisk ordning eller enligt temahelheter. (Utbildningsstyrelsen 2014: 257–528)

Tabell 1. Centralt innehåll i historia för ok 4–6 (Utbildningsstyrelsen 2014)

Tema	Innehåll
Förhistorisk tid och civilisationens uppkomst	-Individens liv i små populationer -Jakt- och jordbrukskultur -Civilisationer
Gamla tiden och arvet från antiken	-Antikens Grekland och Rom -Demokrati -Bosättning i Norden
Medeltiden	-Den medeltida världsbilden -Kultur i öst och väst -Införlivandet med det svenska riket
Nya tiden – ett brytningsskede	-Vetenskap, konst -Människans föreställningar
Finland som en del Sverige	-Utvecklingen i Finland -Livet på 1600–1700-talet

Genom att studera tabellen kan man se att klasslärare undervisar historia från förhistorisk tid till 1700-talet på lågstadiet vilket betyder att ämneslärare på högstadiet ansvarar för att undervisa från och med 1800-talet till det nutida (Lahtinen 2016: 91). I undervisningen av det centrala innehåll som beskrevs ovan är det angeläget att använda upplevelsebaserade och konkreta arbetssätt. Eleverna ska ha möjligheter till lärande genom att söka, undersöka, tolka och använda historisk information. (Utbildningsstyrelsen 2014: 257–258) Eftersom man lär sig historia utgående från källmaterial från förfluten tid utvecklas samtidigt historiskt tänkande hos individen. Således kan undervisning av det historiska tänkandet beskrivas som undervisning av kunskaper som behövs i arbetet med källor och i tolkningar som skapas utgående från dessa källor. (Veijola 2016: 11,18)

Varje elev behöver respons på sitt arbete (Rantala & Ahonen 2015: 193) Således definierar Utbildningsstyrelsen (2014: 258) även ramar för bedömning i ämnet historia i grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen. Bedömningen som ges till eleven ska vara uppmuntrande samt handledande för att kunna upprätthålla elevens intresse för undersökning och tolkning av historiska källor. I bedömningen är det angeläget att beakta både elevens kunskaper att uttrycka sig i tal och i skrift. Läraren

borde fokusera mest på hur eleven omsätter kunskaper i historia i praktiken och utvecklar sitt historiska tänkande i stället för innehållsliga kunskaper som baserar sig på utantilllärandet. (Utbildningsstyrelsen 2014: 258)

Såväl en verbal bedömning som ett siffervitsord i ämnet historia grundar sig på målen som nämns i den lokala läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014: 258). Bedömningen är till stor del formativ men även summativa bedömningssätt används, exempelvis uppgifter samt muntliga och skriftliga prov (Rantala & Ahonen 2015: 193). Såsom professorer Rantala påpekar (Lahtinen 2016: 93) är det ändå angeläget att lägga märke till att det kan vara krävande för läraren att mäta elevens förmåga för historiskt tänkande i form av ett skriftligt prov. Dessa prov kan även lätt leda till utantilllärandet av fakta vilket inte är målet med läroämnet historia (Lahtinen 2016: 93). För att eleverna ska ha framgång i sina studier i ämnet historia är det angeläget att erbjuda möjlighet till undersökande arbetssätt som samtidigt stöder deras förståelse för historiens betydelse för dagens människor. (Utbildningsstyrelsen 2014: 258)

3.2 Ämnesdidaktik i historia

Begrepp didaktik har två betydelser. Det betyder forskning som görs i lärande men även kunskap om undervisning, det vill säga hur man borde undervisa. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016: 1) Genom att tänka på undervisningen på ett didaktiskt sätt kan lärare analysera sin undervisning och bygga på undervisningen vidare utgående från sina iakttagelser (Hellström 2008: 53). Ämnesdidaktik i ämnet historia, med andra ord historiedidaktik utgår från frågor om hur man kan undervisa och lära sig historia på bästa möjliga sätt. Det är ändå inte meningen att fokusera endast på olika arbetsmetoder utan även innehållet vilket innebär frågor om vad man ska undervisa och varför. (Gullberg 2006: 28) Forskning inom ämnesdidaktik i historia har koncentrerat sig bland annat på aktuella pedagogiska frågor, såsom lärarskap, lärarutbildning och mångkulturalitet. Ämnesdidaktisk forskning i ämnet historia som görs i Finland har ändå gjorts mycket mindre än i andra skolämnen. (Virta 2012: 148–149)

Historia som skolämne har genomgått en stor förändring från år 2016 när den nya läroplanen trädde i kraft. Naturligtvis har förändringar i ämnet historia även påverkat själva ämnesdidaktiken. I historieundervisningen borde man exempelvis ännu mer än tidigare fokusera på elevcentrerade arbetssätt. Digitalisering har även medfört nya möjligheter och utmaningar som syns i ämnet. Bland annat samhälleliga förändringar anges som orsak till förändringar som har skett i ämnet under åren. Utan förändringar är det inte möjligt att historieundervisningen skulle motsvara behov som dagens samhälle och människor ställer. (Veijola, Rautiainen & Mikkonen 2016: 251) Historieundervisning har en avgörande roll gällande elevernas förståelse såväl i gamla som nya samhälleliga frågor. Historia är nämligen det ämne som berättar varför någonting har hänt och varför vi befinner oss i en sådan värld som vi lever i nu. (Rautiainen, Hiljanen, Ranka & Rantonen 2012: 40–42)

Genom att beakta historieundervisning och dess utveckling på en längre sikt och även internationellt kan man urskilja två inriktningar som har dominerat i historieundervisningen. Det talas om en traditionell undervisning som är mer innehållsbaserad och tar exempelvis upp berättelser om nationella stormän. Däremot utgår den andra inriktningen från att historieundervisningen utvecklar elevernas historisk tänkande och kunskap. (Virta 2012: 151) Följande tabell (tabell 2) som Rantala och Ahonen (2015: 102) har utarbetat från Slater (1995) visar noggrannare hur dessa två inriktningar skiljer sig från varandra genom att lista typiska faktorer för både traditionell och alternativ historieundervisning.

Tabell 2. Traditionell och alternativ historieleundervisning (Slater 1995)

Traditionell historieleundervisning	Alternativ historieleundervisning
I historieleundervisningen lär man sig oförändrade faktakunskaper.	Historisk kunskap byggs från bevismaterial och tolkningar kan ifrågasättas.
Historisk kunskap är beskrivande, men inte förklarande.	Historia består av både beskrivande och förklarande kunskaper.
I historieleundervisningen lär man sig faktakunskaper utantill.	Lärandet i historia kan kallas som problemlösning.
Stormän är de mest centrala.	Vanliga människor är de mest centrala.
Historia gör inte inläraaren rörd.	Historia är betydelsefullt för inläraare.

Tabell 2 visar att det finns stora skillnader mellan den traditionella och den alternativa historieleundervisningen. Den traditionella undervisningen kräver att läraaren har mycket kunskap om ämnesinnehållet och eleven ses bara som kunskapsmottagare. Däremot betonar den alternativa historieleundervisningen historiska kunskaper som eleven ska lära sig och utveckla vidare. Läraaren förmedlar inte endast kunskap utan leder elevens lärandeprocess. (Rantala & Ahonen 2015: 101) Grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014) framhäver de historiska kunskaperna som en central del av historieleundervisningen och definierar dem i mål för undervisningen. Således kan man konstatera att den nya läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014) utgår mer från den alternativa historieleundervisningen.

En undersökning av Stolare (2017) visar att de flesta läraare som undervisar historia betonar den narrativa strukturen i ämnet i sin didaktik. Detta betyder att innehållet i ämnet undervisas kronologiskt genom att handla om den historiska berättelsen från då- till nutid. (Stolare 2017: 129) I läroplansgrunderna kan man även se ett kronologiskt förhållningssätt till ämnet genom att betrakta det centrala innehållet i ämnet som börjar från förhistorisk tid och fortsätter till 1600–1700-talen (Utbildningsstyrelsen 2014: 258). Enligt Stolare (2017: 129) kan den narrativa strukturen ses som en utmaning för ämnet eftersom det kan leda till att ämnet bara blir en berättelse utan tolkningsmöjligheter.

Historieundervisningen borde erbjuda möjligheter för eleverna att studera historisk kunskap på ett kritiskt sätt (Utbildningsstyrelsen 2014: 257). Genom att förhålla sig kritiskt till historisk kunskap lär eleverna sig även att dra egna slutsatser utgående från olika källor (Stolare 2017: 121). Det är meningen att eleverna ska lära sig att studera förfluten tid ur olika synvinklar i stället för att endast följa en viss synvinkel. Genom att studera historia ur flera synvinklar är det möjligt att utvidga elevernas förståelse av historia och dess betydelse i världen. (Yilmaz 2008: 40) Elevernas förståelse av historia beskrivs med begreppet historiemedvetande som är ett av de centrala begreppen inom historiedidaktiken. Historiemedvetande syftar uttryckligen till att eleverna lär sig att tolka dåtiden vilket leder till att de bättre kan förstå nutiden och framtiden. Således är det meningen att eleverna lär sig om förändringar som har hänt och kommer att hända. (Hermansson Adler 2004: 84)

3.3 Undervisningsplanering i ämnet historia

Även om alla lärare som undervisar i historia skulle arbeta i samma skola och skulle följa samma läroplan kan det vara att deras mål för undervisningen skiljer sig från varandra. Anledningen till dessa skillnader ligger oftast i lärarnas personliga syn på vad de vill uppnå med historieundervisningen. (Rantala & Ahonen 2015: 99) Gullberg (2006: 27) konstaterar även att lärarens didaktiska personlighet samt personliga intressen påverkar undervisningsplaneringen i historia. Utöver läraren är historieundervisningen beroende av två andra faktorer, eleverna och själva ämnesinnehållet (Hermansson Adler 2004: 67).

Lärare som undervisar historia behöver ha en uppfattning om varför historia undervisas i skolan för att kunna planera och genomföra sin undervisning på ett meningsfullt sätt. Lärarens uppfattningar om historieundervisningen påverkar även planeringen som gäller både undervisning och bedömning i ämnet historia. (Yilmaz 2008: 40) Det finns även flera andra faktorer som påverkar undervisningsplaneringen samt praktiken i klassrummet i ämnet historia. Läroplansgrunderna styr naturligtvis undervisningsplaneringen som görs. Läromedel som lärare har tillgång till påverkar hurdana saker man kan genomföra med klassen. Aktuella världshändelser som ofta har

koppling till historia kan även utnyttjas i planeringsarbete. (Gullberg 2006: 27) Framför allt är det viktigt att historieläraren är medveten om elevernas förförståelse för att planera undervisningen som börjar på rätt nivå med rätta metoder (Hermansson Adler 2004: 77). Det är nödvändigt eftersom flera elever har svårigheter att lära sig historia eftersom det upplevs som ett abstrakt ämne (Gullberg 2016: 31).

Hermansson Adler (2004) framhäver en struktur för planeringen som bygger på fem faktorer som är mål, moment, metoder, materiel och motiv. Målen för undervisningen fungerar som utgångspunkt för undervisningen. Därefter planerar man undervisningens olika moment som byggs upp genom att använda mångsidiga metoder. För att förverkliga metoder i undervisningen krävs materiel. Som sist är det angeläget att läraren funderar på motiv för alla sina val. (Hermansson Adler 2004: 83)

Läraren som undervisar i historia bör komma ihåg att historiska detaljer som intresserar hen själv kan vara meningslösa för eleverna. Speciellt ämneslärare i historia kan ha en särskild relation till sitt ämne som man inte kan förvänta sig av elever. (Rautiainen, Hiljanen, Ranka & Rantonen 2012: 46–47) För att kunna planera historieundervisning som är meningsfull för elever borde läraren ta elevernas intressen i beaktande (Yilmaz 2008: 41). Det är viktigt att läraren funderar på hur hen kan motivera eleverna till lärandet (Hermansson Adler 2004: 77). Enligt läroplansgrunderna är det även ett syfte i historieundervisningen att väcka elevernas intresse och förståelse för historia vilket leder till att det är nödvändigt att beakta elevernas intresse redan i undervisningsplaneringen (Utbildningsstyrelsen 2014: 257). Läraren bör planera sådan historieundervisning som orsakar viljan att lära sig hos eleverna. Det räcker inte att man planerar en motiverande introduktion till dagens tema utan det är viktigt att motivation upprätthålls under hela lektionen. (Rautiainen, Hiljanen, Ranka & Rantonen 2012: 43) En undersökning av Skinnari (2013: 213) visar också att eleverna deltar i undervisningen mer aktivt om de är intresserade av ämnesinnehållet.

Historia är ett omfattande ämne vilket leder till att det inte är möjligt att undervisa allt (Yilmaz 2008: 41). En undersökning av Stolare (2017: 129) visar att lärare främjar de stora dragen i stället för årtal och andra exakta detaljer när de planerar och undervisar

historia. Lärare gör ändå sina egna val utgående från principer som finns i läroplanen. Då är det angeläget att läraren beaktar elevernas intressen då hen bestämmer vilka teman lyfts fram mer eller mindre i historieundervisningen. (Yilmaz 2008: 41, 43) Genom att använda elevernas erfarenheter som utgångspunkt i undervisningen kommer historia närmare dem vilket leder till att eleverna inte endast uppfattar historia som något som hände förr i tiden (Stolare 2017: 133).

Det talas om språkmedveten historieundervisning som syftar till att språket har en stor betydelse i historieundervisningen. Ämnet historia har sitt eget språk som påverkar undervisningen. (Veijola & Mikkonen 2019: 18–19) Således kan man förmoda att språket i ämnet även påverkar undervisningsplaneringen. Eleven ska lära sig bland annat att tolka, att jämföra och att dra slutsatser från olika källor (Utbildningsstyrelsen 2014: 253) Det är viktigt att läraren är medveten om att man arbetar med mångsidiga texter i historia vilket innebär att multimodala texter också används (Veijola & Mikkonen 2019: 18–19). Typiska texter för historia innebär även ämnesspecifika begrepp som ska tas i beaktande för att säkra att eleverna har förstått innehållet i texten. Begreppen ska förklaras av läraren. (Utbildningsstyrelsen 2014: 253). Enligt Veijola och Mikkonen (2019: 20) är det viktigt att eleverna förstår varför något begrepp och någon historisk händelse hänger ihop.

3.4 Arbetssätt och läromedel i ämnet historia

Eleverna har flera möjligheter att möta historia utanför skolan i dag. Television är full av program som handlar om historia och många tidningar har historiskt innehåll. Utöver utbudet som televisionen samt tidningarna erbjuder finns det flera filmer och spel som har sin utgångspunkt i historiska händelser. (Ammert 2013: 41) Forskningen visar även att det finns många människor som använder dessa möjligheter i sina liv som ses som historiekultur i vår levnadsmiljö (Veijola, Rautiainen & Mikkonen 2016: 252). Således skulle man kunna konstatera att det är lätt att hitta på idéer för arbetssätt och läromedel i ämnet historia genom att använda som utgångspunkt allt som finns omkring oss i vår vardag.

I de nya läroplansgrunderna nämns att det är angeläget att prioritera arbetssätt som är både konkreta och upplevelsebaserade vilket leder till att det är möjligt att uppnå målen som läroplanen ställer för ämnet historia. Drama, lekar och spel kan exempelvis kallas som upplevelsebaserade arbetssätt som kan användas i historieundervisningen i årskurser 4–6. (Utbildningsstyrelsen 2014: 257–258) Utöver dessa arbetssätt är olika rollspelsövningar en del av historieundervisningen i dagens skola. Genom att fokusera på upplevelsebaserade arbetssätt har eleverna möjligheter att tillägna sig det empatiska tänkandet i historia. Det innebär att det inte räcker mer att eleverna endast läser in faktainnehåll i ämnet utan även börjar fundera på hur människor i dessa faktatexter tänkte och kände samt kan skapa dessa situationer med hjälp av drama och rollspel. (Gullberg 2016: 33) Det integreras även estetiska ämnen, till exempel musik och slöjd, för att göra historieundervisningen mer konkret. Dessa ämnen erbjuder mera möjligheter för eleverna att göra själv. (Stolare 2017: 133–134)

Oberoende av elevcentrerade arbetssätt som främjas i dagens historieundervisning visar tidigare forskning att berättandet används som ett centralt verktyg. Det tycks vara ett sätt att väcka elevernas intresse till dagens tema. Berättandet kan användas med alla årskurser, inte bara med yngre elever. Det kan sägas vara ett sätt att konkretisera historia vid sidan om olika dramaövningar och spel. (Stolare 2017: 133) De historiska kunskaperna kan utvecklas även med hjälp av filmer och musik. Genom att använda filmer och musik i historieundervisningen väcker associationer hos åhörare vilket kan utveckla en djupare förståelse av tid och händelser som beskrivs i dessa verk. (Hermansson Adler 2004: 155)

I historieundervisningen är det viktigt att ha sådana arbetssätt som erbjuder möjligheter till eleverna att undersöka. De ska lära sig både att tolka och att jämföra men även att dra slutsatser och att tillämpa sina kunskaper såväl i tal som skrift. (Utbildningsstyrelsen 2014: 258) För att uppmuntra eleverna att undersöka och skaffa kunskap om historia kan man utnyttja bilder och målningar i undervisningen (Gullberg 2016: 33). Eleverna lär sig även om den historiska verkligheten genom att undersöka fotografier, strukturer och teckningar. Dessa verktyg som kan användas i historieundervisningen gör ämnet begripligare för eleverna och utvecklar deras förståelse av bilderna. Alla typer av bilderna

kan bli användbara i historieundervisningen. Det är ändå angeläget att bilderna förmedlar ett innehåll till elevernas lärandeprocess. (Hermansson Adler 2004: 136–137)

Ett museibesök kan vara ett givande arbetssätt som visar någonting konkret för eleverna från förfluten tid (Gullberg 2016: 33). Pedagogisk verksamhet är en central del av verksamhetskultur i museer. Museipedagogik kan göras utan själva museibygnaden vilket innebär att personal kan komma på besök till skolan. Museet kan också låna undervisningskollektion som kan användas i historieundervisningen. (Forssell 2015: 242). Stolare (2017: 133) framhäver också lådorna med historiska artefakter som erbjuder möjligheter att konkretisera historien och fungerar som läromaterial i klassen. Artefakterna kan användas museipedagogiskt genom att göra berättelser, leka eller ha dramaövningar med hjälp av dem (Forssell 2015: 237).

I en artikel av Lahtinen (2016) som baserar sig på en intervju med Sirkka Ahonen som är professor emerita i historia och samhällskunskaps uppfostran samt Jukka Rantala som är professor på en lärarutbildningsanstalt beskrivs historieundervisningen i Finland. Professorerna lyfter fram hurdan roll läroboken har i historieundervisningen i dag. Läroböcker har utvecklats och är stiliga samt ser bra ut nuförtiden. Lärobokstexterna är också tydliga och förståeliga. (Lahtinen 2016: 92) Hermansson Adler (2004: 165) framhäver skönlitteratur som kan hjälpa eleverna att förstå historien vid sidan om läroboken. Skönlitteratur erbjuder nämligen möjlighet till att utvidga och fördjupa förståelse av historiska händelser (Hermansson Adler 2004: 165).

Läroboken ger tydliga ramar för undervisningen men det behövs även mycket annat material som grundar sig på olika dokument. (Lahtinen 2016: 92) Genom att bygga upp sin undervisning endast kring läroboken finns det även risk för utantillärande som inte utvecklar elevernas förmåga att förstå historia (Lahtinen 2016: 92). Lokal historia är ett exempel på ett ämne som inte tas upp i läroboken utan det krävs andra dokument. Internet är ett nödvändigt läromedel i historia och det erbjuder möjlighet för eleverna att söka flera olika perspektiv på teman som behandlas. Genom att utnyttja internet i undervisningen lär eleverna sig att kritiskt undersöka och värdera olika texter. (Hermansson Adler 2004: 54, 106–107)

Läroböckerna i historia har sin utgångspunkt i vetenskap såsom i alla andra skolämnen. Även om man forskar historia ur olika synvinklar i dagens värld är det ändå vanligt att alla läroböcker i historia har likadant innehåll och lika huvudlinjer. (Rautiainen, Hiljanen, Ranka & Rantonen 2012: 44) Det främjas läroböcker som väcker intresse för ämnet, erbjuder valmöjligheter och möjliggör mångsidiga olika lärar- samt elevcentrade arbetssätt (Hellström 2008: 254). I Finland finns det utbud på svenskspråkiga läroböcker i historia i årskurser 4–6. Förlagsbolaget Schildts & Söderströms erbjuder två bokserier som heter *Förr i tiden* och *Tidspiraten* och förlagsbolaget Otava har en läroboksserie *Forum* på marknaden. Alla bokserier erbjuder möjligheter att arbeta med en textbok, en övningsbok och digitala uppgifter. (Otava 2020, Schildts & Söderströms 2020)

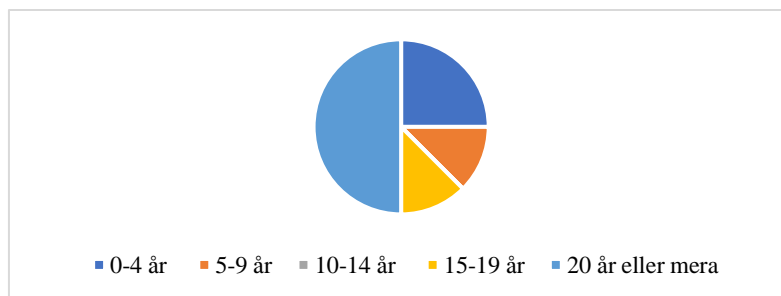
För i tiden är en ny serie i historia för årskurser 4–6. Serien grundar sig på den nya läroplanens mål och främjar utvecklingen av historiemedvetande hos eleverna. Med hjälp av denna serie lär elever sig historiska händelseförlopp, orsaker och följder genom att läsa till exempel personliga berättelser om människors vardag. (Schildts & Söderströms 2020) *Tidspiraten* är även en läroboksserie för årskurser 4–6. Denna bok består av spännande historiska berättelser som ska väcka eleverna intresse för historia. Enligt professor emerita Ahonen (Lahtinen 2016: 91) har barn ett romantiskt intresse för historia vilket leder till att de lär sig historia med hjälp av spännande berättelser. Utöver berättelserna innehåller läroboken även faktatexter, bilder och kartor. (Schildts & Söderströms 2020) *Forum* är en läroboksserie i historia för årskurser 5–6. Läroboken består av berättelser och olika historiska mysterier som eleverna får undersöka och lösa. Denna läroboksserie erbjuder även goda möjligheter för differentiering i undervisningen. (Otava 2020)

4 SPRÅKBADSLÄRARNAS UPPFATTNING OM UNDERVISNINGSPLANERING I ÄMNET HISTORIA

I detta kapitel analyserar och presenterar jag informanternas enkätsvar. Först redogör jag för informanternas bakgrund, det vill säga deras arbetserfarenhet som språkbadslärare, utbildning och årskurser som de har undervisat i läroämnet historia. Därefter presenterar jag vilka uppfattningar språkbadslärarna har om undervisningsplanering och själva undervisningen i ämnet historia. I avsnitt 4.3 redogör jag för det vilka språkrelaterade faktorer språkbadslärarna tar i beaktande i fråga om undervisningsplanering i ämnet historia. Faktorer som påverkar planering av innehållsliga och språkliga mål för undervisningen behandlas i avsnitt 4.4. I det sista avsnittet 4.5 tar jag upp ännu vilka arbetssätt- och läromedel informanterna använder och vilka av dem de anser erbjuda de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete.

4.1 Informanternas bakgrund

Undersökningen riktade sig till språkbadslärare som undervisar eller har undervisat i ämnet historia i årskurserna 4–6. Således är alla åtta informanterna i min undersökning språkbadslärare som har erfarenhet av att undervisa i historia i en eller flera av årskurserna 4–6 i språkbad. Följande cirkeldiagram (figur 2) visar hur länge informanterna har arbetat som språkbadslärare.



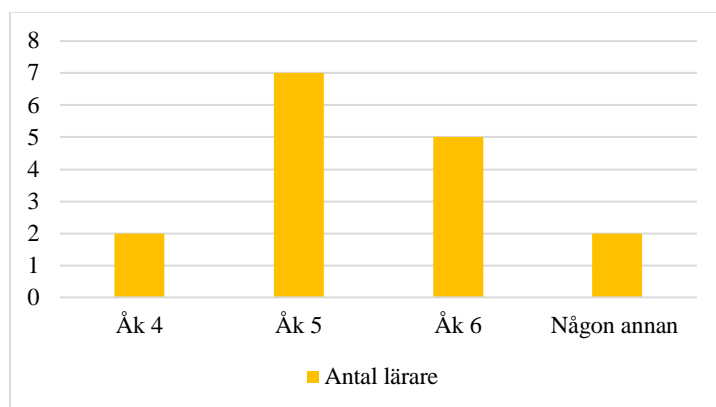
Figur 2. Informanternas arbetserfarenhet som språkbadslärare

Cirkeldiagrammet i figur 2 visar att hälften av informanterna har arbetat i 20 år eller mera som språkbadslärare. Däremot är en fjärdedel av informanterna mindre erfarna och har arbetat 0–4 år som språkbadslärare. Utöver dessa informanter finns det två som har arbetat antingen 5–9 år eller 15–19 år som språkbadslärare. Således kan man konstatera att största delen, alltså 5 av 8 informanterna, är mycket erfarna språkbadslärare som över 15 år har arbetat som språkbadslärare.

Alla informanter har utbildat sig till klasslärare eller språkbadsklasslärare. En del av dem har studerat till klasslärare i en finskspråkig utbildning medan en del av dem har studerat i en svenskspråkig utbildning. Utöver finsk- och svenskspråkiga utbildningar har även två informanter studerat direkt till språkbadsklasslärare i språkbadsklasslärarutbildningen (för närmare information om denna utbildning, se t.ex. Sjöberg m.fl. 2018). Därtill har en informant även behörighet att undervisa historia och samhällslära som ämneslärare.

En del av informanterna har en utbildning för språkbadsläraryrket genom sin grundutbildning. Två grundexamensutbildningar för språkbadslärare har varit utbildningsprogrammet med inriktning på svenskt språkbad som ordnades av Vasa universitet och Uleåborg universitet samt utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning som ordnades av Vasa universitet och Åbo Akademi. (Sjöberg m.fl. 2018: 31) Det finns även några informanter som har utbildat sig för språkbadsläraryrket genom fortbildning. De har exempelvis deltagit i skolningar som Vasa universitet har ordnat. Vasa universitet har varit den viktigaste språkbadsfortbildaren under åren. Folkhälsan har också anordnats språkbadsfortbildning. (Sjöberg m.fl. 2018: 33–34) Några av informanterna har även gått flerspråkighetsstudier vid ett universitet som riktade sig till språkbad. Det finns även en informant som inte alls har specialiserat sig i språkbad utan fått all sin språkbads erfarenhet genom att arbeta som språkbadslärare i flera år.

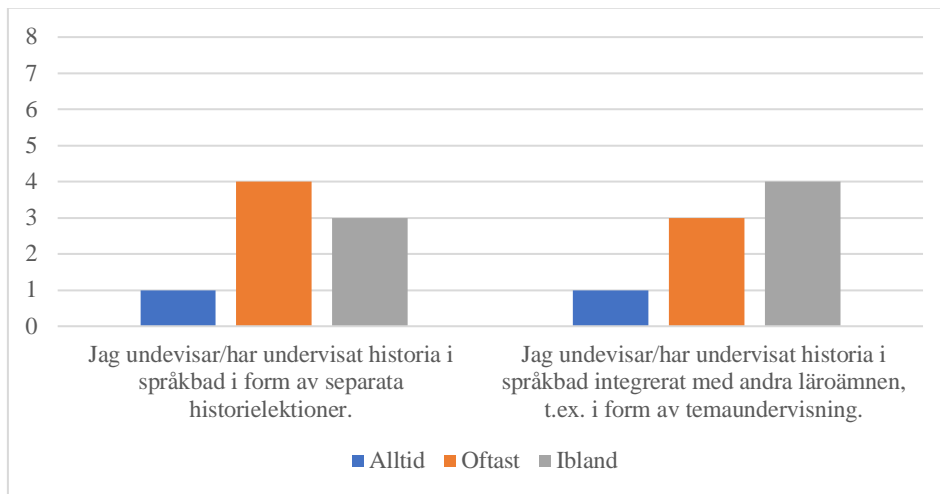
Kriteriet för informanter var att de har erfarenhet av att undervisa i ämnet historia i årskurserna 4–6 i språkbad. Informanterna ombads ange vilka årskurser de har undervisat i ämnet historia i språkbad. Detta illustreras i stapeldiagrammet i följande figur (figur 3).



Figur 3. Årskurser som informanterna har undervisat i ämnet historia i språkbad

Genom att studera stapeldiagrammet i figur 3 kan man konstatera att de flesta informanter har erfarenhet av att undervisa i ämnet historia i årskurs 5 i språkbad. En stor del av dem har även undervisat historia i årskurs 6 i språkbad. Endast två av informanterna har haft årskurs 4 som undervisningsgrupp i ämnet historia vilket kan förklaras med att alla skolor inte har historieundervisning i årskurs 4. Utbildningsordnaren kan besluta hur undervisningstimmar i historia fördelas i årskurserna 4–6 vilket har resulterat i att historieundervisningen börjar i många skolor först i årskurs 5 i stället för i årskurs 4 (Utbildningsstyrelsen 2014: 12, 257). Två av informanterna svarade att de även har undervisat i historia i högstadiet. Båda dessa informanter preciserade att de undervisar eller har undervisat historia i årskurser 7–8.

Alla informanter har erfarenhet av att undervisa historia i språkbad i form av separata historielektioner. Informanterna har även erfarenhet av att undervisa historia i språkbad integrerat med andra läroämnen, till exempel i form av temaundervisning. Detta illustreras i följande stapeldiagram (figur 4).



Figur 4. Historieundervisning i form av separata historielektioner och integrerat med andra läroämnen i språkbad

Ingen av informanterna använde svarsalternativet ”aldrig” i sitt svar på de två påståendena om historieundervisningen. Det kommer inte tydligt fram hur informanterna har integrerat andra ämnen i historieundervisningen, det vill säga om informanterna har haft temaundervisning eller någon annan helhetsskapande undervisning som beskrivs som en viktig del av undervisningen i den aktuella läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2004: 31). Följande exempel (exempel 1) visar vilka ämnen *Lärare B* har integrerat med ämnet historia i sin undervisning.

- (1) *Lärare B*: Jag använder helheter ”teman” i historieundervisning. Det integreras t.ex. religion, omgivningslära, bildkonst och musik.

Utgående från exempel 1 kan man konstatera att *Lärare B* integrerar speciellt ämnet historia med religion, bildkonst och musik. Även om bara några av informanterna tog upp vilka läroämnen de integrerar med ämnet historia visar följande cirkeldiagram (figur 5) att de flesta informanter i alla fall anser att det är lätt att integrera andra ämnen i historieundervisningen i språkbad även om de inte framhävde specifika ämnen som de integrerar med historieundervisningen.



Figur 5. Integrering av andra ämnen i historieundervisningen

Figur 5 visar att hälften av informanterna är delvis av samma åsikt om att det är lätt att integrera andra ämnen i historieundervisningen. Däremot är tre av informanterna helt av samma åsikt om lättheten i integrering av andra ämnen. I följande exempel (exempel 2) beskriver *Lärare H* vilka ämnen man lätt kan integrera med ämnet historia.

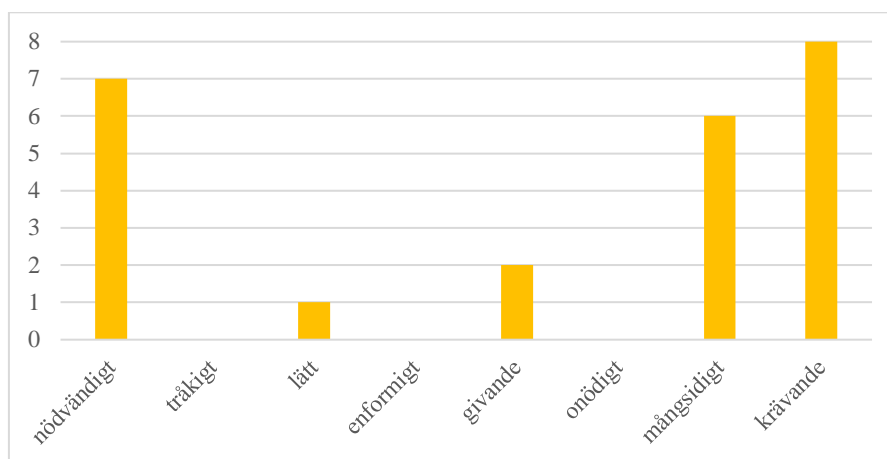
- (2) *Lärare H*: Historia är ett inspirerande ämne dit man lätt kan integrera t.ex. svenska, bildkonst, musik, religion, t.o.m. delar av matematik.

Exempel 2 visar att svenska, bildkonst, musik, religion och matematik är sådana skolämnen som lätt kan integreras med ämnet historia. Utgående från figurer 3 och 4 samt exemplen 1–2 kan man konstatera att historia tycks vara ett ämne som erbjuder goda möjligheter för integrering med andra ämnen i språkbad. Det står även i läroplansgrunderna att historia är ett ämne som bra kan integreras med andra skolämnen (Utbildningsstyrelsen 2014: 258).

4.2 Uppfattningar om att planera och undervisa ämnet historia i språkbad

Informanternas uppfattningar om hur det är att planera och undervisa i ämnet historia i språkbad utreddes genom att lista fyra mer positiva och fyra mer negativa adjektiv varav informanterna ombads välja tre adjektiv som bäst beskriver deras uppfattning om att

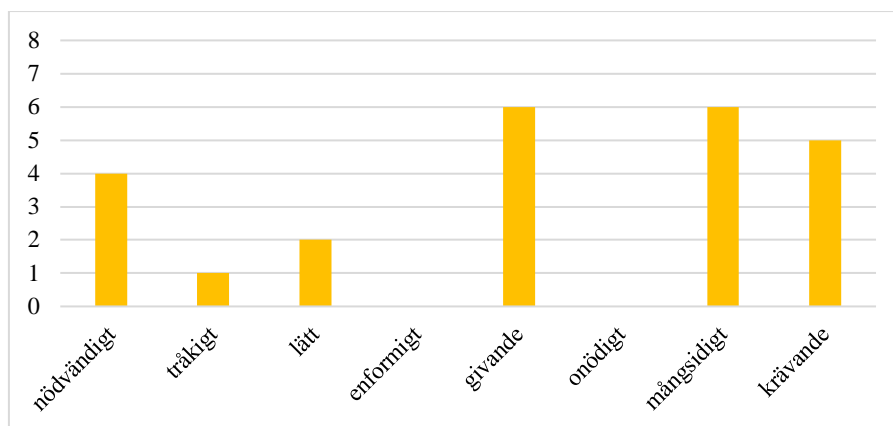
planera samt undervisa i ämnet historia. Adjektiven var desamma gällande såväl undervisningsplanering som själva undervisningen. Som positiva adjektiv framställdes *nödvändigt*, *lätt*, *givande* och *mångsidigt* och som negativa adjektiv *tråkigt*, *enformigt*, *onödigt* och *krävande*. Följande figur (figur 6) visar hur valet av adjektiv gällande undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad fördelades mellan informanterna.



Figur 6. Adjektiv som enligt informanterna beskriver undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad

Figur 6 visar att informanterna till stor del upplever undervisningsplaneringen i ämnet historia i språkbad som positivt. Alla adjektiv som förmedlade positiv uppfattning om ämnet historia lyftes fram åtminstone en gång i informanternas svar. Däremot var adjektivet *krävande* det enda negativa adjektivet som kom fram i informanternas svar. Detta betyder att ingen av informanterna ansåg att undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad är *tråkigt*, *enformigt* eller *onödigt*. Alla informanter tyckte att undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad är *krävande* och nästan alla, det vill säga 7 av 8 informanter ansåg även att det är *nödvändigt*. I 6 av 8 svar lyftes fram att undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad också är *mångsidigt*. Därtill hade en informant valt adjektivet *lätt* och två informanter adjektivet *givande*. Således kan man konstatera att undervisningsplaneringen i ämnet historia i språkbad till stor del ses som positivt arbete även om det är krävande.

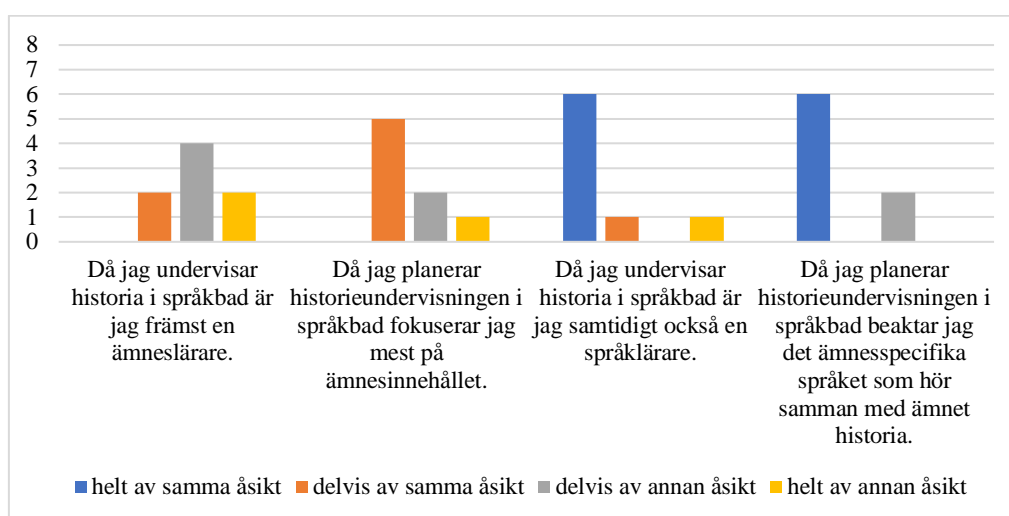
Följande figur (figur 7) visar vilka adjektiv informanterna ansåg bäst beskriva själva undervisningen i ämnet historia i språkbad. Det är intressant att märka hur mycket valet av adjektiv varierade mellan informanterna när fokuset låg på själva undervisningen i stället för på undervisningsplaneringen.



Figur 7. Adjektiv som enligt informanterna beskriver undervisning i ämnet historia i språkbad

Figur 7 ovan visar att informanterna till stor del beskrev hur det är att undervisa i ämnet historia i språkbad med positiva adjektiv. De flesta informanterna, det vill säga 6 av 8 ansåg att det är *givande* och *mångsidigt* att undervisa i historia i språkbad. I jämförelse med frågan om undervisningsplanering kan man se att flera informanter tyckte att det är *givande* att undervisa i historia även om de inte tyckte att undervisningsplanering i ämnet historia är *givande*. Däremot ansåg 5 informanter att det är *krävande* att undervisa historia. Hälften av informanterna beskrev undervisning i ämnet historia som *nödvändigt*. Utöver dessa adjektiv nämnde en informant att det är *tråkigt* och två informanter att det är *lätt* att undervisa i historia i språkbad. Adjektiven *enformigt* och *onödigt* valdes inte alls för att beskriva historieundervisningen, såsom de inte heller valdes gällande frågan om undervisningsplanering. Överhuvudtaget kan man konstatera att informanterna valde flera positiva än negativa adjektiv för att beskriva hur det är att undervisa ämnet historia i språkbad.

Forskningslitteraturen och handböckerna i språkbad påpekar att alla språkbadslärare alltid ska vara medvetna om sina två roller som ämnes- och språklärare när de planerar undervisning och undervisar i de olika skolämnena (Grandell m.fl. 1995a: 18). Således var det angeläget att ta reda på hur informanterna i min studie ser sina två roller som ämnes- och språklärare i ämnet historia gällande undervisningsplanering och undervisning. Följande figur (figur 8) visar hur informanterna upplever sina roller som ämnes- och språklärare.



Figur 8. Informanternas uppfattningar om ämnes- och språklärrroll i ämnet historia

Figur 8 visar att ingen av informanterna anser sig vara främst en ämneslärare när de undervisar i ämnet historia i språkbad. Således kan man konstatera att alla informanter åtminstone i någon mån lägger märke till språket i sin undervisning vilket även kan ses genom att beakta informanternas uppfattning om deras roll som språklärare. Hälften av informanterna är nämligen delvis av annan åsikt med påståendet gällande ämneslärarrollen vilket exempelvis kan förklaras med följande exempel (exempel 3–4).

- (3) *Lärare A:* Ämneslärarrollen blir större i åk 7 och 8 även om språket spelar en stor roll.
- (4) *Lärare F:* Beroende på den grupp man har.

I exempel 3 betonar *Lärare A* att ämneslärarrollen är större i högstadiet i jämförelse med de olika årskurserna i lågstadiet. Följaktligen kan man konstatera att ämnes- och språklärarroller som språkbadslärarna har kan förändras enligt elevernas ålder och kunskapsnivå. *Lärare F* i exempel 4 anser även att undervisningsgruppen påverkar lärarrollen. Detta kan betyda att någon undervisningsgrupp behöver mera språkligt stöd och en annan grupp klara sig ämnesmässigt på en högre nivå.

I undervisningsplaneringen i ämnet historia i språkbad fokuserar ingen av informanterna mest på ämnesinnehållet (se figur 8) vilket även visar att språket spelar en central roll för alla informanter i undervisningsplaneringen. De flesta informanter, det vill säga 6 av 8, är helt av samma åsikt om att de beaktar det ämnesspecifika språket som hör samman med ämnet historia när de planerar historieundervisningen. Följande exempel (exempel 5) visar varför *Lärare E* anser vara viktigt att planera undervisningen också språkspecifikt.

- (5) *Lärare E*: Historiska begreppen behövs beaktas ordentligt under lektionerna, därför behöver man planera undervisning också språkspecifikt.

Exempel 5 visar att *Lärare E* att historiska begrepp är krävande för språkbadselever vilket leder till att det är viktigt att beakta det ämnesspecifika språket i undervisningsplaneringen för att säkra att eleverna förstår innehållet i ämnet (Skolverket 2012b: 27). Samma sak diskuterades närmare i avsnitt 2.2. Följande exempel (exempel 6) visar ännu hur *Lärare H* ser sin roll både som ämnes- och språklärare.

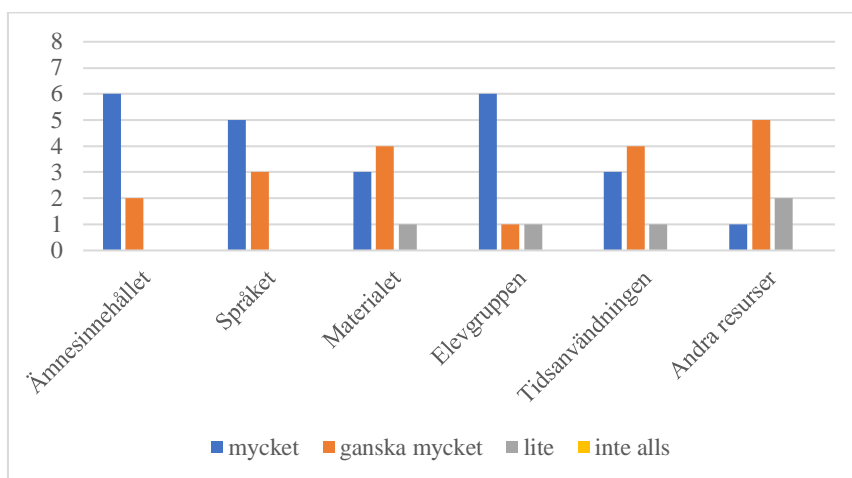
- (6) *Lärare H*: Ämnesinnehållet är en sida av undervisningen, språket den andra sidan. Tillsammans bildar de en helhet. Ämnesplaneringen tar kanske mer tid än den språkliga planeringen, då jag undervisat i språkbad ganska länge redan. Den språkliga planeringen kommer naturligt med.

Enligt *Lärare H* bildar ämnesinnehållet och språket tillsammans en helhet. Således kan man konstatera att *Lärare H* inte ser sig själv antingen som ämnes- eller som språklärare utan både och. Exempel 6 visar även att arbetserfarenhet som språkbadslärare påverkar

undervisningsplaneringen. *Lärare H* anser att den språkliga planeringen sker naturligt eftersom hen länge har arbetat som språkbadslärare.

4.3 Beaktande av språkliga faktorer vid undervisningsplanering

Även om denna undersökning fokuserar mest på hur språkbadsspråket tas i beaktande i undervisningsplanering ombads informanterna också svara på en fråga om andra påverkande faktorerna vid planeringen. Lärarna fick uppskatta hur mycket ämnesinnehållet, materialet, elevgruppen och tidsanvändningen påverkar planeringsarbetet i ämnet historia. På det viset var det även möjligt att se hur mycket språket beaktas i undervisningsplaneringen i relation till andra faktorer. Följande figur (figur 9) visar hur informanternas svar fördelade sig.



Figur 9. Påverkande faktorer vid undervisningsplanering

Genom att betrakta figuren (figur 9) kan man märka att alla informanter anser att alla de givna faktorerna påverkar åtminstone i någon mån deras undervisningsplanering. Ingen av informanterna har nämligen valt alternativet ”inte alls” vid någon av de listade faktorerna. Figur 9 visar att de flesta informanter, det vill säga 6 av 8 informanter, anser att ämnesinnehållet och elevgruppen påverkar mycket undervisningsplaneringen i ämnet

historia. Exempelvis *Lärare B* som anser att elevgruppen påverkar mycket planeringen kommenterar att hen har 27 elever i sin undervisningsgrupp. Således kan jag förmoda att planeringen är annorlunda beroende på elevantalet i klassen även om tidigare forskning visar att elevantalet i gruppen åtminstone inte påverkar läranderesultat på ett betydande sätt (Hellström 2008: 310). Vid sidan om elevgruppen påverkar materialet och tidsanvändningen ganska mycket planeringen enligt de flesta informanter. De anser också att andra resurser, till exempel utrymmen påverkar ganska mycket planeringsarbetet som de gör i ämnet historia.

Största delen av informanterna, det vill säga 5 av 8 informanter, anser att språket påverkar mycket undervisningsplaneringen. Däremot anser resten av informanterna att det påverkar ganska mycket. Således kan man konstatera att språkbadspråket har en stor roll i undervisningsplaneringen. Ämnesinnehållet och elevgruppen som tycktes vara de viktigaste faktorerna i planeringen kan konstateras att ha koppling till språkbadspråket som en påverkande faktor. Exempelvis *Lärare A* lyfter fram att det är viktigt att beakta ämnets egna språkliga drag och vilka förkunskaper eleverna har i undervisningsplaneringen. Kopplingarna mellan ämnesinnehållet, elevgruppen och språket syns även i exemplen 7–10 nedan som tar upp vilka språkliga faktorer informanterna beaktar i undervisningsplaneringen i ämnet historia.

- (7) *Lärare B*: Begreppslära är ett måste.
- (8) *Lärare C*: Historia är ett ämne med ytterst ämnesspecifikt språk. Historia kräver goda kunskaper i läsförståelse och för språkbadslever är det särskilt viktigt att förstå ord/termer/begrepp (som en del av större helheter och samband) som figurerar i historia.
- (9) *Lärare D*: Ämnesspecifika ord är viktiga. Det krävs språk som hänvisar till det förflutna alltså är kontextberoende och dessutom är det viktigt att öva beskrivande språk.
- (10) *Lärare E*: Svåra begreppen och förståelsen av innehållet, mångsidig användningen av ämnets innehåll, motivering till historiska innehållet.

I alla exemplen 7–10 tar informanterna upp det ämnesspecifika språket som innebär ord och begrepp i ämnet historia. *Lärare B* i exempel 7 använder ordet ”ett måste” när hen

beskriver hur viktig begreppslära är. Däremot beskriver *Lärare C* i exempel 8 historia som ”ett ämne med ytterst ämnesspecifikt språk”. *Lärare D* och *Lärare E* (exempel 9–10) framhäver ord och begrepp som är viktiga och svåra. Utgående från informanternas svar kan man konstatera att språket anses vara en av de mest påverkande faktorerna i undervisningsplaneringen i ämnet historia i språkbad på grund av det krävande ämnesspecifika språket som finns i detta ämne. Det ämnesspecifika språket verkar vara den språkliga faktorn som påverkar mest planeringen eftersom varje informant tog upp det flera gånger i sina svar. Holmegaard och Wikström (2004: 544) konstaterar att alla ämnen har ett speciellt begrepps- och ordförråd som behövs för att kunna förstå innehållet i ämnet. Följaktligen kunde man förvänta sig att språkbadslärare lägger mycket märke till det ämnesspecifika språket för att säkra att språkbadseleverna förstår och lär sig innehållet i ämnet.

Flera informanter anser att det är viktigt att språkbadseleverna förstår innehållet såsom exempel 8 och 10 visar. *Lärare E* i exempel 10 anser att det är viktigt att beakta förståelse av innehållet och mångsidig användning av innehållet i undervisningen. Däremot betonar *Lärare F* förståelsen av de historiska huvudlinjerna som en viktig del av den språkliga planeringen. I exempel 8 framhäver *Lärare C* att det är viktigt att beakta i planeringen att eleverna får en möjlighet att öva sin läsförståelse vilket även hjälper dem att förstå ord, termer och begrepp som en del av en större helhet och sammanhang. Björklund m.fl. (2005: 9) konstaterar också att det inte räcker att språkbadseleverna lär sig enskilda ord utan de borde ha möjligheter att använda dem i olika sammanhang på ett meningsfullt sätt. Således kunde man förvänta sig att informanterna anser att större helheter och sammanhang är en viktig del av begreppsinnlärning.

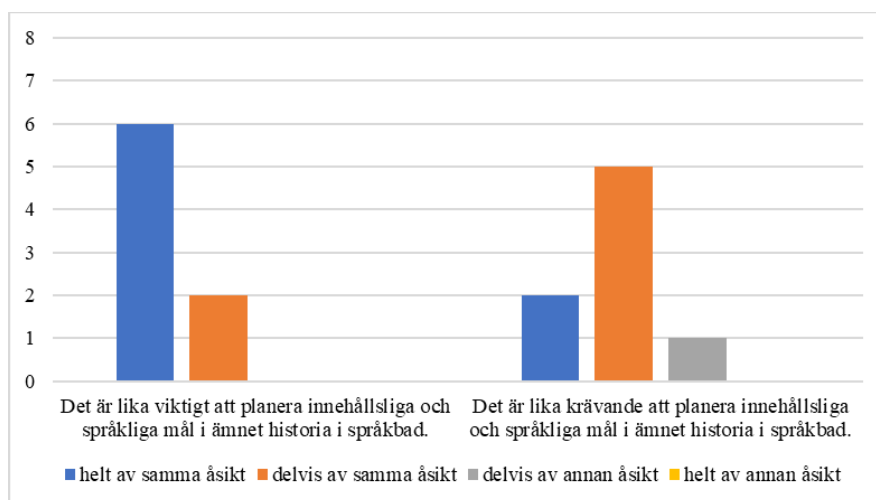
I exempel 9 lyfter *Lärare D* fram att det är viktigt att beakta det språk som hänvisar till förfluten tid, det vill säga, är förankrad i historisk kontext. Därtill nämner hen betydelsen av det beskrivande språket som kännetecknar ämnet historia. Beskrivande språket kan övas med hjälp av språkliga modeller, till exempel i form av modellsvår såsom *Lärare A* föreslår. *Lärare H* lyfter också fram vikten av att beakta beskrivande och argumenterande språk för att undvika att satsa endast på beaktande av ordförrådet i undervisningsplaneringen. Informanterna framhävde genrer *beskrivande* och

argumenterande i sina svar. Olika genrer erbjuder möjlighet för eleverna att lära sig att skriva och känna igen texter som skiljer sig från varandra språkligt. Genom att arbeta med genrer kan man beakta specifika språkliga drag som texterna har. (Axelsson 2006: 7–9, se avsnitt 2.2)

4.4 Innehållsliga och språkliga mål för ämnet historia

Tidigare undersökningsresultat om utveckling av innehållsliga och språkliga kunskaper hos språkbadsleverna har visat att de utvecklas parallellt (Met 1994). Följaktligen kan man anta att språkbads lärare har tar både innehållet och språket i beaktande i undervisningsplanering i de olika skolämnena. Således var det viktigt att studera informanternas uppfattning om planering av de innehållsliga och språkliga målen för undervisningen i ämnet historia. Jag reder ut vilka faktorer informanterna beaktar när de planerar innehållsliga och språkliga mål och presenterar några mål som lärarna har för sin historieundervisning.

Innan informanterna berättade om faktorer som de beaktar i sina mål för undervisningen ombads de ange om det finns en skillnad i planeringen av innehållsliga och språkliga mål. Således redde det ut om det är lika viktigt och lika krävande enligt informanterna att planera innehållsliga och språkliga mål för historieundervisningen i språkbad. Följande figur (figur 10) visar hur informanternas svar fördelades sig.



Figur 10. Innehållsliga och språkliga mål för historieundervisningen i språkbud

Figur 10 visar att de flesta informanter, det vill säga 6 av 8, är helt av samma åsikt om påståendet att det är lika viktigt att planera innehållsliga och språkliga mål i ämnet historia i språkbud. Resten av informanterna är delvis av samma åsikt. Ingen av dem kommenterade sitt svar. I figur 10 kan man även se att de flesta informanter, det vill säga 5 av 8, är delvis av samma åsikt om påståendet att det är lika krävande att planera innehållsliga och språkliga mål i ämnet historia i språkbud. Resten av informanterna är helt av samma åsikt eller delvis av annan åsikt. I exempel 11–13 finns några motiveringar varför informanterna inte anser att det är lika krävande att planera de innehållsliga och språkliga målen för historieundervisningen.

- (11) *Lärare A:* Beror om läroplanen ger stöd eller ej.
- (12) *Lärare D:* Det är ibland mer krävande att planera språkliga mål än innehållsliga för att materialet stöder oftast lite mera innehållsliga mål
- (13) *Lärare H:* Jag planerat språkliga mål i andra ämnen i språkbud också så det känns ganska naturligt. Historia är ett omfattande ämne som blir intressant om läraren kan en massa sådant som inte står i boken. Fast man vet mycket kan man hela tiden lära sig mer och hitta intressanta nya infallsvinklar inom ämnet historia. Därför tar den delen kanske tidsmässigt längre fast det handlar om en helhet.

I exempel 11 lyfter *Lärare A* upp att läroplanen inte alltid ger lika stöd för planeringen av de innehållsliga och de språkliga målen för historieundervisningen. Därför är det inte alltid lika krävande eller lätt att planera de båda målen. *Lärare D* tar upp läromaterialet i exempel 12. *Lärare D* anser att materialet oftare stöder planeringen av de innehållsliga målen vilket leder till att det känns mer krävande att planera språkliga mål för historieundervisningen. Denna företeelse syns troligtvis även i andra ämnen i språkbad. Enligt Bergroth (2015: 64) finns det nämligen inte mycket färdigt läromaterial som stöder språkbadselevens innehålls- och språkkunskaper.

I exempel 13 anser *Lärare H* att det är lättare att planera språkliga mål än innehållsliga mål för historieundervisningen vilket grundar sig på att hen även är van att göra språklig planering i andra ämnen i språkbad. *Lärare H* beskriver också historia som ett omfattande ämne som erbjuder mycket möjligheter för undervisningsplanering. Det kräver tid om man vill fördjupa sig i de olika temana genom att studera ämnet utanför läroboken. Därför anser *Lärare H* att det kan kännas mer krävande tidsmässigt att planera innehållsliga mål i jämförelse med språkliga mål för historieundervisningen.

4.4.1 Planering av innehållsliga mål

I enkäten angav informanterna vilka faktorer de beaktar i planeringen av innehållsliga mål för ämnet historia i språkbad innan de ombads visa exempel på sina målformuleringar i ämnet. I informanternas svar kan man tydligt se tre större faktorer som de främst beaktar när de planerar innehållsliga mål för historieundervisningen. Dessa faktorer är läroplan, språkbadsspråk och elevens eget intresse. Varje informant lyfte fram åtminstone en av dessa faktorer.

Hälften av informanterna anser att Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014) ger riktlinjer för de innehållsliga målen vilket betyder att informanterna beaktar läroplanen i planering av innehållsliga mål för historieundervisningen. Följande exempel (exempel 14–15) visar att läroplanen anses vara en central del i planering av innehållsliga mål.

- (14) *Lärare C*: I grund och botten är det ju läroplanen som styr mitt arbete och de innehållsliga målen.
- (15) *Lärare A*: Jag beaktar mål i historia och mål i svenska.

I exempel 14 lyfts fram att läroplan som kan betyda både läroplansgrunderna och skolans läroplan styr planering av de innehållsliga målen för historieundervisningen. I exempel 14 anser *Lärare C* att läroplanen fungerar som grund för planeringsarbete. *Lärare A* i exempel 15 specificerar att hen beaktar både målen i ämnet historia och i ämnet svenska i planering av innehållsliga mål för historieundervisningen. Det var förståeligt att flera informanter anser att läroplansgrunderna påverkar planeringen eftersom Grunderna för läroplanen är en nationell föreskrift som både stöder och styr all undervisning i skolan (Utbildningsstyrelsen 2014: 9).

Utöver läroplansgrunderna anser hälften av informanterna att språkbadspråket och dess svårighetsgrad påverkar planeringen av innehållsliga mål för undervisningen. Detta betyder att informanterna inte endast beaktar språkbadspråket när de planerar och formulerar språkliga mål utan även då de planerar innehållsliga mål för historieundervisningen. Följande exempel (exempel 16–17) tydliggör hur språket beaktas i planeringen av innehållsliga mål.

- (16) *Lärare C*: Jag beaktar materialet och språkliga nivån av eleverna.
- (17) *Lärare E*: Jag beaktar förståelsen av begreppen och innehållet samt användningen av dessa mångsidigt.

I exempel 16 anser *Lärare C* att det är viktigt att beakta den språkliga nivån hos eleverna när hen planerar innehållsliga mål för historieundervisningen. *Lärare E* i exempel 17 anser att det är viktigt att beakta elevernas förståelse och mångsidig användning av historiska begrepp och det aktuella innehållet i planering av innehållsliga mål för historieundervisningen. Man kan konstatera att elevernas språkliga nivå och förståelse av begrepp och ämnesinnehåll hänger samman och påverkar varandra.

Utöver läroplanen och språkbadsspråket kan man ännu specificera elevernas eget intresse som en faktor som påverkar planeringen av innehållsliga mål för historieundervisningen. Flera informanter anser att det är viktigt att beakta elevernas intresse och försöka koppla historieundervisningen till deras tidigare erfarenheter och kunskaper för att väcka och upprätthålla deras intresse till ämnet. Det tas även upp att det är angeläget att motivera eleverna till ämnet historia vilket borde synas i innehållsliga mål. I exempel 18 nedan tar *Lärare F* upp vikten av elevernas intresse.

- (18) *Lärare F*: Det är viktigt att beakta gruppens tidigare kunskap och intresse i ämnet samt hur man knyter ämnet till elevernas vardag eller tidigare erfarenheter och kunskap.

Exempel 18 visar att *Lärare F* anser att det är viktigt att beakta elevernas intresse i planeringen av de innehållsliga målen. *Lärare F* betonar också betydelse av elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014: 257) nämns även att syftet med historieundervisningen är att väcka såväl eleverna intresse som förståelse för ämnet historia. Följaktligen kan man konstatera att informanternas tankar om faktorer som påverkar planering av innehållsliga mål hänger starkt ihop med läroplansgrunderna.

Utöver faktorer som informanterna beaktar i planeringen av de innehållsliga målen för historieundervisningen ville jag reda ut hurdana konkreta innehållsliga mål de har planerat och formulerat. På det viset kan man se hur de tre faktorerna som påverkar målplaneringen syns i de konkreta målen som informanterna har formulerat och använt i sin undervisning. En del av dessa mål kan man se i följande exempel (19–21).

- (19) *Lärare A*: Eleven kan beskriva samhällsstrukturen i Antikens Grekland och Rom och kan se demokratins rötter i Antiken.
- (20) *Lärare C*: Eleven lär sig att se människans val och handlingar i en tidskontext; att människan påverkas av och lever i sin tid och den tiden bör kunna granskas ur ett historiskt pålitligt perspektiv. Viktiga mål är även att kunna se och placera historiska händelser i kronologisk ordning och att kunna gestalta en historisk kontinuitet, samt namnge och granska dessa i större samband (orsak-verkan). Ett mycket viktigt mål är att väcka elevens intresse för historia

- (21) *Lärare E*: Elever lär sig om centrala historiska händelser och kan ge ett exempel på historiska begreppen.

I alla mål som informanterna har formulerat kan man se att utgångspunkten ligger i det som nämns i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014) vilket även syns i exempel 19–21. I exempel 19 nämner *Lärare A* Antikens Grekland och Rom samt Antiken som helhet som hör till centralt innehåll i ämnet historia.

I exempel 20 kan man identifiera några av målbeskrivningar som även nämns i läroplansgrunderna, till exempel *M6* "vägleda eleven att inse olika orsaker till och följder av historiska händelser och företeelser" och *M8* "lära eleven att uppfatta historiska kontinuiteter." (Utbildningsstyrelsen 2014: 257–258) De flesta informanter betonade dessa två mål i sina målformuleringar, det vill säga att orsaker, följder och kontinuiteter anses vara viktiga faktorer i målen för historieundervisningen. Tidigare forskning av Stolare (2017: 134) framför att de flesta lärare anser att det är viktigt att eleverna lär sig förstå att det finns samband mellan dåtid och nutid vilket även stöder informanternas svar i min undersökning.

De flesta av de innehållsliga målen som informanterna angav är ganska omfattande, utan specifikt ämnesinnehåll vilket även syns i exempel 21 där *Lärare E* skriver att eleverna lär sig om historiska händelser utan att precisera en viss händelse eller en viss tidpunkt. Språkbadsspråket tas också i beaktande i de innehållsliga målen genom att lärarna använder verb som "beskriva, namnge och kan ge ett exempel på historiska begrepp" som syns i exempel 19–21. *Lärare C* är den enda som i sin målbeskrivning hade väckning av elevens eget intresse även om flera informanter nämnde i sitt svar på en tidigare fråga att de tar elevens intresse i beaktande.

4.4.2 Planering av språkliga mål

Utöver innehållsliga mål för undervisningen som redogjordes i det föregående avsnittet är det nödvändigt att planera språkliga mål för historieundervisningen i språkbad för att säkra att elevernas kunskaper i språkbadsspråket utvecklas mångsidigt (Utbildningsstyrelsen 2014: 90). Det finns inga färdigt uppställda gemensamma språkliga mål för de olika skolämnena i språkbad utan utbildningsordnaren förväntas fastställa målen lokalt (Björklund m.fl. 2005: 11, Utbildningsstyrelsen 2014: 93). Därför ville jag reda ut i min undersökning vilka faktorer informanterna tar i beaktande när de planerar språkliga mål för historieundervisningen. Utöver de beaktade faktorerna presenteras även exempel på de språkliga målen som informanterna har formulerat för ämnet historia.

I informanternas svar kunde man identifiera tre faktorer som de flesta informanter framhävde att de tar i beaktande i planering av språkliga mål för historieundervisningen. Dessa faktorer är elevers språkliga nivå, ämnesspecifikt språk och de fyra språkområden läsning, skrivning, tal och förståelse. Tidigare undersökning visar också att elevernas språkkunskaper samt ämnesterminologi påverkar språklig planering (Bergroth 2009: 66). I jämförelse med faktorerna som informanterna beaktar i planering av de innehållsliga målen var faktorerna som gäller de språkliga målen mer specifika.

I planering av språkliga mål är det viktigt att utgå från vilka kunskaper eleverna har i målspråket och vad de behöver lära sig för att utveckla sina kunskaper (Gibbons 2009: 164). Vikten av beaktande av elevernas språkkunskaper framhövdes även i enkätsvaren i min undersökning för hälften av informanterna beaktar elevernas språkliga nivå när de planerar de språkliga målen för undervisningen. Detta syns även i följande exempel (22–23).

(22) *Lärare A*: Att det är någonting som eleverna kanske just behöver träna på.

(23) *Lärare H*: Spiralpedagogik; något bekant, något nytt inom ord- och begreppsförrådet.

I exempel 22 anser *Lärare A* att det är viktigt att planera sådana språkliga mål som tar fasta på som eleverna för tillfället behöver öva på. Således är det angeläget att beakta elevernas språkliga nivå för att få en uppfattning om vad de redan kan och vilka kunskaper i språket eleverna behöver utveckla. Däremot anser *Lärare H* i exempel 23 att spiralpedagogik som bygger på det bekanta och det nya i fråga om ord- och begrepp cirkulerar i undervisningen utgör grunder för planeringen av de språkliga målen. Det krävs även att läraren är medveten om språknivån som eleverna ligger på för att kunna planera sådan ord- och begreppsinnlärning som erbjuder både något bekant och något nytt för eleverna. Buss (2004: 17) konstaterar också att det är viktigt att språkbadsläraren är medveten om elevernas språkliga nivå för att kunna göra språklig planering som främjar elevernas färdigheter i språkbadsspråket.

Den andra faktorn som framhövdes i de flesta svaren var det ämnesspecifika språket vilket innebär begrepps- och ord-kunskap i ämnet historia. Informanterna anser att det är viktigt att ta det ämnesspecifika språket i beaktande i planering av de språkliga målen för historieundervisningen. I avsnitt 4.3 lyftes fram att det ämnesspecifika språket påverkar mycket undervisningsplaneringen i ämnet historia enligt informanterna. Således kunde man förvänta sig att det ämnesspecifika språket även har en central roll i planeringen av de språkliga målen. I följande exempel (exempel 24) beskrivs vikten av det ämnesspecifika språket.

(24) *Lärare C*: Jag beaktar att viktiga termer och begrepp blir bekanta och att eleverna blir vana vid det ämnesspecifika språket i historia.

I exempel 24 tar *Lärare C* upp att hen beaktar sådana termer och begrepp som hen anser vara viktiga i ämnet i planeringen av de språkliga målen. I de språkliga målen betonar *Lärare C* ämnesspecifika ord, begrepp och uttryck för att säkra att eleverna blir vana vid det ämnesspecifika språket i ämnet historia. Flera forskare betonar att läraren ska vara medveten om hurdant språk som är typiskt för det undervisade ämnet vilket stöder mitt resultat om att informanterna beaktar språket i ämnet (Skolverket 2012a: 35). Därtill framhäver *Lärare B* att hen beaktar begreppens svårighetsgrad i planering av de språkliga

målen. Andra informanter betonar exempelvis ordkunskap, utveckling av ordförrådet och förståelse av begrepp som kan kopplas till beaktande av det ämnesspecifika språket.

Enligt Björklund m.fl. (2005: 11) kan språkbads lärare utgå i sin språkliga planering från de fyra språkområden. Man kan konstatera att detta även görs i verklighet eftersom de flesta informanter nämnde i sina svar att de beaktar de fyra språkområden, dvs. läsning, skrivning, tal och förståelse. Exempel 25–28 nedan visar att de fyra språkområden tas upp som faktorer som påverkar planeringen av de språkliga målen.

- (25) *Lärare C*: Jag beaktar faktorer som är särskilt viktiga för språkbads elever, t.ex. svara på en öppen fråga eller skriva ett längre essäsvår i historia följer vissa strukturer och sådant bör övas - detta fäster jag mera uppmärksamhet vid med språkbads elever.
- (26) *Lärare G*: Läsförståelse, kunna sammanfatta det viktigaste.
- (27) *Lärare F*: Jag beaktar förståelse av det vi läser och hör.
- (28) *Lärare H*: Olika sätt att använda språket muntligt och skriftligt t.ex. argumentering, beskrivning, diskussioner i par eller grupp.

I alla exempel 25–28 kan man se att informanterna tar upp ett eller flera av de fyra språkområden som de anser vara viktiga att beakta i planeringen av de språkliga målen för historieundervisningen. *Lärare C* betonar i exempel 25 att det är viktigt att utveckla språkbads elevernas förmåga att skriva på språkbads språket. Hen lyfter fram som exempel svar på en öppen fråga eller längre essäsvår som hör till realämnen. Det finns vissa strukturer och språkliga drag som eleverna bör behärska för att kunna skriva dem. Eleverna behöver ha undervisning om hurdant språk man använder och vilka språkliga drag man ska använda när man skriver en viss text, svar på en öppen fråga eller längre essäsvår i detta sammanhang. (Axelsson 2006: 7) Magnusson (2008: 6) konstaterar också att olika genrer som är typiska för ämnet erbjuder naturliga tillfällen för eleverna att öva dessa genrer. Således är det angeläget att dessa färdigheter även beaktas i planeringen av de språkliga målen för undervisningen.

Lärare G i exempel 26 och *Lärare F* i exempel 27 tar upp vikten av läsförståelse som även framhävdes i avsnitt 4.3 som en av de språkliga faktorerna som informanterna beaktar i undervisningsplaneringen. *Lärare G* preciserar ännu att eleverna bör lära sig att sammanfatta det viktigaste vilket har sin grund på läsförståelsen. Utöver läsförståelsen tar *Lärare F* upp att det är angeläget att beakta elevernas hörförståelse i planering av de språkliga målen. Vikten av muntliga kunskaper framhävs i exempel 28 där *Lärare H* nämner att det är angeläget att beakta olika sätt att använda språket muntligt och skriftligt. Med olika sätt menar hen exempelvis beskrivning, argumentering och diskussion tillsammans med andra. Dessa sätt kan kallas funktioner som språket har. Enligt min tolkning anser informanterna att det är angeläget att beakta språket på ett mångsidigt sätt i planeringen av språkliga mål. Då är det möjligt att språkbadsleverna lär sig att använda språkbadsspråket i olika situationer, såväl formellt som informellt (Björklund m.fl. 2005:3)

Utöver faktorer som informanterna beaktar i planeringen av de språkliga målen för historieundervisningen redde även ut hurdana konkreta språkliga mål informanterna har planerat och formulerat. På det viset kan man se hur de tre faktorerna som påverkar målplaneringen syns i de konkreta målen som informanterna har formulerat och använt i sin undervisning. En del av dessa mål kan man se i exempel 29–32 nedan.

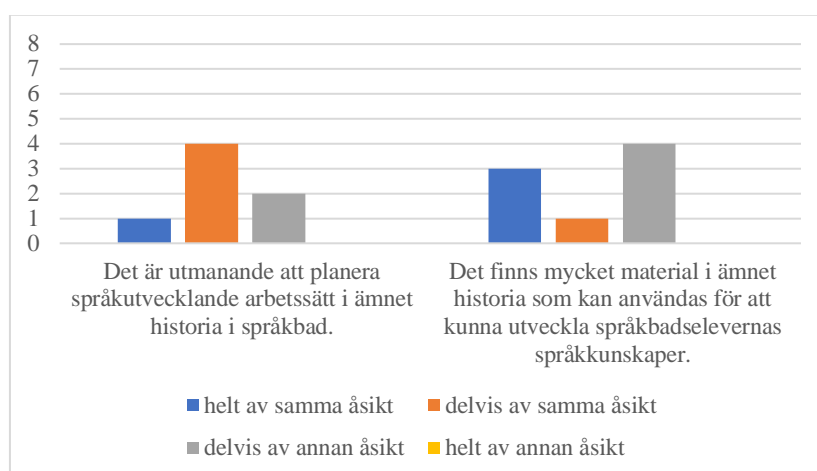
- (29) *Lärare A*: Eleven övar på sina lässtrategier. Eleven bekantar sig med dagbok som genre, skriver dagbok, kan skriva i preteritum, kan skriva med rak ordföljd och använda meningar med satsadverbial.
- (30) *Lärare D*: Eleven kan använda rätta ämnesspecifika ord och beskriva livet i antikens Grekland
- (31) *Lärare F*: Kunskap att läsa olika typer av information. Kritiskt läsande av de olika källorna. Kritiskt tänkande. Jämföra informationen från olika källor.
- (32) *Lärare H*: Att skriftligt kunna redogöra orsakerna till stora nordiska kriget. Att kunna argumentera i par om för- och nackdelarna med att Finland hörde till Sverige.

I exempel 29 framhäver *Lärare A* läsning och skrivning, det vill säga två av de fyra språkområden. *Lärare A* tar upp även grammatik och preciserar preteritum, ordföljd och satsadverbial i sina språkliga mål. *Lärare A* är den enda informanten som nämner grammatiska aspekter i samband med de språkliga målen. Utöver *Lärare A* lyfter även *Lärare F* i exempel 31 fram läsning i sina språkliga mål. *Lärare F* syftar till förmåga att läsa olika typer av texter samt läsa på ett kritiskt sätt genom att jämföra olika källor. Även *Lärare G* nämner förmågan att ifrågasätta som ett språkligt mål för hens historieundervisning.

I exempel 30 betonar *Lärare D* användning av det ämnesspecifika språket som ett mål för sin undervisning. Man kunde förvänta sig att det ämnesspecifika språket syns i målformuleringar eftersom det är en av de mest beaktade faktorerna i planeringen av de språkliga målen. *Lärare D* tar även upp förmågan att beskriva historiska händelser. I exempel 32 nämner *Lärare H* förmågan att redogöra skriftligt för orsaker till historiska händelser och att argumentera tillsammans med andra. *Lärare G* lyfter också fram i sina mål att eleverna kan diskutera och sätta ord på sina tankar vilket kan hänvisa till både skriftliga och muntliga kunskaper i språket. Hörförståelse var det enda av de fyra språkområden som informanterna inte tog upp i sina målformuleringar.

4.5 Beaktande av arbetssätt och läromedel i planeringen

Tidigare avsnitt har handlat om språkliga faktorer som påverkar planeringen samt innehållsliga och språkliga mål som beaktas i planeringen av historieundervisningen. I all undervisning används olika arbetssätt- och läromedel. Således är det angeläget att redogöra för arbetssätt- och läromedel som informanterna beaktar när de planerar historieundervisningen i språkbud. I detta avsnitt presenterar jag vilka arbetssätt- och läromedel informanterna har planerat för undervisningen och vilka av dem erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i historia i språkbud enligt dem. Som utgångspunkt för temat kan man använda följande figur (figur 11) om informanternas uppfattningar om det är utmanande att planera språkutvecklande arbetssätt och om det finns mycket språkutvecklande material som kan användas i ämnet historia.



Figur 11. Språkutvecklande arbetssätt och läromedel

Figur 11 visar att de flesta informanter är helt eller delvis av samma åsikt att det är utmanande att planera språkutvecklande arbetssätt i ämnet historia. Således är det angeläget att reda ut vilka språkutvecklande arbetssätt informanterna har planerat och använt i sin undervisning även om de flesta av dem anser att det är utmanande att planera språkutvecklande arbetssätt. Hälften av informanterna är också delvis av annan åsikt om det finns mycket språkutvecklande material för historieundervisningen. Däremot är andra informanter helt eller delvis av samma åsikt. Utgående från detta resultat är det intressant att redogöra för vilket material erbjuder språkutvecklande möjligheter till språkbudseleverna enligt informanterna.

4.5.1 Språkutvecklande arbetssätt

Informanternas svar visar att det finns ett stort antal olika arbetssätt som kan användas i historieundervisningen i språkbud. De arbetssätten som nämndes mest i informanternas svar var gemensamma diskussioner, par- och grupperarbete och dramaarbete. Det nämndes därtill även olika besök och självstudier som flera informanter planerar för historieundervisningen i språkbud.

Flera informanter anser att gemensamma diskussioner fungerar som ett bra arbetssätt i historieundervisningen. Med gemensamma diskussioner menade informanterna att man diskuterar tillsammans med hela gruppen. Följande exempel (33) visar hur man kan bygga på en gemensam diskussion med gruppen.

- (33) *Lärare G*: Arbetssätt som jag brukar använder är gemensamma genomgångar av texten + orden i texten.

I exempel 33 kan man se att gemensamma genomgångar av texten som *Lärare G* nämner kan fungera som grund för gemensamma diskussioner i klassen. Genom att gå texten igenom tillsammans är det möjligt att ställa frågor som kan väcka diskussion i klassen. När man går texten och orden igenom tillsammans stöder läraren elevernas förståelse. Grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014: 258) framhäver att det är viktigt att läraren beaktar och förklarar de begrepp som förekommer i texterna inom ämnet. Nevasaari (2015) konstaterar även att det är angeläget att ägna tid åt diskussioner som lyfter fram elevernas begreppsuppfattningar. När eleverna får språkliggöra begreppen får läraren en tydlig bild av hur de klarar sig av olika begreppen. (Nevasaari 2015: 2014)

Diskussion som arbetssätt kopplades även till grupp- och pararbete som framhövdes i informanternas svar. Varje informant nämnde att de tar hänsyn till antingen grupp- eller pararbete eller båda av dem i undervisningsplaneringen. Det nämndes att grupparbeten som används kan vara såväl muntliga som skriftliga. *Lärare A* preciserar att hen använder expertgrupper och temapärmar med stationsarbete i sin undervisning. Följande exempel (exempel 34) visar hurdan grupparbete *Lärare D* har planerat och genomfört.

- (34) *Lärare D*: Vi har t.ex. så att eleverna fick skriva vad de vill veta om Egypten vad det inte fanns i boken sedan delade jag eleverna i grupper och de fick söka information till frågorna med hjälp av materialet som jag gav.

I exempel 34 utgår *Lärare D* från att eleverna först arbetar individuellt innan de fortsätter med samma tema i smågrupper. Således kan man konstatera att detta arbetssätt kombinerar såväl individuellt arbete som grupparbete. I andra informanternas svar kunde man också märka att de främjar olika slags självstudier och individuella

miniforskningar vid sidan om grupp- och pararbetet. Flera informanter nämnde också projektarbete och presentationer som kan innebära både individuella och gruppdelar under arbetets gång.

Största delen av informanterna framhävde att de använder drama som arbetssätt i historieundervisningen. Grunderna för läroplanen betonar också vikten av konkreta och upplevelsebaserade arbetssätt vilket även innebär dramaarbete i undervisningen. (Utbildningsstyrelsen 2014: 258). *Lärare G* som använder drama som arbetssätt i sin undervisning preciserar ännu att rollspel är ett sätt att ha dramaarbete i klassen. Ett annat upplevelsebaserade arbetssätt som några informanter planerar och genomför i historieundervisningen är olika besök och utflykter såsom exempel 35 nedan visar.

(35) *Lärare F*: Jag brukar planera korta utflykter till nära liggande historiska platser.

I exempel 35 tar *Lärare F* upp att hen planerar utflykter till historiska platser som ligger nära skolan. *Lärare G* nämner också att hen planerar museibesök och betonar att det är väsentligt att planera tidtabell för följande lektioner så att man kan behandla besöket gemensamt efteråt under någon lektion, till exempel med hjälp av materialet som man har fått från museet. Enligt Rantala & Ahonen (2015: 15) är historia närvarande i vårt liv och vår närmiljö, exempelvis i form av museer, minnesmärken och konstverk. Följaktligen kan man konstatera att det är lätt att hitta på besöksmål som kan kopplas till ämnesinnehållet i historia och passar till årskurser 4–6.

Utgående från de ovannämnda arbetssätten kan man förmoda att informanterna använder mångsidiga arbetssätten i historieundervisningen. Därtill redogör jag ändå för vilka arbetssätt erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i historia i språkbad enligt informanterna. Det var intressant att märka hur eniga informanterna var i sina svar om de arbetssätten som erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i historieundervisningen. Alla informanter framhävde att det är viktigt att arbeta mångsidigt genom att kombinera olika arbetssätt. De flesta informanter ansåg även att man borde främja arbetssätten som aktiverar och motiverar

elever att lära sig. Vikten av de mångsidiga, aktiverande och motiverande arbetssätten syns i exempel 36–39 nedan.

- (36) *Lärare A*: Inte ett specifikt arbetssätt utan en kombination av många.
- (37) *Lärare B*: Alla (arbetssätt). Man måste jobba brett och en längre tid så att begreppen kan befastas.
- (38) *Lärare C*: Det viktigaste är att arbetssätten är varierande och mångsidiga - sådana som aktiverar eleverna på olika sätt.
- (39) *Lärare H*: Sådana arbetssätt som lockar/ motiverar eleverna att vilja ta reda på mer, skapar intresse för stoffet och får dem att aktivt använda språkbadspråket på ett mångsidigt sätt.

I exemplen 36–39 framhäver alla informanter att det är viktigt att arbeta mångsidigt för att erbjuda de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete. Ingen av informanterna i exempel 36–39 nämner något specifikt arbetssätt utan de bara tar upp att man arbetar mångsidigt såsom *Lärare A* i exempel 36 främjar en kombination av många arbetssätt. *Lärare B* i exempel 37 anser att det språkutvecklande arbetet lyckas på det bästa sättet genom att använda alla arbetssätt i undervisningen. Därtill framhäver *Lärare C* i exempel 38 och *Lärare H* i exempel 39 vikten av aktiverande och motiverande arbetssätt i undervisningen.

Även om informanterna var eniga gällande vikten av de mångsidiga och varierande arbetssätten i undervisningen tog några informanter även upp ett mer specifikt arbetssätt som de anser att erbjuda en bra möjlighet till språkutvecklande arbete i historieundervisningen. I exempel 40–41 nedan tydliggör *Lärare E* och *Lärare F* arbetssättet som de anser att fungera bra i historieundervisningen i språkbad.

- (40) *Lärare E*: Elevinriktad lärande, eftersom eleven lär sig bäst när hen undervisar till andra någon hen har lärt sig.
- (41) *Lärare F*: Självstudie -> berättande. Text- och hörförståelse blir till egen formulering av det förstådda. Därefter kommer eleverna att berätta eller presentera sin kunskap till andra.

I exempel 40 använder *Lärare E* termen *elevinriktad lärande* för att beskriva arbetssättet som grundar sig på att eleven undervisar till en annan elev någonting som hen har lärt sig. Däremot använder *Lärare F* i exempel 41 termerna *självstudie* och *berättande* för att beskriva ett likadant arbetssätt som grundar sig på att eleven först skaffar kunskap om något och presenterar sin kunskap till andra därefter. Båda informanterna menar troligtvis samma sak även om de använder olika termerna. Arbetssättet som *Lärare E* och *Lärare F* beskriver, liknar samarbetsinläring som tycks vara ett effektivt sätt att uppmuntra eleverna till användning av språkbadspråket. Samarbetsinläringen innebär nämligen att eleverna för fördjupar sig i något tema i en liten grupp och därefter bildar man nya grupper för att eleverna kan dela sin kunskap till andra. (Kaskela-Nortamo 2007: 74–75) Följaktligen kunde man förvänta sig att informanterna tar upp arbetssättet som liknar samarbetsinläring som exempel på ett språkutvecklande arbetssätt i historieundervisningen i språkbad.

4.5.2 Språkutvecklande läromedel

Utöver arbetssätten som informanterna planerar och använder var det väsentligt att reda ut vilka läromedel de använder i historieundervisningen i språkbad. Det finns inte färdigt läromaterial som stöder såväl elevens innehålls- och språkkunskaper vilket kan ses som en utmaning för språkbadslärare (Bergroth 2015: 64). Därtill konstaterar Heikkinen (2007: 61) som själv är språkbadslärare att det är viktigt att använda också andra läromedel än bara läroböcker som sällan uppmuntrar eleverna till ett aktivt arbete. Således är det intressant att redogöra för vilka läromedel informanterna tog upp i sina svar och vilka av dem de anser erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i historieundervisningen i språkbad.

Sammanfattningsvis var det tre läromedel som förekom i de flesta informanternas svar på frågan om läromedel som de använder i historieundervisningen. Dessa tre läromedel var läroboken, annan litteratur och internet. Alla informanter nämnde minst två av dessa tre läromedel. Följaktligen kan man påpeka att informanterna var ganska eniga gällande de läromedel som används i historieundervisningen.

Varje informant nämnde läroboken som ett av de läromedel som de använder i historieundervisningen i språkbad. En del av informanterna nämnde även vilken läroboksserie de använder. Alla läroboksserier som nämndes i avsnitt 3.4 togs upp i informanternas svar. Detta betyder att läroboksserierna *Tidspiraten*, *Forum* och *Förr i tiden* används i historieundervisningen i språkbad. En informant nämnde också läroboksserien *Zooma in på historia* som riktar sig till årskurser 7–9. Flera informanter framhävde att de inte endast använder en läroboksserie utan flera när de planerar undervisningen och undervisar ämnet historia. En informant använder även finskspråkigt material.

Förutom de officiella läroboksserierna använder flera informanter också annan litteratur. Heikkinen (2007: 61) konstaterar att det finns mycket litteratur som kan utnyttjas i språkbadundervisningen vid sidan om läroboken vilket även kom fram i informanternas svar i min undersökning. De nämnde exempelvis faktaböcker som t.ex. *Finlands historia lättläst* som de använder som läromedel i historieundervisningen. Därtill framhövdes också skönlitteratur, det vill säga romaner som handlar om tiden som behandlas i undervisningen. Enligt Hermansson Adler (2004: 165) erbjuder skönlitteratur möjlighet till att utvidga och fördjupa förståelsen av historiska händelser.

Informanterna lyfte även fram internet som en av de tre mest använda läromedel i historieundervisningen. Internet används i form av olika slags videoklipp och kortfilmer som har koppling till undervisningen. Informanterna nämnde *YLE Arenan*, *Youtube* och *Vetamix* som exempel på webbtjänster som används för att visa videoklipp. En av informanterna nämnde också portalen *Lektion.se* som innehåller färdigt planerade lektioner och läromaterial som kan användas genom att logga in i portalen.

Såsom det nämndes tidigare tog alla informanter upp minst två av de tre ovannämnda läromedel i sina svar. Följande exempel (exempel 42–43) visar ännu vilka läromedel *Lärare D* och *Lärare G* kombinerar i sin historieundervisning.

- (42) *Lärare D*: Vi använder oftast läroboken men också videor, andra passliga böcker om ämnet. Dessutom har vi använt dator.

- (43) *Lärare G*: Som läromedel använder jag läroböcker, kortfilmer från YLE Arenan, Youtube osv, romaner som handlar om den tiden vi behandlar.

Exempel 42–43 visar att både *Lärare D* och *Lärare G* framhäver alla tre av de tre mest använda läromedel bland informanterna. Det vill säga att de använder läroboken, annan litteratur och internet som läromedel i historieundervisningen. Nedan diskuterar jag ännu vilka läromedel informanterna ansåg erbjuda de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete. På det här viset kan man studera om informanterna anser att de ovannämnda läromedlen även erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i historieundervisningen.

De flesta informanter anser att läroboken erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete. De framhäver att bra bilder i läroboken stöder elevernas förståelse. En av informanterna tar också upp att filmer och artiklar fungerar som språkstöd och befäster en skriven text i läroboken. Såsom Heikkinen (2007: 61) konstaterar är det ändå viktigt att komma ihåg att använda andra läromedel vid sidan om läroboken. *Lärare A* sammanfattar en likadan tanke genom att betona att historia är en berättelse, inte en lista av fakta.

Utöver läroboken ansåg ett par informanterna att eget material som de själva framställer erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i historieundervisningen i språkbud. Det var intressant att bara två av informanterna nämnde att de också tillverkar eget material utöver att använda färdigt producerat material. I ämnet historia verkar det finnas även lämpligt färdigt producerat material även om den generella tanken är att det finns brist på färdigt läromaterial som stöder både innehålls- och språkkunskaper i språkbud (Bergroth 2015: 64). Följande exempel 44–45 visar att åtminstone *Lärare C* och *Lärare D* tillverkar eget läromaterial och anser att det erbjuder möjligheter till språkutvecklande arbete i klassen.

- (44) *Lärare C*: Eget material. Sådant som jag framställt själv med hänsyn till språkbudselever.

- (45) *Lärare D*: Läroboken erbjuder många möjligheter men man måste oftast skapa dessa möjligheter själv. Alltså att göra uppgifter som låter eleverna jobba med texten som mångsidigt som möjligt.

I exempel 44 framhäver *Lärare C* att hen framställer själv materialet som speciellt riktar sig till språkbads elever. Utgående från detta kan man förmoda att tillgängliga läromedel inte alltid lämpar sig för språkbadseleverna, antingen på grund av innehållet och/eller språket i läromedlet. I exempel 45 kan man se samma företeelse när *Lärare D* framhäver att läroboken kan erbjuda många möjligheter till språkutvecklande arbete men man måste oftast som lärare skapa dessa möjligheter. Hen anser att det är möjligt att arbeta mångsidigt med lärobokstexter om läraren planerar andra uppgifter vid sidan om de uppgifter som läroboken erbjuder.

5 SLUTDISKUSSION

Syftet med denna pro gradu avhandling har varit att redogöra för vad språkbadslärare beaktar när de planerar sin historieundervisning i årskurser 4–6. I avhandlingen fokuseras främst på beaktandet av språkbadsspråket i planeringen. Således var det meningen att reda ut vilka språkliga faktorer språkbadslärare beaktar i undervisningsplaneringen i ämnet historia. Detta gällde bland annat innehållsliga och språkliga mål för historieundervisningen samt arbetssätt och läromedel som används. Syftet med avhandlingen nåddes vilket betyder att undersökningen gav en sammanfattande och tydlig bild av vilka faktorer språkbadslärare beaktar i planeringen i ämnet historia.

Sammantaget deltog åtta informanter i undersökningen. Alla informanterna var språkbadslärare som hade erfarenhet av historieundervisning i årskurserna 4–6 i språkbad. Materialet samlades in med en elektronisk enkät som informanterna fyllde i. Enkätsvaren analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys för att få en sammanfattande bild av undersökningsmaterialet. För att uppnå syftet med avhandlingen sökte jag svar på tre forskningsfrågor som grundade sig på beaktande av språkbadsspråket i undervisningsplaneringen i ämnet historia i språkbad.

Den första forskningsfrågan handlade om språkrelaterade faktorer som informanterna beaktar vid planeringen av historieundervisning. Undersökningsresultaten visar att informanterna ansåg att ämnesspecifikt språk i historia är den faktor som mest påverkar undervisningsplaneringen som de gör i ämnet historia eftersom det ämnesspecifika språket upplevs som en utmaning för språkbadseleverna. Det ämnesspecifika språket i ämnet historia innebär exempelvis många termer och begrepp som kan vara krävande att förstå. Således är det inte överraskande att flera informanter nämnde i sina svar att det är angeläget att beakta i planeringen hur man kan stöda elevernas förmåga att förstå innehållet i ämnet som kräver både innehålls- och språkkunskaper. Resultatet verifierar även min hypotes om att språkbadslärare anser det ämnesspecifika språket som en beaktansvärd faktor i planeringen. Veijola och Mikkonen (2019:18–19) framhäver också att det är viktigt att beakta det ämnesspecifika språket i planeringen av historieundervisningen eftersom all undervisning i ämnet historia bör vara språkmedvetet.

Den andra forskningsfrågan berörde faktorer som språkbadslärare beaktar i planeringen av innehållsliga och språkliga mål för historieundervisningen. Informanterna ansåg att läroplanen, språkbadsspråket och elevernas eget intresse är de tre faktorer som de beaktar mest i planeringen av innehållsliga mål. Informanterna ansåg att läroplanen styr deras planering i ämnet historia vilket man kunde förvänta sig eftersom läroplansgrunderna är en nationell föreskrift som både stöder och styr all undervisning i skolan (Utbildningsstyrelsen 2014: 9). Resultaten visar inte ändå om de beaktar läroplansgrunderna och skolans läroplan i samma utsträckning i planeringen av innehållsliga mål. Språkbadsspråket ansågs vara en beaktansvärd faktor i planeringen av innehållsliga mål på grund av det ämnesspecifika språket som kan vara krävande för språkbadseleverna. Informanterna framhävde också att det är nödvändigt att beakta elevernas språkliga nivå i planeringen av innehållsliga mål. Elevernas eget intresse lyftes fram i de flesta svar vilket var förestående. Exempelvis konstaterar Skinnari (2013: 213) i sin undersökning att eleverna deltar i undervisningen mer aktivt om de är intresserade av innehållet i ämnet. Således kan jag förmoda att språkbadslärare är medvetna om denna sak och därför tog de flesta informanterna upp elevernas eget intresse som en beaktansvärd faktor i planeringen av de innehållsliga målen.

Utöver de faktorer som påverkar de innehållsliga målen visar resultaten att elevernas språkliga nivå, ämnesspecifikt språk och de fyra språkområden beaktades mest när det gäller planeringen av de språkliga målen för undervisningen. Enligt Buss (2004: 17) är det angeläget att språkbadsläraren är medveten om elevernas språkliga nivå när hen gör språklig planering vilket också framhävdes i informanternas svar i min undersökning. Informanterna ansåg att det är viktigt att beakta elevernas språkliga nivå för att få en uppfattning om vad de redan kan och vad eleverna för tillfället bör öva på vilket naturligtvis påverkar planeringen av språkliga mål. Det ämnesspecifika språket i ämnet historia framhävdes som en beaktansvärd faktor i planeringen av språkliga mål. Informanterna ansåg att det ämnesspecifika språket kan vara en utmaning för språkbadseleverna till exempel på grund av många krävande termer och begrepp. Tidigare undersökningsresultat av Bergroth (2009) som visar att elevernas språkkunskaper och utveckling av ordförrådet påverkar språklig planering stöder mina resultat.

I planeringen av språkliga mål beaktar informanterna också de fyra språkområdena, det vill säga läsning, skrivning, tal och förståelse, vilket betyder att informanterna planerar språkliga mål på så sätt att de stöder alla språkområden. Enligt Björklund m.fl. (2005: 11) är det också angeläget att beakta alla språkområden i undervisningsplaneringen för att garantera utvecklingen såväl i förståelse som i produktion av språkbadspråket. Resultatet om de fyra språkområden i min undersökning verifierar delvis min hypotes om att språkbadslärare beaktar de fyra språkområden när de planerar historieundervisningen. Med detta menar jag att varje språkområde framhövdes i informanternas svar men alla informanter beaktade inte dem alla. Det var intressant att märka att informanterna nämnde delvis samma beaktansvärda faktorer som gäller både planeringen av innehållsliga och språkliga mål för historieundervisningen. Ämnesspecifikt språk och elevernas språkliga var sådana faktorer som ansågs påverka såväl de innehållsliga som de språkliga målen.

Informanterna ansåg att mångsidiga och varierande arbetssätt erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i klassen. De mest använda arbetssätten som informanterna planerar för historieundervisningen var gemensamma diskussioner, olika par- och gruppuppgifter samt dramaarbete. I min hypotes förmodade jag att språkbadslärare planerar stations- och samarbetsinläring för historieundervisningen men informanterna inte tog upp dessa arbetssätt i sina svar. Det var överraskande eftersom de är sådana arbetssätt som ofta lyfts fram i forskningslitteraturen om och lärarhandböckerna i språkbad (se Bergroth 2015, Grandell m.fl. 1995b, Kaskela-Nortamo 2007). Ett par informanter beskrev dock ett liknande arbetssätt som samarbetsinläring trots att de inte nämnde själva begreppet. Det fanns bara en informant som nämnde stationsundervisning som arbetssätt. Informanter har möjligtvis använt både stationsundervisning och samarbetsinläring i historieundervisningen men åtskilde dem inte från grupparbete. Det skulle ha varit intressant att få veta vad informanter menar när de nämner par- och grupparbete.

Läroboken med vissa anpassningar för språkbadselever och egenproducerat material erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete enligt informanterna i denna studie. Met (1994) framhäver att det är väsentligt att språkbadslärare anpassar sitt språk för eleverna, således kunde man också förmoda att likadana anpassningar gäller

läromaterialet som används i ämnet. De mest använda läromedel som informanterna planerar sin historieundervisning kring är läroboken, annan litteratur och internet som exempelvis används för att visa videoklipp. Min hypotes om att språkbadslärare tillverkar mycket eget läromaterial verifieras inte av resultaten. Utgående från det faktum att det finns brist på lämpligt språkbadsläromaterial var resultatet oförväntat (Bergroth 2015: 64). Största delen av informanterna nämnde nämligen inte alls egenproducerat material som läromedel som de använder i historieundervisningen. Flera informanter tog ändå upp att de använder annan litteratur som troligtvis kräver något anpassningsarbete.

Det är viktigt att komma ihåg att det bara fanns åtta informanter i undersökningen. Resultat skulle ha kunnat vara annorlunda om jag hade fått flera svar på enkäten. Trots det är jag nöjd med mitt val att ha en elektronisk enkät för att samla in material eftersom det var lättare och snabbare att få svar runt om Finland på så sätt. En fördel med elektronisk enkät är också att informanterna kan svara på enkäten när som helst i jämförelse med en intervju som skulle kräva en viss tidpunkt. Jag valde att inte använda intervjumöjligheten som jag övervägde i början av processen. Med hjälp av intervjuer skulle jag ha kunnat få bättre förståelse för några svar som nu förblev något oklara. Genom att intervjua några informanter skulle jag ha kunnat fördjupa mig i några faktorer som nu endast behandlades ytligt.

Resultat väckte frågan om de språkrelaterade faktorerna som språkbadslärare beaktar i historieundervisningen skiljer sig från de språkrelaterade faktorerna som de beaktar i undervisningsplanering som gäller andra skolämnen. Utgående från Magnusson (2008: 6) som konstaterar att alla ämnen har ett särskilt språk skulle man kunna förvänta sig att det finns olika typer av språkliga faktorer i varje ämne som språkbadslärare behöver beakta. Mina informanter betonade mycket att det ämnesspecifika språket i historia är krävande för språkbadselever och att läraren behöver arbeta mycket med språket för att säkra att eleverna förstår innehållet i ämnet. Således skulle det vara intressant att få veta om det finns något ämne som lärarna anser att har ett lika krävande eller till och med mer krävande ämnesspecifikt språk.

Utöver språkliga faktorer som tas i beaktande i olika skolämnen i språkbild väcktes en fråga hos mig om hurdan grupp- och pararbete språkbildslärare främjar i sin undervisning. I undersökningen preciserade informanterna nämligen inte vad grupp- och pararbete betyder konkret i deras historieundervisning. Följaktligen var det inte heller möjligt att redogöra för om grupp- och pararbete främjar mer inlärningen av innehållet eller språket. Man kunde ändå förmoda att fokus ligger både på innehållet och på språket vid par- och grupparbete eftersom de flesta informanter beskrev grupp- och pararbete som ett av de mest använda arbetssätten i historieundervisningen.

Som blivande språkbildslärare anser jag att alla som studerar till språkbildslärare kan dra nytta av resultaten i denna undersökning. I början av språkbildslärarkarriären kan det nämligen vara svårt att veta vilka språkliga faktorer som bör beaktas i undervisningsplaneringen. Jag förmodar att de flesta faktorer som informanterna nämnde i min undersökning kan även tillämpas i andra undervisningsämnen i språkbild. Avhandlingen gav många tips till språklig planering samt arbetssätt och läromedel som kan användas både i ämnet historia som i andra ämnen. Därtill anser jag att även erfarna språkbildslärare även kan dra nytta av resultaten. Genom att läsa om andras erfarenheter kan man fundera på egen undervisning och hur man kunde utveckla den vidare. Förhoppningsvis bidrar resultaten i min avhandling till innehålls- och språkintegrerande undervisningsplaneringen på något sätt.

Det vore intressant att forska vidare i samma tema genom att undersöka temat från jämförelsesynvinkel. Man skulle kunna undersöka hur lärare som undervisar i en reguljär enspråkig skola planerar sin historieundervisning i jämförelse med språkbildslärare. Det talas nämligen om språkmedveten historieundervisning som grundar sig på att det finns ett eget ämnesspråk i historia som bör beaktas i undervisningen (Veijola & Mikkonen 2019: 19). Således skulle det vara tilldragande att undersöka hur en lärare som undervisar historia på elevernas modersmål tar hänsyn till språket i ämnet i undervisningsplaneringen. På så sätt skulle man kunna reda ut om lärarna i de båda undervisningsprogrammen beaktar i någon mån samma språkrelaterade faktorer i undervisningsplaneringen i ämnet historia samt hur deras planering eventuellt skiljer sig från varandra.

LITTERATUR

- Ammert, Niklas (2013). *Historia som kunskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- Axelsson Monica (2006). Ämne och språk i samspel – en bakgrund. I: Monica Axelsson, Mikael Olofsson, Anders Philipsson, Carin Rosanser & Marianna Sellgren (red.). *Ämne och språk. Språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. [online]. Stockholm: Stockholm universitet. [Citerat 11.3.2020]. 4–19. Tillgänglig: https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84033.1333713181!/menu/standard/file/Amneochsprak.pdf
- Bergroth, Mari (2009). Språklig medvetenhet i språkbadsundervisning – en pilotstudie. I M. Enell-Nilsson & N. Nissilä (Red.). *Språk och makt. VAKKI symposium XXIX. Vasa 13–14.2.2013*. Vasa: VAKKI. 62–73. Tillgänglig: http://www.vakki.net/publications/2009/VAKKI2009_Bergroth.pdf
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy*. Vasa: Vasa universitet.
- Bergroth, Mari & Siv Björklund (2013). Kielikylypyohjelman tuloksia Suomessa. I: Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (red.). *Kaksikielinen koulu -tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola -ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 91–114.
- Björklund, Siv, Britt Kaskela-Nortamo, Maria Kvist, Harriet Lindfors & Mira Tallgård (2005). *Kompendium 4. Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Vasa: Vasa universitet.
- Björklund, Siv (2007). Samspelet mellan lexikon och kontext i språkbadsklasser. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylypykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vasa universitet. 77–85.
- Buss, Marita & Christer Laurén (2007). Samhället som språklärare i språkbad: För att förstå behöver man inte kunna varje ord. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylypykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vasa universitet. 25–33.
- Buss, Martina (2004). Progressiv språklig helhetsläroplan för språkbad. I: Siv Björklund & Martina Buss (red.). *Kielikylypy: Kasvua ja kehitystä = Språkbad: Samverkan skapar styrka*. Vasa: Vasa universitet. 15–23.
- Cammarata, Laurent & Diane J. Tedick (2012). *Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers* [online]. [Citerat 17.03.2020]. Begränsad tillgänglighet på Moodle-plattform: https://moodle.uwasa.fi/pluginfile.php/346151/mod_resource/content/1/CammarataTedick2012.%20Experience%20of%20immersion%20teachers.pdf

- Coyle, Do (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10:5. [online]. [Citerat 26.3.2020]. 543–562. Tillgänglig: <https://www-tandfonline-com.proxy.uwasa.fi/doi/pdf/10.2167/beb459.0?needAccess=true>
- Dufva, Hannele & Tarja Nikula (2010). Mitä kieli on? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(5). [online]. [Citerat 7.8.2020] Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2010/mita-kieli-on>
- Fagerholm, Mattias (2020). *Skolorna stängs i en månad på grund av Coronaviruset*. [online]. [Citerat 4.10.2020]. Tillgänglig: <https://www.lararen.fi/nyheter/skolorna-stangs-i-en-manad-pa-grund-av-coronaviruset/>
- Forslund Frykedal, Karin (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete – om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer*. [online]. Linköping: Linköpings universitet. [Citerat 5.10.2020]. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:17754/FULLTEXT01.pdf>
- Forssell Hanna (2015). Museoista motivaatiota oppimiseen. I: Hannele Cantell (red.). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 235–244.
- Gibbons, Pauline (2009). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 2. upplaga. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Grazer, Elisabeth (1998). *Integrating Language and Content. Instruction in the Immersion classroom*. [online]. [Citerat 25.3.2020]. Begränsad tillgänglighet på Moodle-plattform: [file:///C:/Users/Ella/Downloads/Graser%20E%20Bridge1.2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ella/Downloads/Graser%20E%20Bridge1.2%20(1).pdf)
- Grandell, Citha, Nina Hovi, Britt Kaskela-Nortamo, Karita Mård & Tina Young (1995a). *Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 1. Metoder och material som stöder språkanvändning i språkbud*. Vasa: Vasa universitet.
- Grandell, Citha, Nina Hovi, Britt Kaskela-Nortamo, Karita Mård & Tina Young (1995b). *Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 2. Temaundervisning och stationer i språkbud*. Vasa: Vasa universitet.
- Gullberg, Tom (2006). Historia är intressant – men hur ska historia undervisas? I: Mia Sandvik & Gun Oker-Blom (red.). *Historia i nuet*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. 26–37.

- Heikkinen, Marita (2007). Kielikylpy ala-asteella. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vasa universitet. 54–69.
- Hellström, Martti (2008). *Sata sana opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hermanssons Adler, Magnus (2004). *Historieundervisningens byggstenar. Grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Andra upplagan. Stockholm: Liber.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara (2009). *Tutki ja kirjoita*. 10. painos. Helsingfors: Tammi.
- Holmegaard, Margareta & Inger Lindberg (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur. 539–572.
- Julkunen, Kyösti (2002). Sisältöjen oppiminen ja opettaminen vieraalla kielellä. I: Marja-Liisa Julkunen (red.). *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY. 97–110.
- Jyrhämä Riitta, Martti Hellström, Kari Uusikylä & Pertti Kansanen (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaskela-Nortamo, Britt (2007). En språkbadslärares vardag. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Språkbadsboken*. Vasa: Vasa universitet.
- Lag om grundläggande utbildningen (2018). 793/20.9.2018.
- Lahtinen, Jari (2016). Intervju av professor emerita Sirkka Ahose och Jukka Rantala 19.4.2016. *Kasvatus & aika* [online]. 10:2 [Citerat 1.5.2020], 91–94. Tillgänglig: <http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/10/2/professo.pdf>
- Laukkanen, Marjo, Anneli Lauriala & Sini Ylipalo (2009). *Lappilaisten alakoululaisten käsityksiä koulusta ja tulevaisuudesta*. [online]. [Citerat 28.4.2020]. Tillgänglig: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=ad14aded-1cb7-4696-82c4-e8a229809c48>
- Laurén, Christer (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vasa: Vasa universitet.
- Laurén, Christer (2007). Språkbadspedagogik. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vasa universitet. 19–25.

- Magnusson, Ulrika (2008). *Språk i ämnet*. [online]. Göteborg: Göteborg universitet. [Citerat]. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6565dc/1553959724066/pdf1804.pdf>
- Met, Mimi (1994). *Teaching content through a second language*. [online]. [Citerat 26.3.2020]. Begränsad tillgänglighet på Moodle-plattform: <https://moodle.uwasa.fi/mod/resource/view.php?id=206292>
- Mård, Karita (1997). *Kielikylpyopettajan on osattava roolinsa*. I: Pertti Lehesvuo (red.). *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Nevasaari, Elina (2015). *Bakom orden: språkbadslevers kontextuella begreppsstrukturering*. Vasa: Vasa universitet.
- Otava (2020). *Forum 5&6 historia och läroplansgrunderna*. [online]. [Citerat 1.5.2020]. Tillgänglig: <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/laromedel-pa-svenska/forum-historia-lp2016/>
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4. upplaga. Lund: Studentlitteratur.
- Rantala, Jukka & Sirkka Ahonen (2015). *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus
- Rautiainen, Mikko, Mikko Hiljanen, Rene Ranka & Matti Rantonen (2012). *Historian opetuksen mieli ja mielettömyys*. [online]. Jyväskylä: Osuuskunta Jyvä-Ainola. [Citerat 29.7.2020]. Tillgänglig: http://users.jyu.fi/~rpvalta/pdf/Historian_opetus.pdf
- Schildts & Söderströms (2020). *Åk 1–6. Historia och samhällslära. För i tiden*. [online]. [Citerat 1.5.2020]. Tillgänglig: <https://laromedel.sets.fi/series/forr-i-tiden/>
- Schildts & Söderströms (2020). *Åk 1–6. Historia och samhällslära. Tidspiraten*. [online]. [Citerat 1.5.2020]. Tillgänglig: <https://laromedel.sets.fi/series/tidspiraten/>
- Sipola, Sirpa (2007). Ett dopp i vuxenspråkbad – några aspekter på språk och innehåll, vuxenspråkbadets uppkomst, didaktiska principer och arbetssätt. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vasa universitet. 151–157.
- Sjöberg, Sannina, Karita Mård-Miettinen, Annika Peltoniemi & Kristiina Skinnari (2018). *Språkbad i Finlands kommuner 2017. Utredning om språkbad i de inhemska språken i småbarnspedagogik, förskoleundervisning och grundläggande utbildning*. [online]. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. [Citerat 7.5.2020]. Tillgänglig:

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57571/978-951-39-7413-8.pdf?sequence=2>

- Skinnari, Kristiina (2013). Osallistumisen tarjoomia alakoulun CLIL-tunneilla. I: Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (red.). *Kaksikielinen koulu -tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola -ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 192–217.
- Skolverket (2012a). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. [online]. Stockholm: Skolverket. [Citerat]. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d88750033a6/1518700869958/greppa-spr%C3%A5ket.pdf>
- Skolverket (2012b). *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. [online]. Stockholm: Skolverket. [Citerat]. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659eda/1553964496143/pdf2843.pdf>
- Skolverket (2020). *Elevers inflytande och delaktighet i undervisningen kan främja studiero*. [online]. [Citerat 4.10.2020]. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-studiero/elevers-inflytande-och-delaktighet-i-undervisningen-kan-framja-studiero>
- Slater, John (1995). *Teaching History in the New Europe*. London: Cassell.
- Stolare, Martin (2017). En massa innehåll: Lärare talar om sin undervisning i SO och historia på mellanstadiet. I: Maria Olson & Sara Irisdotter Aldermyr (red.). *Forskning och praktik*. Lund: Gleerups Utbildning AB. 121–138.
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. painos. Helsinki: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. [online]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkojulkaisu.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2020). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. [online]. [Citerat 29.4.2020]. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>
- Vejola, Anna (2016). Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus ja aika* [online].

10:2 [Citerat 2.5.2020], 6–18. Tillgänglig: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_veijola_1606162048.pdf

Veijola, Anna (2019). *Lähteillä. Historian taitoja oppitunneille*. Helsingfors: Edita.

Veijola, Anna, Mikko Rautiainen & Simo Mikkonen (2016). Muutos ja merkitykset historian oppimisessa ja opetuksessa. *Historiallinen aikakauskirja*. [online]. 114:3 [Citerat 26.5.2020], 251–253. Begränsad tillgänglighet: <http://elektra.helsinki.fi.proxy.uwasa.fi/se/h/0018-2362/114/3/muutosja.pdf>

Virta, Arja (2012). Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa. I: Arto Kallioniemi & Arja Virta (red.). *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 146–171.

Yilmaz, Kaya (2008). A vision of history teaching and learning. Thoughts on history education in secondary schools. *The High School Journal* [online]. 92:2 [Citerat 8.5.2020], 37–46. Tillgänglig: https://www.researchgate.net/publication/215643391_A_Vision_of_History_Teaching_and_Learning_Thoughts_on_History_Education_in_Secondary_Schools

BILAGA

Enkätfrågorna till språkbadslärare

Undervisningsplanering i ämnet historia i språkbad

I denna undersökning vill jag kartlägga hur språkbadslärare planerar sin undervisning i ämnet historia i årskurser 4–6. Undersökningen fokuserar mest på språklig planering i ämnet historia.

Du behöver inte uppge några personuppgifter. Alla svar behandlas konfidentiellt och anonymt. Undersökningsmaterialet förstörs när undersökningen är slutförd. Resultat i undersökningen publiceras i min avhandling Pro-gradu så att det inte är möjligt att identifiera informanter.

Enkäten består av 18 frågor. Det tar 15–20 minuter att svara på enkäten.
Tack för att du deltar i min undersökning!

1. Hur länge har du arbetat som språkbadslärare?

0–4 år

5–9 år

10–14 år

15–19 år

20 år eller mer

2. a) Vilken grundutbildning har du? (examen, läroanstalt)

2. b) Hurdan utbildning har du för språkbadsläraryrket? (genom grundutbildningen, genom fortbildning)

3. I vilka årskurser undervisar du/har du undervisat historia på svenska i språkbad?

Åk 4

Åk 5

Åk 6

Någon annan, vilken?

4. Ta ställning till följande påståenden. (alltid, oftast, ibland, aldrig)

Jag undervisar/har undervisat historia i språkbad i form av separata historielektioner.

Jag undervisar/har undervisat historia i språkbad integrerat med andra läroämnen (t.ex. i form av temaundervisning).

Jag undervisar/har undervisat historia i språkbad i form av separata historielektioner.

Jag undervisar/har undervisat historia i språkbad integrerat med andra läroämnen (t.ex. i form av temaundervisning).

5. Att planera historieundervisningen/lektionerna i språkbad är... (Välj tre adjektiv).

nödvändigt
tråkigt
lätt
enformigt
givande
onödigt
mångsidigt
krävande

6. Att undervisa historia i språkbad är... (Välj tre adjektiv).

nödvändigt
tråkigt
lätt
enformigt
givande
onödigt
mångsidigt
krävande

7. a) Ta ställning till följande påståenden. *

(helt av samma åsikt, delvis av samma åsikt, delvis av annan åsikt, helt av annan åsikt)

Då jag undervisar historia i språkbad är jag främst en ämneslärare.

Då jag planerar historieundervisningen i språkbad fokuserar jag mest på ämnesinnehållet.

Då jag undervisar historia i språkbad är jag samtidigt också en språklärare.

Då jag planerar historieundervisningen i språkbad beaktar jag det ämnesspecifika språk som hör samman med ämnet historia.

Då jag undervisar historia i språkbad är jag främst en ämneslärare.

Då jag planerar historieundervisningen i språkbad fokuserar jag mest på ämnesinnehållet.

Då jag undervisar historia i språkbad är jag samtidigt också en språklärare.

Då jag planerar historieundervisningen i språkbad beaktar jag det ämnesspecifika språk som hör samman med ämnet historia.

7. b) Kommentera gärna här dina svar ovan.

8. Vilka språkrelaterade faktorer anser du är viktiga att beakta för en lärare som planerar historieundervisningen i språkbad?

9. a) Vilka faktorer beaktar du i planering av innehållsliga mål för historieundervisningen i språkbad?

9. b) Ge några exempel på innehållsliga mål i ämnet historia.

10. a) Vilka faktorer beaktar du i planering av språkliga mål för historieundervisning i språkbad?

10. b) Ge några exempel på språkliga mål i ämnet historia.

11. a) Ta ställning till följande påståenden.

(helt av samma åsikt, delvis av samma åsikt, delvis av annan åsikt, helt av annan åsikt)

Det är lika viktigt att planera innehållsliga och språkliga mål i ämnet historia i språkbad.
Det lika krävande att planera innehållsliga och språkliga mål i ämnet historia i språkbad.

11. b) Kommentera gärna här dina svar ovan.

12. a) Ta ställning till följande påståenden.

(helt av samma åsikt, delvis av samma åsikt, delvis av annan åsikt, helt av annan åsikt)

Det är utmanande att planera historieundervisning som utvecklar både språk- och ämneskunskaper i språkbad.

Språklig planering är mer krävande i ämnet historia än i andra läsåmnen (t.ex. omgivningslära) i språkbad.

Språklig planering är mer krävande i ämnet historia än i konst- och färdighetsämnena i språkbad.

Det är utmanande att planera språkutvecklande arbetssätt i ämnet historia i språkbad.

Språklig planering i ämnet historia kräver mycket arbetet av läraren som arbetar i språkbad.

12. b) Kommentera gärna här dina svar ovan.

13. a) Ta ställning till följande påståenden.

(helt av samma åsikt, delvis av samma åsikt, delvis av annan åsikt, helt av annan åsikt)

Ämnet historia erbjuder mångsidiga språkliga möjligheter för planering i språkbad.

Det finns mycket material i ämnet historia som kan användas för att utveckla språkbadelevernas språkkunskaper i språkbad.

Språkbadslärare har mera möjligheter i planeringen i ämnet historia i jämförelse med andra lärare.

En lärare har möjlighet att använda mycket kreativitet i språklig planering i ämnet historia i språkbad.

Det är lätt att integrera andra ämnen i historieundervisningen i språkbad.

13. b) Kommentera gärna här dina svar ovan.

14. a) Hur mycket påverkar följande faktorer ditt planeringsarbete i ämnet historia i språkbad?

(mycket, ganska mycket, lite, inte alls)

Ämnesinnehållet

Språket

Materialet

Elevgruppen

Tidsanvändningen

Andra resurser (t.ex. utrymmen)

14. b) Kommentera gärna här dina svar ovan.

15. a) Ge exempel på arbetssätt som du använder i din historieundervisning i språkbad.

15. b) Vilket/vilka arbetssätt anser du att erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i historia i språkbad? Motivera ditt svar.

16. a) Ge exempel på läromedel som du använder i din historieundervisning i språkbad.

16. b) Vilket/vilka läromedel erbjuder enligt dig de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i historia i språkbad? Motivera ditt svar.

17. Hur påverkar bedömning på din planering i ämnet historia i språkbad?

18. Ifall du vill kan du kommentera här om det finns skillnader i att planera historieundervisningen för olika årskurser i språkbad.