



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

Undervisning och bedömning utan gemensamt språk

Integrering av nyanlända elever i ämnet hem- och konsumentkunskap ur ett lärarperspektiv

Johanna Rask

Rapportnummer:	VT14-03
Examensarbete:	15 hp
Program/kurs:	Lärarprogrammet/LHK410
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT 2014
Handledare:	Ann Parinder
Examinator:	Peter Korp



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

Rapportnummer:	VT14-03
Titel:	Undervisning och bedömning utan gemensamt språk
Författare:	Johanna Rask
Examensarbete:	15 hp
Program/kurs:	Lärarprogrammet/LHK410
Nivå:	Grundnivå
Handledare:	Ann Parinder
Examinator:	Peter Korp
Antal sidor:	31
Termin/år:	VT 2014
Nyckelord:	Nyanlända elever, hem- och konsumentkunskap, integrering, undervisning, bedömning

Sammanfattning

Antalet nyanlända elever ökar i den svenska skolan, men nyanlända elevers skolsituation är ett område där den akademiska forskningen är underutvecklad. Studiens syfte är att öka förståelsen för hur undervisning och bedömning av nyanlända elever i ämnet hem- och konsumentkunskap kan utformas. Detta har undersökts genom intervjuer med fyra lärare som arbetar i två olika kommuner. Vid intervjuerna framkom att organiseringen av nyanlända elevers HK-undervisning skiljer sig åt på de olika skolorna, då eleverna börjar delta i HK-undervisning alltifrån första veckan i svensk skola till efter ett till två år. För att göra lektionsinnehållet tillgängligt även för nyanlända elever med bristande kunskaper i svenska används följande fyra strategier: delar av kommunikationen under lektionstid sker på engelska och/eller elevens modersmål, eleven får språkligt och innehållsmässigt stöd utanför lektionstid, läraren demonstrerar valda delar samt läraren anpassar uppgifter och redovisningskrav. Vid bedömning av de nyanlända elevernas ämneskunskaper används framförallt observation och muntliga redovisningar, både formella och informella.

Innehållsförteckning

Förord	1
Introduktion	2
Syfte och frågeställningar.....	3
Bakgrund	3
Metod	9
Design	9
Urval	9
Datainsamling	10
Databearbetning och analys	11
Metodologiska överväganden.....	12
Resultat.....	14
Beskrivning av respondenter och skolor	14
Nyanlända elever i HK	16
Bedömning utan gemensamt språk.....	23
Sammanfattning av studiens resultat	25
Diskussion	26
Metoddiskussion.....	26
Slutsatser och implikationer	29
Referenser.....	30
Bilagor	

Figurförteckning

Tabell 1: Sammanfattande beskrivning av respondenterna och deras arbetsplatser.....	14
---	----

Förord

Jag vill i detta förord framförallt tacka de fyra lärare som delat med sig av sina erfarenheter av att undervisa nyanlända elever i ämnet hem- och konsumentkunskap. Jag vet att ni har haft mycket att stå i under våren, tack för att ni ändå tagit er tid att svara på mina frågor. Utan er hade det inte blivit någon uppsats!

Tack Henrietta Ryblom Lindell för den konstruktiva kritik du bidrog med vid opponerings-tillfället, samt Jonas Rask och Johannes Gustafsson som hjälpt mig att korrekturläsa den slutgiltiga versionen av denna uppsats.

Stort tack också till min handledare Ann Parinder för dina värdefulla synpunkter under arbetets gång.

Göteborg, juni 2014
Johanna Rask

Introduktion

I svenska grund- och gymnasieskolor finns cirka 8 000 nyanlända elever (Bunar, 2010, s 17). Nyanlända elever är elever som anlänt till Sverige nära ordinarie skolstart eller under sin skoltid och som inte har svenska som modersmål – oftast kan dessa elever inte tala eller förstå svenska vid ankomsten till Sverige (Skolverket, 2008, s 6). Antalet nyanlända elever kan dock vara betydligt högre, eftersom Bunar enbart definierar en elev som nyanländ under de två år som kommunens omkostnader för eleven finansieras av Migrationsverket (2010, s 16). På senare år har dock svenska myndigheter valt att definiera elever som nyanlända under deras fyra första år i svensk skola (Skolinspektionen, 2013, s 3). Det är också en elevgrupp som ökar i antal (Skolverket, 2013, s 3). För att kunna erbjuda denna heterogena grupp en bra utbildning behövs ökad kunskap i skolor och kommuner om denna elevgrupps rättigheter och behov. Akademisk forskning om nyanlända elever är dock underutvecklad i Sverige (Bunar, 2010, s 113).

Nyanlända elever har rätt till studiehjälper på sitt modersmål (SFS 2011:185, 5 kap, 4§). Studiehjälpernas syfte är att eleverna ska få hjälp att förstå de ord och uttryck som används i ämnesundervisningen, så att eleven kan tillgodogöra sig denna i samtliga ämnen (Skolinspektionen, 2010, s 21). Om det finns minst fem elever som har rätt till modersmålsundervisning i ett särskilt språk, och om en lämplig lärare finns att tillgå, är skolan skyldig att anordna detta (SFS 2011:185, 5 kap, 10 §). På grund av den lägre befolkningsgraden kan det finnas risk att dessa krav uppfylls mer sällan på mindre orter än i storstäder. Detta gör att nyanlända elevers skolgång riskerar att skilja sig åt beroende på var i landet de är bosatta – trots att alla elever enligt skollagen har rätt till lika en likvärdig utbildning (SFS 2010:800, 1 kap. 8-9§).

Särskilda undervisningsgrupper, ofta kallade förberedelseklasser, är vanligt förekommande i svenska skolor och många nyanlända elever har enligt Skolverket behov av att undervisas i en grupp där språknivån och undervisningen anpassats efter dessa elevers behov (2008, s 13). Andra nyanlända elevers lärande kan gynnas mer av att de direkt blir en del av en reguljär klass där de får individuellt stöd (ibid.). Grundtanken är dock att alla elever ska integreras i ordinarie undervisning så snart som möjligt (Blob, 2004, s 7). Skolverket konstaterar att tidigt deltagande i till exempel praktiskt-estetiska ämnen ger de nyanlända eleverna möjlighet att bli delaktiga i skolans gemensamma liv (2008, s 13). Detta ger också eleverna möjlighet att använda och utveckla sina språkkunskaper i ett meningsfullt sammanhang (Mickan, 2007, s 119). Att tidigt integrera nyanlända elever i just ämnet hem- och konsumentkunskap är fördelaktigt eftersom det är ett ämne med aktiviteter som alla elever, oavsett skolbakgrund, kan relatera till (ibid., s 116).

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att synliggöra hur undervisning och bedömning av nyanlända elever i ämnet hem- och konsumentkunskap kan utformas genom att beskriva lärares erfarenheter utifrån följande frågeställningar:

1. Hur arbetar lärare i ämnet hem- och konsumentkunskap för att nyanlända elevers bristande kunskaper i svenska inte ska bli ett hinder i undervisningen?
2. Hur bedömer hem- och konsumentkunskapslärare nyanlända elevers ämneskunskaper trots avsaknaden av gemensamt språk?

Bakgrund

Nyanlända elevers varierande förutsättningar och behov av stöttning

Nyanlända elever är en heterogen grupp, vilket innebär att dessa elever har olika förutsättningar i den svenska skolan. Eleverna har olika utbildningsbakgrund, olika modersmål, olika personliga erfarenheter och de har kommit till Sverige av olika anledningar – vissa har flytt och bär på trauman medan andra har immigrerat frivilligt. Några är asylsökande och lever i ovisshet om deras asylskäl kommer att godkännas eller inte, medan andra är europeiska medborgare och behöver därför inte bekymra sig om uppehållstillstånd. Vissa ser Sverige som sitt nya hemland, medan andra väntar på att kunna återvända.

På grund av nyanlända elevers skiftande skolbakgrund är det vanligt att elever i denna grupp behöver minst fem år för att komma ikapp sina jämnåriga studiemässigt (Cummins, 2001, s 4), många av dessa elever kommer därmed att vara i behov av särskilt stöd även efter att de slutat räknas som nyanlända elever. Det är dock inte alla skolor som har möjlighet att erbjuda detta extra stöd i nödvändig utsträckning, konstaterar Blob i sin granskning av nyanlända elevers skolsituation i svenska och danska storstadskommuner (2004, s 23). Vilka åtgärder som är lämpliga för att garantera en likvärdig utbildning för elever med minoritetsbakgrund, oavsett om de är nyanlända eller födda inom landet, har lärare och utbildningsansvariga ännu inte enats om – varken i Sverige eller i resten av världen (Cummins, 2001, s 3).

Det finns nyanlända elever som har goda kunskaper i både teoretiska och praktiskt-estetiska ämnen, och att eleven ännu inte behärskar språket ska enligt Skolverket inte vara ett hinder för att dessa kunskaper ska erkännas genom att eleven får betyg i dessa ämnen. Detta förutsätter dock att ämnesläraren och modersmålsläraren samarbetar (Skolverket, 2008, s 15). I internationella studier konstateras en tendens att nyanlända elevers tidigare kunskaper ignoreras, eftersom eleven ännu inte har förmåga att redogöra för dessa kunskaper på majoritetsspråket (Wallace, 2011, s 102; Safford & Costley, 2008, s 141).

Det är av stor vikt att nyanlända elever får stöttning för att så snabbt som möjligt behärska det officiella språket, eftersom språkkunskaperna har betydelse både för framtida utbildningsval och yrkesliv (Blob, 2004, s 6). De nyanlända eleverna har dessutom en dubbel utmaning – de

ska lära sig ett nytt språk samtidigt som de förväntas utveckla sina ämneskunskaper i samtliga ämnen på detta nya språk (Safford & Costley, 2008, s 147). Därför bör undervisningen i samtliga ämnen bedrivas språkutvecklande vilket innebär att alla lärare behöver en grundläggande kunskap om andraspråksinläring (Cummins 2001, s 8; Skolverket 2008, s 18). Utöver denna dubbla utmaning har äldre nyanlända elever inte fått möjlighet att skolas in i rådande skolkultur redan som barn, vilket kan göra det svårt att veta vilka förväntningar som ställs på elever i det land som den nyanlända eleven immigrerat till. Det innebär att dessa elever till viss del måste börja om även om de har gått i skolan tidigare, eftersom skolsystemen skiljer sig åt i olika länder (Wallace, 2011, s 98).

För de nyanlända elever som placeras i förberedelseklass riskerar övergången till ordinarie klass att bli problematisk. Många svenska skolor använder successiv övergång för att lösa övergångsproblematiken, där elever medverkar i ordinarie undervisning vid enstaka tillfällen till att börja med och sedan alltmer frekvent med tiden (Blob, 2004, s 33). Hur och när övergången mellan förberedelseklass och ordinarie klass sker bygger ofta på lärares magkänsla och subjektiva bedömningar, vilket riskerar att få negativa konsekvenser för nyanlända elevers fortsatta skolgång (Bunar, 2010, s 57).

Ämnet hem- och konsumentkunskap (HK)¹

Ursprunget till ämnet HK fanns i den svenska skolan sedan slutet på 1800-talet och är obligatoriskt för både pojkar och flickor sedan 1950-talet – även om pojkarna bara var ålagda att delta i ämnets teoretiska delar till en början (de Ron & Feldt, 2013, s 31-32). Den tidigare uppdelningen mellan teori och praktik har ersatts av *kunskap-i-handling*, en sammanvävd helhet bestående av både teori och praktik (ibid., s 34-35). Det innebär enligt de Ron och Feldt att ”kunskapen kommer till liv i verklighetsnära situationer”, där eleverna får använda alla sina sinnen i autentiska uppgifter (ibid., s 39). I undervisningen förväntas eleverna tillämpa ett undersökande, jämförande och reflekterande förhållningssätt till sina val och handlingar (ibid., s 39). Traditionellt har så kallad flätmetodik använts i HK-undervisning, där läraren först instruerar varpå eleven efter bästa förmåga genomför uppgiften och slutprodukten bedöms. Sedan föregående läroplan (Lpo 94) infördes har dock ämnets krav förändras på så vis att eleven nu förväntas ta ansvar för hela arbetsprocessen vilket kräver en annan typ av metodik (ibid., s 34).

Undervisningen i HK kretsar kring perspektiven *hälsa, ekonomi* och *miljö* (de Ron & Feldt, 2013, s 43). Ämnets centrala innehåll är indelat i tre kategorier kopplade till dessa perspektiv (Skolverket, 2011, s 42-44), och de återkommer även i kunskapskravet bland annat genom att eleven ska motivera det tillvägagångssätt hen väljer utifrån dessa aspekter (ibid., s 45). Dessa perspektiv är också de tre dimensionerna av *hållbar utveckling* (de Ron & Feldt, 2013, s 43), vilket också är ett begrepp som används i kursplanen för HK.

¹Svenska kommittén för hushållsvetenskap samt Lärarförbundets ämnesråd Hushållsvetenskap rekommenderar bägge förkortningarna HK framför Skolverkets officiella förkortning HKK eftersom den föregående anses mer användarvänlig. För vidare diskussion se ex. <http://www.lararnasnyheter.se/hushallsvetaren/2011/05/10/spelar-nagon-roll-vad-vi-sager>

I nuvarande kursplan (Lgr 11) framgår att undervisningen ska syfta till att eleverna får möjlighet att utveckla förmågan att ”planera och tillaga mat och måltider för olika situationer och sammanhang”, ”hantera och lösa praktiska situationer i hemmet” samt ”värdera val och handlingar i hemmet och som konsument utifrån perspektivet hållbar utveckling” (Skolverket, 2011, s 42). De Ron och Feldt beskriver dessa tre förmågor som ämnets tre huvudmål, och sorterar in övriga förmågor som nämns i kunskapskravet under dessa tre (2013, s 41, s 53). Elever ska även ges möjlighet att reflektera över jämställdhet, samt ges förutsättningar att göra välgrundade val gällande privatekonomi (Skolverket, 2011, s 42).

I början på 2000-talet genomfördes en nationell utvärdering av grundskolan (NU-03), Ingrid Cullbrand och Monika Pettersson fick i uppdrag att utvärdera ämnet HK. Någon senare utvärdering finns ännu inte, och denna utvärdering är därför den mest aktuella trots att en ny kursplan har införts sedan utvärderingen genomfördes. Vid tidpunkten för NU-03 uppfattade elever HK som ”det ämne där man samarbetar mest i skolan” (Cullbrand & Pettersson, 2006, s 90). I utvärderingen konstateras också att två tredjedelar av de deltagande lärarna fortfarande använder sig av flätmetodik under en majoritet av lektionerna (ibid., s 92). Det framkom även att fler pojkar än flickor anser att HK är ett svårt ämne, har högre frånvaro under lektionerna samt mindre stöd hemifrån i ämnet (ibid., s 38-39). *Hemkunskap* blev *hem- och konsumentkunskap* i samband med införandet av Lpo 94 och i utvärderingen granskas också vilka möjligheter och farhågor lärarna ser med ämnets till viss del nya karaktär. En sådan farhåga var att ämnet skulle teoretiseras och att konsumentfrågorna skulle ta för stor del av de 118 undervisningstimmar, samtidigt så ses förändringarna som ett sätt att tydliggöra ämnets stora bredd och höja dess status (ibid., s 109).

Andraspråksutveckling i korthet

I detta avsnitt kommer benämning andraspråkselev att användas eftersom andraspråksforskning fokuserar på språkutveckling i ett längre perspektiv än de fyra första åren. Nyanlända elever ingår i gruppen andraspråkselever, som omfattar alla elever med ett annat modersmål än svenska oavsett hur länge en elev varit bosatta i Sverige. Detta är en stor andel av eleverna i den svenska skolan, och den har fördubblats på mindre än tio år (Lindberg, 2011, s 7). År 2011 hade cirka en femtedel av eleverna i grundskolan utländsk bakgrund, vilket innebär att antingen eleven själv eller elevens båda föräldrar är födda utanför Sverige (ibid., s 7).

I studier av andraspråksutveckling skiljer forskare ofta på vardagsspråk, det vill säga de språkliga förmågor som krävs för att kunna kommunicera i vardagliga sammanhang (*Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS*), och på skolspråk/ämnesspecifikt språk, som är ett mer abstrakt språk som används för att utveckla sina ämneskunskaper (*Cognitive Academic Language Proficiency, CALP*). Den kanadensiske andraspråksforskaren Jim Cummins myntade dessa förkortningar år 1979 för att synliggöra att det är fråga om två olika register som kan utvecklas både parallellt och var för sig (Cummins, 2000, s 73). Cummins lägger ingen värdering i dessa register eftersom det ena inte utesluter det andra utan bägge behövs – om än i olika sammanhang (ibid., s 74).

Forskning visar att andraspråkselever ofta kan kommunicera relativt flytande på vardagsspråket efter ett till två år, men att utveckla sitt skolspråk till samma nivå som jämnåriga förstaspråkstalare beräknas ta fem till sju år (Gibbons, 2010, s 87). Vissa menar att det tar ända upp till tio år att hinna ifatt (Thomas & Collier 2002, citerad i Lindberg, 2007, s 8). Många andraspråkselever kan därmed uttrycka sig obehindrat i vardagliga sammanhang långt innan de behärskar det skolspråk som krävs i grundskolans senare år – andraspråkseleverna måste dessutom hinna ifatt ett rörligt mål eftersom även övriga elever utvecklar sitt språk (Gibbons, 2010, s 89).

Gibbons framhåller ämnesundervisning som en god miljö för att utveckla ett andraspråk eftersom eleven där får tillgång till en autentisk kontext och meningsfull interaktion (ibid., s 34-35). Hon poängterar dock att eleven också måste få sitt behov av språklig stöttning tillgodosett – och att det ofta blir ämnesläraren som får ta ansvar för både elevens språk- och ämnesutveckling efter elevens första språkintroduktion (ibid., s 35) Enbart språkundervisning isolerar eleven från den miljö där ämnesspecifikt språk används och rekommenderas därför inte (ibid., s 36).

Svenska studier angående nyanlända elever

Anders Böhlmark har i sin avhandling bland annat granskat förhållandet mellan invandringsålder och skolresultat (2007a, 2007b). En nyanländ elev som tänker sig en framtid i Sverige är enligt Böhlmark i högre grad motiverad att lära sig sådant som beskrivs som *Sweden-specific skills* än en elev som tänker sig en framtid i något annat land (ibid., s 2). *Sweden-specific skills* definierar Böhlmark som sådan kunskap som är användbar framförallt i svensk kontext – så som det svenska språket (ibid.). Oavsett elevens framtidsplaner tenderar dock de som kommer till Sverige under lågstadietiden att ha ett högre genomsnittligt meritvärde när de slutar årskurs 9 än de elever som anländer under mellan- och högstadietiden. Böhlmark identifierar nyanlända elevers nionde levnadsår som en kritisk punkt, då barn som immigrerar till Sverige före nio års ålder ofta lyckas hinna ikapp jämnåriga födda i Sverige prestationsmässigt innan de slutar grundskolan (ibid., s 33). Det finns dock små, men statistiskt säkerställda, skillnader i elevers genomsnittliga meritvärde om de anländer till Sverige före eller efter ordinarie skolstart vid sju års ålder (ibid., s 33). Exakt vilken ålder som är den kritiska invandringsåldern varierar dock beroende på elevens ursprung, då nyanlända elever från västländer har större möjligheter att lyckas väl i skolan trots sen ankomstålder än elever från andra delar av världen (Böhlmark, 2007b, s 34). Med hänsyn till resultaten i Böhlmarks studier väcker Bunar frågan om större hänsyn bör tas till elevernas ankomstålder samt ursprung för att skraddarsy en skolintroduktion som bäst gynnar den enskilda eleven (2010, s 62).

Mathias Blob har granskat nyanlända elevers skolintroduktion fyra storstadskommuner, en dansk kommun och tre svenska. Han konstaterar först och främst att det är väsentligt att barn i skolåldern så snabbt som möjligt kommer in i utbildningssystemet (2004, s 6). Detta är överensstämmande med rådande svensk lagstiftning, där det framgår att nyanlända elever ska tas emot i skolan så snart det är möjligt – vilket bör vara senast en månad efter ankomsten (SFS 2011:185, 4 kap, 1a§). Blobs granskning visar att förberedelseklasser är det vanligaste

sättet att organisera undervisningen för denna elevgrupp på skolor med relativt många nyanlända elever, medan individuella stödåtgärder är vanligare på skolor med få nyanlända elever (ibid., s 13). Det framgår dock inte vilken hänsyn som tagits till elevernas individuella förutsättningar i samband med att beslut fattats om placering i förberedelsegrupp respektive införandet av individuella stödåtgärder.

Nyanlända elever i internationella studier

I en brittisk studie genomförd av Safford och Costley (2008) intervjuas ett trettio-tal elever i övre tonåren angående sina erfarenheter av direktintegrering i ordinarie undervisning. Samtliga elever har anlänt till Storbritannien i slutet av den obligatoriska skoltiden med inga eller bristfälliga språkkunskaper i engelska. Eleverna går på olika skolor i London, och deras första tid i brittisk skola såg mycket olika ut – i vissa skolor förekom en flera veckor lång introduktionsperiod med klasskamrater som faddrar, på andra skolor fick nyanlända elever särskilt språkligt stöd utöver den ordinarie undervisningen. Många nyanlända får dock klara sig helt på egen hand. De flesta av dessa elever har gått i skola i sina hemländer, men upplever ändå att deras tidigare kunskaper inte räknas utan att de blev tvungna att börja om på nytt – ibland med skolmaterial som var tydligt anpassade för små barn trots att de själva var tonåringar (Safford & Costley, 2008, s 140). Ingen av eleverna får möjlighet att bli bedömd på sitt förstaspråk (ibid., s 141). Ofta är det på grund av språket svårt för eleverna att ta del av den ordinarie undervisningen, vilket fick till följd att de till en början ofta bara satt av lektionerna i tystnad för att sedan försöka läsa ikapp efter den ordinarie skoldagen. I skolan får eleverna sällan tillgång till material på sitt förstaspråk, eller tvåspråkigt material bortsett från lexikon, något som eleverna anser skulle gynna dem (ibid., s 143). Trots detta anser eleverna att det snarare är deras ansvar att anpassa sig till skolans krav, än skolans ansvar att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar (ibid., s 142).

Peter Mickan har studerat nyanlända elevers socialisation i bland annat ämnet *home economics*, den australiensiska motsvarigheten till HK. Studien genomfördes på en skola för nyanlända elever i åldern 13-18 år, där all undervisning var anpassad för denna elevgrupps särskilda behov (Mickan, 2007, s 110). För att göra ämnesundervisningen språkutvecklande samarbetar läraren i *home economics* med en lärare i engelska som andraspråk. Läraren synliggör elevernas tidigare kunskaper genom att lämna utrymme för dem att demonstrera dessa, samtidigt som eleverna socialiseras in i en australiensisk kontext genom att de får möta lokala matlagningstraditioner. Att ämnesinnehållet kopplas till elevernas egna erfarenheter gör att de kan delta aktivt (ibid., s 116). De lektioner som Mickan observerat följer ett tydligt mönster. Eleverna ägnar först en lektion åt att arbeta med en text i form av ett recept, både rent språkligt och genom att receptet demonstreras, följt av en lektion där samtliga elever lagar mat med stöttning från läraren – både i form av att demonstrerade metoder och språkligt stöd (ibid., s 116-120). På så sätt får de nyanlända eleverna möjlighet att utveckla sina språk- och ämneskunskaper parallellt. Om och i så fall i vilken omfattning exempelvis näringslära och konsumenträtt, som ingår i det svenska ämnet HK utöver matlagning, behandlas i undervisningen för de nyanlända eleverna framgår inte av studien.

Ytterligare en australiensisk studie, Pugh, Every och Hattam (2012), fokuserar på nyanlända elever med flyktingbakgrund. Studien är genomförd på en skola som har elever upp till och med årskurs 7, vilket innebär att de intervjuade lärarna undervisar elever som är något yngre än de flesta elever som deltar i svensk hem- och konsumentkunskapsundervisning. På denna skola finns ordinarie klasser och ett särskilt introduktionsprogram för nyanlända elever. De intervjuade lärarna anser att en förutsättning för att kunna bedriva framgångsrik undervisning för de nyanlända eleverna är att eleverna möts av en positiv och välkomnade miljö (ibid., s 133). Inom gruppen nyanlända elever är elever med flyktingbakgrund ofta i extra behov av särskilt stöd, både på grund av att skolsystemet sällan fungerat i hemlandet vilket innebär att eleven har bristfällig tidigare skolgång och eftersom dessa elever ofta bär på traumatiska upplevelser från tiden före eller under sin påtvingade flykt (ibid., s 127). Detta innebär att dessa elever kan ha behov av särskild undervisningsgrupp under en längre tid än andra nyanlända elever (ibid., s 130). Det är också extra viktigt att lärare som undervisar denna elevgrupp är väl förtrogen med elevernas särskilda behov och får kontinuerlig fortbildning för att kunna möta dessa elever på bästa sätt, forskning visar nämligen att enskilda lärare spelar särskilt stor roll för hur just dessa elever lyckas i skolan (ibid., s 134). Författarna poängterar också att inte bara är de nyanlända eleverna som måste anpassa sig till skolan, utan att undervisningen också måste anpassas efter dessa elever (ibid., s139).

Metod

I detta avsnitt beskrivs studiens metod ingående för att ge läsaren möjlighet att bedöma dess rimlighet och trovärdighet. Inledningsvis kommer studiens design att presenteras. Detta följs av en beskrivning av urvalsprocessen. Efter det kommer datainsamlingen att beröras, vilket följs av databearbetning och analys. Avslutningsvis kommer metodologiska överväganden att beskrivas, i denna avslutande del reflekteras också kring forskningsetiska principer.

Design

Eftersom nyanlända elevers skolsituation är ett eftersatt forskningsområde, och det helt saknas tidigare studier angående nyanlända elever i HK-undervisning, kan denna studie ses som explorativ. Studien syftar som tidigare nämnts till att synliggöra hur undervisning och bedömning av nyanlända elever i ämnet kan utformas genom att beskriva lärares erfarenhet av att undervisa nyanlända elever i ämnet hem- och konsumentkunskap. Denna studie är deskriptiv, och det är lärarnas uppfattning av situation som står i centrum. Detta har undersökts genom semistrukturerade intervjuer. En intervjuguide har använts som stöd (se *bilaga 1*), men den dialog som uppstod vid intervjutillfällena har påverkat frågornas ordningsföljd och exakta formulering (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012, s 228).

Urval

För att kunna besvara studiens frågeställningar har lärare i hem- och konsumentkunskap med personlig erfarenhet av att undervisa nyanlända elever intervjuats. I samråd med handledare bedömdes att 3-5 intervjuer var en lämplig omfattning för denna studie. Två kommuner, en storstadskommun samt en landsbygdskommun², valdes för studien. Rådande lagstiftning kan som tidigare nämnts innebära en större möjlighet för elever i storstäder att få modersmålsundervisning och studiehandledning jämfört med elever på landsbygden och på mindre orter. Denna rättighet begränsas av tillgång till lämplig personal och antalet elever med samma modersmål. Syftet med studien är dock inte att granska eventuella skillnader mellan lärare i storstadskommunen och lärare i landsbygdskommunens erfarenheter av att undervisa nyanlända elever, utan urvalet har gjorts för att få en bredare bild av lärares erfarenhet.

I denna studie har fyra lärare från fyra olika skolor i två kommuner deltagit. Två av lärarna arbetar i en storstad och de två andra på en mindre ort i en landsbygdskommun. Att respondenterna arbetar i två så pass olika kommuner är ett medvetet val för att öka studiens variation. I storstadskommunen har lärare på skolor i två olika stadsdelar intervjuats. En av lärarna arbetar i en stadsdel där cirka hälften av invånarna är födda i utlandet och den andra läraren i en stadsdel där knappt en fjärdedel av invånarna är utrikes födda, enligt statistik från Statistiska Centralbyrån (2014). Detta är stadsdelar där nyanlända elever ofta är bosatta, och det är ett strategiskt val att kontakta lärare i dessa stadsdelar. I landsbygdskommunen finns tre

² *Landsbygdskommun* är en benämning på kommuner som bland annat har en tätortsgrad under 70 % och där mer än 6,4 % av befolkningen arbetar med jord- och skogsbruk (Statistiska Centralbyrån, 2014).

högstadieskolor, och lärare i hem- och konsumentkunskap på två av dessa skolor tackade ja till att delta i studien. I den landsbygdskommun som lärarna arbetar är drygt två procent av invånarna födda i utlandet enligt statistik från Statistiska Centralbyrån (2014).

Två olika metoder har använts för att komma i kontakt med de intervjuade lärarna, dels samtal till skoladministratörer på skolor som bedömts lämpliga efter besök på skolans webbplats och dels personliga kontakter på högstadieskolor. Lärare i andra ämnen än HK har i två fall skickat frågan om deltagande i studien vidare till sin/sina kollegor, ett visst snöbollsurval har därmed förekommit (Esaiasson et al., 2012, s 189). Medverkande lärare har sedan kontaktats personligen via telefon och/eller e-post. En av de intervjuade var bekant sedan tidigare eftersom jag vikarierat på hennes arbetsplats. Övriga respondenter var nya bekantskaper. Utöver de medverkande lärarna har ytterligare fem lärare som avböjt att medverka kontaktats. Bland dessa lärare fanns i huvudsak två anledningar till att avstå från att medverka: bristande erfarenhet av att arbeta med denna elevgrupp samt tidsbrist under den period som studien genomfördes.

Samtliga respondenter är kvinnor och har arbetat som lärare i hem- och konsumentkunskap mellan 4 och 16 år. Deras erfarenheter av att undervisa nyanlända elever varierar, men de har alla undervisat elever som fortfarande går i förberedelsegrupp och elever som varit i Sverige mindre än fyra år men som går i ordinarie klasser. I storstadskommunen arbetar lärarna Stina och Sara, och på en mindre ort i en landsbygdskommun arbetar Anna och Astrid³. Könsfördelningen beror på att samtliga lärare i ämnet på de kontaktade skolorna var kvinnor, bortsett från en manlig lärare som avböjde att medverka. Två av lärarna är enbart behöriga att undervisa i HK. En annan har på senare år läst till svenska som andraspråk (SvA) och undervisar numera i detta ämne utöver HK. Ytterligare en lärare har kombinerat studier i HK med specialpedagogik, men undervisar för närvarande enbart i det förstnämnda.

Datainsamling

Det empiriska materialet i denna studie består av personliga intervjuer med tidigare nämnda lärare. Som stöd vid intervjutillfället har en intervjuguide använts (se *bilaga 1*). Vid konstruerandet av intervjuguiden har målet varit att intervjufrågorna, i enlighet med de råd som Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud ger, ska vara kortfattade, lätta att förstå samt fria från akademisk jargong (2012, s 264). Intervjuerna var av semistrukturall karaktär och inleddes med att respondenterna blev påmindas om studiens syfte varpå så kallade uppvärmningsfrågor ställdes. Under dessa ombads respondenterna berätta om sin egen lärarbakgrund och sin arbetsplats. Spontant valde flera respondenter att beröra delar av de tematiska frågorna redan i denna del av intervjun. För att få ett levande samtal fick respondenternas svar styra frågornas ordningsföljd. Dessutom kompletterades frågorna i intervjuguiden med spontana följdfrågor under intervjuernas gång.

³ Lärarnas namn är fingerade.

Intervjuerna genomfördes under en sexveckors period under vårterminen 2014. Respondenterna valde själva var intervjun skulle genomföras, vilket resulterade i att samtliga intervjuer genomfördes på respektive respondents arbetsplats – antingen i ett privat arbetsrum eller i undervisningssalen utanför lektionstid. I samtliga fall valde lärarna att visa upp sin undervisningssal antingen före eller efter själva intervjun. Genom observation har således en förståelse för den miljö som lärarna refererar till erhållits. Med tillstånd av respondenterna spelades intervjuerna in. Inspelningarna gjordes med en mobiltelefon, vars mikrofon testats i bullrig miljö inför det första intervjutillfället. Inspelningarna var av sådan kvalitet att ordagranna transkriberingar kunde genomföras. För att sådant som inte framgår av ljudinspelningen inte skulle falla bort i analysprocessen gjordes även vissa anteckningar under intervjuernas gång.

Intervjutiden varierade mellan 36 minuter och 1 h 17 minuter. När respondenterna tillfrågades om att delta i studien ombads de avsätta en timme för intervjun, då den uppskattades ta mellan 30 och 60 minuter att genomföra. I ett av fallen överskreds därmed den tidigare överenskomna tidsramen. I det fallet fick respondenten själv avgöra om hon ville fortsätta eller avbryta intervjun när intervjutiden närmade sig 60 minuter, och hon valde det förstnämnda. Totalt utgörs det empiriska materialet av drygt 3,5 h inspelat material.

Databearbetning och analys

Samtliga intervjuer har transkriberats i sin helhet i nära anslutning till intervjuens genomförande. I samband med transkriberingen har analysen av respektive intervjuutskrift i form av kategorisering påbörjats genom att förslag till analysteman har antecknats i ett separat dokument. Att ta vara på kreativa avstickare under arbetets gång, vilket antecknandet av förslag till analysteman är ett exempel på, ökar effektiviteten samt gör arbetet mer lustfyllt enligt Widerberg (2002, s 143). Det innebär också att arbetet med att samla in det empiriska materialet och analysera det i denna studie har varit två parallella processer, vilket också är vad som rekommenderas av Lichtman (2006, s 164).

När transkriberingen av intervjuerna färdigställts fanns tolv förslag på analysteman organiserade under de tre huvudteman (bakgrund, undervisning och bedömning) som även använts i intervjuguiden (se *bilaga 1*). Förslagen på analysteman kompletterades med ytterligare elva analysteman under ytterligare genomläsning av materialet samt vid kategoriseringen av de transkriberade intervjuerna. Under processens gång har några av de ursprungliga temana kombinerats, då de ursprungliga förslagen till viss del var överlappande (Lichtman, 2006, s 168). I slutändan har 21 analysteman använts, exempel på dessa är *integrering i hem- och konsumentkunskap, språklig anpassning, innehållsmässig anpassning, formativ bedömning* samt *summativ bedömning*. Samtliga analysteman försågs med en färg och dessa färger har sedan använts för att sortera det empiriska materialet. Vid kategoriseringen har alla teman markerats i en intervju i taget av tidsbesparande skäl (Widerberg, 2002, s 144). När ett nytt analystema tillkommit under processens gång har de tidigare kategoriserade intervjuerna åter bearbetats. Efter kategoriseringen av samtliga intervjutranskriberingar har materialet sammanställts och sorterats efter analystema.

De analyssteman som använts i denna studie har inspirerats av det empiriska materialet vilket innebär att studien har ett empirinära förhållningssätt. Eftersom denna studie behandlar ett ämnesområde där tidigare studier saknas i en svensk kontext är studien explorativ. Explorativa studier förutsätter detta förhållningssätt (Widerberg, s 2002, s 144).

Metodologiska överväganden

Som tidigare nämnts är den akademiska forskningen om nyanlända elevers skolsituation underutvecklad i Sverige (Bunar, 2010, s 113), av den anledningen har även internationella studier som bedömts som tillämpningsbara i svensk kontext inkluderats i studiens bakgrund. Att det råder brist på tidigare studier inom området har också påverkat studiens design. När tidigare studier saknas anses samtalsintervjuer vara en lämplig metod. Sådana undersökningar rekommenderas när forskarkollektivet har begränsade förkunskaper eftersom samtalsintervjuer ger möjlighet att registrera oväntade svar (Esaiasson et al., 2012, s 251-252). Denna design innebär att studien kan synliggöra dessa lärares erfarenheter. Det kommer dock inte på basis av denna studie vara möjligt att uttala sig om hur vanligt förekommande dessa erfarenheter är (ibid., s 252).

Vid respondentintervjuer rekommenderas att intervjua främlingar eftersom det är svårare att upprätthålla vetenskaplig distans om intervjuaren och respondenten känner varandra (Esaiasson et al., 2012, s 259). Att jag ändå valt att inkludera en sedan tidigare bekant lärare som respondent beror på att färre obekanta lärare än önskat tackade ja till att delta. Av tidsskäl fanns inte heller möjlighet att vänta med genomförandet av intervjuerna längre än vad som redan gjordes, vilket hade blivit fallet om fler obekanta lärare kontaktats. Esaiasson et al. identifierar två nackdelar med att intervjua bekanta, att intervjuaren tar saker för givet och därför inte ställer tillräckligt detaljerade frågor samt att respondenten kan ha lättare att öppna upp sig för någon man har en begränsad relation till (ibid., s 259). Respondentens tankar och känslor är hennes egna och om dessa kan jag givetvis inte uttala mig med säkerhet, men hon valde själv att delta i studien. För att minska de övriga negativa effekterna förklarade jag i samband med intervjun att jag, för att öka resultatets tillförlitlighet, behövde ställa detaljerade frågor om hennes arbetsplats trots att jag ibland kände till delar av svaret på förhand – något läraren uttryckte förståelse för. På så sätt har jag även vid intervjun med den bekanta läraren försökt undvika att ta saker för givet.

I enlighet med informationskravet i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har respondenterna upplysts om studiens syfte samt rätten att när som helst avbryta sin medverkan i studien (2002, s 7). Respondenterna har samtyckt till att medverka i studien, och godkänt att citat används i resultatdelen – vilket förutsätts av samtyckeskravet (ibid., s 10). Respondenternas personuppgifter har förvarats på ett sådant sätt att ingen annan än jag själv haft tillgång dem, vilket konfidentialitetskravet kräver (ibid., s 12). För att varken lärarna eller deras elever ska vara identifierbara har lärarna tilldelats fingerade namn. Även det gatunamn som förekommer i ett av citaten är fingerat. Vilka kommuner som studien genomförts i har utelämnats för att respondenterna inte ska vara identifierbara. Lärarna i landsbygdskommunen kan möjligtvis identifieras av varandra, då det endast finns tre högstadieskolor i kommunen, men detta bedöms inte innebära att enskilda elever kan identifieras (ibid., s 12-13).

Konfidentialitetskravet kan därför ses som uppfyllt. I enlighet med nyttjandekravet kommer det insamlade materialet enbart användas för denna studie (ibid., s 14). Några av respondenterna har bett om att få ta del av den färdiga studien efter dess publicering, uppsatsen har därför skickats till dem personligen.

Resultat

Resultatredovisningen består av tre delar. Inledningsvis presenteras respondenterna samt deras arbetsplatser mer utförligt, för att läsaren ska ges möjlighet att sätta respondenternas erfarenheter av att undervisa nyanlända elever i sitt sammanhang. Därefter kommer respondenternas erfarenheter av och åsikter om undervisning av nyanlända elever i hem- och konsumentkunskap (HK) redovisas. Avslutningsvis redogörs för respondenternas erfarenheter av bedömning utan gemensamt språk.

Beskrivning av respondenter och skolor

För att möjliggöra en snabb överblick av respondenternas bakgrund och de skolor där de är verksamma har delar av detta kapitel sammanfattats i *Tabell 1*. Uppgifterna kommer att redovisas mer utförligt senare i kapitlet.

Tabell 1: Sammanfattande beskrivning av respondenterna och deras arbetsplatser

	År i yrket	Utbildning (utöver HK)	Storstad/mindre ort	Förberedelseklass?	Nyanlända elever i HK?
Stina	> 11	SvA	Storstad	Ja	Direkt
Sara	6 – 10	Specialpedagogik	Storstad	Ja	Efter 1-2 år
Anna	> 11	Yrkeslärare	Mindre ort	Nej	Efter 2-3 mån.
Astrid	< 5	Yrkeslärare	Mindre ort	Ja	Efter 2-3 mån.

Som tidigare nämnts arbetar Stina och Sara i samma storstadskommun, men i olika stadsdelar. Bägge arbetar dock i stadsdelar med relativt hög andel invånare födda i utlandet, Stina arbetar i en stadsdel där knappt en fjärdedel av invånarna är utrikes födda och Sara i en stadsdel där cirka hälften av invånarna är utrikes födda. På skolorna där dessa lärare arbetar är det därmed vanligt att elever har ett annat modersmål än svenska, samt att nyanlända barn och ungdomar blir elever på skolan. På den skola där Sara arbetar jobbar samtliga lärare språkmedvetet med *reading to learn*. I HK-undervisningen innebär det bland annat att de texter som används i undervisningen bearbetas gemensamt under lektionerna för att alla elever ska förstå vad de läser. Anna och Astrid arbetar på en mindre ort i en landsbygdskommun där drygt två procent av invånarna är födda i utlandet. I denna kommun har en förberedelseklass tidigare varit placerad på den skola där Anna arbetar, men den är sedan ett år tillbaka flyttad till skolan där Astrid arbetar.

Vid intervjutillfällena framgick tydligt att lärarna främst associerar *nyanlända elever* med elever i förberedelseklass. De elever som lämnat förberedelseklassen och nu deltar i all undervisning med sin ordinarie klass sågs i de flesta fall inte längre som nyanlända elever. Lärarna uttryckte en större osäkerhet när de redogjorde för hur många nyanlända elever de undervisade när alla elever som varit i Sverige upp till fyra år inkluderades, än när de redogjorde för i vilken utsträckning elever från förberedelseklass deltar i HK-undervisningen.

Stina är från början lärare i HK men har kompletterat sin utbildning med studier i svenska som andraspråk (SvA) eftersom detta var ett ämne som det fanns behov av på hennes arbetsplats. Hon undervisar numera i bägge dessa ämnen och har det senaste året också varit

mentor i skolans nystartade förberedelseklass. Sara undervisar enbart i HK men har också läst tre terminer specialpedagogik inom lärarprogrammet och har tidigare arbetat som förskolelärare för barn med särskilda behov. Både Anna och Astrid har arbetat som kockar under en längre period och sedan vidareutbildat sig till yrkeslärare för gymnasieprogrammet hotell- och restaurang. De har båda läst in ämnesbehörigheten i HK parallellt med att de undervisar i ämnet. Anna har innan sin nuvarande tjänst arbetat i de lägre årskurserna, där hon bland annat undervisar i svenska som andraspråksundervisning i årskurs 4-6. Hon saknar dock formell behörighet i ämnet. Astrid, som fortfarande ser sig som relativt ny i yrket, har endast undervisar i HK.

Med undantag för Stina, som läst SvA, kan ingen av respondenterna minnas att nyanlända elevers behov eller andraspråksutveckling diskuterats under deras lärarutbildning. Anna säger att det kan ha nämnts i förbifarten, men att det inte är någonting som var i fokus under hennes utbildning. Kunskap om dessa elevgruppers behov har lärarna fått från egen erfarenhet eller genom ett utbyte med andra kollegor. Stina och Sara säger att skolledningen inte ordnat någon fortbildning om andraspråks elever på deras arbetsplatser. De har bägge kollegor på skolan att rådfråga, men det sker på lärarnas eget initiativ. På Astrids skola finns en modersmålslärare i lärarkollegiet, denna lärare har i samband med uppstarten av skolans förberedelseklass ansvarat för viss fortbildning av övriga lärare.

Samtliga respondenter arbetar på kommunala skolor. Stina arbetar på en skola för årskurs 7-9, men undervisar även elever i årskurs 6 som kommer från närliggande skolor. Sara är anställd på skola för årskurs 4-9, men har all sin undervisningstid på en närliggande skola för årskurs 1-3 eftersom det är där HK-salen är placerad. Hon träffar således bara eleverna när de kommer till lektionerna. Sina kollegor träffar Sara vid schemalagda arbetsplatsträffar, mellan dessa möten finns kontinuerlig mail- och telefonkontakt. De skolor där Anna och Astrid arbetar har båda undervisning från förskoleklass till och med årskurs 9.

I vilka årskurser undervisningen i HK genomförs skiljer sig åt mellan skolorna. På den skola där Stina arbetar har eleverna undervisning i ämnet en termin vardera i årskurs 6 och 9 samt hela årskurs 8. Sara undervisar i HK årskurs 5, 6, 8 och 9, och lektionstiden är jämnt fördelad mellan dessa årskurser. På den skola där Anna arbetar har eleverna HK i årskurserna 5, 7, 8 och 9. I årskurs 5 har eleverna bara ett fåtal lektioner, den största delen av undervisningstiden är därmed förlagd till årskurs 7-9. I dessa årskurser är ämnet fördelat på en termin vardera i årskurs 7 och 9 samt hela årskurs 8. Lektionerna i årskurs 8 är dock något kortare än i årskurs 7 och 9. Astrid undervisar i HK i årskurserna 5, 7 och 8. Under dessa tre skolår har eleverna HK både höst- och vårtermin, och lektionstiden är jämnt fördelat mellan alla tre årskurser. Ingen av de fyra lärarna undervisar för närvarande nyanlända elever som en egen grupp i ämnet, utan de nyanlända eleverna som har HK-undervisning har det tillsammans med den ordinarie klass som de placerats i baserat på ålder.

I övergripande planeringar, som sträcker sig över de olika årskurserna, har lärarna strukturerat upp undervisningen så att alla delar av ämnets centrala innehåll behandlas vid något tillfälle. Exakt hur och när lärarna arbetar med ämnesinnehållet varierar givetvis, men i de lägre

årskurserna ligger huvudfokus på metoder och att ge grundläggande faktakunskaper så att eleven kan börja reflektera kring hälsa, ekonomi och miljö. Detta fördjupas i de senare årskurserna. Arbetsområdena är återkommande, men hur de behandlas anpassas efter elevernas ålder och förkunskaper. De får också olika stort utrymme under olika årskurser. Exempelvis genom att fokusera på näringslära i årskurs 8 och på konsumentekonomi i årskurs 9, vilket följande citat exemplifierar:

Man kanske har det koncentrerat i ena årskursen, men sen så får man ju ändå repetera det i nästa, för man kan ju inte bara lämna det. Nu har vi gjort miljö till exempel, sen gör vi inte miljö nån mer gång. Alltså så går det ju inte riktigt till, utan man måste ju bygga på det hela tiden ju (Astrid).

En nyanländ elev förväntas gå in i undervisningen där övriga klasskamrater befinner sig kunskapsmässigt. Eleven får därmed inte alltid samma möjlighet att bygga upp sina ämneskunskaper från grunden, då ett visst arbetsområde kan ha bearbetats extra grundligt innan den nyanlända eleven var en del av klassen.

Nyanlända elever i HK

Att integrera eller inte integrera nyanlända elever i ordinarie undervisningsgrupper

På alla skolor utom den där Sara arbetar integreras förberedelseklassens elever i ordinarie undervisningsgrupper i ämnet HK. Hur snabbt detta sker varierar dock från första veckan, vilket är fallet på den skola där Stina arbetar, till efter ett par månader på skolorna i landsbygdskommunen. Exakt när nyanlända elever integreras i HK-undervisningen på dessa skolor beror på elevernas språkutveckling. HK-lärarna påverkar inte beslutet utan de informeras när det är bestämt att eleven ska delta i undervisningen. På skolan där Sara arbetar finns en förberedelseklass och eleverna integreras med ordinarie klasser i vissa ämnen. Detta gäller dock inte ämnet HK, som eleverna inte har förrän de bedöms som redo att lämna förberedelseklassen av läraren i SvA, vilket oftast sker efter ett till två år. Att de nyanlända eleverna inte har HK-undervisning integrerat med ordinarie klasser tidigare har beslutats av Sara och annan personal på skolan. På samtliga fyra skolor finns elever som ännu inte gått fyra år i svensk skola, och därmed räknas som nyanlända, trots att de inte längre går i förberedelsegrupp. Samtliga respondenter undervisar därmed nyanlända elever, även om antalet elever samt hur snabbt dessa integrerats i HK skiljer sig åt.

Anledningen till att eleverna inte integreras i HK-undervisningen på skolan där Sara arbetar är att ämnet anses ställa för stora krav rent språkligt, då många begrepp och termer som används i undervisningen är sådana som dessa elever inte stöter på i andra sammanhang. Tidigare har Sara haft undervisning speciellt för de elever som går i förberedelsegruppen, men för närvarande finns det inte tid för detta i hennes schema. Hon är den enda HK-läraren i området och det finns därmed ingen annan lärare som har möjlighet att undervisa de nyanlända elever i ämnet. Sara är positiv till egna undervisningsgrupper för nyanlända elever, eftersom det ger en möjlighet att börja från grunden oavsett elevens ålder och skraddarsy undervisningen efter dessa elevers behov. Då kan till exempel flerspråkiga resurspersoner finnas tillgängliga för eleverna under lektionstid.

Innan hade dom ju från minut ett, med massa stöd då. Och det är dom eleverna som har klarat sig! Det ska jag villigt erkänna. Dom har ju fått lov att göra, även om dom gick i nian så har dom gjort femmans aktiviteter, och grunderna i femman och sexan det är ju det som ligger till grund för att kunna planera och lägga upp sitt arbete i åttan och nian. Sen när dom har dykt upp [i ordinarie klass] i nian sen då har dom ju förkunskaperna. För dom har gjort dom momenten fast då i IV-gruppen, och då har det vart mer anpassat och det har dom ju vunnit på i slutändan. (Sara).

Sara ställer sig kritisk till Skolverkets och Skolinspektionens strävan efter att nyanlända elever ska integreras i ordinarie undervisning, då det enligt hennes erfarenheter minskar elevernas möjligheter att lyckas i skolan och inte heller har den positiva effekt för elevernas sociala liv som ofta framhålls. Hon förespråkar att all undervisning av nyanlända ska ske i nivågrupperat i mindre grupper där eleverna har möjlighet att få språkligt stöd. Då kan eleverna enligt Sara fokusera på att fördjupa sina ämneskunskaper i stället för att riskera sänkt självkänsla när ett ämne som eleven egentligen behärskar vållar svårigheter på grund av språket. Sådan undervisning går enligt Sara inte bedriva i dagsläget eftersom det politiskt korrekta är att integrera nyanlända elever i ordinarie undervisning så tidigt som möjligt. Denna tidiga integrering anser Sara att skolan gör av en anledning; ”man vill inte få ett påpekande från Skolinspektionen”.

Så länge det fanns en förberedelseklass på den skola där Anna arbetar var hennes önskan att dessa elever skulle få HK-undervisning också i denna grupp. Förberedelseklassen bestod då av fyra elever som alla pratade samma modersmål. Anna tror att undervisning i denna lilla grupp hade skapat goda möjligheter för eleverna att kunna utveckla de grundläggande färdigheter och förmågor som krävs för att nå betyg i ämnet, samt utveckla språket genom att befästa elevernas vardagsordförråd. I en grupp med enbart nyanlända elever hade det funnits tid och möjlighet att fokusera både på språk och på ämnesinnehållet. Förslaget vann dock inget gehör, vilket enligt Anna troligtvis beror på att den ansvariga läraren inte kände sig bekväm med att undervisa i HK-salen. När en av eleverna efter några månader skulle integreras med sin ordinarie klass i HK-undervisningen beskriver Anna den första lektionen på följande vis:

Det var en kille bara som kom. Då kom han in och följde med i klassen. Och det var ingen vuxen som följde med, utan han hade fått översatt i sin bok det vi pratade om. Och så fick han lyssna. Och det gjorde han alltså så, men jag tyckte att det var väldigt taskigt eftersom han inte förstod nånting i princip. Jag kan ju tänka mig om jag sitter i nåt arabiskt land och dom pladdrar, jag har ingen aning om vad dom säger! (Anna)

Anna beskriver de första lektionerna som svåra, och tror att det hade underlättat om det funnits någon som talade samma språk som eleven, allra helst en tvåspråkig resursperson som var där för att stötta den nyanlända eleven men varken det eller någon klasskamrat med samma modersmål fanns att tillgå. Undervisningen fungerade enligt Anna bättre och bättre, om än långt ifrån perfekt, men eleven hann inte nå kunskapskraven i ämnet innan han slutade på skolan.

Stina, som också är lärare i SvA, övervägde att undervisa eleverna i förberedelsegruppen som en egen grupp i HK men såg sociala fördelar med att eleverna integrerades med ordinarie undervisningsgrupper.

Jag skulle haft en egen grupp i HK, sen tyckte jag faktiskt att det var bättre att de gick ut i de vanliga grupperna för det är ju ett bra sätt att lära känna varandra att sitta och äta tillsammans är ju en social trevlig sak att vara med på (Stina).

I egenskap av mentor för förberedelseklassen har Stina stort inflytande på hur skolans undervisning för nyanlända elever bedrivs. Hon förespråkar integrering i ordinarie klasser både för att de nyanlända eleverna ska få höra mycket svenska och utvecklas språkligt samt för att de inte ska bli en isolerad grupp på skolan. Av samma anledning får varje nyanländ elev en fadder i den ordinarie klassen. Att eleverna inte alltid har möjlighet att nå målen för de ämnen som de integreras i, de praktiskt-estetiska ämnena samt engelska, ser hon inte som ett hinder för att eleverna ska delta i ordinarie undervisning. Stina konstaterar att det finns uppgifter som kan vara svåra att genomföra för de nyanlända elever, men att det finns möjlighet att ge eleverna andra uppgifter än sina klasskamrater vid sådana tillfällen – och att det i vissa fall kan vara viktigare att vara med än att nå ett betyg.

Strategier för att göra lektionsinnehållet tillgängligt för nyanlända elever

För att göra lektionsinnehållet tillgängligt för elever med bristfälligt språkkunskaper i svenska använder lärarna flera olika strategier, ofta i kombination. Ett sätt är att delar av kommunikationen under lektionstid sker på ett annat språk än svenska. Det språket kan vara både elevens modersmål i de fall där antingen flerspråkig personal eller flerspråkiga elever finns i gruppen eller ett annat andraspråk, ofta engelska.

Har jag då tur, då kanske dom pratar samma språk. Det är guld värt! (Sara).

Och till en del har jag sagt skriv på engelska om ni vill formulera er, om det lättare – för engelskkunskaperna då (Stina).

Lärarna identifierar dock vissa risker med denna strategi. Flerspråkig personal finns det sällan resurser till, förutom om behovet finns i hela gruppen vilket var fallet när Sara undervisade en förberedelsegrupp för sig i HK. Att förlita sig till klasskamrater med samma modersmål riskerar enligt lärarna att ta för stor del av klasskamratens tid i anspråk vilket kan hindra den eleven från nå målen på en högre nivå. Om flera nyanlända elever med samma modersmål kan stötta varandra språkligt ses det dock som något som gynnar samtliga elever. Det råder också viss tveksamhet till att använda engelska, eftersom det anses kunna hämma elevernas språkutveckling i svenska.

Jag kan ju säga, alltså dom elever som kan engelska när dom kommer hit. Dom lär sig inte svenska lika snabbt som dom som inte kan engelska. För man fuskar hela tiden. Vi pratar engelska till dom, och dom svarar på engelska – dom lär sig ingen svenska ju (Anna).

En annan strategi som används är att de nyanlända eleverna får extra stöd både språkligt och innehållsmässigt utanför ordinarie lektionstid. Detta stöd utförs av flera olika personer, det kan till exempel vara modersmålläraren, studiehandledare, lärare i SvA/förberedelseklassen

eller läxhjälp organiserad av skolan. Det är framförallt teoretiska uppgifter som nyanlända eleverna arbetar med tillsammans med annan personal. Detta stöd förekommer både före och efter ordinarie lektionstid. Oavsett vilket ställer det dock krav på en fungerande kommunikation mellan ämnesläraren i HK och den lärare/resursperson som stöttar eleven. Det ställer också krav på lärarens planering så att både den nyanlända eleven och den vuxna som stöttar vet vad de ska fokusera på. Kontakten mellan HK-lärarna och övrig personal sker på ordinarie planeringstid.

Det stöd som eleverna får kan till exempel handla om att modersmåsläraren eller studiehandledaren tillsammans med den nyanlända eleven går igenom kommande moment och översätter nyckeltermerna till elevens modersmål, eller att eleven får stöttning av personal i förberedelseklassen när hen arbetar med texter som används i HK-undervisningen. Att förmedla detta material till annan personal kan vara tidskrävande, men samarbetet med övrig personal beskrivs ändå i positiva ordalag av de intervjuade lärarna. Astrid berättar att personal i förberedelseklassen förbereder de nyanlända eleverna noga innan varje HK-lektion, så att eleverna ska veta i förväg vad som kommer att hända. Hon tror inte att det är särskilt vanligt att man arbetar så på andra skolor, men säger trots att det skapar mer jobb rent planeringsmässigt för hennes egen del att det är en modell som hon trivs med och att det är värt att prioriteras.

Ytterligare en strategi för att göra lektionsinnehållet tillgängligt är att demonstrera valda delar. Det kan handla om att demonstrera samtliga moment som ingår i ett recept, särskilda moment som är nya för eleverna, samt att använda kreativa sätt för att gestalta det som diskuterats i genomgångar.

Och vi pratar nu i veckan så pratade vi om vad olika delar på kon och grisen satt. Då låg jag på alla fyra, och så sa jag vad är detta. ”Skinkan”. Var sitter fläskfilén? Den sitter här inne längst uppe [visar på kroppen]. Alltså man får använda kroppen. Och så tycker dom att det är roligt, och så säger dom sen, ”vi kommer ihåg när du låg där på alla fyra och visade var det satt och så”. Man får vara lite så, jag är lite galen kanske. (Anna)

Förtydligande demonstrationer använder lärarna även när de undervisar grupper utan nyanlända elever, de nämner bland annat elever med läs- och skrivsvårigheter som en grupp som gynnas att innehållet gestaltas. Lärarna konstaterar också att det finns fördelar med demonstrationer för alla elever. Vilka delar som demonstreras och hur det sker anpassas efter elevernas ålder och förkunskaper.

En fjärde strategi som används för att göra lektionsinnehållet tillgängligt är att lärarna anpassar uppgifterna efter de nyanlända elevernas förutsättningar. Det kan bland annat handla om att extra fokus läggs på de ämneskunskaper som lärarna bedömer som grundläggande. De ämneskunskaper som anses extra viktigt att de nyanlända eleverna får kunskap om för att deras vardagsliv ska fungera nu och i framtiden, vilket är en del av ämnets syfte.

Men man får väl försöka ta det lite, ta de viktigaste delarna kanske. Som att man ska spara kvitton om man handlar, och inte ta lån som är dåliga utan att man vet att man kan vända sig till en bank och så om man behöver hjälp med ekonomin (Stina).

Lärarnas anpassning kan också handla om andra krav på redovisning, till exempel att nyanlända elever redogör muntligt för läraren istället för att lämna in en skriftlig uppgift. Lärarna lämnar utrymme för att de nyanlända eleverna ska arbeta även skriftligt, men konstaterar också att det inte beskrivs någonstans i styrdokumenterna att till exempel elevers omdömen om arbetsprocessen och resonemang om hälsa, ekonomi och miljö ska redovisas just skriftligt. Förutom att anpassa redovisningsformerna anpassar lärarna kraven på de nyanlända elevernas användande av facktermer, genom att de krav som ställs handlar om funktion snarare än form vilket framgår av följande citat:

Jag frågade honom [en nyanländ elev] sist ”om du tränar vad behöver du liksom, eller när du växer vad behövs för muskler, skelettet och så.” Och då ”jamen, det är bra att dricka mjölk” och ”vad finns det där?”. ”Ja, vad kan det va...”. Men det är ju orden då, men att man ändå begriper att det livsmedlet är bra för det, då tycker jag ändå då har man ju ändå fått lite koll (Stina).

Jag kräver inte att dom ska kunna säga jamen, ojdå. Trafikförsäkring, halvförsäkring helförsäkring på en bil liksom. Det räcker att veta att man måste ha en trafikförsäkring, det är grundnivå. Det är liksom vad man klarar sig på (Sara).

För att eleverna samtidigt ska ges möjlighet att bygga upp sitt akademiska ordförråd har Sara konstruerat egna häften, ett slags gloslistor, som används till särskilda arbetsområden. Ordlistorna används av alla elever på skolan, inte bara de nyanlända. Sara anpassar också de recept som används i undervisningen. Recepten skrivs om och synonymer inkluderas för att förtydliga instruktionerna. Anna upplever att det framförallt är ämnesspecifika termer som som behöver förklaras. I de fallen använder hon både den aktuella termen och en förklaring parallellt.

Jag brukar slänga in lite sånt, nu ska vi förbereda ”mise en place”. Det är liksom, ni ska dela upp det, ”tranchera” det. Alltså att man liksom tar båda delarna samtidigt, och säger man det tillräckligt många gånger så är det lite som har gått in där (Anna).

Fördelar med att nyanlända elever deltar i HK-undervisning

De fördelar som lärarna identifierar med att nyanlända elever deltar i just hem- och konsumentkunskap kan sammanställas i följande fyra punkter:

- Elevernas ställs inför konkreta uppgifter vilket gynnar språkutvecklingen
- De nyanlända eleverna lär känna sina klasskamrater eftersom det är ett ämne där eleverna ofta arbetar i grupp
- Det finns möjlighet att synliggöra nyanlända elevers tidigare kunskaper
- Elevers olika kulturer berikar undervisningen

I den HK-undervisning som lärarna beskriver ställs elever ofta inför konkreta uppgifter som ska lösas inom ramen för en enda lektion. I undervisningen förekommer också många föremål och livsmedel som eleverna själva använder. Det innebär att de nya ord som eleverna stöter på i undervisningen ofta går koppla till något som eleven har fysiskt tagit på eller sett, eller till en

handling som eleven utfört – eleverna får således möjlighet att utveckla både sitt vardagsspråk och sitt ämnesspecifika språk med stöd i kontexten.

För att lösa de praktiska uppgifter som eleverna ställs inför samarbetar de för det mesta i grupper om två till fyra elever. Även det har enligt respondenterna fördelar för de nyanlända elevernas språkutveckling, eftersom eleverna måste samtala för att lösa dessa uppgifter. Att det ibland också finns utrymme för att samtala om annat och umgås medan uppgifterna utförs ses som positivt, eftersom det kan bidra både till att skapa samhörighet och ger en möjlighet för de nyanlända eleverna att använda språket.

Eftersom HK är ett praktiskt-estetiskt ämne möter eleverna andra krav än i skolans teoretiska ämnen, vilket enligt lärarna innebär att de har möjlighet att synliggöra färdigheter och förmågor som inte kommer fram i andra ämnen. Elever som utanför skolan utvecklat sin förmåga att planera och tillaga mat och måltider samt hantera och lösa praktiska situationer i hemmet får på så sätt visa sin förmåga i skolmiljö. Trots att eleverna inte alltid hinner nå ett betyg påpekar lärarna att det genom att uppmärksamma de förmågor eleven faktiskt har finns möjlighet att stärka dessa elevers självkänsla, ett sätt att göra detta illustreras av följande citat från intervjun med Sara:

Jag tar betygskraven som en matris då och skriver upp allihopa, och så stryker jag under om dom är på en E, C eller en A-nivå. Och då får dom ju ändå en lite ökad självkänsla, att du är på en A-nivå när det gäller det praktiska, men du kanske inte riktigt är på en E-nivå när det gäller dom här bitarna. Men det blir ett erkännande ändå för det dom kan (Sara).

Ytterligare en fördel som lärarna identifierar är att det finns goda möjligheter att synliggöra elevers kultur i HK-undervisningen. I ämnets syfte specificeras att elever ska få möjlighet att utveckla kunskaper om kulturella variationer och traditioner. Att ge elever möjlighet att lyfta fram sin egen kultur innebär både att eleverna får vara experter, då de har kunskaper som andra saknar, och att både lärare och andra elever får lära sig mer om olika traditioner.

Alltså dom bjuder på varandra, dom blir så stolta över sina hemländer! Och det är roligt, för då växer jag också. Och det var som jag sa nu förra veckan. Alltså fatta hur mycket jag har lärt mig! Bara genom att ni [eleverna]berättar hur det är och varför man äter det (Anna).

Anna har inte haft nyanlända elever som fortfarande går i förberedelseklass när hon tillsammans med elever årskurs 9 arbetat med ett arbetsområde som de kallar ”världens mat”, men nyanlända elever som går i ordinarie klasser har deltagit. Detta beskrivs som ett tillfälle då eleverna får möjlighet att känna sig stolta över sina hemländer.

Utmaningar för nyanlända elever som deltar i HK-undervisning

Det finns moment som lärarna beskriver som extra utmanande för många nyanlända elever. Dessa beror ofta på att eleverna ännu inte behärskar det ämnesspecifika språket samt på kunskapsluckor hos de elever som inte haft möjlighet till kontinuerlig skolgång tidigare.

Lärarna nämner också kulturkrockar som en orsak till att vissa nyanlända elever stöter på svårigheter i HK.

De delar av kursplanen som lärarna beskriver som extra svåra för nyanlända elever är olika moment i arbetet med konsumentekonomi samt att utifrån perspektivet hållbar utveckling värdera val och handlingar.

Alltså att man ska jämföra saker och ting är svårt. Man ska jämföra kanske i konsumentekonomi. Man ska jämföra nånting med nåt annat, och titta vilket som passar bäst. Det är svårt (Astrid)

Det är värdera val och handlingar i hemmet som konsument utifrån perspektivet hållbar utveckling. Det är supersvårt för dom. Jag sparar ju mycket, man har det uppe, men mycket av konsumentekonomin lägger man i nian för det är då dom är mogna. Men är dom nyanlända eller har varit här kanske i 5-6 år så har dom, det är liksom en svårighet. En förmåga som dom har svårast att nå ett högt betyg på. Det är väldigt, väldigt svårt (Sara)

Stina påpekar att denna svårighet kan bero på att en elev varit för kort tid i Sverige för hinna bilda sig en uppfattning om exempelvis vilka livsmedel som kan produceras lokalt och när det är säsong för vilka grödor. Detta gör eleven saknar faktakunskap som behövs för att kunna värdera sina egna val. Stina poängterar också att den ekonomiska aspekten ofta är mer svårgreppbar för elever än vad miljö- och hälsoaspekterna är.

En kulturkrock kan uppstå för elever som möter andra krav och prioriteringar i skolan än de gör hemma. Ett exempel på det är pojkar som är nya i Sverige och inte är vana vid exempelvis matlagning. Astrid berättar att några pojkar som ska delta i HK-undervisningen ofta uteblir från lektionerna, vilket hon förklarar med att ämnet inte tilltalar dem. Hon tror att eleverna kan behöva lite tid för att bearbeta tidigare upplevelser och att det därför blir för mycket för dem att delta i alla ämnen som de har på schemat. Även Anna berättar om en nyanländ pojke som upplevt det som utmanande att skolan krävt att han skulle utföra så kallat ”kvinnojobb”. Sara beskriver arbetsfördelning i hemmet ur ett jämställdhetsperspektiv, som är en del av ämnets centrala innehåll, som ”den brinnande punkten” och ett område som kräver mycket arbete. Överlag är lärarna överrens om att nyanlända flickor ofta har mer erfarenhet av att delta i familjens hushållsarbete än nyanlända pojkar, vilket gör att flickorna har ett försprång i vissa arbetsområden. Ytterligare ett exempel på kulturkrock är krav på källsortering i HK.

På grund av dessa svårigheter har vissa av de nyanlända eleverna ett stort behov av lärarens uppmärksamhet under lektionstid. Stina säger att i de grupper där det går nyanlända elever får de andra eleverna arbeta på egen hand mer än vanligt, eftersom hon inte hinner observera deras arbete i samma utsträckning som annars. Hennes uppfattning är att klasskamraterna uppskattar att de får arbeta mer självständigt. Att vissa nyanlända elever har ett så stort behov av stöttning under HK-lektionerna är en av anledningarna till att personal på Saras arbetsplats beslutat att eleverna får vänta med HK-undervisning tills de är redo att lämna förberedelsegruppen. Sara anser att hon inte skulle ha möjlighet att se övriga elever om nyanlända elever deltog i HK-undervisningen innan dess.

Bedömning utan gemensamt språk

De metoder som lärarna använder för bedömning är framförallt observation av elevernas arbete i kök samt elevers muntliga redovisningar. Dessa redovisningar sker ofta spontant och kan också beskrivas som samtal mellan lärare och elever. Lärarna anser att dessa muntliga redovisningar är likvärdiga med övriga elevers skriftliga, vilket exemplifieras av följande citat:

Var nånstans står det att det måste vara skriftligt? [retorisk fråga] Det står ingenstans i betygsbedömningarna att jag måste få det skriftligt, jag kan få det muntligt med (Sara).

Att de muntliga redovisningarna likställs med skriftliga redovisningar innebär att de till viss del ersätter klasskamraternas skriftliga uppgifter. De nyanlända eleverna arbetar dock med skriftliga uppgifter också, framförallt de elever som med stöd arbetar med teoretiska delar av ämnet vid andra tillfällen än under ordinarie lektionstid. HK-lärarna bedömer själva elevernas ämneskunskaper, och bedömningen sker framförallt på svenska och engelska. Den stöttning som vissa elever får på sitt modersmål används på respondenternas arbetsplatser främst för att ge eleven möjlighet att fördjupa sina ämneskunskaper, dessutom sker formativ bedömning ibland i samråd mellan HK-läraren och flerspråkig personal. I vilken mån elever själva deltar i den formativa bedömningen framgår ej av intervjuerna. Summativ bedömning baseras på de ämneskunskaper som HK-läraren själv kan bedöma.

Alla de intervjuade lärarna kartlägger elevernas kunskaper efter att de integrerats i en grupp. Dessa kartläggningar påverkar med andra ord inte vilken klass eleven placeras i utan är enbart ett verktyg för att läraren ska få kännedom om vilka områden eleven behöver fördjupa sina kunskaper inom. Det är en process som tar lång tid, både för att den sker under ordinarie lektionstid och för att läraren ofta genomför den på egen hand – vilket innebär att det till en början kan vara svårt att identifiera vad som är tillkortakommanden i det svenska språket och vad som är avsaknad av ämneskunskaper. För att kunna bilda sig en helhetsbild av elevernas ämneskunskaper ser Stina det som en fördel att hon undervisar eleverna i SvA också. Det innebär att hon träffar eleverna vid flera tillfällen och därför får möjlighet att följa upp sådant som det inte alltid finns tid för under HK-lektionerna. Trots detta säger även hon att det är en process som tar lång tid. Astrid brukar inledningsvis fokusera på att kartlägga elevernas kunskaper om arbete i kök när en nyanländ elev i grundskolans senare årskurser kommer in i en grupp.

Då brukar jag börja med att testa praktiskt, alltså att se praktiskt på det hela – vad är det dom kan egentligen, och vad är det dom saknar och så. Vi kan ju inte börja med teorin, för då kommer dom inte att komma hit. Så vi brukar börja praktiskt. Och fråga dom, vad dom har gjort innan, om dom brukar hjälpa till hemma kanske. Lite såna saker (Astrid).

Angående summativ bedömning, det vill säga betygsättning, så konstaterar lärarna att nyanlända elever sällan når målen redan under de första terminerna. Stina refererar till en nyanländ elev som deltagit i hem- och konsumentkunskapen i två år till sommaren och säger att det är först nu som eleven har betyget E inom räckhåll. Anna konstaterar att det generellt krävs mycket tid för att eleverna ska hinna utveckla sina kunskaper så pass att de når ett högt

betyg. Trots att vissa elever har god förmåga att till exempel planera och tillaga mat och måltider så finns ofta kunskapsluckor i andra delar av ämnet vilket enligt lärarna innebär att många av de nyanlända eleverna inte hinner nå något betyg innan de slutar årskurs 9. Lärarna uttrycker ett visst missmod över att de många gånger inte kan sätta något betyg trots att elever är mycket kompetenta inom vissa arbetsområden, vilket följande citat från intervjun med Stina är ett exempel på:

Men det är synd att det är så mycket teori, annars hade de ju haft större möjligheter att kunna nå ett betyg. Men det är ju svårt nu. För man tycker ju att om de jobbar bra och gör bra ifrån sig praktiskt, men så kan de ändå inte få (Stina).

Sammanfattning av studiens resultat

De intervjuade lärarna undervisar i kommunala skolor, två i en storstadskommun och två i en landsbygdskommun. På dessa skolor ligger delar av HK-undervisningen i årskurs 5 och/eller årskurs 6 och huvuddelen av undervisningstiden äger rum i årskurs 7-9, med ett undantag där undervisningen är jämnt fördelat mellan de högre och de lägre årskurserna. På samtliga skolor är det framförallt åldern som avgör vilken årskurs en nyanländ elev placeras i, inte en bedömning av elevens tidigare kunskaper. Samtliga respondenter undervisar nyanlända elever, hur snabbt dessa elever integreras i HK-undervisning varierar dock från första veckan till efter ett till två år beroende på vilken skola eleven tillhör.

För att göra lektionsinnehållet tillgängligt för nyanlända elever som integreras i HK använder lärarna fyra olika strategier, ofta i kombination. Dessa strategier är att delar av kommunikationen sker på elevens modersmål och/eller engelska, att eleven får språkligt och innehållsmässigt stöd utanför lektionstid, att läraren demonstrerar samt att uppgifter och redovisningskrav anpassas.

Lärarna identifierar fyra fördelar med att nyanlända elever deltar i HK-undervisningen; att språkutvecklingen gynnas, att eleverna får möjlighet att lära känna sina klasskamrater, att tidigare kunskaper kan synliggöras samt att olika kulturer berikar undervisningen. Bristande språkkunskaper och i vissa fall kunskapsluckor vållar dock svårigheter för de nyanlända eleverna, dessa svårigheter riskerar också att förstärkas av kulturkrockar. Delar av ämnet som bedöms som extra utmanande för nyanlända elever är konsumentekonomi samt att värdera val och handlingar utifrån perspektivet hållbar utveckling.

För att bedöma elevernas ämneskunskaper observerar lärarna elevernas arbete under lektionstid, de nyanlända eleverna redovisar också ofta muntligt när klasskamraterna har en skriftlig uppgift. Trots att vissa elever har förmågor som motsvarar höga betyg i delar av ämnet kan det vara svårt att hinna nå ett slutbetyg för de elever som anländer i grundskolans senare årskurser, eftersom det ofta finns kunskapsluckor i andra avseenden vilket drar ner betyget som helhet.

Diskussion

Diskussionen består av tre delar. I de två första delarna diskuteras studiens metod respektive dess resultat med koppling till tidigare forskning. I resultatdiskussionen används två underrubriker, *Likvärdig utbildning?* samt *Undervisning och bedömning*. I den avslutande delen presenteras studiens slutsatser och implikationer för fortsatt forskning.

Metoddiskussion

En kvalitativ studies allmängiltighet kan alltid diskuteras. Syftet med en sådan studie är snarare att beskriva och analysera än att dra generella slutsatser (Lichtman, 2006, s 119), men studien bör trots detta ha en samhällelig relevans (Esaiasson et al., 2012, s 31-33). Eftersom nyanlända elevers skolsituation är ett eftersatt forskningsområde samtidigt som antalet nyanlända elever i svenska skolor ökar behöver denna kunskapslucka utforskas. Detta är liten studie men min förhoppning är att den trots sitt ringa omfång kan bidra till att belysa hur undervisning och bedömning av nyanlända elever i ämnet hem- och konsumentkunskap kan utformas – vilket också är studiens syfte. För att läsaren själv ska få möjlighet att bedöma studiens överförbarhet har jag valt att inkludera relativt detaljerade beskrivningar av respondenterna själva samt deras arbetsplatser

Vilka respondenter som tackar ja till att delta i en studie av detta slag har stor betydelse för studiens slutsatser. Av den anledningen är det också relevant att kritiskt granska de urvalsmetoder som använts, eftersom andra respondenter skulle kunna innebära ett annat resultat. För att kunna besvara denna studies frågeställningar krävs att respondenterna undervisar eller har undervisat nyanlända elever i just ämnet hem- och konsumentkunskap. Detta begränsar antalet potentiella respondenter, eftersom lärarna i fråga både måste undervisa i grundskolans minsta ämne, i undervisningstimmar räknat, samt ha personlig erfarenhet av att undervisa nyanlända elever. Respondenternas personliga åsikter angående hur HK-undervisning för nyanlända elever bör organiseras har en stor spännvidd framför allt i frågan om hur snabbt nyanlända elever bör integreras i ordinarie undervisningsgrupper. De strategier som används för att elevers bristande språkkunskaper inte ska bli ett hinder samt metoderna för bedömning av elevernas ämneskunskaper är dock desamma.

Som alltid finns en risk för intervjuareffekter vid samtalsintervjuer. Intervjuaren riskerar att omedvetet påverka respondentens svar genom mimik, tonfall eller gester, och det finns också risk för att respondenten anpassar svaret för att ge en positiv bild av sig själva (Esaiasson et al, 2012, s 235). Det förstnämnda är svårt att helt undvika. I samband med intervjutranskriberingar både i denna studie och tidigare har jag reflekterat över hur jag agerar som intervjuare. Detta innebär att risken minskar även om den aldrig upphör helt. Angående den andra intervju-effekten så har de respondenter som deltar i studien alla ett personligt engagemang för att utveckla undervisning för nyanlända elever ytterligare, och de har tackat ja till att delta just på grund av detta engagemang. Jag har varit tydlig med att intervjuerna inte kommer att användas för att utvärdera respondenternas pedagogik, utan för att beskriva hur undervisning och bedömning av nyanlända kan gå till. Vid intervjutillfällena har lärarna lyft personliga exempel, både positiva och negativa, på sin undervisning av nyanlända elever. Att

respondenterna nämner även tillkortakommanden tyder på att de kände sig trygga i intervjusituationen och att de inte har försökt framhålla sig själva. De har delat med sig av sina erfarenheter, både de positiva och de negativa. Att en av respondenterna ifrågasätter Skolverkets rekommendationer tyder även det på att en tillitsfull relation uppstått.

Innan studiens resultat analyseras och diskuteras med koppling till tidigare forskning vill jag än en gång poängtera att en studie med denna design inte kan användas för att uttala sig om frekvens utan enbart om förekomst. Oavsett om en eller alla de intervjuade lärarna delar en viss erfarenhet är det alltså inte möjligt att dra några generella slutsatser om nyanländas HK-undervisning i Sverige som helhet – denna studie ger enbart exempel på hur det *kan* vara. Dessa exempel kan dock indikera framtida forskningsområden och på så sätt bidra till en ökad förståelse av nyanländas skolsituation också generellt.

Resultatdiskussion

Likvärdig utbildning?

Att nyanlända elevers rätt till modersmålsundervisning begränsas av tillgång till lämplig lärare och av att det finns minst fem elever med samma modersmål nämndes i studiens introduktion. Det är också detta som ligger till grund för valet att intervjua respondenter som arbetar i olika slags kommuner. Jag antog att de olika arbetsorterna skulle öka studiens bredd. Av den anledningen är det intressant att notera att de största skillnaderna mellan olika skolors sätt att organisera HK-undervisningen för nyanlända fanns inom storstadskommunen, och inte mellan storstads- och landsbygdskommunen. Denna studie bekräftar därmed Blobs granskning – det råder stora skillnader i nyanländas skolintroduktion även inom kommuner (2004, s 33).

Att skolorna har valt olika sätt att organisera de nyanlända elevernas HK-undervisning är i sig inget uppseendeväckande, då det inte finns någon rådande hegemoni angående hur undervisning för nyanlända bör bedrivas (Cummins, 2001). En fråga som är värd att ställa sig i detta sammanhang är vilken effekt detta har på utbildningens likvärdighet – får alla nyanlända elever lika tillgång till utbildning? Det har eleverna rätt till enligt skollagen, eftersom utbildningen ska vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas (SFS 2010:800). Resultatet av denna studie visar att individuella lärare har stor påverkan på hur nyanlända elevers HK-undervisning organiseras. Det framgår bland annat av att respondenternas personliga övertygelser påverkar hur snabbt eleverna integreras i HK-undervisningen. Som tidigare nämnts varierar detta från första veckan i den skola där HK-läraren förespråkar tidig integrering till efter ett till två år på den skola där HK-läraren är av en annan åsikt.

Endast en av respondenterna arbetar på en skola som har en uttalad ambition om att arbeta språkmedvetet i samtliga ämnen. I likhet med internationell forskning har Skolverket uppmärksammat att andraspråksinläringen bör vara hela skolans ansvar och inte bara andraspråkslärares, vilket förutsätter att alla lärare har en grundläggande kunskap om andraspråksinläring (Cummins, 2001; Gibbons 2010; Skolverket, 2008). Att fördjupa sitt ämnesspecifika språk är något alla elever, även modersmålstalare, behöver göra under

skoltiden. I den processen spelar ämnesläraren en viktig roll eftersom det är hen som har kunskaper om det aktuella ämnets specifika språk. Än en gång så säger denna studie ingenting om generell frekvens, men att språkutveckling inte berörts djupare under lärarnas utbildning eller i samband med lokal fortbildning sänder en signal om att detta kan vara ett eftersatt kunskapsområde bland verksamma lärare.

Lärarna konstaterar att nyanlända pojkar ofta har svårare att följa med i HK-undervisningen än nyanlända flickor, vilket de förklarar med att nyanlända flickor deltar i hushållsarbetet hemma i högre utsträckning. Att pojkar upplever HK som svårare än flickor har också identifierats bland samtliga grundskoleelever i NU-03 (Cullbrand & Pettersson, 2006). I Cullbrand och Petterssons utvärdering konstateras också, som tidigare nämnts, att pojkar får mindre stöd hemifrån i ämnet. I det ämnesstöd som finns tillgängligt för nyanlända elever i denna studie ligger fokus främst på faktakunskap, de nyanlända pojkar som behöver stöd inom andra arbetsområden riskerar därmed att bli utan detta stöd.

Undervisning och bedömning

HK är ett ämne där teori och praktik vävs samman till en helhet, och begreppet kunskap-i-handling fångar ämnets karaktär. Det innebär att elever får möjlighet att utveckla sina ämneskunskaper genom att använda alla sinnen i autentiska situationer (de Ron & Feldt, 2013). För nyanlända elever som behöver utveckla både sitt vardagsspråk och sitt ämnesspecifika språk parallellt med att de fördjupar sina ämneskunskaper kan HK-undervisningen därför vara en god miljö. Lärarna identifierar två egenskaper med just HK-undervisning som de anser gynnar nyanlända elevers språkutveckling, att de nya ord och begrepp som eleverna stöter på går att koppla till något konkret samt att eleverna oftast arbetar i grupp vilket innebär att de samtalar. Det är också faktorer som uppmärksammas som gynnsamma i andraspråksforskning (Cummins, 2001; Gibbons, 2010).

Under intervjuerna gav lärarna ett flertal konkreta exempel på hur de anpassar undervisning efter nyanlända elevers behov, som sedan sammanställts i de fyra strategier som presenterats i studiens resultat. Skolan har därmed anpassats efter eleverna, vilket Safford och Costley poängterade vikten av (2008). Trots att HK-undervisningen bedrivs under grundskolans senare halva, vilket ökar chansen för att även en elev som anländer till Sverige efter ordinarie skolstart ska hinna delta i en stor del av undervisningen, så vittnar dock lärarna om att få nyanlända elever hinner nå målen innan de slutar årskurs 9. Det är därmed relevant att reflektera över om undervisningen kan anpassas ytterligare, så att fler nyanlända får möjlighet att utveckla sina ämneskunskaper.

Ett sätt att anpassa utbildningen skulle kunna vara att stärka modersmålets roll i HK-undervisningen, bland annat genom att elever i högre grad får möjlighet att bli bedömda på sitt modersmål. Denna lösning har Skolverket sanktionerat (2008). Att använda sig av den möjligheten löser inte det problem som uppstår när flerspråkig personal med rätt språkkompetens saknas, men det skulle kunna gynna en del av de nyanlända eleverna. Det är också ett sätt att tydligt bekräfta elevens tidigare kunskaper, något som sker i alltför låg grad enligt internationella studier (Wallace, 2011; Safford & Costley, 2008).

När ett gemensamt språk saknas riskerar HK-undervisningen att falla tillbaka till den så kallade flätmetodiken, att läraren instruerar till exempel genom att demonstrera ett recept varpå eleven upprepar samma moment – vilket ibland är fallet under de lektioner som lärarna beskriver. Genom observation även under arbetsprocessens gång, vilket lärarna använder för att bedöma elevernas ämneskunskaper, bedöms visserligen mer än själva slutprodukten. För en elev som inte har hunnit utveckla förmågan att föra resonemang på sitt andraspråk kan dock ämnets alla moment inte bedömas. Detta innebär både att läraren inte känner till hur eleven resonerar, och att eleven går miste om återkoppling från läraren som skulle kunna hjälpa eleven att utveckla förmågan att värdera ytterligare.

I samband med NU-03 konstaterades en farhåga för att ämnet HK skulle teoretiseras och att konsumentfrågorna skulle ta alltför stor del av undervisningstiden i anspråk (Cullbrand & Pettersson, 2006). I denna studie har ingen historisk granskning gjorts, och det finns därför ingen möjlighet att uttala sig angående förändringar över tid. Jag noterar dock att förändringar i ämnet som skett från och med införandet av Lpo 94 lyfts fram av de intervjuade lärarna som delar som är extra utmanande för nyanlända elever. Konsumentfrågorna, tillsammans med förmågan att värdera val och handlingar i hemmet utifrån perspektivet hållbar utveckling, beskrivs som områden som många nyanlända elever får kämpa med. Trots stöttning hinner eleverna inte alltid nå ett betyg innan de slutar nian, och det är ofta på det som lärarna beskriver som *teori* som eleverna faller.

Slutsatser och implikationer

Studien visar att HK-undervisning för nyanlända elever utformas på olika sätt. Den största skillnaden är hur snabbt nyanlända elever integreras i ämnesundervisningen, och det varierar från första veckan till efter ett till två år. För att nyanlända elevers bristande kunskaper i svenska inte ska bli ett hinder används fyra strategier, ofta i kombination. Dessa strategier är att delar av kommunikationen sker på elevens modersmål och/eller engelska, att eleven får språkligt och innehållsmässigt stöd utanför lektionstid, att läraren demonstrerar samt att uppgifter och redovisningskrav anpassas. Vid bedömning av elevernas ämneskunskaper används observation av elevernas arbete i kök samt muntliga redovisningar, dessa redovisningar sker ofta spontant och kan också beskrivas som samtal mellan lärare och elever.

Denna studie fokuserar enbart på lärares erfarenheter av att undervisa nyanlända elever. För att öka förståelsen för hur undervisning och bedömning av nyanlända elever kan utformas finns ytterligare en grupp som bör få komma till tals – eleverna själva. Andra aspekter av HK-undervisning för nyanlända skulle också kunna synliggöras med en annan typ av studiedesign, till exempel skulle observation kunna användas för att komplettera bilden ytterligare.

Referenser

- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2014-05-21 från <http://www.forskning.se/download/18.7d3d370412800b1f670800067/1387284163202/Rapport+6.2010.pdf>
- Böhlmark, A. (2007a). Age at Immigration and School Performance: A Siblings Analysis Using Swedish Register Data. In: *School reform, educational achievement and lifetime income: essays in empirical labor economics*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Böhlmark, A. (2007b). Integration of Childhood Immigrants in the Short and in the Long. In: *School reform, educational achievement and lifetime income: essays in empirical labor economics*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Cullbrand, I. & Petersson, M. (2006). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) hem- och konsumentkunskap*. Enskede: TPB. Hämtad 2014-05-21 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1410>
- Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång - en modell för utveckling av skolans språkpolicy. Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande. (S. 86-107). Hämtad 2014-05-21 från http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.83996.1333706367!/menu/standard/file/2000_5_Cummins_Sv.pdf
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- de Ron, L. & Feldt, M. (2013). *Lära och bedöma i hem- och konsumentkunskap Lgr 11: att utveckla och synliggöra förmågor i undervisningen*. [Lidingö]: Maria Feldt.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: a user's guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lindberg, I. (2011). *Lärarkets interkulturella dimensioner*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Mickan, P. (2007). Doing Science and Home Economics: Curriculum Socialisation of New Arrivals in Australia. *Language & Education: An International Journal*, 21(2), 107-123.
- Pugh, K., Every, D & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141. doi: 10.1007/s13384-011-0048-2

Safford, K., & Costley, T. (2008). 'I didn't speak for the first year': Silence, Self-Study and Student Stories of English Language Learning in Mainstream Education. *Innovation In Language Learning & Teaching*, 2(2), 136-151. doi:10.2167/illt022.0

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2014-05-21 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sprak-kunskapsutveckling/kvalgr-sprakutv-slutrapport.pdf?epslanguage=sv>

Skolinspektionen (2013). *Utbildningen för nyanlända elever*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2014-05-21 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/nyanlanda-2013/kvalitetsgranskning-nyanlanda-2013.pdf>

Skolverket (2008). Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2014-05-21 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2027>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2014-05-21 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2013). *Nyanlända elever i fokus*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2014-05-21 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3173>

Statistiska Centralbyrån. (2014). *Kommunfakta*. Hämtad 2014-05-21 från <http://www.scb.se/Kommunfakta/>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2014-05-21 från http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Wallace, C. (2011) A school of immigrants: how new arrivals become pupils in a multilingual London school. *Language and Intercultural Communication* Vol 11, No. 2, May 2011, 97-112.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 - Intervjuguide

Inledning

- Presentation
- Informera om undersökningens syfte

Bakgrund

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Ingår svenska som andraspråk i din lärarutbildning?
- Har du erbjudits fortbildning ang. andraspråksutveckling och eller nyanlända elevers situation av nuvarande eller tidigare arbetsgivare?
- Beskriv skolan du arbetar på just nu, och om relevant även tidigare arbetsplatser, utifrån:
 - Elevantal
 - Klasstorlek
 - Antal nyanlända elever
 - Hur sker kartläggning av nyanländas förmågor och kunskaper?
 - Organisering av nyanländas undervisning
- Har skolans organisering av nyanländas undervisning förändrats under din tid som anställd? I så fall: vilka skillnader kan du identifiera?

Undervisning

- Hur skulle du kortfattat beskriva ditt sätt att organisera HK-undervisning?
- I vilken utsträckning förekommer nyanlända elever i HK-undervisningen?
 - Förberedelsegrupper som helhet eller integrerat i ordinarie grupper?
- Vilka fördelar ser du med att nyanlända elever deltar i HK-undervisning?
- Vilka utmaningar ser du med att nyanlända elever deltar i HK-undervisning?
- Hur gör du för att själv identifiera och/eller kartlägga elevers tidigare kunskaper i ämnet hem- och konsumentkunskap?
- Upplever du att det finns möjlighet att synliggöra nyanlända elevers tidigare kunskaper i undervisningen?
- På vilka sätt får de nyanlända eleverna möjlighet att utveckla sina ämneskunskaper i HK-undervisningen?
- Anpassar du lektionsplaneringen i grupper med nyanlända elever?
 - Hur gör du lektionsinnehållet tillgängligt för elever med bristande kunskaper i svenska?
- På vilka sätt får de nyanlända eleverna möjlighet att utvecklas språkligt i HK-undervisningen?
- Vilka språkliga hjälpmedel har de nyanlända eleverna tillgång till i HK-undervisningen?
- Hur sker samarbetet med andra lärare som arbetar speciellt med de nyanlända eleverna?
 - Modersmåls lärare
 - Lärare i svenska som andraspråk
 - Studiehandedare
 - Övrig personal

Bedömning

- Vad anser du är viktigt att tänka på ifråga om bedömning av elevers kunskaper?
 - I allmänhet
 - Specifikt för nyanlända elever
- Vilka former av bedömning använder du i din HK-undervisning?
- Anpassar du bedömningen för nyanlända elever? I så fall: hur?
- Är det någon del av kursplanen (Lgr 11) som du upplever som extra utmanade för nyanlända elever?
 - Syfte
 - Centralt innehåll
 - Kunskapskrav
- Hur förhåller du dig till nyanlända elevers bristande språkkunskaper vid bedömning av förmågan att föra resonemang som specificeras i kunskapskravet?

Avslutning

- Är det något som du skulle vilja tillägga?