



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Språkets betydelse i hem- och konsumentkunskap

Lärares kunskaper och strategier för att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling

Linnéa Olsson
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot
årskurs 7–9 i hem- och konsumentkunskap &
svenska som andraspråk



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9HK2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2023
Handledare: Päivi Palojoki
Examinator: Marianne Pipping Ekström
Kod: VT23-2940-002-L9HK2A

Nyckelord: flerspråkighet, kunskapsutveckling, translanguaging, ämnesspråk

Sammanfattning

Språket är det mest betydelsefulla verktyget för att skolans elever ska kunna tillägna sig och utveckla kunskaper i undervisningen. Skolundervisningen ska anpassas utifrån varje elevs behov och förutsättningar samt främja elevernas lärande och kunskapsutveckling. Språket eleverna möter i skolundervisningen skiljer sig däremot från det språk som de möter i vardagen. Syftet med studien var att identifiera vilka kunskaper hem- och konsumentkunskapslärare har gällande de tre centrala begreppen flerspråkighet, ämnesspråk och translanguaging som beskriver kunskapsutveckling i ämnesundervisningen samt hur lärarna främjar de flerspråkiga elevernas lärandeprocesser i klassrummet. Studien genomfördes genom semistrukturerade intervjuer med sex hem- och konsumentkunskapslärare i årskurs 6–9. Resultatet visar att informanterna hade liknande kunskaper gällande begreppen flerspråkighet och ämnesspråk medan det tredje och sista begreppet translanguaging hade de inga kunskaper om alls. Informanterna förmedlar även i intervjuerna att det finns språkliga svårigheter för flerspråkiga elever i ämnesundervisningen och att de tillämpar olika strategier för att främja elevernas kunskapsutveckling. En av de strategier som informanterna använder i sin undervisning var begreppet translanguaging som de inte hade någon kunskap eller tidigare hade hört talas om.

Studiens slutsats belyser att hem- och konsumentkunskapsklassrummet möjliggör social interaktion men att språket kan bli en barriär för lärandet och lärarna måste anpassa undervisningen och tillämpa strategier för att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling. Det krävs även vidareutbildningar och att lärarutbildningarna ändras för att lärare ska få kunskaper i hur de kan främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling.

Förord

Det är helt överkligt och så fantastiskt underbart att detta är det sista jag skriver på examensarbetet. Dock ska jag erkänna att det samtidigt känns lite vemodigt eftersom det varit så himla roligt att få skriva detta arbete och att arbetet genomsyras av ren glädje och engagemang. Jag skulle först och främst vilja tacka samtliga informanter för att ha deltagit och gjort det möjligt för mig att genomföra denna studie. Nu börjar 4 års studier lida mot sitt slut och jag kan snart få titulera mig som lärare, äntligen säger jag bara. Det har varit både tuffa och roliga år och jag vill tacka min familj för all stöttning jag fått under hela min studietid. Även om jag ser fram emot och har längtat efter att bli lärare känner jag på mig att jag en vacker dag kommer att återvända till skolbänken igen.

Avslutningsvis vill jag rikta ett stort TACK till min fantastiska handledare Päivi Palojoki som jag haft turen att få handledning av även i detta examensarbete. Tack för alla kloka och ovärderliga råd och synpunkter jag fått samt all den fina beröm och positiva feedback du gett mig. Tack för all tid och kunskaper du bidragit med och att ha hjälpt mig att förbättra arbetet. Tack för allt!

Innehållsförteckning

1	Inledning	5
1.1	Flerspråkiga elevers utmaningar	5
1.2	Syfte och frågeställningar	6
2	Bakgrund	6
2.1	Flerspråkighet i skolan.....	6
2.2	Språk- och kunskapsutveckling	7
2.3	Språket i skolundervisningen.....	9
3	Metod.....	11
3.1	Design.....	11
3.2	Urval	11
3.3	Datainsamling	13
3.4	Databearbetning och analys	14
3.5	Etiska överväganden	15
4	Resultat.....	16
4.1	Hem- och konsumentkunskapslärares kunskaper gällande begrepp.....	16
4.2	Hem- och konsumentkunskapslärares strategier att främja kunskapsutvecklingen.	18
5	Diskussion	21
5.1	Metoddiskussion	21
5.2	Resultatdiskussion	23
5.3	Slutsatser och implikationer	26
	Referenslista.....	28
	Bilagor	31

1 Inledning

1.1 Flerspråkiga elevers utmaningar

I skolans alla ämnen är språket det huvudsakliga verktyget för att samtliga elever ska kunna inhämta nya kunskaper och utveckla befintliga kunskaper (Kästen-Ebeling, 2018). Det är med hjälp av språket som elever kan visa vad de har lärt sig, visa deras förståelse och även om det eventuellt kan finnas behov för stöttning i syfte att kunna arbeta vidare i ämnet. Samtliga av skolans elever kan gynnas av att undervisningen i skolans alla ämnen lägger fokus på språkets betydelse (Kästen-Ebeling, 2018). Skolans undervisning ska anpassas med hänsyn till varje enskild elevs förutsättningar samt behov (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022). Undervisningen ska även främja samtliga elevers lärande och kunskapsutveckling utifrån elevernas erfarenheter, bakgrund, kunskaper och språk. Däremot finns det flera lärare som inte har kunskap gällande sina elevers kunskapsnivå och bakgrund. Det finns även lärare som inte besitter några kunskaper i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och hur de kan arbeta med det i sin ämnesundervisning (Kästen-Ebeling, 2018).

För att flerspråkiga elever ska kunna åstadkomma goda resultat i skolan är det nödvändigt att de kan behärska och använda ett språk för varierande sammanhang (Skolverket, 2012). Till skillnad från enspråkiga elever så behöver flerspråkiga elever både lära sig ett nytt vardagsspråk och skolspråk på ett annat språk än deras modersmål (Axelsson & Magnusson, 2012). Vardagsspråk är det språkbruket som används till vardags i informella situationer för vardagliga kunskaper. Skolspråket däremot är det språk som används i skolsammanhang och i skolundervisningen för skolkunskaper. Det innebär att både vardagsspråket och skolspråket används i olika sociala sammanhang vilket också medför att båda språken utvecklas på olika sätt (Skolverket, 2012). Det tar ungefär ett till två år för flerspråkiga elever att lära sig och utveckla ett fullvärdigt vardagsspråk. Dock räcker det inte för flerspråkiga elever att enbart kunna ett vardagsspråk för att kunna tillägna sig nya ämneskunskaper eftersom vardagsspråket saknar den bredd och det djup som behövs i ämnesundervisningen. Det kan ta mellan sex och åtta år för flerspråkiga elever att lära sig och utveckla ett skolspråk vilket innebär att de eleverna är i ett större behov av språkligt stöd. Skolans alla lärare måste därför ta ett gemensamt ansvar för att främja flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling (Skolverket, 2012).

Skolspråket i ämnet hem- och konsumentkunskap skiljer sig från elevernas vardagsspråk (Hjälmeskog & Höijer, 2019). Ämnet består av både praktiska och teoretiska moment vilket innebär att ämnesspråket i hem- och konsumentkunskap innehåller både konkreta begrepp som exempelvis olika livsmedel, matlagningsmetoder och redskap men också abstrakta begrepp och processer så som jäsningens process och hållbarhet. Med utgångspunkt i de ämnesspecifika begreppen är det väsentligt att hem- och konsumentkunskapslärare aktivt arbetar med att utveckla och främja samtliga elevers ordförråd i ämnet och även utforma kognitivt utmanande uppgifter (Hjälmeskog & Höijer, 2019).

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att identifiera vilka kunskaper hem- och konsumentkunskapslärare har gällande tre centrala begrepp som beskriver kunskapsutveckling i ämnesundervisningen samt hur lärarna främjar de flerspråkiga elevernas lärandeprocesser i klassrummet.

Frågeställningarna studien utgår ifrån är:

- Vilka kunskaper har hem- och konsumentkunskapslärare gällande begreppen:
 - Flerspråkighet
 - Ämnesspråk
 - Translanguaging
- Hur främjar hem- och konsumentkunskapslärare de flerspråkiga elevernas kunskapsutveckling i ämnet?

2 Bakgrund

2.1 Flerspråkighet i skolan

Sverige är numera ett språkligt heterogent och mångkulturellt land där omkring en femtedel av eleverna i grundskolan har ett annat modersmål än majoritetsspråket svenska (Skolverket, 2012). Begreppet flerspråkighet syftar till användningen av två eller flera språk jämfört med enspråkighet som menas med användningen av ett språk och tvåspråkighet som åsyftar till användningen av enbart två språk (Otterup, 2018). Däremot är det ovanligt att flerspråkiga individer använder språket på samma nivå eller lika mycket eftersom användningen av språken varierar utifrån vilken social kontext individen är i. De sociala kontexterna är olika beroende på vem individen samtalar med och vad de samtalar om vilket innebär att språket också anpassas därefter. Med utgångspunkt i att språkanvändningen varierar så innebär det att individens språk inte heller utvecklas på samma sätt utan själva språkutvecklingen anpassas utifrån individens livssituation. Flerspråkighet kan alltså ses som att en flerspråkig individ tillämpar sina språk som en gemensam resurs och kan därmed använda och nyttja sina språk på varierande sätt i syfte att åstadkomma ändamålet i en specifik situation (Otterup, 2018).

Skolundervisningen ska anpassas utifrån varje elevs behov och förutsättningar samt främja alla elevers kunskapsutveckling och lärande med utgångspunkt i deras erfarenheter, bakgrund, kunskaper och språk (Lgr22, 2022). I skolan finns det språkliga skillnader mellan flerspråkiga och enspråkiga elever när det kommer till enskilda ord, ordförrådet och ämnesspecifika begrepp och termer (Gallagher m.fl., 2019; Härmälä & Barkhanajyan, 2018). Det finns däremot lärare

som känner sig osäkra eller inte har kunskaper gällande hur de kan anpassa sin undervisning utifrån sina flerspråkiga elever och främja deras kunskapsutveckling (Wildeman m.fl., 2021). Det finns även lärare som är omedvetna om eller inte anser att begrepp, symboler och ordförrådet i deras ämnesundervisning är ett ämnesspråk.

2.2 Språk- och kunskapsutveckling

2.2.1 Sociokulturellt perspektiv på språk och lärande

Språket är det främsta verktyget för kommunikation och socialt samspel med andra människor (Venäläinen, 2010). Människor använder andra människors tankar och ord för att kunna uttrycka sig. Det sociokulturella perspektivet på språk och lärande har sitt ursprung från Vygotskys sociokulturella teorier och syftar till att all inläring sker i social interaktion (Otterup, 2014). Det innebär att det är i sociala samspel mellan individer som både kunskapsinläring och språkinläring sker hos samtliga människor.

Diskussioner och kommunikativa undervisningsmetoder är betydelsefulla i socialt samspel, förståelse och lärande (Venäläinen, 2010). I syfte att lärare ska kunna förstå och ta reda på vad eleverna redan vet om ett specifikt ämnesområde eller vad de har lärt sig under lektionerna är diskussioner väsentligt. Enligt Venäläinen (2010) baserat på Vygotskys tankar måste teoretisk kunskap däremot byggas på elevernas vardagskunskaper. Det är vardagskunskapen som förmedlar inläringen av de nya kunskaperna och på det sättet kan skolkunskapen förstås och bli användbar för eleverna. Elevernas utveckling av vetenskapliga begrepp bygger och beror alltså på en redan befintlig samling av vardagliga begrepp (Venäläinen, 2010).

Både elevernas ämnes- och språkutveckling sker främst i social interaktion och samarbete med andra (Otterup, 2014). Elevernas lärande kan främjas genom att de får arbeta i mindre grupper där eleverna får förhandla kunskaper och betydelser och på så sätt lära varandra. Det sociokulturella perspektivet förespråkar att undervisningen ska finnas på en hög kognitiv nivå och att lärarna inte ska förenkla ämnesinnehållet för eleverna. Det är alltså genom kognitivt utmanande undervisning och social interaktion som både språk- och kunskapsutveckling sker (Otterup, 2014).

2.2.2 Modersmålets betydelse

Språket är det främsta redskapet som människan använder för att kunna minnas, tänka, lära sig nya saker och att kommunicera (Kästen-Ebeling & Otterup, 2014). Det blir därmed viktigt att människor också får möjligheter och förutsättningar att utveckla sitt första och starkaste språk som vanligtvis kallas för modersmålet. De elever som får modersmålsundervisning på sitt förstaspråk lär sig det nya språket lättare (Kästen-Ebeling & Otterup, 2014). Det är inte ovanligt att ordförrådet hos flerspråkiga elever varierar på de olika språken på grund av att ordförrådet

oftast används i varierande kontexter (Salameh, 2012). Det är en stor skillnad mellan vardagsspråket och skolspråket för flerspråkiga elever eftersom skolspråket oftast inträffar på deras andraspråk. Vardagsspråket däremot sker vanligtvis på elevernas modersmål eller en mindre avancerad användning av andraspråket. Det kan finnas skillnader mellan flerspråkiga elevers förstaspråk och andraspråk gällande språkljud, grammatiska system och ordförråd. Både språkljuden och grammatiken i ett språk har flera regler gällande på vilket sätt de får kombineras. Ett språks ordförråd däremot består av mer än tiotusentals ord (Salameh, 2012).

Elevers kunskapsutveckling sker bäst på deras starkaste språk (Otterup, 2014). De elever med annat modersmål än svenska är tvungna i undervisningen att inhämta nya kunskaper i skolans olika ämnen på ett språk de inte fullkomligt behärskar. För att främja flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling kan studiehandledning på elevens modersmål vara effektivt. Eleverna kan därmed på ett lättare sätt följa med i ämnesundervisningen genom att eleven får möjlighet att sätta nya språkliga uttryck och namn på redan välkända begrepp förutsatt att de har utvecklat ett begrepps- och ordförråd på modersmålet. De flerspråkiga eleverna kan alltså med hjälp av studiehandledning på modersmålet och modersmålsundervisning både snabbare och lättare lära sig undervisningsspråket som sitt andraspråk (Otterup, 2014).

2.2.3 Translanguaging

Translanguaging betyder att tillämpa hela det språkliga registret genom att erhålla information på ett språk men att kunskaperna istället produceras på ett annat språk (Beres, 2015). Genom att de flerspråkiga eleverna får använda hela sitt språkliga register i undervisningen kan de utveckla nya kunskaper och kompetenser samtidigt som de får möjligheten att öva på andraspråket. Användningen av translanguaging bidrar alltså till att eleverna kan inhämta ny kunskap för att sedan bearbeta den för att slutligen kunna förstå kunskapen på elevens andraspråk. Den process som används vid translanguaging medför att eleverna måste aktivera flera kognitiva kompetenser vilket i sin tur leder till att både elevernas andraspråksutveckling främjas samt får en djupare förståelse för ämneskunskaperna. Translanguaging gör det även möjligt för de flerspråkiga eleverna att kunna delta i både undervisningen och andra skolsammanhang istället för att bli exkluderade (Beres, 2015).

En annan fördel med translanguaging är att de flerspråkiga eleverna kan använda sitt modersmål i syfte att utveckla ordförrådet på sitt andraspråk (Duarte, 2016; Ollerhead, 2018; Van Viegen, 2020). De flerspråkiga eleverna kan enskilt eller tillsammans använda translanguaging för att hitta ord och begrepp på modersmålet i syfte att jämföra olikheter och likheter mellan ord på det andra språket. Genom att eleverna med samma eller liknande modersmål får hitta ord tillsammans kan det även skapa en språklig medvetenhet och förhandling (Ollerhead, 2018). Eleverna kan använda ord- och synonymböcker samt Google translate som verktyg vid användandet av translanguaging. Visuellt stöd kan också vara ett verktyg att använda vid translanguaging som exempelvis bilder från Google (Härmälä & Barkhanajyan, 2018). Genom att lärare tillåter de flerspråkiga eleverna använda dessa verktyg så underlättar det förståelsen i

ämnesundervisningen (Ollerhead, 2018; Simola, 2019). Translanguaging möjliggör alltså att flerspråkiga elever kan genomföra uppgifter på sitt modersmål och sedan redovisa uppgifterna på andraspråket. Det vill säga att det är av stor betydelse att lärare har ett öppet och tillåtande klassrumsklimat för användning av translanguaging och att de även ser flerspråkigheten som en resurs i undervisningen istället för ett hinder (Duarte, 2016).

2.3 Språket i skolundervisningen

2.3.1 Ämnesspråk

Ämnesspråket möter eleverna i skolan och skiljer sig från vardagsspråket som eleverna använder i vardagen (Olivegård & Andersson Varga, 2017). Vardagsspråket associeras vanligtvis med familjen och hemmet och är oftast konkret och informellt i jämförelse med skolspråket som är formellt, kontextbundet, specialiserat och abstrakt. Med utgångspunkt i att eleverna använder vardagsspråket ständigt varje dag så innebär det även att de lär sig vardagsspråket snabbare än skolspråket. Skolspråket kan ta flera år att utveckla och särskilt för de elever som har ett annat modersmål än svenska (Olivegård & Andersson Varga, 2017). Det är däremot betydelsefullt att samtliga lärare har kunskap om vad andraspråksinläring innebär i lärarnas eget ämne för att flerspråkiga elever ska lyckas i skolan (Bergendorff, 2014). Det innebär att ämneslärarna måste vara medvetna om deras egna språkbruk och vilka språkliga svårigheter som kan uppkomma i ämnet.

Däremot finns det lärare som varken har förståelse eller kunskaper om sambandet mellan språket och lärandet och är heller inte medvetna om deras ämnesspecifika språk (Wildeman m.fl., 2021). Det finns också lärare som menar att språket inte är betydelsefullt för elevernas kunskapsinhämtning eller att språket är väsentligt för deras ämnesundervisning. Dock finns det lärare som är medvetna om att språket är det viktigaste verktyget för lärandet men anser inte att de har ansvar för att främja och stimulera flerspråkiga elevers språkutveckling (Wildeman m.fl., 2021).

2.3.2 Ämnesspråket i ämnet hem- och konsumentkunskap

Hem- och konsumentkunskap är skolans minsta ämne men är betydelsefull för elevernas framtid (Palojoki & Pipping Ekström, 2019). I ämnet bemöter eleverna vardagliga perspektiv samt vardagsfrågor gällande hälsa, ekonomi, miljö, bakning och matlagning. Bakning och matlagning består av både teoretiska och praktiska moment. Lärarna kan däremot möta elever med olika förkunskaper i ämnet där vissa elever kan ha fått bakat och lagat mat mycket hemma medan andra elever aldrig fått prova på det först i undervisningen. Dock kräver ämnet goda språkliga kunskaper hos eleverna eftersom de möter ett ämnesspecifikt språk som innefattar både vardagliga och ämnesspecifika begrepp (Palojoki & Pipping Ekström, 2019).

Det ämnesspecifika språket möts eleverna av i tal, text och recept (Hipkiss, 2014). Det är alltså viktigt att eleverna har goda språkliga kunskaper för att kunna klara av att baka och laga mat i undervisningen. Däremot kan det ämnesspecifika språket vara utmanande för elever vid just receptläsning (Brunosson m.fl., 2018). Recept har en viktig roll vid bakning och matlagning men kräver också flera kunskaper i det ämnesspecifika språket, läsförståelse och praktisk kunskap (Brunosson m.fl., 2018; Hipkiss, 2014). Ett recept kan innehålla information i bilder och text där eleverna måste följa varje steg i rätt ordning. Recept innehåller vanligtvis även ämnesspecifika begrepp, ingredienser och redskap som eleverna måste ha kunskaper om samt hur eleverna ska använda dessa i praktiken. Med utgångspunkt i att recepten kräver kunskaper i det ämnesspecifika ordförrådet kan det vara svårt att genomföra och förverkliga recept för elever med ett begränsat ordförråd (Brunosson m.fl., 2018).

Recept innehåller även tal och siffror vilket kan bli ytterligare en svårighet för eleverna (Brunosson m.fl., 2018). Det innebär att recepten utgår från att eleverna har tillräckliga kunskaper i hur de ska beräkna och tolka tal och olika enheter för att kunna förstå och följa receptet. Det är inte ovanligt att det förekommer decimaler, bråktal och heltal i recept vilket också kan vara svårt för eleverna när de ska förstå och beräkna korrekt mängd (Granberg, 2018). Eleverna kan också möta andra enheter och förkortningar i receptläsningen som exempelvis vikt, gram, volym, dl, msk, tsk, krm vilket kan göra det svårare för eleverna att tolka och förstå. Det kan även finnas bildliga och andra uttryck som kräver att eleverna måste kunna läsa mellan raderna vilket också kan bli en svårighet. En viktig del för att eleverna ska lyckas med bakning och matlagning i undervisningen är att de måste kunna förstå alla ämnesspecifika begrepp och delar i receptet (Granberg, 2018). De elever som inte behärskar receptens språkbruk riskerar att exkluderas från aktiviteterna i undervisningen. Däremot skapar klassrummet och undervisningen i hem- och konsumentkunskap möjligheter till interaktion och kommunikation mellan lärare och elever vilket kan främja elevernas språk- och kunskapsutveckling (Brunosson m.fl., 2018; Hipkiss, 2014).

Enligt Bergendorff (2014) är det väsentligt att ämneslärare som exempelvis hem-och konsumentkunskapslärare har kunskaper om vad andraspråksinläring betyder i sitt eget ämne. Det är även betydelsefullt att läraren är medveten om det egna språkbruket samt kan särskilja de språkliga svårigheter som kan uppstå i ämnet. En ytterligare förutsättning för att flerspråkiga elevers skolgång ska bli lyckosam är att samtliga lärare, liksom hem- och konsumentkunskapslärare, ser flerspråkighet som en resurs och ett värdefullt verktyg för lärandet i skolundervisningen (Bergendorff, 2014).

3 Metod

3.1 Design

Studiens design har baserats på en kvalitativ metod där semistrukturerade intervjuer har använts i syfte att samla in data för att identifiera vilka kunskaper hem- och konsumentkunskapslärare har gällande tre olika begrepp utifrån studiens syfte och den första forskningsfrågan. Semistrukturerade intervjuer är en flexibel metod som kan ge forskaren detaljrika svar (Christoffersen & Johannessen, 2015). Forskaren utgår från frågor eller teman som intervjun är tänkt att beröra men där informanterna har en stor möjlighet att formulera sina svar (Patel & Davidsson, 2019).

Studiens design har även baserats på den kvalitativa metoden Critical Incident Technique (CIT). CIT kan förklaras som ett tillvägagångssätt att samla in betydelsefull information gällande aktivitet eller beteende i en specifik situation (Carlsson, 2012). Ett förekommande sätt att samla in kritiska incidenter på är att informanterna får berätta en historia om en händelse eller upplevelse de varit med om. Metoden CIT användes för att forskaren kunde fördjupa sig i studiens syfte och på den andra forskningsfrågan gällande hur hem- och konsumentkunskapslärare främjar flerspråkiga elevers kunskapsutveckling i ämnet.

De två olika infallsvinklarna semistrukturerade intervjuer och CIT valdes i syfte att identifiera vad lärarna tänker och vilka kunskaper de har om de tre begreppen och sedan hur lärarna använder begreppen i klassrummet. Metoden CIT möjliggjorde för forskaren att studera lärarnas berättelser om vilka strategier de tillämpat i undervisningen.

Metoden kvalitativ innehållsanalys tillämpas vid tolkning och granskning av olika texter som exempelvis utskriften från inspelade intervjuer (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012). Kvalitativ innehållsanalys fokuserar på att redogöra för variationer genom att identifiera likheter och skillnader i texter. Studien baseras på kvalitativ innehållsanalys och användes i syfte att kunna identifiera likheter och skillnader samt tolka det insamlade datamaterialet.

3.2 Urval

Studien har utgått från ett kriteriebaserat urval och innebär att informanterna behövde uppfylla särskilda kriterier för att kunna delta i studien (Christoffersen & Johannessen, 2015). De efterfrågade inklusionskriterierna var:

- Behörig och verksam lärare i hem- och konsumentkunskap.
- Undervisa årskurs 6–9.
- Minst två års erfarenhet i läraryrket.

Det första kriteriet valdes på grund av att informanterna enbart skulle bestå av lärare med en ämneslärarutbildning och rätt ämnesbehörighet för studien. Det andra kriteriet valdes i syfte att erfarenheter och kunskaper från de valda årskurserna kunde vara relevant för studiens syfte och frågeställningar. Det tredje kriteriet valdes för att det inte skulle ingå några nyexaminerade lärare utan arbetserfarenhet i studien.

För att rekrytera informanter skickade forskaren ett mail till rektorerna på tio olika skolor i Västra Götaland. Av de tio skolorna fick forskaren kontakt med fyra hem- och konsumentkunskapslärare som var intresserade av att ställa upp på intervjun och rekryterades därmed till studien. I syfte att rekrytera ytterligare två informanter till studien användes snöbollsmetoden vilket kan ses som en taktisk metod (Christoffersen & Johannessen, 2015). Forskaren frågade samtliga informanter om de kände eller visste någon mer hem- och konsumentkunskapslärare som kunde tänkas delta i en intervju vilket resulterade i rekrytering av ytterligare två informanter till studien. Samtliga informanter blev informerade om att de skulle förbli anonyma i studien och gav sitt samtycke till att medverka och delta vilket resulterade att studien inte hade några bortfall.

Tabellen nedan presenteras i syfte att skapa en överblick över bakgrundsinformation om studiens informanter som fingerade namn, examensår, antalet verksamma år, vilka årskurser informanten undervisar samt vilken ämnesbehörighet informanten har. Informanterna i tabellen presenteras i ordning av examensår för att göra det lättare att veta mer om informanternas erfarenhet.

Tabell 1. Övergripande bakgrundsinformation om informanterna.

Namn (Fingerade)	Examensår	Verksamma år	Undervisar årskurs	Ämnesbehörighet
Stella	2021	2	6–9	Hkk, Historia, Geografi
Sofia	2019	4	6–9	Hkk, Historia, Religion
Cajsa	2016	7	6–9	Hkk, Religion, Historia
Anna	2011	12	6–9	Hkk, Idrott
Kerstin	2007	16	6–9	Hkk
Rickard	1996	27	6–9	Hkk

Informanternas ålder var mellan 25–60 men anges inte i tabellen med hänsyn till etiska aspekter genom att skydda deras personuppgifter. Informanterna var alla behöriga lärare samt undervisar enbart i ämnet hem- och konsumentkunskap och har minst två års erfarenhet i läraryrket.

3.3 Datainsamling

Datainsamlingen har baserats på de sex semistrukturerade intervjuerna. Varje intervju har utgått från en intervjuguide med två teman totalt där det första temat bestod av öppna frågor (se bilaga 2). Det andra temat grundades i metoden Critical Incident Technique där informanterna istället fick berätta en historia om en specifik händelse som efterfrågades. Metoden är särskilt användbar när forskaren är intresserad av att förstå detaljerna i händelser som skett i interaktion (Spencer-Oatey & Harsch, 2015) till exempel i ett klassrum.

Intervjuguidens två teman som behandlades under intervjuerna var bearbetade och utformade från studiens syfte och frågeställningar (Christoffersen & Johannessen, 2015). Frågorna i intervjuguiden bestod av öppna frågor men var samtidigt standardiserade vilket innebar att samtliga informanter fick samma frågor (se bilaga 2). Forskaren kan däremot ha lagt till ytterligare frågor under intervjun ifall forskaren önskade förtydliganden eller att informanten skulle utveckla sina svar. Det första temat bestod av tre frågor och det andra temat bestod av tre frågor. Informanterna fick sedan en avslutningsfråga ifall de hade någon fråga eller något de ville tillägga. De sista sex frågorna i intervjuguiden var allmänna frågor i syfte att samla in bakgrundsinformation om informanterna. Anledningen till att de allmänna frågorna kom sist i intervjun var eftersom det ibland kan förekomma att informanterna besvarar någon eller flera av dessa frågor under intervjuens gång och att forskaren då kunde bocka av dessa frågor under tiden.

Samtliga intervjuer dokumenterades genom anteckningar samt ljudinspelning på mobiltelefon vilket Christoffersen och Johannessen (2015) rekommenderar för att säkra dokumentationen. Intervjuerna spelades in med en smartphones inspelningsfunktion i syfte att kunna transkribera intervjuerna och få en återblick på intervjuerna. Under intervjuerna så förde även forskaren anteckningar. Forskaren ställde följdfrågor, lyssnade på deras svar samt bad om förtydliganden vid behov under samtliga intervjuer i syfte att säkerställa trovärdigheten i den insamlade datan.

Efter att forskaren blivit hänvisad vidare av skolans rektorer så rekryterades lärarna i studien genom personlig kontakt där kommunikationen skedde via mail för att skapa kontakt (se bilaga 1). Samtliga informanter fick själva välja hur de ville genomföra intervjun i syfte att de skulle känna sig bekväma i intervjusituationen. Fyra av informanterna valde att intervjun skulle ske digitalt via Google Meet och två av informanterna valde att genomföra intervjun personligen. De två personliga intervjuerna ägde rum på informanternas respektive arbetsplats i deras hem- och konsumentkunskapsalar. De andra fyra informanterna befann sig antingen på sin arbetsplats eller i sitt hem under de digitala intervjuerna. Samtliga informanter befann sig i en ostörd och bekväm miljö vilket även kan påverka deras svar (Christoffersen & Johannessen, 2015). Intervjuerna varade mellan 25 – 30 minuter och alla sex intervjuer var genomförda efter en veckas datainsamling. Alla informanter anonymiserades genom att de själva fick välja de fingerade namn som används i studien i syfte att kunna särskilja informanternas svar och uppfattningar.

3.4 Databearbetning och analys

För att kunna genomföra en analys behövdes all insamlade data bearbetas (Christoffersen & Johannessen, 2015). Databearbetningen bestod av att alla intervjuer transkriberades efter varje intervjutillfälle för att intervjun fortfarande fanns kvar i forskarens huvud. Intervjuerna transkriberades till text i ett eget dokument och har till största del återberättats ordagrant. Dock har de flesta ljud och utfyllnadsord utelämnats i syfte att resultatavsnittet skulle bli mer läsvänligt. Transkriberingen var en tidskrävande process men genererade i en noggrann transkriberad data som motsvarar ungefär tjugo A4 sidor.

Kvalitativ innehållsanalys användes som analysmetod i studien. Analysmetoden valdes på grund av att den var relevant för studien eftersom den kunde identifiera både likheter och skillnader i studiens insamlade data (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012). Forskaren läste först alla transkriberade intervjuer och kunde sedan skapa en helhetsbild. Samtliga intervjutexter delades sedan in i samma temaområden som i intervjuguiden i syfte att inte förlora sig i detaljer. Ett temaområde bearbetades och analyserades i taget tills samtliga temaområden hade bearbetats och analyserats. Efter att alla temaområden bearbetats och analyserats så letade forskaren efter meningsbärande element i datamaterialet. En meningsbärande del av texten kallas för en meningsenhet och bestod av meningar och textstycken som sammanhängde genom sitt innehåll. Forskaren urskilde det som var relevant för studiens syfte och frågeställningar genom en systematisk genomgång av datamaterialet.

Tabellen nedan består av exempel på hur den kvalitativa innehållsanalysen genomfördes och inspirerades av Lundman och Hällgren Graneheims (2012) kvalitativa innehållsanalysfigur.

Tabell 2. Ett utdrag ur den kvalitativa innehållsanalysen.

Meningsenhet	Kondenserad meningsenhet	Kod	Underkategori	Kategori
De termerna som vi har här när det kommer till vårt ämne, både teoretiska termer och det vi gör praktiskt, t.ex. reda, koka, sjuda	Medvetenhet om teoretiska och praktiska termer i ämnet	Ämnesspecifika termer	Kunskaper om termer i ämnet	Ämnesspråk
Sedan kan det vara svårt också för att vissa ord har ju olika eller två betydelser som exempelvis ordet fräsa på slöjden är inte samma sak som fräsa i hemkunskapen	Måste ha kunskaper om att samma ord kan ha olika betydelser i olika ämnen	Ämnesspecifika ord och betydelser	Ords olika betydelser i ämnen	Ämnesspråk

Vid genomgången identifierades även information och kunskap om de valda huvudteman som också kodades. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) innebär kodning att sätta namn eller etiketter på element i texten. Forskaren strukturerar därefter texten i olika kategorier baserat på begrepp som är betydelsefulla för analysen. I det tredje steget utgick forskaren från kodningen och tog ut de beståndsdelar av texten som identifierats som meningsbärande vilket kallas för kondensering. Kondensering bidrog till att texten gjordes kortare och mer lätthanterlig samtidigt som inget betydelsefullt försvann. Avslutningsvis bedömde forskaren att sammanfattningen överensstämde med det som fanns i det grundläggande materialet och behövde inte gå tillbaka i analysprocessen samt att sammanhang och mönster kunde identifieras.

3.5 Etiska överväganden

Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) måste forskaren ta hänsyn till de fyra huvudkrav som Vetenskapsrådet (2002) publicerat.

Det första kravet var informationskravet vilket innebar att forskaren behövde informera informanterna om studiens syfte. Informanterna blev upplysta om studiens syfte när forskaren kontaktade dem. Det andra kravet var samtyckeskravet och betyder att informanterna måste ge samtycke att delta i studien vilket samtliga informanter gjorde när forskaren tog kontakt. Forskaren informerade även att de hade rätt att avbryta intervjun om de ville. Det tredje kravet var konfidentialitetskravet och innefattar att alla uppgifter om informanterna skulle behandlas konfidentiellt samt att forskaren skulle förvara informanternas personuppgifter på ett säkert sätt. Med hänsyn till konfidentialitetskravet har forskaren gett informanterna fingerade namn i syfte att informanterna förblev anonyma i studien vilket de även blev informerade om. Det fjärde kravet var nyttjandekravet vilket innebar att de insamlade uppgifterna om informanterna enbart fick användas till studien. Informanterna blev informerade innan intervjuerna började att uppgifterna enbart skulle användas till studien. Det inspelade materialet från intervjuerna förvarades på forskarens egen mobiltelefon. Det transkriberade materialet förvarades i ett enskilt dokument på Google drive som ingen annan än forskaren hade tillgång till vilket innebar att både konfidentialitetskravet och nyttjandekravet uppfylldes.

Forskaren har uppfyllt de fyra huvudkraven genom att ha informerat informanterna och tagit hänsyn till samtliga krav.

4 Resultat

4.1 Hem- och konsumentkunskapslärares kunskaper gällande begrepp

4.1.1 Flerspråkighet

Tre av informanterna menar att flerspråkighet innebär att en individ kan eller talar fler än ett språk. Däremot finns det informanter som är osäkra på om flerspråkighet innebär att individerna eller eleverna har svenska som modersmål eller inte som till exempel Stella som säger:

Sedan vet jag inte om man ska utgå från att man har svenska som modersmål, att det är det att man är uppvuxen med det svenska språket eller om det bara innebär att man ska behärska språken, för att annars är ju du och jag också flerspråkiga i och med att vi kan svenska, engelska och eventuellt ytterligare ett språk till. Så jag utgår från att flerspråkighet innebär att man inte har svenska som modersmål men att man säger flerspråkiga elever (Stella).

Informanten Sofia menar däremot att flerspråkighet innebär att eleverna kan ha ett annat modersmål än svenska eller att de till och med kan ha två modersmål: "... att de har både svenska och arabiska som modersmål" eller modersmål som exempelvis svenska och engelska. Informanten Rickard förklarar att det finns flera av eleverna som använder engelska i sitt vardagliga språk: "... flera elever använder engelska i vardagen". Det finns dock flera av informanterna som tror att flerspråkighet innebär att individen inte har svenska som modersmål.

Det är ju när man inte har kanske svenska som förstaspråk utan att man kommer in med kanske ett annat modersmål eller så, tänker jag. Svenskan är inte det språket man kanske behärskar bäst och behöver stöttning i att förstå ord och begrepp (Kerstin).

Enligt informanten Cajsa så behöver flerspråkighet inte vara något negativt utan hon kan även se det som något positivt: "Det behöver nödvändigtvis inte vara något dåligt utan jag kan se det som en möjlighet också". Cajsa menar att flerspråkighet kan vara ett hinder genom att det kan skapa språkbarriärer för att kunna förstå varandra men samtidigt ser hon det som en möjlighet i att både hon och eleverna kan lära sig mer av andra kulturer som både språkkultur och matkultur i ämnesundervisningen.

4.1.2 Ämnesspråk

Samtliga informanter ansåg att ämnesspråk är det språk och ämnesspecifika begrepp som används i ämnet hem- och konsumentkunskap. Informanterna gav alla exempel på vad ämnesspråk innebär för dem och samtliga nämnde olika begrepp för matlagningstekniker,

redskap och livsmedel. Informanterna Kerstin, Anna, Rickard och Cajsa menar även att de teoretiska termerna och begreppen ingår i ämnesspråket.

Ämnesspråk kopplat till hemkunskapen är när vi pratar olika metoder som steka, koka, sjuda, fräsa, med mera. Redskap men också det teoretiska. Jag upplever att många tänker på den praktiska biten men jag tycker att det teoretiska också är lika viktigt som det praktiska, exempelvis konsumentkunskap. Språket som tillhör ämnet. Till exempel hälsa, ekonomi & miljö och hur man kan koppla det till dem praktiska momenten. Att eleverna förstår innebörden av ämnet. Källsortering, allt från trasa till konsumentkunskaper (Cajsa).

Informanten Stella anser att alla ämnen består av sitt ämnesspecifika språk som till exempel ämnet svenska pratar om verb och substantiv och att just det är ett ämnesspråk: "... jag pratar ju inte om verb i hemkunskapen direkt". Stella menar att hon själv inte pratar om verb i hem- och konsumentkunskapen med sina elever eftersom det tillhör det specifika ämnet svenska. Informanten Sofia anser dock att det finns svårigheter med de ämnesspecifika begreppen:

Sedan kan det vara svårt också för att vissa ord har ju olika eller två betydelser som exempelvis ordet fräsa på slöjden är inte samma sak som fräsa i hemkunskapen till exempel (Sofia).

Enligt informanten Stella så tillhör även att förklara begrepp för sina elever till ämnesspråket. Hon menar att det ibland förekommer att flera elever inte har förstått ett specifikt begrepp: "...till exempel bunke eller skål, ugnform, ugnen..." och då måste Stella som lärare också förklara och eventuellt visa eleverna så att de förstår vad begreppet betyder.

4.1.3 Translanguaging

Ingen av informanterna hade någonsin hört talas om begreppet translanguaging. Majoriteten av informanterna hade inga kunskaper om begreppet eller vågade sig på att gissa vad begreppet skulle kunna betyda. Informanten Cajsa hade heller aldrig hört talas om begreppet men delade upp ordet trans och ordet languaging och kom sedan fram till vad det skulle kunna innebära: "... är det att man översätter orden?". Informanten Stella liksom alla andra informanter visste inte heller men gissade vad begreppet translanguaging betydde och även vad det kan tänkas innebära:

Nej det vet jag inte. Kanske översätta språk. Jag tänker att det både kan vara att man översätter från ett språk till ett annat språk, alltså att det kan vara en form och sen också det här att om man inte kan ämnesspråket, exempelvis ordet bunke, att man på något sätt översätter och beskriver så att eleven kan förstå, det kan ju också vara en del utav det (Stella).

Informanterna fick även begreppet translanguaging översatt på svenska vilket är transspråkande för att se om de kände igen den svenska benämningen istället men det var ingen som hade hört talas om det begreppet heller.

4.2 Hem- och konsumentkunskapslärares strategier att främja kunskapsutvecklingen

4.2.1 Betydelse av språkliga svårigheter i undervisningen

Hem- och konsumentkunskapslärares sätt att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling började genom att förstå vilken betydelse språkliga svårigheter har i undervisningen. Samtliga informanter hade varit med om någon specifik händelse där de upplevt att flerspråkiga elever haft språkliga svårigheter i undervisningen. Informanterna Sofia och Kerstin lyfte att teorin i undervisningen var en språklig svårighet för de flerspråkiga eleverna: "... just teorin är ju väldigt svårt..." (Sofia). Kerstin upplever att det är återkommande att flerspråkiga elever har språkliga svårigheter när de ska arbeta med ett nytt tema, begrepp eller en ny matlagningsterm i undervisningen: "Då blir det ofta en svårighet att förstå...". Även informanterna Anna och Stella upplever att matlagningsmetoder och begrepp är en språklig svårighet för eleverna "Det är återigen det här med begreppen..." (Anna). Informanten Stella liksom Cajsa och Rickard anser också att instruktioner, instruktioner i recept och att kunna tyda recept är en språklig svårighet för flerspråkiga elever.

... inte kan förstå vissa begrepp, vissa som har svårt för att förstå instruktioner i ett recept och att vissa elever inte kan tyda receptet... (Stella).

En annan aspekt enligt informanten Stella är att hon som lärare ska bedöma samtliga elever utifrån samma kursplan med samma betygskriterier och sätta betyg på eleverna fastän det finns en skillnad på elevernas språkliga kunskaper. Stella upplever att det är orättvist att summera elevernas kunskaper till ett betyg när det finns elever som förstår allt hon säger och förstått undervisningen samtidigt som det finns elever som inte gjort det alls. Hon menar även att det inte finns någon tid för att ge de flerspråkiga eleverna en ärlig chans och hon vet heller inte på vilket sätt hon kan ge dem en ärlig chans till ett rättmätigt betyg "...elever som jag inte kan ägna tid åt...". Det känns i Stellas hjärta i sådana situationer och menar att det känns som att hon ger upp för att hon inte kan göra mer för eleverna eftersom skolan inte har pengar till att ge eleverna de bästa förutsättningarna.

...vi ska ju fortfarande sätta ett betyg och göra en bedömning på eleverna, vi ska bedöma dem utifrån samma kursplan, samma betygskriterier och där tycker jag det är så jädra orättvist när man väl sitter och ska summera då elevens kunskaper till ett betyg, en som har hängt med på lektionerna och förstår allt som jag säger...(Stella).

Informanten Anna tror att eleverna inte känner sig sedda vid situationer där flerspråkiga elever har språkliga svårigheter och där läraren inte har vare sig resurser eller förutsättningar att hjälpa eleven att förstå: "...måste ju eleven också tänka att hon struntar i mig...". Anna menar att om hon inte kan förklara eller att hon och eleven inte har någon kommunikation så tänker hon att eleven tror att Anna struntar i henne när det egentligen inte är så. Även informanten Sofia tänker att eleven liksom hon själv inte kan gå från lektionen med en bra känsla och att inte känna sig

förstådd. Sofia kan sätta sig in i en situation där hon själv sitter i en miljö och inte förstår någonting eller känner sig sedd eller hörd vilket hon menar måste vara en fruktansvärd känsla och upplevelse.

Jag tänker att den eleven inte heller kan gå härifrån med en bra känsla och inte känna sig förstådd. Alltså tänk att sitta på ett ställe och inte förstå någonting, det måste ju vara fruktansvärt. Att inte kunna känna sig sedd eller hörd (Sofia).

Informanten Kerstin är en person som gillar språk och är nyfiken på språk och upplever därmed inte de språkliga svårigheterna som ett hinder i undervisningen vid de praktiska momenten utan tänker istället: "okej, här uppstod det en situation eller ett problem, hur löser vi det här?". Informanterna Cajsa och Anna menar att det känns frustrerande att de inte har resurser eller förutsättningar till att hjälpa eleverna att förstå: "... man blir ju frustrerad för man vill ju att eleverna ska förstå..."(Anna). Cajsa anser att hon mår dåligt som lärare när hon inte kan hjälpa eleven. Informanten Sofia upplever inte heller att det känns bra att inte kunna hjälpa sina elever:

Det får ju en att känna sig väldigt värdelös, jag upplever det så i alla fall. Att jag känner att jag har gjort ett misslyckande när jag inte får min elev att förstå. Men egentligen handlar det ju också om ett misslyckande från hela skolan och kommunen i sig liksom, att vi kunde ju inte göra mer utan vi hjälpte ju henne så gott vi kunde med dem resurserna vi hade här men det är också jättesvårt att kommunicera med någon när man inte ens kan hitta något gemensamt språk att kommunicera med och att vi inte ens hade någon tolk (Sofia).

Även informanten Rickard menar att efter så många år i yrket så blir det aldrig lättare vid situationer där språket blir ett hinder i undervisningen: "... det känns som att man sviker eleverna varje gång det blir så".

4.2.2 Lärarnas sätt att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling

Flera av informanterna använder bilder och bildstöd i undervisningen för att elever med språkliga svårigheter ska förstå. Informanterna Stella och Cajsa kan även ibland låta eleverna använda Google översätt i syfte att eleverna lättare ska kunna förstå: "...så eleven förstod lite mer..." (Stella). Informanterna Rickard, Sofia, Stella och Kerstin använder sig ofta utav att visa för eleverna vid de praktiska momenten: "Sedan tror jag också på att demonstrera i verkligheten..." (Sofia). Informanterna Sofia och Kerstin menar att koppla nya kunskaper till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper kan främja elevernas kunskaps-utveckling.

Fördelen med hem och konsumentkunskap är att det är så konkret, alltså bakning och matlagning som är de praktiska delarna. Det är så konkret och det är lätt att visa och demonstrera och då kan oftast de flesta elever relatera till det och att det är något de känner igen och som de har sett förut och just fånga upp deras erfarenheter, fråga dem hur de gör hemma, har du sett det här göras förut, att man försöker hitta deras erfarenheter och något de har sett (Kerstin).

Samtliga informanter har någon gång tagit hjälp av andra kollegor när en flerspråkig elev haft språkliga svårigheter i undervisningen. Informanten Sofia har tagit hjälp av en förstalärare som har hand om nyanlända elever och fått hjälp i att formulera material. Informanterna Rickard och Kerstin har båda tagit hjälp av svenska som andraspråkslärare och lärare i förberedelseklass så att eleverna får träna begrepp och skapa förkunskaper innan lektionerna: "... att förbereda eleverna inför en lektion att träna på begrepp..." (Kerstin). Informanten Cajsa brukar ibland fråga sina kollegor för att få bekräftelse på att hon har gjort sitt bästa och gett eleverna de bästa förutsättningarna. Alla informanter har däremot tagit hjälp av studiehandledarna på skolorna. Informanten Anna har låtit studiehandledarna översätta hela hem- och konsumentkunskapsboken på flera olika språk, översätta utdrag på det som hon behövde till undervisningen samt prov: "...så de översatte alltihopa". Även informanten Sofia har fått hjälp av studiehandledare vid provsituationer:

Även använda studiehandledarna för att få texterna översatta och i vissa fall kanske eleverna gör prov och uppgifter med studiehandledare på sitt modersmål och så får studiehandledarna sedan översätta för det står ju faktiskt inte någonstans i kursplanen för hem- och konsumentkunskap att kunskap måste förmedlas på svenska. Så kan eleverna förmedla sina kunskaper på sitt modersmål så får väl jag hitta ett sätt att översätta det på svenska (Sofia).

Liksom informanten Sofia så anser även informanten Anna att det inte har någon betydelse på vilket språk som eleverna visar sina kunskaper så länge eleverna kan visa att de har kunskaperna eftersom det då genererar i ett betyg "...ett betyg som de behöver för att kunna söka vidare..." (Anna). Studiehandledarna på Stellas skola däremot är ofta sjuka och kommer sällan i god tid innan lektionen börjar vilket innebär att Stella inte hinner gå igenom vad eleverna ska göra på lektionen och förklara för studiehandledaren hur de kan berätta och förklara för eleverna. Stella berättar att hon har flera elever som inte ens kommer på hennes lektioner längre och väljer att skolka istället på grund av att det inte finns någon som kan översätta för eleverna vilket hon anser är ett stort problem.

Det är oftast ibland när studiehandledarna kommer tidigare vilket de oftast inte gör och är ofta sjuka, inte där osv, så har man tur att de kommer lite innan lektionen börjar så hinner man gå igenom med studiehandledaren gällande vad som ska göras och hur den kan berätta och visa de eleverna som inte kan tänkas förstå. Så brukar kunna vara bra men annars har man ju inte så mycket hjälp. Jag har vissa elever som inte ens dyker upp på mina lektioner längre för att det finns ingenting vi kan göra för att de ska hänga med så de väljer att skolka istället för det inte finns någon där som kan översätta och jag kan ju inte mer heller (Stella).

Informanten Cajsa berättar om en elev som själv valde att översätta alla instuderingsfrågor och uppgifter till sitt modersmål: "...hon själv har valt att översätta det...". Eleven ville även ha ett prov på sitt modersmål och Cajsa tog då hjälp av studiehandledarna som översatte provet till elevens modersmål. Eleven fick skriva provet på sitt modersmål och sedan översatte studiehandledarna provet tillbaka till svenska. Cajsa menar att hon försöker underlätta för sina elever så mycket hon kan och ger eleverna möjligheten att skriva prov på sitt modersmål eftersom det finns elever som besitter kunskaperna men att det enbart är språket som är en barriär. Cajsa förklarar hur mycket hon tror det betyder för eleverna när de får den möjligheten:

Dels tror jag att eleven känner sig säkrare när de får skriva provet på sitt starkaste språk och tänker att de kan klara provet lite bättre nu eftersom de får skriva på sitt eget språk. Jag vet att en elev uppskattar det väldigt mycket för eleven ville göra det om möjligheten fanns och jag svarade absolut. Jag tror de känner att de fått en ärlig chans till att klara provet än om de skulle skriva provet på ett språk de inte kan behärska till hundra procent och när det är en elev som behärskar sitt modersmål så känns det mer tryggt för eleven. Visst att vi måste lära eleverna svenska men för mig är det viktigast att ge eleverna en ärlig chans och att de kan känna att de har gjort det bästa som de kan utifrån de förutsättningarna de har. Det mest viktiga för mig är alltså att de får möjligheten till att visa sina kunskaper oavsett vilket språk de gör det på (Cajsa).

Även informanten Sofia tror att det måste kännas positivt för eleverna att få göra proven på sitt modersmål eftersom eleverna då inte blir begränsade av att de inte har språket med sig. Sofia påstår att alla individer vill uppnå goda resultat och genom att ge eleverna möjligheten att göra uppgifter och prov på sitt modersmål så kan det också stärka elevernas självkänsla och självförtroende: "...alla vill lyckas, ingen vill ju känna sig misslyckad". Hon menar att eleverna istället tänker att de kan det här till skillnad från att inte förstå alls. Det är inte endast eleverna som gynnas av att hitta sätt till att främja deras kunskapsutveckling utan även för Sofia som lärare:

Då känner jag ju att jag har lyckats också och att utföra mitt arbete så bra som möjligt. Det gäller även när andra elever har andra språkliga svårigheter att man hittar arbetssätt som får det att fungera för dem eleverna och så att de också känner att de har lyckats och att vi tillsammans har lyckats och det är klart, det är ju det som är den härliga känslan att få vara lärare, att se när lampan går upp för eleverna och när de förstår, det är ju den bästa känslan som finns (Sofia).

Informanten Rickard menar också att det är väsentligt att hitta individuella arbetssätt som fungerar för den specifika eleven för att lättare inhämta nya kunskaper: "...alla elever är olika och lär sig på olika sätt...".

5 Diskussion

5.1 Metoddiskussion

Kvalitativa intervjuer kan vara väl användbara när forskaren är i behov av att ge sina informanter möjligheten att uttrycka och formulera sig fritt (Christoffersen & Johannessen, 2015). Frågorna i kvalitativa intervjuer består av öppna frågor vilket innebär att forskaren har en mindre påverkan på informanternas svar i jämförelse med enkäter med givna svarsalternativ. Intervjuguiden utformades utifrån syfte och frågeställningar bestående av öppna frågor vilket gav forskaren detaljrika svar. Frågorna i intervjuguiden var även standardiserade vilket innebär att alla informanter fick samma frågor. En fördel med standardisering är att samtliga informanter får samma frågor vilket innebär att intervjusvaren kan jämföras (Christoffersen & Johannessen, 2015). Med utgångspunkt i att alla informanter samt intervjusituationer varierar

och är olika så kan det bli svårt att jämföra svaren om det inte finns någon standardisering. Däremot ställde forskaren följdfrågor och lyssnade in samtliga svar och bad om förtydliganden vid behov för att öka den insamlade datans trovärdighet vilket också kan ses som en styrka gällande datainsamlingen. Stämningen vid intervjuerna var lugn och avslappnad med en positiv inställning och det upplevdes som att samtliga informanter hade avsatt god tid för intervjun och valt en ostörd miljö. Informanterna fick även välja egna fingerade namn till studien vilket de flesta informanter tyckte var roligt att få göra. Utöver att det uppskattades och var roligt för informanterna att själv få välja namn så kan det även vara en fördel eftersom informanterna lättare kan urskilja och hitta sina svar vid läsningen av studien.

En styrka med studien är att metoden Critical Incident Technique användes eftersom metoden tillåter insamling av redogörelser, berättelser och minnen om beteenden och interaktioner i sammanhang där direkt observation kanske inte är möjlig (Spencer-Oatey & Harsch, 2015). Metoden underlättar tillgången till deltagarnas tolkningar och uppfattningar av händelser i klassrummet vilket gör det möjligt för forskaren att identifiera händelsernas betydelse ur informanternas synvinkel. Å ena sidan kan trovärdigheten och tillförlitligheten påverkas genom att kritiska incidenter som hänt på senare tid är lättare att komma ihåg än händelser som hänt för en längre tid sedan och att minnet förändras med tiden vilket också kan ses som en svaghet (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012). Å andra sidan så tillåter Critical Incident Technique tolkning och insamling av kontextrika data som kopplar samman händelser och sammanhang (Spencer-Oatey & Harsch, 2015).

En annan styrka med studien är att en kvalitativ innehållsanalys tillämpades eftersom all data analyserades på ett strukturerat sätt i flera steg och därmed säkerställdes en noggrannhet (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012). Begreppen giltighet, tillförlitlighet och överförbarhet svarar på hur trovärdigt ett resultat är enligt Lundman och Hällgren Graneheim (2012). I studiens resultatavsnitt har citat från informanterna presenteras samt att urval och analysprocessen noggrant har beskrivits vilket innebär att giltighet har kunnat tillgodoses. Med utgångspunkt i att analysprocessen har beskrivits och att olika ställningstaganden i arbetsprocessen har motiverats så har även tillförlitlighet tagits hänsyn till. Det sista begreppet överförbarhet har också kunnat tillgodoses eftersom delarna i metodavsnittet som urval, studiens deltagare, datainsamling, databearbetning och analys har beskrivits noga.

Samtliga informanter uppfyllde de kriterier som efterfrågades vilket kan ses som en styrka. Å ena sidan kan en svaghet med studiens urval vara att informanterna enbart bestod av lärare från Västra götalandregionen. Å andra sidan bestod informanterna av både män och kvinnor i varierande åldrar vilket istället kan ses som en styrka och ha påverkat resultatet annorlunda i jämförelse om det bara var informanter av samma kön och ålder. Det är vanligt att informanter kan känna sig bekväma i intervjusituationer om de upplever att temat inte är allt för konstigt eller känsligt (Christoffersen & Johannessen, 2015). Informanterna fick själva välja var och hur intervjun skulle äga rum vilket gjorde informanterna mer bekväma. En skillnad mellan de intervjuer som ägde rum fysiskt var att forskaren fick ett annat helhetsintryck än vid digitala intervjuer. Informanterna visade mer kroppsspråk vid de fysiska intervjuerna än vid de som skedde digitalt. En fördel vore om alla intervjuer ägde rum fysiskt men det var mer

betydelsefullt att samtliga informanter skulle vara bekväma så att svaren inte skulle påverkas vilket kan ses som en styrka.

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Lärarnas kunskaper om begreppen

Syftet med denna studie har varit att identifiera vilka kunskaper hem- och konsumentkunskapslärare har gällande tre centrala begrepp som beskriver kunskapsutveckling i ämnesundervisningen samt hur lärarna främjar de flerspråkiga elevernas lärandeprocesser i klassrummet. Lärarnas kunskap borde överföras till klassrummet men frågan är hur det är möjligt om lärarna själva inte har en tillräckligt samstämmig förståelse och kunskaper om de centrala begrepp som behövs och är viktiga i en flerspråkig skola.

Med utgångspunkt i de sex genomförda intervjuerna så visade det sig att informanterna hade liknande kunskaper om begreppen flerspråkighet och ämnesspråk medan begreppet translanguaging hade majoriteten inga kunskaper alls om. Tre av informanterna anser att flerspråkighet innebär att en individ kan eller talar fler än ett språk och majoriteten av informanterna är osäkra på om flerspråkiga individer kan ha svenska som modersmål. Enligt Otterup (2018) innebär flerspråkighet att en individ använder sig av två eller flera språk och tillämpar sina språk som en gemensam resurs och använder dem på ett varierande sätt för att kunna prestera i en särskild situation. En av informanterna menar att flerspråkighet kan innebära att en individ kan behärska fler än ett språk och att hon själv i så fall är flerspråkig eftersom hon kan behärska svenska, engelska och eventuellt något ytterligare språk. En annan informant menar även att flerspråkighet kan betyda att en individ till och med kan ha två modersmål om individen är uppväxt med två eller flera språk. Bergendorff (2014) menar att en förutsättning för att flerspråkiga elevers skolgång ska bli gynnsam så behöver lärare se flerspråkighet som en resurs. Informanten Cajsa anser att flerspråkighet kan vara en möjlighet i undervisningen där eleverna får möjligheten att lära sig av varandra och är ett värdefullt verktyg för lärandet liksom även Bergendorff (2014) påpekar. I likhet med det sociokulturella perspektivet så sker all inlärning i social interaktion och både språk- och kunskapsinlärning sker i socialt samspel mellan individer (Otterup, 2014). Cajsa menar att eleverna kan lära sig av varandra gällande andra kulturer som både språkkultur och matkultur i undervisningen och utifrån det sociokulturella perspektivet så sker både språk- och kunskapsutveckling i samarbete och social interaktion med andra individer (Otterup, 2014).

Gällande begreppet ämnesspråk så ansåg samtliga informanter att ämnesspråk är det språk och ämnesspecifika begrepp som används i exempelvis hem- och konsumentkunskap. Enligt informanterna är matlagningsmetoder, livsmedel, redskap och teoretiska termer och begrepp exempel på ämnesspråk i hem- och konsumentkunskap. Även Palojoki och Pipping Ekström (2019) menar att eleverna möter vardagliga perspektiv gällande hälsa, ekonomi, miljö, matlagning samt bakning. En av informanterna anser att det kan vara svårt för eleverna med

skolans varierande ämnesspecifika språk eftersom det finns flera ord med olika betydelser som till exempel ordet fräsa som har en innebörd i ämnet hem- och konsumentkunskap och en annan innebörd i ämnet slöjd. Enligt Palojoki och Pipping Ekström (2019) kräver ämnet goda språkliga kunskaper hos eleverna eftersom eleverna möter ett ämnesspecifikt språk som består av både vardagliga och ämnesspecifika begrepp. En annan informant anser att alla ämnen består av sitt ämnesspecifika språk och att hon själv inte pratar om verb i hem- och konsumentkunskapsundervisningen utan verb och substantiv hör till ämnet svenska och svenskundervisningen. Däremot menar Granberg (2018) att både substantiv och verb används i bakning och matlagningen i undervisningen och att det är betydelsefullt att eleverna lär sig både vad begreppet betyder men också begreppets användningsområde. I samtliga recept finns substantiv som namn på olika redskap, olika verb som exempelvis bryna, sjuda, vispa och även adjektiv som poröst, krämig, pösigt. Det innebär att de nämnda ordklasserna inte enbart hör till ämnet svenska i svenskundervisningen utan det är även viktigt att lärare i hem- och konsumentkunskap pratar om dessa ord med sina elever och vilka användningsområden de har (Granberg, 2018).

Det sista begreppet translanguaging hade ingen av informanterna någonsin hört talas om liksom Wildeman m.fl.:s (2021) studie påvisar att lärare inte har kunskaper om eller känner sig osäkra gällande hur de kan hitta arbetssätt och anpassa sin undervisning för att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling. Två av informanterna lyckades efter betänketid gissa sig fram till vad translanguaging kunde betyda. Flerspråkiga elever behöver få förutsättningar att utveckla sitt starkaste språk vilket vanligtvis är modersmålet eftersom kunskapsutvecklingen sker bäst på en individs starkaste språk (Otterup, 2014). Det är därför betydelsefullt att samtliga lärare får utbildning eller kunskaper att tillämpa olika arbetssätt som exempelvis translanguaging i syfte att främja flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Translanguaging bidrar även till att eleverna aktiverar flera kognitiva kompetenser som också främjar deras ämneskunskaper genom att de får en djupare förståelse (Beres, 2015).

5.2.2 Lärarnas strategier att hantera språkliga svårigheter och främja kunskapsutvecklingen

Även om informanterna aldrig hade hört talas om begreppet translanguaging eller var medvetna om det så tillämpade flera av informanterna translanguaging i sin ämnesundervisning. Flera av informanterna använde sig av bilder och bildstöd för att flerspråkiga elever lättare ska förstå i ämnesundervisningen och Härmälä och Barkhanajyan (2018) menar att visuellt stöd kan vara ett användbart verktyg vid tillämpning av translanguaging. Ett annat verktyg att använda vid translanguaging är Google översätt (Ollerhead, 2018) vilket även två av informanterna ibland lät sina elever göra för att eleverna lättare skulle förstå. Verktygen kan underlätta förståelsen i ämnesundervisningen för de flerspråkiga eleverna om bara lärarna tillåter eleverna att använda dem (Ollerhead, 2018; Simola, 2019).

Två informanter lyfter teoriundervisningen som en språklig svårighet för de flerspråkiga eleverna. Skolspråket kan ta flera år att utveckla för flerspråkiga elever och skolspråket är

kontextbundet, specialiserat och abstrakt vilket kan bli en språklig utmaning för eleverna (Olvegård & Andersson Varga, 2017). Flera av informanterna upplever även att matlagningsmetoder och begrepp samt instruktioner i recept och att kunna tyda recept är en språklig svårighet för de flerspråkiga eleverna. Även Brunosson m.fl. (2018) menar att det ämnesspecifika språket kan vara utmanande för elever vid receptläsning och kräver flera kunskaper i exempelvis det ämnesspecifika språket. Eleverna möter ingredienser, redskap, ämnesspecifika begrepp, tal, enheter, förkortningar och bildliga uttryck i recept och det kan bli svårt för eleverna att genomföra recepten med ett begränsat ordförråd (Brunosson m.fl., 2018; Granberg, 2018). Vid bakning och matlagning brukar flera av informanterna visa och demonstrera för eleverna vid de praktiska momenten och två av informanterna brukar även koppla nya kunskaper till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Enligt skolans läroplan ska undervisningen främja elevernas lärande och kunskapsutveckling utifrån bland annat elevernas kunskaper och erfarenheter (Lgr22, 2022). Även Venäläinen (2010) baserat på Vygotskys tankar och det sociokulturella perspektivet menar att teoretisk kunskap måste baseras på elevernas vardagskunskaper. Vardagskunskapen förmedlar inläringen av de nya kunskaperna och på så vis kan skolkunskapen förstås samt bli användbar för eleverna. Däremot menar Palojoki och Pipping Ekström (2019) att lärarna kan möta elever med varierande förkunskaper där det finns elever som fått lagat mat och bakat mycket hemma och elever som aldrig fått prova på det innan de kommer till hem- och konsumentkunskapsundervisningen.

För att främja samtliga elevers kunskapsutveckling och lärande ska även undervisningen anpassas utifrån varje elevs förutsättningar samt behov (Lgr22, 2022). En av informanterna upplever dock att det är orättvist att bedöma alla elever utifrån samma kursplan och samma betygsgränser samt sätta betyg fastän det finns en skillnad på elevernas språkliga kunskaper. Även Gallagher m.fl. (2019) och Härmälä och Barkhanajyan (2018) menar att det finns språkliga skillnader mellan enspråkiga och flerspråkiga elever gällande enskilda ord, ordförrådet och ämnesspecifika begrepp. Med utgångspunkt i att elevers kunskapsutveckling sker bäst på deras starkaste språk blir det en skillnad för flerspråkiga elever när undervisningsspråket är på ett språk de inte helt behärskar (Otterup, 2014). Samtliga informanter har tagit hjälp av andra kollegor som exempelvis studiehandledare när det uppstått språkliga svårigheter i undervisningen. Enligt Otterup (2014) kan studiehandledning på elevernas modersmål vara effektivt i syfte att främja de flerspråkiga elevernas språk- och kunskapsutveckling. Tre informanter har tagit hjälp av studiehandledare att översätta bland annat prov för att eleverna ska få möjligheten att visa sina kunskaper vilket även kan ses som att eleverna får möjligheten att tillämpa translanguaging. Det visar ytterligare ett exempel på att genom att använda translanguaging i undervisningen så möjliggör det att flerspråkiga elever kan genomföra uppgifter och prov på sitt modersmål och sedan redovisa uppgifterna på sitt andraspråk (Ollerhead, 2018; Simola, 2019). Tre informanter tänker att det viktigaste är att eleverna får möjligheten att visa sina kunskaper och att det inte spelar någon roll om det sker på deras modersmål eller på undervisningsspråket. Genom att inte se flerspråkighet som ett hinder utan istället hitta lösningar och se det som en resurs samt att lärare har ett tillåtande och öppet klassrumsklimat för användning av exempelvis translanguaging kan det även främja elevernas språk- och kunskapsutveckling (Duarte, 2016).

En av informanterna tror att det känns positivt för de flerspråkiga eleverna om de får göra proven på sitt modersmål istället för att språket begränsar dem. För att kunna tänka, kommunicera och lära sig nya saker är språket människans främsta redskap (Kästen-Ebeling & Otterup, 2014). Enligt det sociokulturella perspektivet sker både språk- och kunskapsinläring hos individer i sociala samspel med andra människor (Venäläinen, 2010). I undervisningen och klassrummet i hem- och konsumentkunskap så skapas det möjligheter till både samspel och kommunikation både elever emellan och mellan elever och lärare vilket kan främja elevernas språk- och kunskapsutveckling (Brunosson m.fl., 2018; Hipkiss, 2014). En annan informant anser däremot att det är ett problem om det inte finns studiehandedare tillgängligt eftersom eleverna istället väljer att skolka från lektionerna om det inte finns någon personal som kan hjälpa till att översätta för eleverna. Även en annan informant tror att eleverna inte känner sig sedda om läraren inte har resurser eller förutsättningar att hjälpa eleven att förstå vid språkliga utmaningar i undervisningen. Genom studiehandedning på modersmålet och modersmålsundervisning kan de flerspråkiga eleverna lättare och snabbare lära sig undervisningsspråket vilket främjar både deras språk- och kunskapsutveckling (Otterup, 2014).

5.3 Slutsatser och implikationer

Studien visar att informanterna upplever att det finns språkliga svårigheter i hem- och konsumentkunskapsundervisningen och att det kan vara svårt att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling när det inte finns resurser eller rätt förutsättningar. Ämnet hem- och konsumentkunskap innefattar flera ämnesområden med både praktiska och teoretiska moment där språkliga svårigheter kan uppstå. Det är viktigt att eleverna har goda förkunskaper i ämnet men förkunskaperna kan skilja sig väsentligt bland eleverna beroende på deras tidigare kunskaper och erfarenheter. Både klassrummet och undervisningen öppnar upp för socialt samspel och interaktion men enligt informanterna blir det svårt att skapa ett lärande när språket blir en barriär. Det kan vara relevant att hem- och konsumentkunskapslärare resonerar kring vilka begrepp de själva använder och om de är för svåra för eleverna att förstå. Lärarna måste anpassa sin undervisning och tillämpa strategier för att kunna främja elevernas kunskapsutveckling.

En slutsats från resultatet är att dagens skolundervisning inte kan erbjuda någon likvärdig utbildning eftersom alla elever ska bedömas och få ett betyg utifrån samma betygskriterier fastän det finns språkliga skillnader bland eleverna vilket även kan upplevas som orättvist. Det behöver satsas mer på flerspråkiga elever i skolan och det måste ske någon förändring från högre makter. Det behövs mer utbildad personal och stöd i skolan för elever men också för lärare.

En annan slutsats är att det behövs vidareutbildningar för verksamma lärare och att dagens lärarutbildningar ändras eller läggs till så att lärarstudenter får kunskaper och kompetens i andraspråksinläring och hur de ska främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling. Studien har visat bristande kunskaper i att lärarna inte tydligt kunde definiera begreppen flerspråkighet,

ämnesspråk och translanguaging. Frågan är hur lärare kan diskutera händelserna i klassrummet med andra lärare på ett professionellt sätt om lärarna själva har svårt med begreppen. Vetenskapliga begrepp är också lärarnas redskap att reflektera över klassrummets händelser och lärarna behöver därför kunskaper och förståelse om begreppen flerspråkighet, ämnesspråk och translanguaging.

Studien har relevans för både nyexaminerade och verksamma lärare i ämnet hem- och konsumentkunskap eftersom den kan bidra med nya kunskaper gällande språkliga svårigheter som kan uppstå i ämnet samt hur lärare kan främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling.

Förslag till framtida forskning kan vara att undersöka huruvida flerspråkiga elever missgynnas av att inte behärska undervisningsspråket ur ett elevperspektiv och vad eleverna själva upplever. Ett alternativ kan även vara att undersöka hur mycket utbildning ämneslärare får gällande andraspråksinlärning och hur de kan främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling.

Referenslista

- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Beres, A. (2015). An overview of translanguaging -20 years of 'giving voice to those who do not speak'. *Translation and Translanguaging in Multilingual contexts*, 6(2):172–182.
- Bergendorff, I. (2014). Nyanlända elever i Sverige. I G. Kästen-Ebling & Otterup, T. (Red.). *En bra början*. (s. 31–47). Studentlitteratur.
- Brunosson, A., Brante, G., Sepp, H., & Mattsson Sydner, Y. (2014). To use a recipe - not a piece of cake. Students with mild intellectual disabilities' use of recipes in home economics. *International Journal of Consumer Studies*, 38(4), 412–418.
- Carlsson, G. (2012). Critical incident. I M. Granskär, B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 43–55). Studentlitteratur.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Duarte, J. (2016). Translanguaging in Mainstream Education: A Sociocultural Approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164.
- Gallagher, M. A., Barber, A. T., Beck, J. S., & Buehl, M. M. (2019). Academic Vocabulary: Explicit and Incidental Instruction for Students of Diverse Language Backgrounds. *Reading & Writing Quarterly*, 35(2), 84–102.
- Granberg, A. (2018). *Koka sjuda steka – ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet] Diva. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1236617/FULLTEXT01.pdf>
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2020). *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Hipkiss, A.M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet] DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A758753&dswid=-1949>
- Härmälä, M. & Barkhanajyan, A. (2018). L2 students' language-related difficulties in subject classes. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII, 45-58. DOI: 10.3917/rfla.232.0045
- Kästen-Ebeling, G. (2018). Från mottagande i skolan till undervisning i ordinarie klass. I T. Otterup & Kästen-Ebeling, G. (Red.), *En god fortsättning*. (s. 13–29). Studentlitteratur.

- Kästen-Ebeling, G. & Otterup, T. (2014). Skolan, den bästa resursen. I G. Kästen-Ebeling & Otterup, T. (Red.), *En bra början*. (s. 173–179). Studentlitteratur.
- Lundman, B., & Hällgren Graneheim, U. (2012). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Granskär, B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 187–201). Studentlitteratur.
- Läroplan för grundskola samt förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2022.* (2022)
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Ollerhead, S. (2018). Teaching across Semiotic Modes with Multilingual Learners: Translanguaging in an Australian Classroom. *Language and Education*, 33(2), 106–122.
- Olvegård, L & Andersson Varga, P. (2017). *Del 2: Vardagsspråk och skolspårk.* (Modul: Tolka och skriva text). Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR078173>
- Otterup, T. (2014). Nyanlända elevers språkutveckling. I G. Kästen-Ebeling & Otterup, T. (Red.), *En bra början*. (s. 57–73). Studentlitteratur.
- Otterup, T. (2018). Flerspråkighet – från hinder till resurs. I T. Otterup & Kästen-Ebeling, G. (Red.), *En god fortsättning*. (s. 13–29). Studentlitteratur.
- Palojoki, P. E., & Pipping Ekström, M. (2019). I K. Hjalmskog & Höijer, K. (Red.). *Didaktik för hem- och konsumentkunskap*. (s. 23–31). Gleerups.
- Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.
- Salameh, E. (2012). Flerspråkig språkutveckling. I E. Salameh (Red.), *Flerspråkighet i skolan*. (s. 27-38) (1 uppl.). Natur & kultur.
- Simola, H. (2019). *Styrning som stöttning: en etnografisk fallstudie om en högstadielärares didaktiska ledarskap som stödstruktur för språk- och kunskapsutveckling*. Lic.-avh. Eskilstuna, Mälardalens högskola, 2019. Eskilstuna.
- Skolverket. (2012). *Greppa språket. Ämnesdidaktiskt perspektiv på språket*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2012/greppa-sprak-et-amnesdidaktiska-perspektiv-pa-flersprakighet>
- Spencer-Oatey, H., & Harsch, C. (2015). The Critical Incident Technique. I *Research Methods in Intercultural Communication* (s. 223-238). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Van Viegen, S. (2020). Translanguaging for and as Learning with Youth from Refugee Backgrounds. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3, 60-76.
 DOI: 10.29140/ajal.v3n1.300

- Venäläinen, S. (2010). *Interaction in the multicultural classroom: Towards Culturally Sensitive Home Economics Education*. Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20065/interact.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- Wildeman, E., Koopman, M., & Beijaard, D. (2021). Content and language integrated learning in technical vocational education: teachers' practical knowledge and teaching behaviour. *Journal of Vocational Education & Training*, (xx), 11–22.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1899269>

Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev

Hej!

Hoppas allt är bra med dig!

Jag heter Linnéa Olsson och jag studerar till hem- och konsumentkunskapslärare 7–9 på Göteborgs universitet. Jag är snart klar med mina studier och beräknas ta examen i juni. Innan det är dags för examen måste jag skriva ett examensarbete och jag undrar om just du kan tänka dig att delta i min studie och låta mig intervjua dig. Deltagandet är helt frivilligt och du kommer vara anonym i studien.

Lite om mitt examensarbete:

Detta arbete är en fortsättning på det förra examensarbetet som då handlade om språkets betydelse för kunskapsutvecklingen. Syftet med studien är att identifiera vilka kunskaper hem- och konsumentkunskapslärare har gällande tre begrepp som handlar om flerspråkighet och ämnesspråk samt hur hem- och konsumentkunskapslärare främjar flerspråkiga elevers kunskapsutveckling.

Kort om intervjun:

Beräknad tid är 25 – 35 minuter. Intervjun kommer att ske personligen eller digitalt via Google Meet, vilket du helst föredrar. Vi bokar en tid som passar dig bäst.

Har du några frågor så får du höra av dig till mig, antingen här eller så kan du ringa mig på xxx om du vill veta mer om min studie.

Tack på förhand och ha det gott!

Med vänliga hälsningar,
Linnéa Olsson

Bilaga 2 Intervjuguide

Forskningsfrågor	Tema	Intervjufrågor	Annat
<p>1. Vilka kunskaper har hem- och konsumentkunskapslärare gällande begreppen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flerspråkighet - Ämnesspråk - Translanguaging 	Kunskap: definiera begrepp	<p>Vad innebär flerspråkighet för dig?</p> <p>Vad är ämnesspråk för dig? Vad innefattas i ämnesspråk?</p> <p>Vad tänker du på när du hör begreppet translanguaging?</p>	
<p>2. Hur främjar hem- och konsumentkunskapslärare de flerspråkiga elevernas kunskapsutveckling i ämnet?</p>	Didaktik: Klassrumspraktiken	<p>Kan du berätta om en händelse där du upplevt att en flerspråkig elev haft något specifikt svårt för i undervisningen?</p> <p>Kan du berätta en historia om hur du har gjort när en flerspråkig elev haft språkliga svårigheter i ämnet?</p> <p>Har du någon gång tagit hjälp av en annan kollega om en flerspråkig elev haft svårigheter i ditt ämne? Kan du i så fall berätta om den historien?</p>	<p>Glöm inte fortsätta med frågor efter varje 'critical incident':</p> <p>varför hände det?</p> <p>vad betyder händelsen för dig som lärare?</p> <p>vad betyder det för din elev?</p> <p>Kan du förklara..</p> <p>Berätta gärna mer..</p>
	Avslutning	Finns det något mer du vill tillägga eller fråga?	
	Bakgrunds-information	<p>Ålder?</p> <p>Vilken är din ämnesbehörighet?</p> <p>Vilka ämnen undervisar du?</p> <p>Vilka årskurser undervisar du?</p> <p>Vilket år tog du examen?</p> <p>Hur länge har du arbetat som hem- och konsumentkunskapslärare?</p>	