



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att bygga ett slöjdspråk

Om språk och språkutveckling i slöjden

Namn: Jesper Aaröe
Fredrik Johansson
Program: Ämneslärarprogrammet





Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9SL2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT2018
Handledare: Joakim Andersson
Examinator: Peter Hasselskog
Kod: VT 18-6030-003-L9SL2G

Nyckelord: Slöjd, språkinläring, språk- och kunskapsutveckling, ämnesspråk, multimodalitet

“Språkets gränser är världens gränser.”

Ludwig Wittgenstein

Abstract

Under tvåtusentalet har flera internationella kunskapsundersökningar påvisat sjunkande resultat i svenska elevers läs- och skrivförmåga. Resultaten har föranlett att regeringen initierat kompetensutvecklingsarbetet Läslyftet, en satsning som syftar till att förse samtliga ämneslärare med redskap för att kunna arbeta språkutvecklande inom sitt ämne. I linje med Läslyftets syfte problematiseras aktuell språk- och ämnesforskning i ett försök att utreda hur elever tillägnar sig ett ämnesspråk. Vidare undersöks vad som utmärker ett slöjdspecifikt ämnesspråk och hur slöjdlärare bäst tar till vara på slöjdens språkutvecklande egenskaper. Forskningsöversikten, som bygger på studier av utvalda forskningsartiklar, pekar på att elevers läs- och skrivförmåga är avhängigt ett flertal faktorer. Förväntningar och stöd utgör centrala delar i elevers möjlighet till språkinläring, samtidigt som dessa behöver vara av särskild karaktär för att fungera språkutvecklande. Forskningen pekar även på kontextens roll som en språkutvecklande faktor, men menar samtidigt att denna behöver hanteras varsamt för att främja elevernas språkutveckling. I vissa avseenden är slöjdforskningen inte samstämmig, viss forskning ger en bild av slöjdsalen som avskalad på ämnesspråk, medan resultat och tolkningar från andra undersökningar visar på slöjdsalen som rik på ämnesspråk. Vidare ger resultatet en enig bild kring en kontextrik slöjdsal, men påvisar samtidigt att lärarkollegiet till viss del missar att ta tillvara på kontextens förtjänster.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Bakgrund.....	2
2.1	Sociokulturell teori och språk.....	2
2.2	Språk- och kunskapsutvecklande undervisning.....	3
2.3	Språk och slöjd enligt Skolverket.....	4
2.4	Läslyftet	4
3	Syfte och Frågeställningar	6
4	Metod.....	7
4.1	Urval	7
5	Resultat.....	8
5.1	Det dialogiska klassrummet.....	8
5.2	Höga förväntningar, kognitiv utmaning och ämnesspråk.....	11
5.3	Stöttning och ämnesspråk.....	13
5.4	Multimodalitet	15
6	Diskussion	18
6.1	Metoddiskussion	18
6.2	Resultatdiskussion	18
6.3	Vidare forskning	23
7	Referenslista.....	24

1 Inledning

Det språk som eleverna möter i skolan skiljer sig ofta avsevärt från det vardagsspråk de tillskansat sig utanför den institutionaliserade utbildningens domän (Hajer & Meestringa, 2014, s. 14). De språkliga skillnaderna innebär att alla ämneslärare ställs inför utmaningen att överbrygga glappet mellan elevens befintliga språkliga förmåga och det mer avancerat formulerade ämnesspråket, samtidigt som man bedriver en kunskapsutvecklande undervisning.

Den nationella utvärderingen av slöjdamnet (NÄU-13) visade att eleverna i allt lägre grad kopplar utvecklingen av slöjdspecifika kunskaper till sitt vardagsliv (Skolverket, 2015, s. 64), en trend som kan tyda på att dagens elever i lägre utsträckning möter slöjdandet och dess tillhörande språk i sin vardag. Men ställer verkligen slöjdamnet några språkkrav på eleverna? Dagens skolslöjd har vuxit ur ett hantverksfokuserat ämne där tillverkningen av slöjdprodukter länge stått i fokus, sedan dess har ämnet genomgått många teoretiserande reformer men trots detta upplever vi att den allmänna bilden av ämnet än idag är präglad av ämnets ursprungliga produktfokus. I realiteten visar en genomgång av slöjdamnets kursplan att det, med ett vidgat litteracitetsbegrepp som också inbegriper det estetiska uttryckets kommunikativa egenskaper (Barton, 2014, s. 287), går att hävda att slöjdens samtliga långsiktiga mål idag bär på språkliga drag. Slöjdeleverna förväntas bland annat utveckla förmågan att motivera sina val, analysera och värdera sina arbetsprocesser, tillämpa ämnesspecifika begrepp, tolka slöjdföremåls uttryck och framställa slöjdföremål som i sig kommunicerar mening i mötet med omvärlden (Skolverket, 2016a, s. 241).

I egenskap av slöjdlärostudenter som inom ett år bland annat skall axla ansvaret för våra elevers ämnesspråkliga utveckling vill vi därför uppmärksamma att det språkliga glappet som slöjdeleverna upplever vid inträdet i skolslöjdens språkmiljö, eventuellt håller på att växa sig större. Det språkliga glappet borde innebära att det finns implikationer för att såväl blivande som redan verksamma slöjdlärare, aktivt behöver arbeta språkutvecklande. För att kunna möta behovet av ämnesspråklig utveckling bedömer vi att det ligger i vårt, och förslagsvis hela slöjdläroarkårens intresse att utreda den språk- och kunskapsutvecklande undervisningspraktiken i relation till slöjdamnet. Trots vår begränsade erfarenhet av att bedriva slöjdundervisning tror vi ändå att slöjden äger många språkliga förtjänster som riskerar att gå förlorade om de inte tas till vara på ett konstruktivt sätt.

2 Bakgrund

Följande avsnitt inleds med en beskrivning av den sociokulturella teorin med fokus på dess idéer om språk. Därefter redogörs för de bärande principerna kring den språk- och kunskapsutvecklande undervisningsmetodiken som vuxit fram ur forskningsfältet kring språkutveckling. Vidare behandlas den svenska skolsløjdens explicita språkkrav med utgångspunkt i skolverkets styrdokument innan avsnittet avslutas med en beskrivning av den nationella läs- och skrivsatsningen Läslyftet som syftar till att kompetensutveckla ämneslärare i språkutvecklande teori och metodik.

2.1 Sociokulturell teori och språk

Merparten av teorierna kring språkutveckling utgår ifrån det sociokulturella perspektivet, som har sin bakgrund i Lev Vygotskijs teorier om lärande. Enligt det sociokulturella perspektivet är människan en kulturell, biologisk, historisk och social varelse, där dessa olika perspektiv är av varierande karaktär i förhållande till lärandet och utvecklingen (Säljö, 2015, s. 91). Biologiska aspekter och förutsättningar spelar en underordnad roll i relation till individens förmåga att skapa, utveckla och tillämpa de medierande redskap som är centrala i den sociokulturella teorin. Med medierande redskap menas de fysiska och intellektuella verktyg som människor brukar i olika typer av sociala sammanhang, där redskapen används för att skapa förståelse och mening kring vår gemensamma omvärld (s. 92). Exempel på fysiska redskap kan innefatta så vitt skilda ting som en täljkniv, eller ett flygplan. De fysiska tingen är inte medierande i sig utan blir till medierande redskap när de används för att interagera och kommunicera med omvärlden (s. 92). Säljö (2015) menar att det främsta av människans intellektuella verktyg är språket, vilket vi använder för att skapa mening i och med vår omgivning. Enligt det sociokulturella perspektivet är det också främst medelst språket kunskap skapas, överförs och förmedlas (s. 92).

Inom den sociokulturella forskningstraditionen särskiljs språkutvecklingen under barnets första år, då vi tillskansar oss vår grundläggande kommunikativa förmåga, från den språkutveckling som sedan sker fortlöpande genom vårt fortsatta liv. Teorierna utgår från att språkutvecklingen initialt styrs av biologiska nedärvda faktorer för att sedermera kompletteras med ytterligare språkutvecklande element kopplade till individens sociala samspel med sin omvärld (Säljö, 2014, s. 36).

Med hjälp av språket medierar vi vår omvärld, genom att ta del av och införliva benämningar av världen ges vi möjlighet till ett socialt samspel med våra medmänniskor (Säljö, 2014, s. 82). I en skolsløjdscontext innebär den språkliga medieringen att eleven får tillträde till samtalet och samhörigheten i salen i takt med att eleven utvecklar sin förmåga att kommunicera med sløjdspråk. Utifrån de sociokulturella teorierna om att lärande sker i samspel med omvärlden kan en kommunikativ klassrumsmiljö som präglas av samarbete och dialog därav ges legitimitet som kunskapsutvecklande, kanske mer än den traditionella “arbete-för-sig-självt-praktiken” som ofta tillämpas i skolan (s. 91).

Proximala utvecklingszonen

Vygotskijs teori om att människans lärande är en ständig pågående process konkretiseras i principen om den proximala utvecklingszonen. Teorierna om den proximala utvecklingszonen bygger på principen att när en individ väl tillägnat sig ny kunskap, står denne i begrepp att utöka sin kunskapsbank ytterligare med närliggande begrepp och förmågor (Vygotskij, 1978, s. 86). Det är i denna utvecklingszon som människor är mottagliga för handledning och klargöranden, där till exempel en lärare kan stiga in och tillhandahålla eleven den stöttning som krävs för att kunskapen skall kunna approprieras. I början av inlärningskurvan behöver individen en hög grad av stöttning i mötet med den nya kunskapen, i takt med att bekantskapen med kunskapen ökar kan nivån av stöttning minska. Samspelet mellan stöttning och lärande hänger ihop i det avseende att uppgifter som initialt kräver stöttning av en mer erfaren individ, kan efterhand utföras mer självständigt. Den nya kunskapen approprieras och blir därmed ens egen (s. 87–89).

2.2 Språk- och kunskapsutvecklande undervisning

Behovet av en undervisningspraktik som erkänner samtliga ämnens språkkrav och sörjer för såväl ämnesspråklig som ämnesinnehållslig utveckling har genererat en mängd forskning på området språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. En ofta refererad forskare på området är Gibbons (2013) vars forskning fokuserat främst på andraspråkslevers ämnesspråkliga utveckling men som ändå bedöms som relevant i förestående forskningsöversikt då hon menar att metoderna gynnar samtliga elevers språk- och kunskapsutveckling (s. 32). Ett grundläggande ställningstagande i Gibbons (2013) teorier är påståendet att ämnesundervisningen är den potentiellt mest fruktbara miljön för språkutveckling då den erbjuder en autentisk kontext där språkanvändningen framstår som meningsfull för eleverna. Den upplevda meningsfullheten beror enligt Gibbons (2013) på att eleverna i arbetet med ämnesinnehållet kan se den omedelbara nyttan med att utveckla det ämnesspecifika språk som hjälper dem att tillskansa sig ämneskunskaperna (s. 35). Den konventionella språkundervisningen bedrivs å sin sida ofta åtskild från de kontexter där skolspråket används och har sitt primära fokus på allmän vardagsspråklig kunskap (s. 36).

Hur förflyttningen från ett vardagsnära språk till ett mer ämnesspecifikt sådant bör implementeras behandlas av Hajer och Meestringa (2014) som, utifrån Jim Cummins teorier, menar att en språkutvecklande undervisning bör ge akt på relationen mellan uppgifters kognitiva komplexitet, alltså deras svårighetsgrad, och den stöttning eleven erbjuds i arbetet med uppgiften (s. 35). Förhållandet mellan undervisningens kognitiva svårighetsgrad och nivån av stöttning behandlas vidare av Gibbons (2013) som menar att undervisningen initialt bör förläggas på en, för eleven, bekväm nivå, i detta fall nära vardagsspråket. Därefter höjs abstraktionsnivån på innehållet. Gibbons (2013) exemplifierar förfarandet med att det i praktiken kan innebära att det förs in fler ämnesspecifika ord och uttryck i uppgifterna. För att eleverna skall förmå hantera den ökade abstraktionsnivån krävs att läraren samtidigt höjer nivån av stöttning i undervisningen (s. 42).

2.3 Språk och slöjd enligt Skolverket

Enligt Skolverkets (2016a) aktuella styrdokument ansvarar samtliga svenska skolor för att varje elev efter genomgången grundskola skall kunna använda det svenska språket på ett rikt och nyanserat sätt (s. 13). I språkinläringen skall skolan erbjuda strukturerad ledning av lärare som uppmuntrar till nyfikenhet och utforskande. I avsnittet rörande ämnet slöjd står det i syftesdelen att undervisningen ska "...bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med begrepp som beskriver arbetsprocesser, redskap och slöjdföremåls estetiska uttryck." (Skolverket, 2016a s. 241).

Vidare beskriver styrdokumentens kommentarmaterial att slöjden skall ge eleverna förutsättningar att utveckla förmågan att motivera sitt slöjdande utifrån miljö- och kvalitetsaspekter, samt att utvärdera arbetets förlopp och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp. Dessutom skall eleverna tyda slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck, samt kunna diskutera och analysera sin och andras slöjdprocesser med en korrekt begreppsapparat (Skolverket, 2017a, s. 7). Ett rikt språk är också nödvändigt för att kunna redogöra för det man upplevt och tänkt under den estetiska upplevelsen, som slöjdprocessen innebär. Skolverket (2017a) förtydligar också att de slöjdspecifika begreppen utökar det allmänna ordförrådet, samt underlättar i kommunikationen med andra (s.7).

2.4 Läslyftet

Som en följd av att ett flertal internationella rapporter (OECD 2009, 2012; Skolverket, 2012a) påvisat tendenser till en nedgång bland svenska elevers läs- och skrivförmåga har Skolverket, på uppdrag från regeringen, initierat en kompetensutvecklingsinsats kallad Läslyftet. Satsningen syftar till att höja svenska elevers läs- och skrivförmåga genom att utveckla alla ämneslärares språkdidaktiska kompetens (Skolverket, 2017b, s. 5). Fortbildningsprojektets organisatoriska ansvar är förlagt till skolans huvudman och rektor som gemensamt svarar för att skapa de praktiska förutsättningar som projektet kräver. Bland annat kan huvudmännen ansöka om statsbidrag för läslyftet vilket, om beviljat, frigör tid för handledarutbildning samt fortbildning av rektorer (s. 3–7). Handledaren bär i sin tur det övergripande pedagogiska ansvaret för undervisningsaktiviteterna, ett åtagande som bland annat innefattar att man planerar de kollegiala träffarna, modererar och fördjupar samtalen, samt stöttar lärarna i att kunna bidra till diskussionerna med sina respektive kunskaper och erfarenheter (Skolverket, 2017c, s. 14). Skolverket motiverar satsningen på elevernas läs- och skrivförmåga med språkets centrala betydelse för elevernas lärande i undervisningen och deras framtida förmåga till delaktighet i samhälls- och yrkeslivet (Skolverket, 2012b, s. 5). För att uppnå syftet med satsningen har Skolverket utarbetat ett material som baseras på en sammanställning av språkdidaktiska studier och teorier som i sin tur fördelats över ett antal moduler med specifika teman och målgrupper (Skolverket 2017b, s. 5). I praktiken bearbetas modulerna kollegialt i en process där deltagarna tjänar som lärresurser för varandra och gemensamt diskuterar, planerar undervisning och reflekterar över sin praktik (Stockholm Stad, 2017). Utöver de moduler som anses vara av allmängiltig karaktär finns det även moduler som riktar sig till ett specifikt ämne som i exemplen med Språk i matematik, Främja elevers lärande i NO och Främja elevers lärande i SO. De ämnesspecifika modulerna har dock inte täckning över hela läroplanen och

bland annat slöjd-, bild-, och musikämnet saknar dessa ämnesanpassade moduler (Lönneborg Kabali, 2017, s. 14). Däremot finns det i modulen Från ämnesspråk till vardagsspråk en enskild text som lyfter ett slöjdspecifikt perspektiv på ämnesspråk (Skolverket, 2017d).

3 Syfte och Frågeställningar

Forskningsöversikten syftar till att utreda vad forskningen säger om elevers språkutveckling och vad detta har för relevans i förhållande till slöjdens arbets- och undervisningssätt.

Vad säger forskningen om elevers tillägnande av ämnesspråk?

Vad är ett ämnesspecifikt språk i relation till slöjdämnet?

Vilka styrkor respektive svagheter har slöjdämnet gällande språkinlärning?

4 Metod

Forskningsöversikten bygger på studier av utvalda forskningsartiklar, böcker och andra publikationer och med ett utredande anslag har vi försökt att beskriva och återge dessa olika texter (Johansson & Svedner 2004, 78). I bearbetningen av texterna har vi studerat respektive texts innehållsförteckning och därigenom kunnat identifiera de avsnitt som bäst svarar mot forskningsöversiktens syfte. Sökningarna har främst utgått från Göteborgs Universitetsbiblioteks sökfunktion Supersök där sökorden har varit: *Craft literacy, academic language development, academic literacy, språkutveckling, scaffolding, ämnesspråk, vardagspråk, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, slöjd, slöjd AND språk*. Med hjälp av urvalsfunktioner begränsades resultaten till att bara ge träff i avhandlingar, böcker, artiklar och uppsatser då vi bedömde att dessa typer av publikationer i högre grad svarade upp mot våra önskade kvalitetskrav. I sökningarna har även Google och Google Scholar varit oss behjälpliga, då främst genom att ge träffar på mer övergripande verk såsom Skolverkets Läslyftet, Johanssons avhandling ”Slöjdpraktik i skolan” (2002) och studien ”Träpinnegrejsimojs” (2016). Sökorden bestod av: *Slöjd, språk i slöjd, språkutveckling, språkutvecklande undervisning* och olika kombinationer av dessa fraser. Via kedjesökning i bland annat Skolverkets publikationer rörande Läslyftet framkom en del av de texter som använts, bland annat Selanders och Kress text ”Design för lärande: ett multimodalt perspektiv” (2011). Vidare förekom det återkommande referat i diverse texter, där primärkällan ofta eftersökts i syfte att förstärka forskningsöversiktens validitet. Ett sådant exempel är Hajer och Meestringas läromedel ”Språkinriktad undervisning” (2010).

4.1 Urval

Även om uppsatsens primära fokus ligger på generell språkutveckling i slöjdamnet har viss forskning med andraspråksperspektiv inkluderats då det bedöms finnas vetenskapligt stöd för att andraspråks- och ämnesspråksinlärning i många avseenden liknar varandra, främst styrkt av författarnas egna kommentarer. Slöjdforskningen avgränsades till att beröra artiklar publicerade under 2000-talet, detta för att möta det önskade aktualitetskravet. Kraven på aktualitet har formulerats utifrån en uppfattning om att kontinuerliga läroplansrevisioner över tid har omformat stora delar av slöjdundervisningen vilket i sin tur har försvagat validiteten i den slöjdforskning som genomfördes under dessa läroplaner. Vi har vidare funnit forskningsfältet rörande slöjdens språkförmedlande egenskaper något begränsat, därför har publikationer som berör språk- och ämnesspråkinlärning i en mer allmän mening studerats och ställts i relation till den slöjdforskning som påträffats och som behandlar ämnets språkmiljö. Med avsikt att ändå förankra en del språkforskning i den praktisk-estetiska ämnestraditionen utvidgades våra sökfält till att även inkludera ord som *craft* och *art*. På detta sätt hittade vi bland annat Georgina Bartons text ”Encouraging productive arts-literacy dialogues: A call to action” (2014). Forskningsöversikten har vidare behandlat två centrala verk inom det språk- och kunskapsutvecklande forskningsfältet. Även om böckerna av Gibbons (2013) och Hajer och Meestringa (2014) saknar referentgranskning, anses verken ändå bära tillräcklig relevans för att inkluderas i förestående forskningsöversikt. Dels är samtliga författare forskare inom fältet, och dels utgår deras läromedelstexter från etablerade forskningsresultat. Det faktum att texterna

saknar referentgranskning har dock föranlett att böckerna primärt används som komplement till den presenterade forskningen.

5 Resultat

Resultaten av forskningsöversikten har sammanställts under ett antal rubriker som representerar centrala och/eller återkommande aspekter av forskningen kring elevers språkutveckling i ämnesundervisningen. Inledningsvis behandlas hur det dialogiska samtalet kan ge upphov till en större förståelse för ämnesspråkets struktur och dess innehåll. Därefter lyfts betydelsen av att läraren har högt ställda förväntningar på sina elever och hur ett sådant förhållningssätt kan understödja språkutvecklingen samt reducera skillnaderna i elevernas ämnesprestationer. Vidare berörs stöttnings roll i den språktillägnande processen och de olika former av stöttnings som forskningen framskriver i sammanhanget. Avslutningsvis behandlas den forskning som breddar definitionen av vad ett språk är och som inkluderar, de för slöjden typiska, multimodala förmågor i språkbegreppet.

5.1 Det dialogiska klassrummet

Språket, verbalt som icke-verbalt, anses inom den sociokulturella traditionen vara det främsta medierande redskapet som vi människor besitter för att förmedla och tillägna oss kunskap i det sociala samspelet med vår omvärld (Visén, 2015, s. 27). Sättet varpå samtalen förs i klassrummet kan således antas vara av stor vikt för elevernas lärande, ett antagande som Viséns text ”Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter” (2015) i många avseenden bekräftar. Syftet med Viséns (2015) avhandling är att utreda hur textsamtal kan användas för att bistå elevers språk- och kunskapsutveckling i samband med läsning i ämnesundervisningen. Studien genomfördes med lärare och elever på gymnasiets industritekniska program där Visén (2015) tog del av tre olika iscensättningar av textsamtal. Samtalen analyserades sedan för att besvara frågorna om hur lärares textsamtalspraktik ser ut och på vilka sätt den inverkar på utvecklingen av elevernas läsförståelse (s. 9). En av de centrala faktorerna för ett effektivt språkutvecklande textsamtal är, enligt Visén (2015), det dialogiska samtalet (s. 15–16). I det dialogiska samtalet kring en läst text kan deltagarna bidra till att utveckla varandras förståelse för texten och närma sig den ämnesspecifika begreppsapparaten som finns representerad i den lästa ämnestexten (s. 125–126).

Dialogens betydelse för språk- och kunskapsutvecklingen påvisas även av Gibbons (2013) som, i linje med Visén (2015), menar att sättet varpå läraren språkligt interagerar med eleverna påverkar deras lärande. Samtal där allt för stort lärarfokus läggs på att korrigera aspekter av elevens språkbruk tenderar att passivisera eleven och därigenom begränsa de interaktiva inslag som utgör förutsättningar för en språk- och kunskapsutvecklande undervisning (Gibbons, 2013, s. 192). Istället argumenterar Gibbons (2013) för en interaktiv undervisning där eleven bjuds in till att vara en aktiv och likvärdig deltagare i klassrumdialogen (s. 194). De språkutvecklande aspekterna av ett sådant klassrum är enligt Gibbons (2013) att eleverna som aktiva deltagare i dialogen producerar eget språk i en social kontext. I kommunikation med andra ställs krav på talproducenten att medvetet mottagaranpassa sitt budskap vilket förutsätter att individen aktivt

reflekterar över sitt språk i en process där de kan få syn på, och öka sin förståelse för, språkets nyanser (Gibbons, 2013, s. 194; Skolverket, 2016b, s. 8). I det dialogiska klassrumssamtalet uppstår dessutom ett naturligt förhandlande om språkets innebörd där deltagarna bland annat ställer frågor, förtydligar varandras utsagor och omformulerar avvikande formuleringar och alltså, enligt sociokulturella principer, stöttar varandras språk- och kunskapsutvecklande process (Gibbons, 2013, s. 195–196).

Frågornas betydelse för dialogen

Viséns (2015, s. 55) studie indikerar bland annat att de frågor som läraren ställer till eleverna under textsamtalen i hög grad styr hur samtalen fortlöper och frågorna förefaller därav ha stor betydelse för vad eleverna lär sig i samband med läsningen. Frågornas påverkan på samtalsformen manifesteras i studien genom att frågor av isolerad karaktär som implicit antyder ett korrekt svar, genererar kortfattade repetitioner av textstycken enligt typisk IRE-struktur, *initiation-respons-evaluation* (s. 120). I ett sådant förfarande utvecklar eleverna främst en förmåga att genomsöka texten på enklare svar men saknar generellt en vidare förståelse för texten och dess innehåll, så kallad begränsad textrörlighet (s. 123). När läraren istället ställer flerledade, öppna, frågor med tydlig anknytning till texten bjuds eleverna in till ett samtal av dialogisk struktur som ger upphov till en progressiv textrörlighet (s. 64). Progressiv textrörlighet kontrasterar i sin karaktär mot den begränsade textrörligheten och beskrivs av Visén (2015) som förmågan att använda sig av och prata om det lästa på ett dynamiskt och mångsidigt sätt, en typ av textbehandling som ger upphov till en fördjupad och breddad textförståelse (s. 149).

Frågans betydelse för den språkutvecklande dialogens kvalitet har tidigare också behandlats av Zwiers (2007) vars studie antyder att frågor är det vanligaste verktyget som lärare tillämpar när de arrangerar en avsett språkutvecklande ämnesundervisning (s. 102). I den observerade undervisningen är frågor av slutna karaktär mer vanligt förekommande än de öppna och flerledade frågorna. Fördelningen problematiseras av Zwiers (2007) som menar att de öppna och flerledade frågorna ger bättre förutsättningar för ett dialogiskt samtal samt tenderar leda till att eleverna i högre grad utforskar ämnesområdet och tillämpar ett ämnesspecifikt språk. De slutna frågorna saknar dock inte helt värde i undervisningen enligt Zwiers (2007) som menar att de initialt kan bidra till att ge läraren en bild av vad eleverna kan eller vad de just lärt sig (s. 110).

Dialogicitet i slöjden

Dialogens och interaktionens värde för slöjdundervisningen behandlas av Borg (2007) som menar att den verbala dialogen tillsammans med det skrivna ordet utgör det främsta kommunikativa medlet som slöjdamnets aktörer har tillgång till för att samtala om- och skapa förståelse kring elevernas slöjdprocesser. I klassrumssamtalen menar Borg (2007) att eleven kan sätta ord på delar av slöjdprocessen som tidigare varit tysta och därigenom erbjuda läraren tillträde till en större del av sin slöjdprocess vilket i sin tur kan bredda lärarens bedömningsunderlag. Processen i vilken de interna erfarenheterna och reflektionerna omsätts i

verbal eller skriftlig dialog, kan dock innebära stora utmaningar för eleverna, då de själva såväl som lärarna ofta saknar det nödvändiga ordförråd som behövs för att få till stånd en sådan dialog (s. 59).

De bristande förutsättningarna för ett språkutvecklande dialogiskt slöjdsamtal antyds även i artikeln "Träpinnegrejsimojs-sak - Elevers användning av ämnesspecifika begrepp i slöjddämnet" (Guvå & Stevanovic 2016) i vilken författarna undersöker den eventuella korrelationen mellan olika typer av instruktion och elevers tillägnande och användning av slöjdspecifika begrepp. Jämförelsen gjordes mellan inspelade videoinstruktioner och muntliga instruktioner i klassrummet och påvisade endast marginella skillnader i relationen mellan vald instruktionsform och elevernas tillämpning av slöjdspecifika begrepp (s. 18). Istället framträdde andra, potentiellt mer avgörande, faktorer för elevernas förmåga till begreppsanvändning. Det påvisades bland annat att den observerade undervisningen förvisso präglades av riklig klassrumsinteraktion men att de samtal som fördes i hög grad kretsade kring ämnen utan direkt slöjdanknytning och mycket sällan föranledde ett aktivt användande av ett slöjdspecifikt språk. De slöjdrelaterade diskussioner som uppstod mellan eleverna i klassrummet dominerades oftast av enkelt och situationsbundet språk ackompanjerat av icke-verbala kommunikationsmedel som gester och blickar (s. 10–11). En enkel och fåordig form av kommunikation framträdde även då eleverna vände sig till läraren för hjälp och manifesterades då genom att såväl lärare som elever framförallt nyttjade icke-verbala kommunikationsmedel (s. 12).

Bilden av slöjddämnet som ett påfallande kommunikativt ämne bekräftas i Johanssons studie (2002) som, i linje med Guvå och Stevanovic (2016), påvisar att det förekommer en riklig interaktion av såväl verbal som icke-verbal karaktär mellan skolslöjdens aktörer (Johansson, 2002, s. 204). De samtal som förs mellan lärare och elev präglas ofta av ett instruerande förhållningssätt som saknar det förhandlande om mening som kännetecknar ett dialogiskt samtal. Läraren tenderar snarare att leda eleverna genom arbetet med hjälp av instruktioner hellre än att engagera eleverna i dialogiska samtal där den ömsesidiga förståelsen står i centrum (s. 219). I kontrast till resultatet i Guvå och Stevanovic studie (2016) visar Hasselskogs avhandling (2010) att eleverna, i sina slöjddagböcker, tillämpar en bred och ändamålsenlig begreppsanvändning som förefaller vara oberoende av lärarens förhållningssätt till undervisningen (Hasselskog 2010, s. 188).

Slöjdlärare vars interaktion med eleverna präglas av dialogiska strukturer benämns av Hasselskog (2010) som handledare och pedagoger (s. 187). Handledaren besitter en bred handlingsrepertoar i sin undervisning och stöttar eleverna genom att alternera mellan olika handlingsätt. Primärt eftersträvar handledaren en ömsesidig förståelse genom dialog och värdesätter i detta avseende elevens egna idéer och uppfattningar (s. 248). Pedagogens förhållningssätt präglas likt handledarens av en mångfacetterad handlingsberedskap (s. 244) och använder också det dialogiska samtalet för att understödja elevernas förståelse (s. 155–156). Utöver de två dialogfokuserade slöjdlärartyperna presenterar Hasselskog (2010) servicemannen och instruktören vilka utmärks av ett hantverksmässigt hjälpande respektive ett hantverksfokuserat instruerande (s. 158). I servicemannens klassrum innehar eleverna initiativet i sina arbetsprocesser och läraren anpassar sig efter deras önskemål. Servicemannen

använder i viss mån dialogiska samtal och anger då främst potentiella lösningar på uppkomna problem (s. 151). Lärare vars undervisningspraktik präglas av ett instruerande förhållningssätt kännetecknas av ett produktfokus och tenderar att styra sina elevers arbeten genom att formulera handlingsvägar som de förväntas följa (s. 152). Hasselskog (2010) menar vidare att de lärare som värdesätter instruktion och snabb problemformulering framför ett dialogiskt samtal erhåller en vagare bild av elevernas språkliga nivå vilket ger dem sämre förutsättningar att arbeta språkutvecklande (s. 202).

Hasselskogs avhandling (2010) kontrasterar vidare mot Guvå, Stevanovic studie (2016) och Johanssons studier (2002) gällande slöjdsamtalens art. I Hasselskogs studie (2010) presenteras en annan bild av slöjdlärares förhållningssätt till dialogen och ämnesspråket i klassrummet. Resultaten i studien visar på en större diversitet i fråga om hur det ämnesspecifika språket behandlas i mötet mellan elever och slöjdlärare. Utöver det förhållningssätt i vilket samtalet präglas av mycket icke-verbal och lärarcentrerad kommunikation redogör Hasselskog (2010) dessutom för förekomsten av slöjdlärare som eftersträvar dialogiska samtal där centrala begrepp kan introduceras och förklaras (s. 210). Ett sådant förfarande, i vilket ämnesspråket bearbetas i ett dialogiskt samtal, exemplifieras av Johansson och Lindberg (2017) vars studie beskriver en lärandesituation där eleven och läraren samtalar om mönsterkonstruktion. I dialogen om arbetet introducerar läraren begreppet trådrak, eleven besitter inte kunskap om begreppets innebörd och ber därför om ett förtydligande varpå läraren utvecklar definitionen av begreppet. Med stöd i kontexten visar läraren trådriktningen på tyget och hjälper därigenom eleven att avkoda det nya begreppet (s. 4).

5.2 Höga förväntningar, kognitiv utmaning och ämnesspråk

De utmaningar eleverna ställs inför och den stöttning de erbjuds för att ta sig an dessa utmaningar har stor betydelse för elevernas kunskapsutveckling, detta hävdar Luciano Mariani (1997) som argumenterar för en kognitivt utmanande undervisning som präglas av ett väl avvägt förhållande mellan uppgifternas svårighetsgrad och den tillhandahållna stöttnigen. Det bästa möjliga förhållandet för lärande kännetecknas enligt Mariani (1997) av kognitivt utmanande undervisning som bistås av en hög grad av stöttning. I ett sådant klassrum arbetar eleverna i sin proximala utvecklingszon där man menar att optimala lärandeförhållanden råder (1997). Teorierna om kognitivt utmanande undervisning ges ett tydligare språkfokus av Walqui (2006) som i sina teorier hävdar att undervisning där lärarens förväntningar på eleverna är höga och undervisningsinnehållet är utmanande ger eleverna goda förutsättningar till progressiv språkutveckling (s. 159, s. 161).

Hajer och Meestringa (2014) menar dock att ny kunskap måste byggas på redan befintlig kunskap, annars är risken att den nya kunskapen inte får fäste hos eleven och riskerar därmed att hamna i marginalen. Vidare menar författarna att ju stabilare grund som läggs i början på ett nytt arbetsmoment desto större blir tillgången till det nya stoffet för eleverna. Ny kunskap behöver befästas i den redan befintliga för att senare kunna ingå i elevernas egna begreppsvärld. Eleverna skall heller inte begränsas av en språkbarriär bestående av svåra ord, utan begreppsapparaten skall successivt byggas upp med hjälp av samtal där eleverna kommer till

tals och vågar sätta ord på sina kunskaper inom givet område. Kravet på språklig korrekthet skall här vara av underordnad art och istället skall en aktiv dialog och kommunikation uppmuntras och läraren bör aktivt ställa ledande frågor för att föra samtalet framåt. Med frågor av öppen och reflekterande karaktär inspireras eleverna att aktivt delta i undervisningen (s. 76). När en stabil, språklig grund etablerats argumenterar Hajer och Meestringa (2014) för att eleverna med fördel kan exponeras för större språkliga utmaningar. Samtidigt varnar författarna för de risker som ett förenklat undervisningsspråk medför. Om inte språket vidgas i takt med att ämnesområdet gör det, riskerar språket att hamna i stagnation och språkutvecklingen går in i en nedåtgående spiral som en följd av detta (s. 29). Även Gibbons och Hammond (2001, s. 23) menar att för att effektivt lärande skall ske behövs en hög grad av stöttning kombinerat med höga förväntningar. Därmed skall läraren tillse att eleverna utmanas i sina texter samtidigt som eleven får den stöttning som krävs (Visén, 2015, s. 179). Ett dialogiskt samtal, där läraren bygger vidare på det eleverna säger, utgör, enligt Visén (s. 179), den kontext av höga förväntningar, tydlig struktur och stark inramning som krävs för att realisera elevernas lärandemål.

Elevernas uppfattning om stoffet som intressant korrelerar med uppfattningen av att läraren ställer höga krav, av Gibbons (2009) benämnt som *high challenge*. Förväntningarna måste emellertid ta sig uttryck i den verkliga undervisningen, där förväntningarna rör sig kring ämnesstoffet och elevernas möte med detta (Kouns, 2014, s. 248). Undervisningen bör innehålla tydliga frågor, förberedelser, stöttning i läsandet, att läraren aktivt fångar upp och formulerar det eleverna uttrycker så att det leder vidare och öppnar upp för en rörlig och framåtsträvande textrörlighet (Visén, 2015 s. 179). Resonemanget om planering utvecklas av Kouns (2014) som menar att det bör innehålla aktiviteter där eleverna ges möjlighet att samtala och skriva om ämnesspecifika begrepp, föreställningar och perspektiv på världen (s. 248).

Lärares förväntningar på eleverna är direkt knutet till undervisningen i den mån att kognitivt utmanande undervisning endast kan ske om läraren ifrågasätter sina egna förväntningar på eleverna (Gibbons, 2013, s. 25). Kognitivt utmanande uppgifter innebär att läraren är medveten om sina förväntningar på eleverna och vågar ställa höga krav på dem. Gibbons (2013) vill påvisa att en kognitivt utmanande klassrumsmiljö gynnar samtliga elevgrupper, eftersom sådana miljöer skapar det intresse kring stoffet som krävs för att eleverna skall finna undervisningen meningsfull. Måluppfyllelsen blir även högre samt att, den av bakgrundsfaktorer orsakade, klyftan minskar om eleverna möter uppgifter som utmanar dem kognitivt (s. 24)

En kognitiv utmanande uppgift utmärker sig, enligt Gibbons (2013), om tre kriterier uppfylls. De tre kriterierna sammanfattas av författaren som *Kunskapsbyggande, Ämnesrelaterade undersökningar* samt *Verklighetsanknutet lärande*. Den kunskapsbyggande faktorn innebär att elevens arbete bygger på tidigare kunskaper, något eleven inte producerat själv. Kunskapen skall senare kunna sammanställas för att användas i andra kontexter där egna slutsatser dras. Ämnesrelaterade undersökningar syftar till att eleverna utvecklar en djupförståelse kring ämnet och kan sammanlänka till synes orelaterade bitar med varandra. Undersökningarna skall sedan uttryckas medelst grundligt arbetad och bred kommunikation till exempel genom en längre

dialog. Det verklighetsanknutna lärandet handlar om att stoffet knyts till verksamheter utanför skolan, uppgifterna rekontextualiseras för att bli mer verklighetsanstrukt (s. 39).

Slöjdlärares förväntningar på sina elever

Den nationella ämnesutvärderingen av slöjdamnet, NÄU-13, visar att den elevgrupp som uppfattar slöjden som mindre givande är samma elevgrupp som trivs mindre bra med läraren och som anser att ämnesmålen är vagt uppsatta. NÄU-13 påvisar också att nämnda elevgrupp är den grupp som upplever att läraren i mindre utsträckning lyckas skapa engagemang och som erfar att lärarens förväntningar på dem är låga (Skolverket, 2015 s. 77). Elever med utlandsfödda föräldrar är generellt mer positiva till slöjdundervisningen och uppger i högre grad än övriga elevgrupper att de upplever att läraren har höga förväntningar på dem (s. 83). Samtidigt visar NÄU-13 att var femte elev inte har någon uppfattning vad för förväntningar läraren har på eleverna (s. 77).

Lärares språkliga förväntningar på sina elever förefaller variera inom skolslöjden, något som manifesteras i att vissa lärare aktivt arbetar med det avkontextualiserade och ämnesspecifika språket i anslutning till elevens aktuella slöjdarbete medan andra slöjdlärare konsekvent förenklar sitt språkbruk utan att erbjuda de ämneskorrekta begreppen eller uttrycken (Hasselskog, 2010, s. 201). Variationen råder inte enbart mellan olika lärares undervisningspraktik utan även i lärares bemötande av sina olika elever. Skillnaderna härleds bland annat till att lärarens förväntningar påverkas av respektive elevs uppfattade kunskapsnivå (Guvå & Stevanovic, 2016, s. 18). Lärarnas förenklade språk har vidare tolkats som ett medel för att understödja elevernas förståelse i klassrumssamtalen men problematiseras av Hasselskog (2010) utifrån argumentet att slöjdläraren tjänar som ett språkligt föredöme för sina elever och därav, ur ett språkutvecklande perspektiv, i möjligaste mån bör tillämpa ett ämnesspecifikt språk (s. 249–250).

5.3 Stöttning och ämnesspråk

Skillnaden mellan vardagsspråk och ämnesspråk ligger främst i graden av abstraktion och kontextuellt stöd (Schlepperegell, 2012, s. 410). Vardagsspråket består ofta av gemensamma sammanhang och erfarenheter, så kallat kontextuellt stöd, i vilka samtalsdeltagarna kan hitta stöd för meningsskapandet (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 19). Hajer och Meestringa (2014) beskriver det kontextuella stödet som ett bärande element i konstruktionen av en språkinriktad undervisning (s. 30). Utöver kontextuell stöttning kan den språkutvecklande undervisningen understödjas av såväl planerad som interaktiv språklig stöttning (Kouns, 2014, s. 108). Den planerade språkliga stöttningen förekommer den faktiska undervisningen och kan bland annat baseras på lärarens uppfattning om ämnesområdets språkliga utmaningar (Gibbons, 2013, s.220). I Kouns (2014) studie exemplifieras den planerade språkliga stöttningen bland annat av att läraren förbereder uppgiftsspecifika begreppskartor inför ett undervisningsmoment. I undervisningen tjänar begreppskartorna sedan som ämnesspråkliga källor vilka eleven tar stöd av för att kunna beskriva ett visst skeende med ett ämneskorrekt språk (s. 149–150).

Den interaktiva stöttningen uppstår ofta spontant i de naturligt förekommande samtal som förs under lektionerna (Gibbons, 2013, s. 220). Karen M. Gregory (2014) menar att det multimodala och kontextuella stödet kan betraktas som ett verktyg som läraren tar hjälp av i den interaktiva stöttningen för att begripliggöra språk och ämnesinnehåll för eleverna i det spontana klassrumssamtalet (s. 163). Genom att underlätta för eleverna att göra sig förstådda kan det multimodala och kontextuella stödet också bidra till att sänka de emotionella trösklarna i undervisningen och därigenom engagera eleverna som aktiva deltagare i klassrumssamtalen (s. 165). Den multimodala interaktiva stöttnings förtjänster till trots argumenterar Gregory för att denna form av stöttning med tiden måste avta till förmån för en dekontextualiserad språkanvändning vilket motiveras med att elevernas utveckling av självständighet och språkliga färdigheter annars riskerar att påverkas negativt (s. 163–164). Frågan om dekontextualisering i språkutvecklande syfte har tidigare berörts av Lennart Gustavsson, Per Linell och Roger Säljö (1993) som beskriver det dekontextualiserade språket som signifikant för merparten av det abstraherade språk som används i skolan och yrkeslivet. Dekontextualiseringen som sådan bygger på att språket konstrueras utan direkt koppling till den fysiska verklighetens kontext vilket ställer högre krav på precisa formuleringar och en vidare behärskning av ämnesbegreppen. I studien framkommer att elevernas tillägnande och tillämpning av ett dekontextualiserat ämnesspråk underlättas om situationen i vilken dekontextualiseringen sker är tydligt avskild från den vardagliga och kontextrika språkproduktionen (s. 274–275).

Definitionen av interaktiv språklig stöttning utvecklas av Banse, Palacios, Merritt och Rimm-Kauffman (2016) som i artikeln ”Scaffolding English language learners' mathematical talk in the context of Calendar Math” beskriver den interaktiva språkliga stöttnings natur och dess potentiella betydelse för elevers lärande. Författarna menar att situationerna där läraren aktivt bemöter och bearbetar elevernas yttranden utgör möjliga tillfällen till språklig stöttning där förståelsen för såväl ämnesinnehåll som ämnesspråk kan fördjupas hos eleven (s. 200). Sätten varpå den interaktiva språkliga stöttningen utformas kan inordnas i tre olika kategorier: upprepning, utveckling och omformulering (egen översättning). Genom att upprepa det eleven säger visar läraren att hen är uppmärksam på elevens budskap och låter samtidigt elevens utsaga bidra till diskussionen. När lärare eller elever utvecklar en elevutsaga bygger man vidare på det initiala yttrandet i en process där resonemang kan fördjupas och ämnesbegrepp introduceras (s. 200). Ämnesspråket kan även introduceras för eleverna genom omformulering då läraren reviderar elevens yttrande utan att för den sakens skull förvanska meningens budskap. Genom att eleverna får höra sina idéer uttryckta på ett alternativt, och för ämnet mer ändamålsenligt, sätt ges dem möjlighet att införliva det ämnesspecifika språket i sin egen språkvärld (s. 205).

Den språkliga interaktiva stöttnings kvalitet påstås vara beroende av karaktären på de frågor läraren ställer till eleverna, i det avseende att flerledade öppna frågor i högre grad understödjer ett dialogiskt samtal, i vilket den beskrivna stöttningen fungerar bäst (Banse, Palacios, Merritt & Rimm-Kauffman, 2016, s. 200). Då läraren istället hemfaller åt att ställa slutna frågor som genererar kortfattade och outvecklade svar begränsas möjligheterna till omformulering och därigenom begränsas även elevens möjligheter till att få höra sina tankar uttryckas med ett ämneskorrekt språk (s. 205).

Språklig stöttning i slöjdundervisningen

Kontextens bidrag till att skapa förståelse i skolslöjdens samtal beskrivs av Guvå och Stevanovic (2016) som i sin studie visar att elever och lärare i slöjdsalen ofta tar stöd av multimodala och kontextuella källor för att förmedla sina budskap (s. 6). I den observerade undervisningen ackompanjeras den verbala kommunikationen i regel av icke-verbalt kontextuellt stöd, exempelvis i form av de aktuella slöjdföremålen eller verktygen (s. 12). En liknande skolslöjdspraktik beskrivs även i artikeln ”Kommunikation och lärande i slöjdverkstaden” (Andersson, Brøns-Pedersen & Illum, 2016). Artikeln baseras på studier av slöjdlärarstudenter och fokuserar på den kommunikation som förekommer under en svarvningsworkshop. I det studerade undervisningsexemplet tar sig deltagarnas tillämpning av kontextuell stöttning uttryck i att den verbala kommunikationen i hög utsträckning understöds av icke-verbala kommunikationsformer som gester och mimik (s. 93). Genom att den verbala stöttningen kompletteras med icke-verbal kontextuell stöttning förtydligar slöjdsamtalets deltagare sina verbala yttranden och den andra parten kan därav lättare skapa mening i sammanhanget (s. 90).

Hasselskogs (2010) klassrumsstudier påvisar i sin tur en spridning i lärares sätt att förmedla språklig stöttning. Somliga av de studerade slöjdlärarna använder de spontana klassrumssamtalen till att initiera dialoger i vilka ämnesspecifika begrepp kan introduceras och bearbetas. Andra lärare i studien tenderar istället att förenkla sitt språk och undviker därigenom ett ämneskorrekt språk för att på så sätt understödja elevernas förståelse (s. 201). Utöver de skillnader som framkommit i fråga om hur slöjdlärares stöttning förmedlas konstaterar studien också att graden av stöttning varierar mellan de olika slöjdlärartypernas klassrum. De lärare som aktivt eftersträvar dialogiska klassrumssamtal bedriver en mer stöttningsorienterad undervisning än den instruerande slöjdlärartypen som snarare tenderar att leda sina elever genom arbetet i ett förfarande där graden av elevautonomi i slöjdprocessen anses vara låg (s. 248). De dialogiskt orienterade förhållningssätten är också de förhållningssätt som en majoritet av eleverna föredrar (Skolverket, 2015, s. 83).

Utöver den stöttning som förekommer i utbytet mellan lärare och elev har det inom slöjdforskningen också konstaterats att eleverna ofta bistår varandra i slöjdarbetet och ikläder sig rollen som den mer kompetenta i lärsituationen (Andersson & Johansson, 2017, s. 40). Eleverna tillämpar en vid repertoar av stöttande resurser när de hjälper sina kamrater och i samtalet verbaliseras den slöjdandes funderingar och resonemang (Johansson, 2002, s. 99), mönster som även syns i Guvås och Stevanovic (2016) studie, där eleverna tjänar som språkliga förebilder för varandra (s. 16).

5.4 Multimodalitet

Teorin om kommunikationens multimodala aspekter menar att all kommunikation sträcker sig bortom det som sägs och att perspektiv som till exempel gester eller bilder också bör räknas in i värderandet och utförandet i kommunikationen mellan individer (Gregory, 2014 s. 35). Vidare utgår multimodalitet ifrån de resurser som står till buds för att begripliggöra och skapa mening i världen. Selander och Kress (2011) förklarar att föremål, gester, ord och symboler saknar

innebörd i sig, och hävdar att det först när de produceras och används i sociala sammanhang som de ges mening (s. 26). Jewitt (2009) utvecklar resonemanget genom att presentera olika lägen "modes" inom det multimodala perspektivet av kommunikation i klassrummet. Meningsskapandet i respektive läge varierar, samtidigt som det inte är givet att meningen är tillgänglig eller förstådd av alla mottagare. Tal- och skriftspråkets meningsskapande är bundet till den kommunikativa kontext de produceras i och interaktionen, i sig, skapar mening. Tankegången innefattar även att ett kommunikativt läge är, mer eller mindre, öppet och meningsskapandet är flytande. Kommunikativa lägen utvecklas som svar på samhällets behov av kommunikation (s. 15). Kress och Van Leeuwen (2001) framställer att dessa lägen samspelar för att skapa mening och berika samhället (s. 21).

Multimodalitet i slöjden

Slöjden som sociokulturell undervisningspraktik, med dess nivåer av verbal och icke-verbal interaktion samt kroppsligt lärande har illustrerats i flera av de studier som presenterats del av (Johansson 2002; Illum & Johansson, 2009; Oja, Sjöberg & Johansson, 2014; Andersson & Johansson, 2017). Den icke-verbala interaktionen kan ta sig uttryck i kroppsspråk, gester och mimik, något Johansson (2002) uttrycker som att språk och handling får betydelse i situationen (s. 117). Att återge idéer i handling för att sedan tillverka, exempelvis ett pennfodral i slöjden, omfattar flera multimodala sätt att läsa (Skolverket, 2017d, s. 2). I den praktiska framställningen av ett slöjdföremål använder sig eleven av en mängd olika litteracitetsförmågor. Eleverna möter skisser, talat och skrivet språk, de mäter och beräknar, och via taktila läsningar av storlek, material, och redskap tolkas och beskrivs det framställda slöjdföremålet (s. 9). Slöjdundervisningen beskrivs också som rik på de språkliga artefakter som exempelvis skisser och arbetsbeskrivningar utgör, vilket kan användas som stöd för tankar och resonemang kring slöjdprodukten. Johansson (2002) tolkar dessa slöjdartefakter som en brygga mellan användare och fysiskt redskap (s. 169).

Oja, Sjöberg och Johansson (2014) formulerar sig i liknande termer kring den empiri som baseras på en undersökning utförd i årskurs nio i finsk textilslöjd. Likt Johanssons studie (2002) visar även den finska studien att elever och lärare kommunicerar och interagerar med varandra via flera multimodala redskap (Oja, Sjöberg & Johansson, 2014, s. 15). Exempelvis kan den multimodala kommunikation ta sig uttryck i att en elev för ett resonemang med sig själv och med stöd av de material, verktyg eller redskap som återfinns i slöjdsalen fortskrider arbetsprocessen (s. 15). Slöjdsalens form och innehåll är alltså också en del av det multimodala och innehållet i klassrummet avgör till viss del vad som är möjligt att lära där (Skolverket, 2017d, s. 3).

Eleverna använder även det multimodala språket i interaktion sinsemellan. Elevinteraktionen exemplifieras i Andersson och Johanssons studie (2017), där de beskriver hur två elever försöker skapa förståelse kring formupplevelsen, genom att känna och peka på sina, respektive lärarens alster, vid ett svarundervisningstillfälle. Eleverna reproducerar och producerar alltså kunskaper om kreativitet i slöjddandet via egna reflektioner kring de likheter och skillnader i form och utförande de finner (s. 40). Ett multimodalt resonemang kan även föras mellan elev

och lärare, något som berörs i Illum och Johansson studie (2009), där elever har till uppgift att driva en kopparskål. Efter en tids bearbetning av materialet behöver det glödgas för att återfå sin formbarhet. Innan själva glödningen ber läraren eleven att känna på den blivande skålen och konstatera att den är för hård för att bearbetas ytterligare. Efter en tids glödning visar läraren på att skålen blivit något mjukare i materialet, och förklarar att ytterligare glödning gör materialet än mer mjukt (s. 77). Författarna lyfter här särskilt de kunskaper som inte enbart kan medieras via verbal beskrivning, utan kräver taktilt stöd i inläringen. I kommande undervisning kan läraren hänvisa till materialtillståndet som stöd i framtida diskussioner (s. 78).

Ett breddat litteracitetsbegreppet presenteras av Frohagen (2016), där hon sträcker det till att även innefatta multimodala aspekter. Hon menar att det slöjdspecifika språket, utöver att inkludera hantverksmässiga termer, även innefattar hur vi hanterar och förhåller oss till verktyg, material, färg, form och funktion (s. 54). Litteracitet inom slöjd kan därmed ta sig uttryck i att en person förmår att handha redskap och verktyg och utifrån dessa skapa önskade och praktiska föremål i lämpliga material (s. 54).

6 Diskussion

I följande avsnitt ämnar vi diskutera vår valda metod och de styrkor och eventuella svagheter denna inneburit. Därpå följer en resultatdiskussion där vi behandlar resultatet i förhållande till det syfte och de frågeställningar vi ämnar svara på.

6.1 Metoddiskussion

I retrospektiv ser vi att vårt arbete initialt led av den brist på struktur vi senare arbetade fram. Våra sökningar gav till en början ett ganska omfattande material, men när vi uteslöt vissa kategorier av publikationer hittades mer, för ämnet, relevant forskning. Det forskningsfält där slöjden och språket berörs explicit kan anses något begränsat. Bristen i materialet har vi funnit vara både till vår fördel och nackdel, såtillvida att det som finns är lätt att hitta, men att det inte är så omfångsrikt som kan önskas. I vår kedjesökning har samma titlar frekvent återkommit, vilket vi tolkar som att texterna äger legitimitet. I samband med våra sökningar efter slöjdens språkutvecklande egenskaper återkom texten av Guvå och Stevanovic (2016), vilken är den enda forskning vi funnit som explicit berör språkutveckling i slöjdamnet. Därav ges den en framträdande roll i vår forskningsöversikt. Problemet var att vi inte helt kunde verifiera att texten var referentgranskad, vilket ledde till att vi brevlades förde korrespondens med författarna för att få detta bekräftat. Gällande forskningsfältet som rör språkutveckling äger detta ett mer betydande omfång och selektionen kan därmed ha blivit lidande. Volymen ställer högre krav på våra sökord och urvalsmetoder varför det inte går att utesluta att ett annat resultat framkommit om en liknande forskningsöversikt genomförts. Även om vissa texter i språkforskningen varit författade på engelska, anser vi inte att detta ställt till med problem i förståelsen av texten. Mycket av den språkforskning vi funnit har dessutom präglats av ett andraspråks-perspektiv, vilket vi har varit tvungna att förhålla oss till.

6.2 Resultatdiskussion

Vid analysen av vår utvalda forskning rörande språkinläring har vi funnit ett antal faktorer som är att betrakta som centrala i diskursen rörande elevers ämnesspråkliga utveckling i slöjdundervisningen. Översikten har bland annat påvisat en riklig förekomst av multimodalt språk i slöjdsalen och vi behandlar resonemanget som gör gällande att de multimodalt orienterade språkförmågorna bör inkluderas i definitionen av slöjdspråket. Den påvisade kontextriekedomen kan både hjälpa och begränsa elevernas möjligheter till språkutveckling och vi önskar därför reflektera över den roll vi ger kontexten i vår språkutvecklande slöjdundervisning. Vidare har klassrumdialogen visat sig utgöra god grund för språkutvecklande stöttning, men slöjdlärares inställning till det dialogiska samtalet förefaller samtidigt skilja sig åt varför vi ämnar diskutera ämnet utifrån ett likvärdighetsperspektiv. Forskningsöversikten har därutöver visat att lärarens språkliga förväntningar på eleverna inverkar på undervisningens kognitiva kvalitet. Vi behandlar därför frågan om hur slöjdlärares förväntningar på sina elever kan påverka elevernas ämnesspråkliga utveckling.

Det multimodala slöjdspråket

Enligt Skolverket (2017d) finns det i slöjdsalen ett rikt register av föremål som öppnar upp för ett lärande via den multimodala nivån (2017d, s. 3). Vi tolkar att det multimodala lärandet är knutet till språkinläring i den mån att en bred begreppsapparat också ger ett brett multimodalt språk. De multimodala verktygen fungerar också som språkligt stöd, eftersom det eleven upplever i arbetsprocessen blir enklare att uttrycka om hen har stöd i ritningar, verktyg eller föremål. I den presenterade litteraturen har vi återkommande (Johansson 2002; Oja, Sjöberg & Johansson, 2014; Andersson & Johansson, 2017) funnit att slöjdundervisningen är präglad av det multimodala språket, både mellan elever men även mellan elev och lärare och inom den slöjdande. Incitamentet att träna upp sitt multimodala språk svarar väl mot, framför allt, ett av slöjdens långsiktiga mål som säger att eleven skall utveckla förmågan att tolka och värdera slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck. Vår tolkning av detta långsiktiga mål innebär alltså att läraren skall tillse att eleven får en bred möjlighet att öva sitt multimodala språk, mer specifikt att läsa det språk som slöjdföremålet talar till eleven.

Utöver att de multimodala förmågorna fungerar som språkligt stöd i samtalen om, och arbetet med slöjdprodukterna, menar vi att de olika formerna av multimodalitet är ett eget språk i sig. Vårt resonemang kring multimodalitet som ett eget språk utgår ifrån Frohagens (2016) teorier om det vidgade perspektivet på slöjdspråket. Därmed menar vi att det finns argument för att utvecklingen av de multimodala förmågorna bör betraktas som språkutvecklande. Eftersom området rörande multimodal språkutveckling kan anses vara tämligen stort är det svårt att helt finna ett entydigt svar på frågan om hur en multimodalt språkutvecklande undervisning bör bedrivas. Den höga närvaron av icke-verbal kommunikation i slöjdsalen kan förvisso tolkas som att slöjdeleverna generellt ges goda möjligheter att praktisera och öva sitt multimodala språk. Samtidigt kan man ställa sig frågan hur slöjdlärarnas olika förhållningssätt inverkar på elevernas utveckling av sitt multimodala språk. Den slöjdlärartyp som i Hasselskogs (2010) avhandling benämns som Servicemannen kännetecknas av en fallenhet för att, på elevens initiativ, handgripligen utföra slöjdarbetet åt eleven. Vi bedömer således att det skulle kunna finnas en risk för att eleverna i servicemannens klassrum i mindre utsträckning utför det hantverksmässiga slöjdarbetet och därigenom ges sämre möjligheter att utveckla sina multimodala förmågor. Skulle till exempel Illum och Johanssons (2009) undervisningstillfälle handledas av en typisk serviceman, skulle de studerade elevernas utveckling av de taktila kunskapsnivåerna riskera att begränsas, nivåer som författarna beskriver som centrala för utveckling i slöjddandet.

Det kontextuella stödets faror och förtjänster

I relation till elevernas språkutveckling kan det kontextuella stödet tyckas inhysa såväl främjande som hämmande egenskaper i förhållande till den språkutvecklande processen. Hajer och Meestringa (2014) utvecklar resonemanget utifrån Jim Cummins teorier gällande kognitivt utmanande undervisning och argumenterar för att en språkutvecklande undervisningspraktik initialt måste utgå från en stöttande och kontextrik nivå där elevernas språkanvändning understöds av exempelvis filmer, föremål och delade erfarenheter (s. 44). Det kontextuella

stödet bör sedan, i takt med att språket utvecklas, avta successivt för att eleverna skall kunna utveckla ett självständigt förhållningssätt till det dekontextualiserade språk som kännetecknar skolan (Hajer & Meestringa, 2014, s. 45; Gregory, 2014, s. 163–164). Om nivån på det kontextuella stödet statistiskt förläggs på en hög nivå riskerar elevernas ämnesspråkliga och autonoma utveckling istället att hämmas (Gregory, 2014, s. 164).

Den slöjdforskning vi redogjorde för i föregående avsnitt presenterar en samstämmig bild av slöjdamnet som en mycket kontextrik praktik i vilken det verbala samtalet i regel understöds av icke-verbala kommunikationsformer som gester, mimik och fysiska artefakter. I detta avseende kontrasterar den beskrivna slöjdundervisningen mot Hajer och Meestringas (2014) generaliserande bild av skolan som en dekontextualiserad miljö där meningsskapande och lärande främst sker i mötet med abstrakta läromedelstexter (s. 36). Här finner vi alltså att slöjden skiljer sig från flera övriga skolämnen när det gäller graden av kontextuellt stöd, vilket i lärprocessens initiala skede torde ge särskilt goda förutsättningar att aktivt arbeta språkutvecklande i skolslöjden. Kontextens förtjänster för elevernas ämnesspråkliga utveckling exemplifieras i vår utvalda slöjdforskning bland annat med att den hjälper eleverna att samtala om sina slöjdprocesser med ett vardagsnära språk (Guvå & Stevanovic, 2016, s. 10–11). Klassrumssamtalen som förläggs i anslutning till elevens vardagspråk tjänar som goda ingångar där läraren kan introducera det ämnesspecifika språket och bygga vidare på elevens befintliga språkkunskaper (Visén, 2015, s. 125–126).

I resultatet har vi presenterat språkforskning som antyder att undervisningen successivt, i takt med elevens utveckling av ämnesspråket, bör dekontextualiseras. Frågan om dekontextualisering behandlas inte explicit i den slöjdforskningen som vi funnit, däremot bedömer vi att frågan om dekontextualisering erhåller relevans i förhållande till de resultat som framkommer i Guvås och Stevanovic (2016) samt Hasselskogs (2010) studier. I Guvås och Stevanovic (2016) studie av slöjdelevers begreppsanvändning är graden av kontextuellt stöd konstant hög till följd av att den observerade klassrumskommunikationen sker direkt mellan deltagarna i slöjdsalen. Enligt den språkforskning vi tagit del av tenderar kontextuellt understödd klassrumskommunikation ge upphov till ett vardagsnära språk med en låg grad av ämnesspecifika språkelement vilket också bekräftas av resultaten i Guvås och Stevanovic (2016) studie. I Hasselskogs studie (2010) analyseras begreppsanvändningen istället i textbaserade elevdagböcker vilka kan antas sakna stora delar av det kontextuella stöd som vi menar präglar klassrumssamtalen. Hasselskogs (2010) dagboksanalys påvisar i detta hänseende, och i kontrast till Guvå och Stevanovic studie (2016), ett utbrett nyttjande av ämnesspecifika begrepp (Hasselskog, 2010, s. 188) vilket kan sägas ge legitimitet till de presenterade teorierna om dekontextualiseringens betydelse för språkutvecklingen.

Vi vill således, med stöd i den presenterade empirin, hävda att elevernas möjligheter till ämnesspråklig utveckling kan korrelera med slöjdlärares förmåga att successivt dekontextualisera språkanvändningen. Exempel på hur dekontextualiseringen kan ske är genom att slöjdläraren låter eleverna producera språk i sammanhang där avsändare och mottagare saknar den gemensamma erfarenheten och kontexten, exempelvis genom att producera arbetsbeskrivningar, dagböcker eller brev. Samtidigt menar vi att den låga graden av dialogicitet

i vissa av dessa språkmedier bör beaktas och former av dekontextualiserade samtal kan därför tänkas utgöra viktiga språkutvecklande forum.

Språkutveckling genom slöjddialog

Som påvisats i forskningsöversikten utgör det dialogiska samtalet en viktig del i undervisningen och inläringen av ett ämnesspråk. Utöver att det tjänar som ett forum för språkinriktad stöttning inhyser det också element som bistår eleverna i deras egen produktion av ämnesspråk. Värdet av elevens egen språkproduktion lyfts Hajer och Meestringa (2014) som menar att språkligt inflöde inte tjänar som ensamstående faktor för elevers begreppsutveckling. För det ämnesspråk eleven exponeras för i undervisningen skall ackumuleras behöver språket införlivas och tillämpas i individens egen språkproduktion. Ackumulationen av ämnesspråket kan, enligt Hajer och Meestringa (2014), understödjas av en undervisningspraktik som erbjuder rikligt med kommunikativa tillfällen (s. 38–39). I dialogen bjuds eleven in som jämbördig samtalsdeltagare och tillåts bidra med utsagor som sedan gemensamt kan bemötas och bearbetas i ett förfarande där deltagarna förhandlar om den språkliga formen och utsagans innehåll (Johansson, 2002, s. 219). Den behandlade språkforskningen indikerar dock att, för att dialogiska och språkutvecklande samtal skall uppstå i klassrummet, måste läraren aktivt arbeta med att skapa rätt förutsättningar för detta, bland annat genom att ställa rätt form av frågor.

Tillämpningen av öppna frågor uppmuntrar eleverna att resonera och diskutera kring det aktuella ämnet snarare än att söka och redovisa ett korrekt och efterfrågat svar (Visén, 2015, s. 64). Hasselskogs (2010) studie indikerar att slöjdlärare i varierande grad använder sig av öppna frågor i syfte att understödja dialogiska samtal. Vi bedömer förvisso att samtliga slöjdlärartyper kan agera språkutvecklande, exempelvis i egenskap av språkliga förebilder. Slöjdlärare som kategoriseras som handledare och pedagog eftersträvar dessutom aktivt en klassrumsdialog och använder i högre grad öppna frågor. I skärningspunkten mellan den språk- och slöjdforskning som berör frågan om dialog bedömer vi således att det finns belägg för att läraren genom ett dialogiskt orienterat förhållningssätt ger sina elever bättre förutsättningar till språkutveckling.

Banse, Palacios, Merritt och Rimm-Kauffman (2016) kompletterar och breddar teorierna om hur stöttning kan ges i dialogiska samtal och behandlar frågan om hur olika sätt att bemöta och bearbeta elevyttranden kan verka stöttande i den språkutvecklande processen. I deras studie indelas den interaktiva språkliga stöttningen i kategorierna upprepning, utveckling och omformulering. Författarna menar att dialogens deltagare genom att röra sig mellan dessa tre lägen, kan utveckla ett språkligt självförtroende och närma sig ämnesspråket utifrån sin individuella språkliga nivå (s. 205).

Den slöjdforskning vi tagit del av målar visserligen upp en samstämmig bild av slöjdämnet som ett kommunikativt ämne, präglat av riklig klassrumsinteraktion. Dock framträder skillnader i resultaten gällande i vilken grad slöjdlärare nyttjar klassrumssamtalen i språkstöttande syfte. Resultaten i Johanssons (2002) och Guvå & Stevanovic (2016) studier antyder att den genomsnittliga slöjdlärarens interaktion med eleverna till övervägande del präglas av ett förenklat och lärardominerat språk som inte tar tillvara på situationens språkutvecklande

potential. Hasselskogs avhandling (2010) presenterar å andra sidan en mer nyanserad bild av slöjdpraktiken, där många lärare aktivt introducerar och bearbetar ämnesspråket i dialogiska samtal med eleverna. Förklaringen till den anade disharmonin mellan de olika studiernas resultat kan, enligt oss, ligga i det empiriska materialets karaktär. Johanssons (2002) studie baseras dels på färre elever, men också på ett äldre material där de studerade lärarna arbetade utifrån läroplanen Lpo-94. I den aktuella läroplanen, Lgr 11, framskrivs det tydligare att undervisningen skall syfta till att utveckla ämnesspråket (Skolverket, 2016a, s. 241). Guvå och Stevanovic (2016) studie är å sin sida mer aktuell, men det empiriska underlaget för studien är avsevärt mindre än det Hasselskog (2010) presenterar. Vi menar således att det finns argument för påståendet att det förekommer språkutvecklande dialoger i svenska slöjdsalar men att närvaron av dessa inte är konstant, därav bedömer vi att det finns ett behov av språkdiraktisk fortbildning för slöjdlärare.

Vår sammantagna uppfattning om dialogens betydelse för språkutvecklingen i slöjdundervisningen är att det, utifrån den påvisat höga närvaron av klassrumsinteraktion, finns rikligt med tillfällen utifrån vilka slöjdlärare kan orkestrera dialogiska samtal. För att få till stånd sådana samtal krävs att slöjdlärarna är medvetna om hur den språkutvecklande dialogen skall understödjas genom bland annat öppna frågor och ett lyhört bearbetande av språket. Den redovisade empirin implicerar att det råder vissa skillnader i hur väl verksamma slöjdlärare utnyttjar det dialogiska samtalet som ett språkutvecklande medium. De lärare som i Hasselskogs avhandling (2010) kategoriseras som handledare och pedagog framstår som mer benägna att samtala med eleverna enligt dialogisk struktur jämfört med de lärare som kategoriseras som instruktör eller serviceman. Givet dialogens konstaterade betydelse för språkutvecklingen och den varierande graden av dialogicitet i slöjdsalarna bör frågan beaktas som potentiellt problematisk med hänsyn till skolans likvärdighetsmål.

Höga förväntningar - hög måluppfyllelse

I vår redovisade slöjdforskning har vi alltså funnit flera exempel på hur slöjdlärare förenklar sitt språk i samtalen med eleverna. Den bakomliggande orsaken till det förenklade språkbruket framkommer dock inte i empirin och våra tolkningar av detta förfarande blir således spekulativa. Vi finner ändå visst stöd i empirin för att det förenklade språket i vissa fall kan härledas till slöjdlärares lågt ställda förväntningar på sina elevers språkliga förmågor. När läraren förenklar sitt språk till följd av låga förväntningar riskerar elevernas språkutveckling att stagnera i en process som av Hajer och Meestringa (2014) beskrivs som en nedåtgående spiral. Lärarens förväntningar på sina elever är nära förbundna med svårighetsnivån på de uppgifter läraren utformar (Gibbons, 2013, s. 25). Utifrån Gibbons påstående antar vi att slöjdlärare med låga språkliga förväntningar på sina elever också i lägre grad utmanar eleverna rent språkligt. Med utgångspunkt i Marianis (1997) teorier om kognitivt utmanande uppgifter hävdar vi att slöjdelever som inte utmanas språkligt, riskerar att hamna i något som kan liknas vid en bekvämlighetszon, där uppgifterna de möter inte leder till lärande i någon större utsträckning. För att en så hög språkutveckling som möjligt skall uppnås, krävs det alltså att läraren har höga förväntningar på sina elever och erbjuder dem kognitivt utmanande uppgifter. Dessutom finns

indikationer på ett samband mellan negativt inställda slöjdelever och låga och otydliga förväntningar från slöjdläraren (Skolverket, 2015, s. 77).

6.3 Vidare forskning

Generellt är området om slöjdens språkutvecklande element näst intill obeforskat, trots att vi bedömer slöjden som ett ämne där språket spelar en central roll. Utifrån de språkrav som finns i Lgr 11 och den språkforskning vi tagit del av finner vi det både intressant och viktigt att forska kring språkets roll i slöjden. Vår forskningsöversikt lyfter dialogen som en viktig del av språk- och kunskapsutvecklingen, vilket är en aspekt vi saknat i den empiri som insamlats i slöjdsammanhang. Vi anser således att området rörande slöjddialogens betydelse för elevers ämnesspråkliga utveckling kan utgöra en grund för kommande forskning. Kontextens betydelse för elevers användande av ämnesspråk är ytterligare en del av forskningsområdet där det finns luckor att fylla.

7 Referenslista

- Andersson, J., Illum, B., & Brøns-Pedersen, L. (2016). Kommunikation och lärande i slöjdverkstaden. *Techne Serien A*, vol. 23(2), 80–98.
- Andersson, J & Johansson, M. (2017). Händig, skicklig och konstfärdig – slöjdkunnande i interaktion, *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 5(2). s. 26–45.
- Banse, H., Palacios, N., Merritt, E., & Rimm-Kaufman, S. (2016). Scaffolding English language learners' mathematical talk in the context of Calendar Math. *The Journal of Educational Research*, vol. 110(2), 199–208. doi: 10,1080/00220671.2015.1075187
- Barton, G. (2014). Encouraging productive arts-literacy dialogues: A call to action. I G. Barton (Red.), *Literacy in the arts* (s. 287–293). London: Springer
- Borg, K. (2007). Processes or/and products - what do teachers assess? *Design and Technology Education: An International Journal*, vol. 12(2), Np.
- Frohagen, J. (2016). *Såga rakt och tillverka uttryck: en studie av hantverkskunnandet i slöjddämnet*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet, 2016. Stockholm.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (2., uppdaterade uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. Hammond, J. (2001). What is scaffolding. I J. Hammond (Red.), *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education* (s.13–26). Newtown: Primary English Teaching Association.
- Gregory, K. M. (2014). *When every teacher is a language teacher: A case study of high school math and science instructors' use of multimodal accommodations with ELs* (Doktorsavhandling, University of Albany, Department of Educational Theory and Practice). Hämtad 2018-01-25, från: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1536397951?accountid=11162>
- Gustavsson, L., Linell, P. & Säljö, R. (1993). Discourse in language and discourse on language. The decontextualization of language in language teaching. *International Journal Of Educational Research*, Vol.19(3).
- Guvå, L. & Stevanovic, M. (2016). ”Träpinnegrejsimojs-sak” Elevers användning av ämnesspecifika begrepp i slöjddämnet. *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan, 14*. Hämtad 2018-01-25, från: <https://www.skolporten.se//app/uploads/2016/09/undervisning-larande-14-2016.pdf>

- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (2.uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hammond, J. (2001). Scaffolding and language. I J. Hammond (Red.), *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education* (s. 27–42). Newtown: Primary English Teaching Association.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Illum, B. & Johansson, M. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, vol. 2(1), 69–82.
- Jewitt, C. (red.) (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Johansson, M. & Lindberg, V. (2017). Att lära sig se trädraken – om tvekan och fokusförskjutning på väg mot förändrat kunnande. *Techne Serien A*, vol. 24(1), 1–16.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Diss. Göteborg: Univ., 2003. Göteborg.
- Johansson, B., & Svedner, P. (2004). *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord: fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2014. Malmö. Hämtad 2018-01-17 från: https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17239/2043_17239%20Kouns%20MUEP.pdf?sequence=2
- Kress, G.R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lönneborg-Kabali, L. (2017). *Språkutveckling i slöjd?: En undersökning av slöjdlärares inställning till Läslyftet*. (Examensarbete). Göteborg: HDK, Göteborgs Universitet.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2). Hämtad 2018-01-25, från: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. Programme for International Student Assessment (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Paris: OECD. Hämtad 2018-01-28, från: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. Programme for International Student Assessment (2014). *PISA 2012 Results in Focus- What 15-year-olds know and what they can do with what they know* Paris: OECD. Hämtad 2018-01-23, från: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

- Oja, M. Sjöberg, B. & Johansson, M. (2014). *Kommunikationens inbäddade resurs för lärande i slöjdundervisning*, Forskning om undervisning och lärande, nr. 12 s. 5–20.
- Schleppegrell, M. (2012). Academic Language in Teaching and Learning. Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal*, vol. 112(3), 409-418.
- Selander, S. & Kress, G.R. (2011). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Skolverket (2012a). *PIRLS 2011: läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket. Hämtad den 2018-01-29, från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2941.pdf%3Fk%3D2941
- Skolverket (2012b). *Få syn på språket: ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Skolverket. Hämtad den 2018-01-29, från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3499.pdf%3Fk%3D3499
- Skolverket (2015). *Slöjd i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [Elektronisk resurs]: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-01-27, från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575
- Skolverket (2016b) Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande. Hämtad 2018-01-29, från: https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M29_Gr_01A_01_spr%C3%A5kutvecklande.docx
- Skolverket (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-02-23, från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3845

- Skolverket (2017b). Planera och organisera för Läsllyftet. Hämtad 2018-02-01, från:
https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.250435!/L%C3%A4slyftet_broschyr_slutgiltig.pdf
- Skolverket (2017c). Välkomna till Läsllyftet i skolan! Hämtad 2018-02-01, från:
https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.260575!/laslyftetiskolan.pdf
- Skolverket (2017d) Från vardagsspråk till ämnesspråk: Multimodala resurser för lärande. Hämtad 2018-02-19, från: https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_08/Material/Flik/Del_08_MomentA/Artiklar/M29_Gr_08A_01_resurser.docx
- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 2018-01-25, från:
http://www.oph.fi/download/150655_Skolsprak_och_larande.pdf
- Stockholms stad. (2017). *Läsllyftet är en nationell fortbildningsinsats för lärare i alla ämnen*. Hämtad 2018-01-25, från: <http://pedagog.stockholm.se/sprakutveckling/laslyftet--kollegialt-larande-ska-lyfta-elevernas-lasformaga/>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Visén, P. (2015). *Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter [Elektronisk resurs]: textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2015. Stockholm.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9(2), 159–180. DOI: 10.1080/13670050608668639
- Zwiers, J. (2007). Teacher practices and perspectives for developing academic language. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 17(1), 93–116