

Slöjdundervisning med nyanlända elever

Om multimodal interaktion
och kommunikation i
slöjdklassrum



Emma Gyllerfelt



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Slöjdundervisning med nyanlända elever

Emma Gyllerfelt

Slöjdundervisning med nyanlända elever

Om multimodal
interaktion och
kommunikation i
slöjdklassrum

HDK-Valand – Högskolan för konst och design,
Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Doktorsavhandling ledande till filosofie doktorsexamen i ämnet estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid HDK-Valand – Högskolan för konst och design, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Publicerad av Göteborgs universitet
(Avhandlingar)

Doktorsavhandlingen är nr. 94 i serien Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Förlag: ArtMonitor

www.konst.gu.se/artmonitor

Denna doktorsavhandling är publicerad i fulltext i GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – elektroniskt arkiv): <http://hdl.handle.net/2077/76131>

Omslagsillustration: Sophia Söderqvist
Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2023

© Emma Gyllerfelt, 2023

ISBN: 978-91-8069-147-5 (Tryckt)

ISBN: 978-91-8069-148-2 (Digital)

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL

Forskerskolan i utbildningsvetenskap
Doktorsavhandling nr. 103

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen.

Forskerskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

www.cul.gu.se



Title: Slöjdundervisning med nyanlända elever – om multimodal interaktion och kommunikation i slöjddklassrum

English title: Sloyd Education with Newly Arrived Students – Multimodal Interaction and Communication in the Sloyd Classroom

Author: Emma Gyllerfelt

Research subject: Research on Arts Education

Language: Swedish with summary in English

Keywords: Sloyd, newly arrived students, elementary school, sloyd classroom, multimodality

ISBN: 978-91-8069-147-5 (Printed)

ISBN: 978-91-8069-148-2 (Digital)

URL: <http://hdl.handle.net/2077/76131>

This thesis aims to identify and describe sloyd teachers and newly arrived students' multimodal interaction and communication, and how this is expressed in sloyd teaching and the learning environment of the sloyd classroom. The study uses an ethnographic methodology and the empirical material is analysed at a micro and macro level, and a handheld camera is used to document sloyd teaching with newly arrived students at two elementary schools in Years 8–9, during one semester. Through video documentation, it is possible to capture the complexity of the sloyd teaching and learning environment. The thesis consists of four articles.

The thesis uses a sociocultural and multimodal theoretical framework, and another premise in the thesis is the use of the theory of community of practice. The theoretical approaches implies focus on participation, interaction, and communication in sloyd teaching where newly arrived students and teachers do not share the same verbal language. Thus, other resources are used for meaning-making.

The findings show that sloyd teaching and the learning environment of the sloyd classroom offer newly arrived students rich multimodal possibilities for multimodal communication and interaction in a situated context. The learning environment in sloyd classrooms enables social encounters and participation for newly arrived students, which the students seem to seek and take initiative to. Further, the results show how the sloyd subject content and subject-specific concepts are complex and abstract, however, there is a potential in sloyd teaching with newly arrived students when the students sloyd projects can be set in concrete learning situations. Sloyd teachers and newly arrived students use a variety of multimodal resources to make meaning. When newly arrived students and sloyd teachers do not share the same verbal language, multimodal interaction and communication become central to make meaning. Demonstrating one's skills multimodally can also create confidence in one's abilities and the ability to show one's knowledge beyond words. Finally, it is shown that knowledge of the Swedish language is not decisive for newly arrived students' participation in sloyd teaching.

Abstract	v
Förord	xi
1. Inledning	1
Problembild	3
Syfte och frågeställningar	5
Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap	6
Avhandlingens disposition	7
Centrala begrepp	7
Nyanländ elev	7
Flerspråkiga elever	8
Multimodalitet	8
Slöjdklassrum	8
2. Teoretiska utgångspunkter	9
Sociokulturellt perspektiv på lärande och kunskap	9
Medierande resurser	12
Tanke och språk	13
Multimodalt perspektiv	15
Multimodala resurser	18
Praxisgemenskap	20
Sammanfattning	22
3. Slöjdamnet och slöjdundervisning	23
Skolämnet slöjd och ämnets handlingsburna kunskapstradition	23
Ett skolämne växer fram	26
Interaktion och kommunikation i slöjdpraktiken	29
Ämnesspecifikt språk i slöjdamnet	34
Slöjd på 2000-talet	37
Sammanfattning	40
4. Nyanlända elever och skola	43
Organisation av nyanlända elevers skolgång	43
Nyanlända elever och undervisning	46
Nyanlända elever och praktisk-estetiska ämnen	49
Interkulturellt förhållningssätt	51
Sammanfattning	53
5. Lärmiljö i klassrum och slöjdklassrum	55
Klassrums lärmiljö och utformning	55
Klassrums multimodalitet	56
Slöjdklassrums lärmiljö	58
Sammanfattning	61

6. Metod och metodologiska överväganden	63
En etnografiskt inspirerad utgångspunkt	63
Urval, deltagare och inför empiriinsamling	65
Genomförande av forskningsstudien	67
Skola 1	68
Skola 2	70
Videodokumentation i slöjdpraktik	73
Dokumentation med handhållen videokamera	74
Analysförfarande	76
Hermeneutisk analysprocess av avhandlingens artiklar i tre analyssteg	77
Analyssteg 1 – Övergripande förståelse	78
Analyssteg 2 – Urval av sekvenser och kritiska händelser	79
Analyssteg 3 – Mikroanalys	80
Bearbetning av artiklarnas bildmaterial	81
Att forska i en bekant miljö – den egna förförståelsen	82
Forskarens närvaro	83
Etiska överväganden	84
Generaliserbarhet	88
7. Syntetisering av artiklarnas kunskapsbidrag	91
Artikel I	91
Artikel II	93
Artikel III	95
Artikel IV	97
8. Diskussion och slutsatser	99
Nyanlända elevers multimodala möjligheter i slöjdundervisning	99
Möjligheter till deltagande	102
Handlingsburen kunskapstradition	104
Framåtblick	105
English Summary	107
Referenser	123
Bilagor	139
Appendix	143

- I Gyllerfelt, E., & Johansson, M. (2021). Multimodala resursers mediering i slöjdundervisning med nyanlända elever. *Techne Serien A*, 28(1), 33–47
- II Gyllerfelt, E. (2021). ”Då kallar man den rätsida” – ämnesspecifika begrepp med nyanlända elever i slöjdundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(2), 30–49.
- III Gyllerfelt, E. (2023). Nyanlända elever i slöjdklassrummets lärmiljö. *FORMakademisk*, 16(1), Art. 4, 1–17.
- IV Gyllerfelt, E. Sloyd teaching with newly arrived students – possibilities and challenges. *Educare – Vetenskapliga tidskrifter* (Submitted).

Förord

Några år in i mitt avhandlingsarbete kommer min dotter en dag hem från förskolan och undrar oroligt om det är vulkaner jag forskar om. På förskolan hade de precis påbörjat ett arbete om vulkaner, och vulkaner verkade vara aningens farligt. Utifrån bästa förmåga förklarar jag att min avhandling inte har med vulkaner att göra och så här i backspegeln är även jag tacksam över att min avhandling inte handlar om vulkaner, utan om något som jag tycker är mycket intressantare – slöjdundervisning med nyanlända elever. Det intresset gjorde att jag fick träffa, och under flera månaders tid följa, flertalet fantastiska nyanlända elever och deras slöjdlärare. Det är till er mitt första tack riktas, och att ni släppte in mig i er undervisning är jag otroligt tacksam för.

Mitt andra tack riktas till tre personer som på olika sätt varit betydelsefulla i avhandlingsarbetet och för att det till slut är möjligt att jag nu kan skriva den här sista, första texten. Som huvudhandlare de första åren vägledde Marléne Johansson, en stundtals vilsen doktorand mot konstant nya utmaningar. Dina oförtröttliga ”heja på” och skarpa blick på text har varit ovärderliga. Och tack för omsorgsfull guidning kring avhandlingens första artikel! Tarja Karlsson Häikiö, du kom in som ny huvudhandledare i slutet och det är jag evigt tacksam för. Tack för dina uppmuntrande ord på vägen, vass blick på texten och att du med varm hand knuffat mig framåt. Ett extra stort tack till bihandledare, Peter Hasselskog som funnits där under alla dessa doktorandår, som en orubblig klippa med ständigt nya infallsvinklar och alltid kloka ord längs vägen. Oerhört tacksam att du höll dig kvar under dessa år!

Avhandlingen har även under dessa år utvecklats genom noggranna läsningar vid olika etappseminarier. Ett stort tack riktas till Camilla Lindahl, Esko Mäkelä och Annelie Holmberg. Era frågor och tankar kom när jag var som mest i behov av en knuff framåt, tusen tack för er läsning!

Under dessa år har jag även haft lyckan att träffa en mängd personer som på olika sätt bidragit till avhandlingsarbetet. Ett sådant gäng är det tema jag tillhört inom CULs forskarskola, Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap. Med skrivarveckor och tema-träffar har ni alla

bidragit till att de här åren också varit otroligt roliga år och känts mindre ensamma, tack till Niklas Rudbäck, Cecilia Jeppsson, Joakim Andersson, Ola Henricsson, Martin Göthberg, Lena Ostendorf, Christer Larsson, Camilla Johansson Bäcklund och Maria Lindberg. Men även andra doktorander som varit nära sammankopplade till temat, Ingrid Hedin Wahlberg, Julia Eckerstein och Camilla Sarnér. Och otroliga tema-ledare som sett till att skrivarveckor och annat innehåll i våra träffar varit givande, Monica Lindgren, Carina Borgström Källén, Cecilia Björck och Dawn Sanders!

Ett särskilt tack går till alla kollegor vid enheten för pedagogik (bild och slöjd), vid HDK-Valand, särskilt kollegor vid slöjdläroverutbildningen. Att ni har stått ut med att jag stundtals varit delaktig, stundtals varit "borta" under alla dessa år, vilket tålamod ni har! Nu ser jag fram emot att kunna vara mer delaktig igen. Klokare och roligare kollegor går inte att få! Tack för att ni ger guldkant i arbetsvardagen!

Avhandlingsarbetet har tagit stor del av min tid de senaste åren och jag har tvingats åsidosätta sådant som är roligt. Trots det är det några som troget hängt sig kvar och sett till att livet har handlat om annat än enbart avhandling och att livet även är fika, lunch, bokklubb och andra äventyr. Utan er och all pepp längs med sidlinjen hade det här aldrig gått. Jag tittar till exempel på dig, Anna Hansson! Och ett extra tack till att du drog med mig in i bokklubben, som jag nu ser fram emot att äntligen kunna säga "den har jag faktiskt läst"! Specifikt tittar jag också på ett antal personer som har förmågan att dra igång diverse aktiviteter, middagar och promenader: Anna, Carro, Gunde, Karin, Karro och Lina! Tack för att ni frågat och undrat om avhandlingsarbetet och konstant visat omtanke och hejat på under dessa år!

Även ett stort tack till den utökade familjen i Sofia med familj som sett till att min familj kommit iväg på resor, och firat andra högtider, och när min energi inte funnits har du styrt upp och sett till att det blivit fest!

Sophia Söderqvist som tog sig an uppdraget att dels teckna bilder till Artikel III, dels avhandlingens omslag, TACK!

Mina sista tack går till några av de viktigaste personerna. Mina föräldrar (och syskon) och Jons föräldrar (och syster) som oförtröttligt sett till att födelsedagar har firats, och att ni har frågat, undrat, frågat igen vad det nu är jag gör, tagit hand om barn, lånat ut hem när jag behövt skriva, frågat ännu en gång om vad det nu är jag gör, lagat mat, tagit hand om och varit där. Utan er, ingen avhandling.

Slutligen, ett sista tack, men utan tvekan det viktigaste, som riktas till livets tre bästa personer, Jon, Núi och Allie. Att ni har stått ut med att jag varit frånvarande, glömsk, trött och allt där emellan är en bedrift. Utan er vid min sida hade den här avhandlingen aldrig blivit klar. Jag ser nu fram emot att vara mer närvarande!

1. Inledning

Elevers första möte med slöjdundervisning och slöjdklassrum är ofta laddad med nyfikenhet och förväntningar. Min upplevelse och erfarenhet av elevers möte med slöjd är att eleverna oftast är ivriga att få komma igång med sina projekt. Slöjdklassrummet och dess lärmiljö skiljer sig ofta från andra ämnen. Rummet bjuder in till att känna och upptäcka, och det är även rum och undervisning som väcker associationer och emotioner. Slöjdklassrum fylls av ämnesspecifika material och verktyg, och för läraren finns det utrymme att sätta en egen prägel och att i viss utsträckning ha inflytande på inredning och möblering. I en svensk utbildningskontext möter elever oftast slöjdämnet från årskurs 3 och fram till att de slutar grundskolan i årskurs 9. Som nyanländ elev i den svenska skolkontexten är mötet med slöjdämnet däremot oftast en ny erfarenhet. Även om nyanlända elever förmodligen har mött hantverk, material, verktyg och maskiner på olika sätt i sitt hemland blir mötet med slöjden och slöjdklassrummet med mängden resurser och ämnets kunskapsform förmodligen något nytt. Nyanlända elever ställs inte enbart inför ett för dem nytt slöjdämne utan de ställs även inför ett nytt språk, skolsystem och nya ämnen, beroende på tidigare skolbakgrund och erfarenheter.

När jag för den här avhandlingens insamling av empiri tog kontakt med tilltänkta skolor för att genomföra min forskningsstudie, gjordes ett första inledande besök på en av skolorna. Slöjdläraren hade förklarat att de för tillfället inte hade undervisning i sitt vanliga slöjdklassrum på grund av renovering. Undervisningen skedde i stället i ett ”vanligt” klassrum, det vill säga ett klassrum där eleverna vanligtvis undervisas i andra ämnen än slöjd. I klassrummet var elevbänkar och stolar uppställda i rader med riktning mot White board-tavlan längst fram i klassrummet. Vid ena väggsidan stod bänkar uppställda två och två, vid andra väggsidan stod rader om fyra bänkar i varje rad uppställda. Bänkarnas placering bildade på så sätt en passage eller gång i rummet. Med tanke på rummets begränsningar gällande slöjdarbeten under renoveringsperioden hade slöjdläraren planerat att eleverna skulle arbeta med luffarslöjd under terminen, vilket innebar att eleverna kunde sitta vid bänkarna. Material och

verktyg placerades vid elevernas bänkar. När eleverna kom in i klassrummet gick de nyanlända eleverna och satte sig vid bänkarna till vänster och längst bak. Eleverna med svenska som modersmål placerade sig alla vid bänkarna till höger. Läraren förflyttade sig runt i klassrummet medan eleverna satt kvar vid sina platser och förflyttade sig enbart vid enstaka tillfällen. Bänkarnas placering och de få förflyttningar eleverna gjorde skapade även en slags språklig gräns, eller språkliga öar i rummet mellan de nyanlända eleverna och eleverna med svenska som modersmål. Detta fick mig att konkret uppleva de villkor nyanlända elever kan möta i slöjdundervisning, oavsett klassrum. I och med att undervisningen tillfälligt inte utfördes i slöjdklassrum kom den här skolan inte att ingå i min kommande studie. Men jag kom att bära med mig den här erfarenheten under resten av min insamlingsperiod.

Med egen tidigare erfarenhet av slöjdundervisning, men inte specifikt undervisning av nyanlända elever fångades mitt intresse inledningsvis av slöjdundervisning med nyanlända elever när Skolverket under 2014 gav ett antal lärosäten i uppdrag att ta fram ett kartläggningsmaterial gällande nyanlända elever i slöjdundervisning (Skolverket, u.å.). Syftet med kartläggningen, som ska genomföras av skolor, är att ge en bild av elevernas tidigare kunskaper för att sedan kunna planera fortsatt undervisning. Från den 1 januari 2016 är dessutom bedömning av nyanlända elevers kunskaper reglerad i skollagen (2010:800). Kartläggningsmaterialet är uppdelat i tre steg där det första steget handlar om nyanlända elevers språk och erfarenheter. Det andra steget handlar om dessa elevers litteracitet och numeracitet. De här två stegen är obligatoriska för skolor att genomföra. Det tredje steget handlar om elevers ämneskunskaper i skolans alla ämnen och är inte obligatoriskt att genomföra, men skolor uppmanas att välja ut ett antal ämnen att genomföra kartläggningen i.

Slöjdläroutbildningen vid Högskolan för konst och design, HDK-Valand, Göteborgs universitet, fick i uppdrag att ta fram ämneskartläggning för slöjdämnet för nyanlända elever, ett uppdrag som jag genomförde tillsammans med kollegor och ett antal verksamma slöjdlärare på några utvalda skolor. Uppdraget att ta fram ett kartläggningsmaterial blev en utmaning, dels utifrån att det finns en tidsbegränsning för lärarna att genomföra kartläggningen på (totalt 70 minuter), dels att det saknades forskning kring slöjdundervisning och nyanlända elever att luta sig mot. Uppdraget kom även att innebära en rad intressanta möten med slöjdlärare som kopplades

till uppdraget, dels som referensgrupp, dels till att sedan utpröva materialet. De slöjdlärare som deltog under den här perioden vittnade om en förändrad undervisningssituation de senaste åren. Det handlade om en positiv inställning till nya utmaningar, men också svårigheter i att inte få någon kompetensutveckling och bristande information om hur många nyanlända elever som skulle vara med i undervisningen och vid vilka tillfällen, något som kunde ändras från vecka till vecka.

Utprovningen gjorde också att jag träffade flertalet nyanlända elever som tog sig an uppgifterna i kartläggningsmaterialet utifrån nyfikenhet och intresse. I kartläggningsmaterialet för slöjdämnet fokuserar en del av materialet på elevens egen idéutveckling. Där ges eleverna möjlighet att komma med ett eget förslag på slöjdföremål som de skissar och berättar om. Under utprovningarna var det aldrig någon elev som tvekade, eller inte hade någon egen idé. Alla kunde med en enkel skiss eller ritning visa ett förslag. De kunde även genom sin skiss och genom tolken eller studiehandledaren, berätta om sin idé, om tänkt material och om färg och form. Med andra ord, de kunde beskriva sina idéer på flera vis, multimodalt. Jag blev uppmärksam på hur enkelt eleverna hade att komma på en idé och med olika multimodala resurser såsom verbalt språk, gester, skisser och material och så vidare, visa och berätta om sin idé. Det verbala språket blev därmed inte den resurs som var avgörande för att skapa förståelse för idén, utan eleverna kunde använda olika resurser för att visa sitt kunnande. Erfarenheten med uppdraget och framtagandet av kartläggningsmaterialet väckte en nyfikenhet kring nyanlända elevers möte med slöjdundervisning.

Sammantaget handlar den här avhandlingen om slöjdundervisning med nyanlända elever. Mer specifikt, den multimodala kommunikation och interaktion som sker mellan slöjdlärare och nyanlända elever, det ämnes-specifika språk nyanlända elever möter och den lärmiljö som eleverna är en del av i slöjdklassrummet.

PROBLEMBILD

En utgångspunkt i den här avhandlingen är hur slöjdämnet och andra praktisk-estetiska ämnen i svensk skolkontext fått en särställning i hur nyanlända elevers skolgång organiseras. Slöjdämnet har kommit att användas av skolor

som ett sätt att underlätta nyanlända elevers övergång från förberedelseklass till ordinarie undervisning. Hur utbildning och skolgång organiseras för nyanlända elever har inneburit utmaningar för kommuner, skolor och lärare. Att organisera nyanlända elevers skolgång genom deltagande i slöjdämnet har dock gjorts utifrån antaganden och vaga argument. I Skolverkets (2008) *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* framkommer att det finns goda erfarenheter av att låta eleverna ”delta i undervisningen i reguljära klasser, i till exempel matematik och praktisk-estetiska ämnen för att ge dem möjlighet att tidigt bli delaktiga i skolans gemensamma liv” (s. 13). Skolinspektionen (2009) lyfter på liknande sätt fram den här organisationsformen i sin rapport om utbildning för nyanlända elever. I rapporten beskrivs hur praktisk-estetiska ämnen används som ett sätt att komplettera annan undervisning, i till exempel svenska och matematik. Rapporten slår bland annat fast att ”Undervisningen i dessa ämnen visar sig dock, i första hand, ske som stöd för att lära svenska och inte i någon högre utsträckning mot kursplanernas mål” (s. 22). Vidare har nyanlända elevers deltagande i praktisk-estetiska ämnen motiverats utifrån antaganden om att det i dessa ämnen ställs lägre språkliga krav. Lärare i praktisk-estetiska ämnen motsätter sig dock bilden av att det skulle vara lägre språkkrav i dessa ämnen (Juvonen, 2015).

Intresset kring nyanlända elevers skolgång och rättigheter till utbildning har ökat de senaste åren och under 2012 tillsattes en utredning på uppdrag av Utbildningsdepartementet med fokus på att förbättra utbildningen för nyanlända elever (DS 2013:6). Även där framkommer antagandet att det finns goda exempel kring nyanlända elevers deltagande i praktisk-estetisk undervisning. Nyanlända elevers deltagande i slöjdundervisning har använts som ett sätt att mildra övergången till ordinarie klass och på så sätt tidigt göra dem delaktiga i skolkontexten. Trots detta saknas studier som synliggör slöjdundervisning med nyanlända elever och vad i undervisningen som är mildrande eller vad som gör att det blir en enklare övergång samt, hur eller varför nyanlända elevers deltagande i slöjdämnet fungerar. Samtidigt som slöjd- och bildämnet är de ämnen som flest nyanlända elever får betyg i, cirka 8 av 10 elever får ett godkänt betyg. Till skillnad från till exempel engelska som cirka 4 av 10 nyanlända elever får betyg i (SOU 2017:54).

Skolans roll för elever, och möjligheten att få inkluderas, vara trygg och rätten till utbildning är av central betydelse för individ och samhälle, oavsett modersmål. Men för nyanlända elever är skolans roll än mer central.

I skolkontexten ges möjligheter att skapa trygghet, ett socialt sammanhang och relationer. I och med att nyanlända elever kan vara mitt uppe i asylprocesser eller andra aspekter i deras livssituation som skapar oro blir det som sker i skolkontexten, och hur undervisningen i klassrummet iscensätts, av betydelse (Bris, 2018; Candappa, 2016). Skolinspektionens (2009) rapport visar att lärare upplever att de saknar kompetens att undervisa nyanlända elever samtidigt som nyanlända elevers skolframgång visas vara beroende av enskilda lärares insatser (Bunar, 2010). Jag ser ett behov av att synliggöra hur interaktion och kommunikation tar sig uttryck för nyanlända elever i en praktik som slöjd, som kännetecknas av användning av multimodala möjligheter. Utan forskning kring nyanlända elevers deltagande i slöjdundervisning blir det fortsatt upp till varje enskild lärares egen beprövade erfarenhet att utforma undervisning med nyanlända elever. Slöjdlärarna fortsätter att lämnas till den egna erfarenheten och de förutsättningar som finns på skolan. Om skola och elevers utbildning ska vila på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (2010:800) är det angeläget att nyanlända elever även synliggörs i slöjdundervisningen.

Nyanlända elevers möte med slöjdundervisning har inte varit i fokus i särskilt stor utsträckning, ändå är slöjdundervisning något eleverna ofta möter tidigt i deras utbildningsgång i den svenska skolan. Dessutom saknas forskning kring nyanlända elevers möte med slöjdklassrummets lärmiljö och multimodala aspekter i relation till slöjdamnet. Den här avhandlingen lyfter fram nyanlända elevers möte med slöjdklassrummet och slöjdundervisning. I slöjdklassrummet finns rika multimodala möjligheter och i de ämnesspecifika slöjdklassrummen kan elever mötas på olika sätt. Jag ser det som angeläget att få en fördjupad förståelse kring den undervisning och kunskapsform som nyanlända elever möter i slöjden och vad multimodal interaktion och kommunikation erbjuder och gör möjligt för nyanlända elever i slöjdundervisning.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Avhandlingsstudiens syfte är att undersöka och beskriva slöjdlärares och nyanlända elevers multimodala interaktion och kommunikation samt hur det tar sig uttryck i undervisningen och i slöjdklassrummets lärmiljö.

Följande forskningsfrågor har guidat studien:

- Hur interagerar slöjdlärare och nyanlända elever genom användning av multimodala resurser i slöjdundervisning?
- Hur får multimodala resurser betydelse för nyanlända elever i mötet med ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning?
- Hur bidrar slöjdklassrummets lärmiljö till nyanlända elevers interaktion, kommunikation och möjlighet till deltagande i undervisningen?

ESTETISKA UTTRYCKSFORMER MED INRIKTNING MOT UTBILDNINGSVETENSKAP

Den här avhandlingen skrivs inom ramen för forskarutbildningsämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap. Forskarutbildningsämnet är ett av flera ämnen i forskarskolan CUL, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning vid Göteborgs universitet (CUL, 2021), som är en fakultetsövergripande forskarskola. Forskarutbildningsämnet syftar till ”att ge en allsidig vetenskaplig skolning som också ger en god förberedelse för sådana uppgifter i samhället där kunskaper i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap är av värde” (CUL, 2021). Inom detta forskarutbildningsämne lyfts den estetiska aspekten fram i relation till utbildning och lärande.

Begreppet utbildningsvetenskap är ett relativt nytt begrepp och ett ungt forskningsfält som har föregåtts av utvärderingar utifrån ett behov av en vetenskaplig grund för lärarutbildningen. Det finns även en önskan om fler lärare med forskarutbildning som verkar i skolan och forskningsfältet är under utveckling och formation (Angervall, Gustafsson, Lundahl & Silfver, 2013). Asklings (2006) betonar utbildning som central i samhället och poängterar att ”Utbildning och forskning uppfattas i dag som mycket centrala förutsättningar för landets välbefinnande i en tid då ’kunskapssamhällets’, ’informationssamhällets’ och ’det lärande samhällets’ behov av utveckling och förnyelse för ekonomisk tillväxt betonas” (s. 9). Vidare finns intresse kring relationen mellan forskning, utbildning och yrkesverksamhet och hur den relationen kan öka genom praxisnära forskning som även synliggör läraryrkets komplexitet (Alexandersson, 2006). Med start i Lärarutbildningskommitténs (LUK) utredning i att ge lärare en vetenskaplig grund och kunna forskarutbilda

sig har intresset kring utbildningsfrågor ökat. Betydelsen av ökad forskning kring utbildningsfrågor och möjligheten att ge lärare inom utbildningssystemet vetenskaplig grund har varit centralt de senaste decennierna. Möjligheten för lärare att gå en forskarutbildning kan i förlängningen tänkas stärka skolans vetenskapliga grund (Fransson & Lundgren, 2003).

AVHANDLINGENS DISPOSITION

Avhandlingen består av en kappa med åtta kapitel som sedan följs av en sammanfattning på engelska, referenslista och bilagor. Kappan har ett inledande kapitel som beskriver avhandlingens problemområde som följs av det andra kapitlet som behandlar avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Det tredje kapitlet redogör inledningsvis för slöjd som skolämne och slöjdamnets historia och utveckling. Sedan lyfts forskning kring interaktion och kommunikation i slöjdamnet som följs av slöjdens ämnesspecifika begrepp. Kapitlet avslutas med att redogöra för slöjdamnet på 2000-talet och sist sammanfattas kapitlet. I kapitel fyra presenteras forskning som rör nyanlända elevers utbildning, nyanlända elever i relation till praktisk-estetiska ämnen samt skolans interkulturella förhållningssätt. I kapitel fem redogörs sedan för forskning kring klassrums lärmiljö och multimodala möjligheter samt slöjddklassrummets lärmiljö. Det följs av kapitel sex som rör studiens metod, analysförfarande och etiska överväganden och som sedan följs av en syntetisering av artiklarnas kunskapsbidrag i kapitel sju. I kappans sista kapitel, kapitel åtta, diskuteras slutligen avhandlingens resultat.

CENTRALA BEGREPP

Nyanländ elev

Med begreppet nyanländ elev avses enligt skollagen (2010:800) ”den som har varit bosatt utomlands, nu är bosatt i landet, och har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet” (Skollagen 2010:800, § 12a). I avhandlingen används begreppet *nyanländ elev*

i linje med skollagens definition. Men när det är möjligt, utan att sammanhanget går förlorat, används i avhandlingstexten enbart ”elev” i och med att de är just det, elever.

Flerspråkiga elever

Sverige är ett flerspråkigt land med upp till 150 olika språk. Benämningen *flerspråkig* innebär att elever använder två eller flera språk. Att som elev vara flerspråkig innebär inte att språken har en likvärdig utveckling hos eleven. Flerspråkiga elever är som nyanlända elever, en heterogen grupp det vill säga, eleverna har varierande språkliga bakgrunder (Hyltenstam & Lindberg, 2013).

Multimodalitet

Multimodalitet möjliggör en bredare syn på olika sätt att uttrycka sig på. Inom ett multimodalt perspektiv ges verbalt språk, gester, bilder, ljud etc. en mer jämlik betydelse. Multimodalitet ger också en bredare syn på vad språk kan vara och där olika former för interaktion och kommunikation inkluderas (Kress, 2010; Kress, Jewitt, Ogbord, & Tsatsarelis, 2001).

Slöjdklassrum

Det rum där slöjdundervisning sker har traditionellt ofta benämnts som ”sal”, som i slöjdsal och som då ställts mot andra ämnens klassrum. Med begreppet slöjdklassrum, som jag använder mig av i den här avhandlingen, görs på så sätt ingen skillnad mellan skolans olika klassrum. Slöjdklassrum kan vara utformade på en mängd olika sätt, men där ryms ofta ett antal maskiner, arbetsbord samt förvaring av verktyg, redskap och material (se till exempel Johansson, 2022; Westerlund, 2015).

2. Teoretiska utgångspunkter

I avhandlingen används ett sociokulturellt perspektiv, ett multimodalt perspektiv och teori om praxisgemenskap som teoretisk grund. Valet av teorier utgår från avhandlingens intressefokus och är avhängigt min syn på betydelsen av interaktion och kommunikation i slöjdpraktiken. Vidare har valet av teorier sin grund i slöjdlärares och nyanlända elevers deltagande och samspel mellan varandra och med omgivande resurser i slöjdklassrummet. Med ett sociokulturellt och ett multimodalt perspektiv på lärande och interaktion skapas en bredd för att omfatta avhandlingens syfte och de frågeställningar som ställs. De teoretiska perspektiven vävs samman i avhandlingens fyra artiklar och skapar därmed en bredare förståelse för den komplexa slöjdpraktik som nyanlända elever möter. I detta kapitel presenteras inledningsvis sociokulturellt perspektiv med fokus på Lev S. Vygotskys (1978, 1986, 1999) teorier kring mediering, tanke och språk, samarbete, samt hans teori om den närmaste utvecklingszonen. Därefter presenteras ett multimodalt perspektiv med fokus på interaktion, kommunikation och representation och dess betydelse för elevers meningsskapande (Jewitt, 2017; Kress, 2010; Kress m.fl., 2001). Vidare redogörs för praxisgemenskapens och den situerade betydelsen för elevers deltagande och lärande (Lave 2019; Lave & Wenger, 1991). Avslutningsvis ges en sammanfattning av avhandlingens teoretiska utgångspunkter.

SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE OCH KUNSKAP

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv går människan från att vara en biologisk varelse till att bli sociohistorisk genom att hon socialiseras in i historiska, sociala och kulturella sammanhang och aktiviteter (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). Kunskap och lärande skapas i samspel mellan människor och vi kan inte undvika att lära, utan lärande sker konstant och kontinuerligt i våra liv oavsett om situationen är pedagogiskt organiserad eller inte.

Vidare har kulturella omständigheter betydelse för hur och vad vi lär (Säljö, 2000). Genom kommunikation och interaktion människor emellan i sociala kontexter tas kunskap och erfarenheter tillvara och används vidare i andra situationer, vilket är av betydelse för människans utveckling och lärande (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978).

Socialt samspel och interaktion mellan människor, liksom hur lärsituationer organiseras inom ramen för sociokulturella kontexter, är centrala aspekter i en sociokulturell teoribildning. Andra mer kunniga kan stötta individens lärande och utveckling som av Vygotsky (1978, 1999) konceptualiseras som en proximal utvecklingszon (*zone of proximal development*, ZPD) där relationen mellan instruktion och utveckling fokuseras (Chaiklin, 2003; Vygotsky, 1984). Teorin om den närmaste utvecklingszonen innebär att elever genom imitation, instruktion och stöttning av en mer kunnig person kan komma längre i sin utveckling än vad som är möjligt enbart på egen hand, vilket innebär att eleven kan förflytta sig till nya kunskapsnivåer. Vygotsky (1978) menar att:

Therefore, a central feature for the psychological study of instruction is the analysis of the child's potential to raise himself to a higher intellectual level of development through collaboration, to move from what he has to what he does not have through imitation. This is the significance of instruction for development. (s. 210)

Vygotsky betonar instruktionens och imitationens betydelse för utveckling och möjligheten att förflytta sig kunskapsmässigt, från det eleven kan, till det eleven ännu inte kan. Att som elev äga den möjligheten och att kunna förflytta sig innebär även ett ansvarsfullt didaktiskt arbete av läraren eller den kompetenta andre, beroende på situation (Säljö, 2000). I lärsituationer innebär det att förstå vad i interaktionen och instruktionen som gör att någon utvecklas eller som gör att någon i ett senare skede kan utföra en liknande uppgift på egen hand, och där imitation inte innebär tanklöst kopierande utan innebär en förståelse hos den som gör på egen hand (Chaiklin, 2003; Vygotsky, 1978). Läraren behöver reflektera kring hur och var instruktioner ges för att möta elevens utveckling och utmana eleven kognitivt i undervisningen. För nyanlända elever poängteras betydelsen av att uppgifter är kognitivt utmanande i skolan och att uppgifter inte förenklas (Cummins, 2000; Gibbons, 2013). För slöjdlärare som undervisar nyanlända elever blir det en utmaning att dels balansera elevens språkliga utveckling, dels att se till att uppgifter ska vara kognitivt utmanande. Samtidigt delar lärare och

nyanlända elever inte samma verbala språk och måste därmed hitta sätt att överbygga språkliga utmaningar och inte förenkla språket. Nyanlända elever hamnar således inför en dubbel uppgift i att dels lära sig ämnesspecifikt språk, dels svenska språket.

Chaiklin (2003) betonar vikten av kvaliteten i den stöttning som ges för att elever ska kunna röra sig framåt och utvecklas. Att lära sig en hantverksteknik som ett medel att uppnå andra föreskrivna mål med undervisningen är ett vanligt inslag i slöjddämnet. De hantverkstekniker som elever behöver kunna när ett föremål ska formges och framställas behöver ofta någon form av instruktion. I slöjdundervisningen innebär det att läraren till exempel visar hur en hantverksteknik genomförs för eleven, eleven läser en skriftlig instruktion eller att eleven ser en filmad instruktion. Att som nyanländ elev förstå instruktioner kan innebära en utmaning, men om instruktioner genomförs genom olika medierande resurser som stöd möjliggörs olika sätt att skapa mening, särskilt när elever och lärare inte delar samma verbala språk. Elever behöver bli förtrogna med tekniken för att sedan kunna genomföra den själv. Säljö (2000) menar att "I ett sociokulturellt perspektiv är detta ett slags modell för hur kunskaps- och färdighetstradering fungerar; vi exponeras för resonemang och handlingar i sociala praktiker, lär oss så småningom genomskåda dem, blir förtrogna med dem och kanske till slut genomför dem från början till slut" (s. 121). Som slöjdlärare är det en utmaning att veta anpassningen för den nyanlända elev som läraren har framför sig och som dessutom inte fullt ut behärskar det svenska språket, vilket innebär att läraren behöver fundera igenom stöttningen, eller hur instruktioner medieras, och vad som kan vara kritiska moment i instruktionen. När nyanlända elever och slöjdlärare inte delar samma verbala språk är *hur* instruktioner medieras således centralt. I slöjdundervisning finns dock möjlighet att fundera över hur instruktioner ges och Andersson (2019) identifierar till exempel instruktioner av hantverkstekniker som fiktiva och konkreta handlingar. Andersson pekar på betydelsen att som slöjdlärare vara medveten om val av kommunikationsform och kommunikativ resurs i mötet med elever, vilket även är betydelsefullt i mötet med nyanlända elever när det specifikt finns språkliga utmaningar. För nyanlända elever i slöjdpraktiken kan det finnas en styrka i att kunna se instruktioner i handling genom användning av olika medierande resurser än enbart verbala instruktioner, och att kunna ta del av konkreta instruktioner som inte enbart är avhängiga språkliga kunskaper.

MEDIERANDE RESURSER

Vygotsky (1978) gör en uppdelning mellan fysiska redskap (artefakter) och intellektuella (psykologiska/språkliga) redskap. Skillnaden dem emellan är hur de vägleder individens beteende och hur de används och stöttar oss på olika sätt när vi agerar i världen (Säljö, 2000). Inom ett sociokulturellt perspektiv beskrivs det nära samspillet mellan människans handlingar och redskap som mediering. Fysiska redskap har en extern riktning med fokus på att bemästra användning av dessa redskap. De intellektuella redskapen har en intern riktning och Vygotsky (1978) menar att:

The tool's function is to serve as the conductor of human influence on the object of the activity; it is externally oriented; it must lead to changes in objects. It is a means by which human external activity is aimed at mastering, and triumphing over, nature. The sign, on the other hand, changes nothing in the object of psychological operation. It is a means of internal activity aimed at mastering oneself; the sign is internally oriented. (s. 55)

Att göra en distinkt uppdelning mellan fysiska och psykologiska redskap kan ses som tvetydigt. Säljö (2000) påpekar att redskapen snarare är sammanlänkade och inte kan separeras. Dagens teknologiska hjälpmedel, som en dator, kan exemplifiera en sådan mer diffus gräns mellan fysiska och psykologiska redskap. En dator kan ha funktionen av en artefakt och kan stötta oss som ett arbetsredskap men för människan kan datorn också ha funktionen att stötta tankemässigt när vi interagerar med den. I dessa artefakter finns mänskliga insikter inbyggda, förfinade, osynliga och utvecklas kontinuerligt av oss. I slöjdpraktiken finns en mängd fysiska redskap som eleverna använder när de formger och framställer slöjdföremål där användning av redskap blir en förlängning av tanken som stöttar eleverna i arbetet med sina föremål. I slöjdundervisning är framställning av föremål genom olika medierande resurser av betydelse i elevernas arbetsprocesser som blir en förlängning och stöd till tanken, som i sin tur gör det möjligt att också rent konkret "tänka med nålen i hand" (Johansson, 2008). Detta blir också ett sätt att resonera och reflektera tyst för oss själva, genom vad Vygotsky (1978) kallar för intern riktning. För elever i slöjdundervisning blir medierande resurser ett tankestöd som stöttar eleverna att lösa problem som uppstår. De olika resurserna i slöjden är med andra ord beroende av det sammanhang där de används och är situerade i en specifik praktik. Säljö (2000) menar att "Med en sociokulturell utgångspunkt

är problemet med hur vi lär således en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning” (s. 21). Att formge och framställa föremål med hjälp av redskap och material är människans äldsta kunskapsform och innebär kunskaper som elever fortsätter att tradera i skolans slöjdundervisning. Kunskaper som människan erfarit över tid, historiskt, kulturellt och socialt i interaktion med andra (Johansson, 2002; Säljö, 2000). Tidigare generationers erfarenheter finns på så sätt ”lagrade” eller inbyggda i verktygen och kan stötta eller underlätta för oss i vardagen (Säljö, 2000). En kikare kan till exempel göra att vi ser på långt håll och skräddarens linjal som används vid ritning av mönster till kläder gör det möjligt och enkelt att få rundade former och raka vinklar, en resurs som är till för att stötta och förenkla.

Människan interagerar med omvärlden genom olika medierande redskap och användningen av resurser är olika beroende på kontext och påverkar hur vi kommunicerar, tänker och agerar i olika sammanhang (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). För slöjdklassrummet innebär den rumsliga och kontextuella inramningen en specifik plats med en mängd tillgängliga resurser och ämnesspecifik inredning för elever att använda sig av och förhålla sig till. Inom ett socio-kulturellt perspektiv riktas intresset mot hur människan samspelar med andra i omgivningen samt hur verktyg och redskap används (Säljö, 2000, 2005).

Nyanlända elever kan stöttas i användning av verktyg, dels utifrån att de i slöjdundervisningen till exempel stöttas i hur en sax används (och fungerar), dels utifrån hur den känns i handen, och hur den benämns. Ämnesspecifika begrepp hamnar på så sätt i en konkret situerad kontext för eleverna. Det vill säga, vi tolkar världen genom användning av en mängd redskap som stöttar oss på olika sätt och som har en medierande funktion i vårt meningsskapande. För den här avhandlingen blir just den dynamiska användningen av medierande resurser av betydelse i slöjdundervisning med nyanlända elever och hur resurser kan stötta nyanlända elevers meningsskapande i slöjdundervisning.

TANKE OCH SPRÅK

För Vygotsky (1978) är språk, tanke och dess roll i barnets utveckling och lärande centralt. Relationen mellan tanke och språk intresserade Vygotsky och han såg språk som människans viktigaste medierande resurs. Han menar

att det finns en växelverkan dem emellan och att tänkande och språk är nära förknippade. Även om språk för Vygotsky ses som centralt för människans utveckling, anser han att språk samspelar med andra medierande resurser, vilket innebär att det inte är en linjär relation dem emellan. Genom språkliga, kommunikativa möjligheter blir vi delaktiga i praktiker som öppnar upp för samspel med andra. Vygotsky (1978) lyfter den dynamik som finns mellan språk, tanke och handling vid problemlösning och kommer till slutsatsen att olika medierande resurser utmärker människans förmåga att använda dessa:

These observations lead me to the conclusion that children solve practical tasks with the help of their speech, as well as their eyes and hands. This unity of perception, speech, and action, which ultimately produces internalization of the visual field, constitutes the central subject matter for any analysis of the origin of uniquely human forms of behavior. (s. 26)

Med citatet visas språkets nära förbindelse med andra medierande resurser och att de vävs samman vid användning. Vygotsky (1999) använder sig av *word meaning* (sv. ordets betydelse) om det begrepp som förenar tänkande och språk. Ordet och dess betydelse är under ständig utveckling och tankens relation till ordet är en process (Vygotsky, 1978, 1999). Barns symboliska lek förstås som komplexa system av språk som sker genom gester som kommunicerar mening för barnen i till exempel lek. I barns lek kan en käpp enkelt få funktionen av en häst (Vygotsky, 1978). Vidare gör Vygotsky (1999) skillnad mellan inre och yttre språk där det inre talet stöttar minnet och är åtskilt det som sedan verbaliseras. Det inre talet ser han som särskilt betydelsefullt vid utmanande uppgifter och att det inre språket är till för den enskilde individen, till skillnad från det yttre språket som verbaliseras ”Det inre språket är ett språk för mig själv. Det yttre språket är ett språk för de andra” (1999, s. 418).

I forskning kring flerspråkiga elever lyfts vikten av att de ges möjlighet att använda sitt modersmål när eleverna tillägnar sig ett nytt språk och att detta gynnar deras språkutveckling i det nya språket (Bunar, 2010; Cummins, 2000). I studier kring andraspråksinlärning har just Vygotskys teori om det inre språkets funktion använts specifikt vid lösning av utmanade uppgifter (John-Steiner, 2007). John-Steiner (2007) pekar på det inre talets betydelse som stöttande funktion för minnet och att det inre talet blir ett sätt att reglera problemlösningssituationer. Tänkandet är en inre process som inte går att följa på samma sätt för utomstående. Men tänkande har också en kollektiv

karaktär och speciell potential i undervisning där elever kan delta i gemensamma aktiviteter och dela tankar med varandra i uppgifter och på så sätt stötta varandra (Säljö, 2000). Säljö (2000) menar att tänkandet har stora likheter med hur interaktion mellan individer kan ta sig uttryck i till exempel problemlösning med möjligheten att elever kan tänka tillsammans för att hitta fram till lösningar. Säljö (2000) poängterar ”Tänkandet sker genom att man upprättar och vidmakthåller en gemensam förståelse av vad man håller på med och dessutom utvecklar man denna delade förståelse genom kommunikation” (s. 111). Tänkande som aktivitet sker således både inom och mellan individer i till exempel problemlösningssituationer (Säljö, 2000). Interaktion och deltagande ger tillgång till andras tolkningar och förståelse för ett ämnesinnehåll. När elever arbetar vid hyvelbänken eller vid symaskinen tillsammans med andra i slöjdundervisning blir de delaktiga i varandras processer i arbetet med respektive föremål. Att delta i olika praktiker gör att människan möter olika praktiker, eller som i skolkontexten, olika kunskapstraditioner (Carlgren, 2015). För nyanlända elever kan skolans kunskapstraditioner innebära att de möter olika sätt att kommunicera och interagera där de ges olika möjligheter att använda en mängd medierande resurser. Vygotskys syn på språk som central medieringsform för människan skapar vad Marner (2005) och Marner och Örtegren (2003) benämner ett vertikalt medieringsbegrepp. Språk och text har en tendens att ges överordnad betydelse i skolan enligt Marner och Örtegren (2003). Kress (2010) menar att en hierarkisk syn på språk och text blir snävt, särskilt med dagens stora utbud av medierande möjligheter. Marner (2005) föreslår i stället ett horisontellt medieringsbegrepp som ger utrymme för en bredare mångfald av medieringsprocesser samt en mer jämbördig relation mellan olika medierande resurser. Med utgångspunkt i Marners (2005) horisontella medieringsbegrepp kan ett multimodalt perspektiv med betydelsen av mängden resurser människan har att tillgå i kommunikativa och interaktiva kontexter, vara ett sätt att se på slöjdundervisningens mångfald av medieringar.

MULTIMODALT PERSPEKTIV

Avhandlingen tar förutom avstamp i ett sociokulturellt teoretiskt perspektiv även utgångspunkt i ett multimodalt perspektiv på undervisning och lärande. Det sätt som elever visar sitt lärande på kan ske på en mängd olika sätt, eller

genom användning av olika uttrycksformer, till exempel genom tal, skrift, rörliga bilder, eller som i slöjdundervisning, genom att formge och framställa fysiska föremål. Språk, i form av text eller tal, har traditionellt fått en framträdande roll i samhället i stort, men även inom utbildning (Kress, 2010). I ett multimodalt perspektiv fokuseras kommunikation, interaktion och representation mellan människor där det verbala språket ses som en av flera möjliga former för representation. Att se på språk som det mest kompletta sättet att uttrycka sig, menar Kress (2010), innebär begränsningar utifrån den mängd resurser människan har att tillgå i kommunikativa sammanhang. Språk, såväl talat som skrivet språk, ses ofta som ett överordnat teckensystem jämfört med andra kommunikativa system. I slöjdundervisning med nyanlända elever är det av intresse med ett perspektiv som ser till mängden tillgängliga resurser som människan använder för att skapa mening, särskilt i ett ämne som slöjd med grund i en handlingsburen kunskapsstradition. I forskning kring flerspråkiga elever, som även inkluderar nyanlända elever, lyfts betydelsen av att eleverna använder sig av sitt starkaste språk med avsikten att det gynnar deras språkliga utveckling (Cummins, 2000; Gibbons, 2013). Vad som anses vara det starkaste språket är, underförstått, ett verbalt språk. Vad som anses vara det starkaste språket för nyanlända elever i slöjdpraktiken blir därmed intressant och utmanar synen på talat och skrivet språk som överordnad medierande resurs. Selander och Kress (2017) menar att:

Multimodalitet tar sin utgångspunkt i de resurser av olika slag som finns till hands för att tolka världen och skapa mening. En meningsfull värld skapas genom de sätt på vilket vi tilldelar något en mening. Föremål, gester, ord och symboler betyder inte något i sig. De får sin betydelse av det sociala sammanhang där de har skapats och där de används. (s. 26)

Ett multimodal perspektiv på lärande tar utgångspunkt i hur människor kommunicerar, interagerar, hur olika resurser representeras, används och hur mening skapas i interaktion mellan människor. Mer specifikt fokuseras hur kommunikation och interaktion sker mellan människor genom olika resurser (eng. *modes*), så som gest, blick, tal, ljud, kroppslig position och så vidare, och där varje enskild resurs i sig själv har en egen potential i att skapa mening (Kress, 2010; Kress m.fl., 2001). När olika resurser eller modaliteter samverkar och kompletterar varandra handlar det om *multimodalitet*.

Med en multimodal utgångspunkt möjliggörs att se på slöjddklassrummet och slöjdundervisning som en rik, kommunikativ lärmiljö där flertalet

möjligheter att skapa mening ges utrymme, vilket innebär att uppmärksamma mängden resurser och möjligheter som skapas i slöjdpraktiken. I multimodal kommunikation och interaktion vävs olika resurser samman och synliggör andra möjligheter än enbart verbal mediering (Kress, 2010; Kress m.fl., 2001). I slöjdkontexten, liksom andra sociala kontexter, är språket en resurs bland andra som skapar mening. Kress (2010) påpekar språkets brister i sammanhang där andra resurser än språkliga är mer användbara. I slöjdundervisning kan det till exempel vara mer givet att visa en elev hur svarvstålet möter svarvämnet genom att eleven får göra det i handling och på så sätt uppleva svarvningen kroppsligt. För slöjdlärare handlar det specifikt om att reflektera över hur de multimodala resurserna kan användas i slöjdundervisning med nyanlända elever och hur multimodal kommunikation och interaktion kan stötta elevernas meningsskapande. Eisner (1982) påpekar på liknande vis att vissa erfarenheter uttrycks bäst genom vissa former av representation. Ofta sker representationsformerna i någon slags kombination, eller som Kress (2010) menar, de samverkar och skapar en helhet i kommunikativa och interaktiva sammanhang. På så sätt menar Kress (2010) att all kommunikation är multimodal. Att en hantverksteknik lärs genom att konkret visa hur till exempel luftmaskor virkas lyfts av Ekström (2008) som i sin studie med lärarstudenter, som ska lära sig att virka poängterar ”Eftersom kunskapens modalitet här är kroppslig, finns det en logik i att inte försöka översätta till en annan modalitet” (s. 72). Att ge elever flera olika uttrycksmöjligheter och att se till en bred repertoar av möjliga uttryckssätt ger även möjlighet att visa känslor, som kan vara svåra att uttrycka i ord. Tidigare forskning har visat hur slöjdämnet är fyllt av emotionella aspekter i elevernas arbete med deras föremål och att det ibland kan vara enklare att uttrycka sig kroppsligt (Johansson, 2002; Westerland, 2015). Kroppslig beröring, blickar eller ansiktsuttryck kan på detta sätt kommunicera sådant som kan vara svårt att uttrycka i ord. I undervisning med nyanlända elever är svenska majoritetsspråket, som inte är deras första språk, men ett språk de trots allt måste tillägna sig. Med fokus på multimodal undervisning görs klassrum mer demokratiska och inkluderande (Archer, 2017).

Viktigt att påpeka i sammanhanget är att ett multimodalt perspektiv inte bortser från det talade och skrivna språkets betydelse. Kress (2010) lyfter i stället möjligheten att se på språket som en resurs bland flera i kommunikativa kontexter och att mening skapas genom en mängd olika resurser. Med dagens snabba utveckling kring mängden uttrycksformer behöver synen på

kommunikation vidgas, särskilt i utbildningssammanhang (Jewitt, 2017; Kress, 2010; Scollon & Scollon, 2017; Selander & Kress, 2017). En vidgad syn på språk handlar inte om att åsidosätta skrivet och talat språk utan snarare se hur språk är en resurs bland andra resurser som människan använder sig av i kommunikativa sammanhang (Liberg, 2007). Med fokus på mängden möjligheter att skapa mening vidgas möjligheten för elever att synliggöra och att få visa kunskande i undervisningen på olika sätt. För slöjdundervisning riktar det multimodala perspektivet ljuset mot hur resurser orkestreras i interaktion och kommunikation eller hur tillgängliga resurser ibland sätts i förgrunden och vid andra tillfällen, eller situationer, sätts i bakgrunden. På så sätt fokuseras kommunikationens och interaktionens villkor och kan vara ett sätt för läraren att variera ämnesinnehåll för elever (Lindstrand, 2006; Kress, m.fl., 2001; Selander & Kress, 2017). Genom en mängd olika resurser kan slöjd-lärare stötta elever i deras arbetsprocesser. Det slöjdföremål som ska framställas kräver en rad ställningstagen, beslut och ofta stöttning i processen eftersom arbetet kräver handledning och instruktioner.

MULTIMODALA RESURSER

Ett centralt begrepp inom multimodal teoribildning är *mode/modes* (Kress, 2010) som direktöversatt från engelska till svenska betyder ungefär ”sätt, form”. Dock är direktöversättningen från engelska till svenska komplex och behöver problematiseras och begreppet används i en svensk kontext på skilda sätt. Modes, eller modaliteter (Marner & Örtegren, 2003), är de resurser som människan använder sig av för att kommunicera. Det är resurser som har utvecklats över tid och har en egen meningspotential där modaliteterna anses utgöra en meningsskapande semiotisk resurs (Kress, 2010; Selander & Kress, 2017). Kress (2010) menar att ”Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication” (s. 79). Med skriven text är det till exempel möjligt att skapa en särskild effekt genom att till exempel *kursivera* ord eller att markera med **fetstil**. På samma sätt kan vi skapa effekter verbalt eller genom gester, men effekter kan också skilja sig åt beroende på kulturell kontext, vilket också kan orsaka missförstånd människor emellan (Kress, 2017). Dessa

kulturella kontexter och olikheter kan i undervisning med nyanlända elever tas hänsyn till, genom till exempel interkulturellt perspektiv med fokus på att se varandras olikheter (se kapitel 4). Resurserna har på så sätt olika affordanser (eng. *affordance*), det vill säga resurserna har olika meningserbjudanden, potential och möjligheter. Resurser skapar således mening på olika sätt genom att de har olika affordanser (Selander & Kress, 2017). Genom olika resurser kan ämnesinnehåll realiseras på olika sätt. I slöjdundervisning kan elever möta undervisning som använder skriftliga arbetsbeskrivningar, filmade eller muntliga instruktioner från läraren. Dessa tre kan även samspela och kombineras i undervisningen. En skriftlig arbetsbeskrivning med text och bild kan vara komplex för elever att förstå liksom hur text och bild översätts i relation till materialet i handen. Detta kan även vara än svårare för en nyanländ elev beroende på hur bild och text relaterar till varandra. I andra fall kan bilderna underlätta förståelsen av språket. I till exempel filmade instruktioner med rörligt material kan bilder ge en dimension som den skriftliga arbetsbeskrivningen inte har möjlighet till och med filmat material kan eleven se instruktionen upprepade gånger. Vidare kan en muntlig eller kroppslig instruktion från läraren stötta, eller korrigera eleven mer direkt i handling.

Svårigheterna med att översätta begreppet modalitet (eng. *mode*) visar också på dess bredd inom en svensk kontext. Modes brukar likställas och användas som *semiotiska resurser*. Leijon och Lindstrand (2012) menar att *modes* innebär ”hur människor kommunicerar och skapar mening med hjälp av en mängd olika socialt och kulturellt formade semiotiska resurser, eller teckensystem (eng. *modes*)” (s. 174). Begreppets översättningskomplexitet visar sig i andra studier. Lindstrand (2006) har till exempel valt att omarbete begreppet och använder sig i stället av *resurs för representation* (jfr. Kress, 2010). Björkvall (2019), som har studerat multimodala texter, använder sig av begreppet semiotisk modalitet. Vidare använder sig Falthin (2011) av begreppet uttrycksform i stället för *mode* och Öhman Gullberg (2008) har valt ordet kommunikationsform för att beteckna *modes* i sin studie. Begreppet har, utifrån ovan genomgång, en komplexitet i översättningen från engelska till svenska, som kan tolkas som att det finns en elasticitet i begreppet och i hur det används i relation till respektive studie. För min avhandlingsstudie ligger Lindstrands (2006) användning av begreppet, resurser för representation, nära till hands. Genom olika representationsformer är det möjligt att visa sin förståelse av något där språk ofta ses som en dominerade resurs för representation.

Valet att använda begreppet *multimodal resurs* i stället för engelskans *mode*, för den här avhandlingen har gjorts utifrån avhandlingens inriktning. Vidare blir det ett sätt att förhålla sig till slöjdkontexten. Med användning av multimodala resurser blir det ett sätt att prata om slöjdundervisning och dess tillgängliga resurser utifrån ämnets premisser. Övervägningen har gjorts utifrån slöjdamnets kommunikativa aspekter som bygger på en handlingsburen kunskapstradition (Carlgren, 2015) där gester, tal, blickar och så vidare ses som resurser som lärare och elever använder för att skapa mening i interaktion.

För läraren i klassrummet handlar det alltså om att förhålla sig till hur olika modaliteter samspelar eller hur de kan användas i undervisningen. Att förklara för elever hur en symaskin fungerar, och hur över- och undertråd ska träs, kan visas genom film, bilder, bild och text i en arbetsbeskrivning, eller muntligt, och att eleverna sedan själva får prova, eller så görs det i kombination av de olika resurserna som läraren har att tillgå. Kombinationen kan ge en bredare förståelse, och specifikt för nyanlända elever kan det ge en variation i att skapa mening. Likaså ger det slöjdläraren utrymme att nyantera instruktionen för elever. Med multimodal kommunikation och interaktion i slöjdklassrummet ges nyanlända elever möjlighet att förstå ett ämnesinnehåll på olika sätt, som i sin tur ställer krav på hur elever tar emot och bearbetar informationen (Jewitt, 2005). Att enbart se språkliga handlingar som tecken på lärande behöver problematiseras och enligt Archer (2017) finns det en demokratisk aspekt i den multimodala kommunikationen när det kommer till utbildning. En liknande parallell till skolans demokratiska uppdrag gör även Stein (2008) kring elevers möjligheter att bli erbjudna olika former för meningsskapande bortom verbalt språk. Steins (2008) poäng kan sättas i relation till slöjdundervisning med nyanlända elever i att erbjuda elever med annat modersmål än svenska olika sätt att visa sina kunskaper på, eller att stötta multimodalt i en situerad kontext.

PRAXISGEMENSKAP

Nyanlända elever hamnar i nya sammanhang när de möter svensk skolkontext, inte minst i slöjdpraktiken som ofta är ett nytt ämne för många nyanlända elever. De sociala situationer som uppstår i skolan och de sociala praktiker som skapas där, möjliggör ett deltagande där nyanlända elever gradvis kan införlivas i skolpraktiken. I slöjdundervisningen inbjuder och erbjuder praktiken och

slöjdklassrummet möjligheter att komma nära material, att se, lyssna, känna, vrida och vända på föremål. För eleverna kan det sägas bli vad Lave och Wenger (1991) benämner som legitimt perifert deltagande. Ett deltagande som blir alltmer komplext och innebär ett involverat deltagande över tid. Lave och Wengers antropologiska studier grundas i 1970-talets skradderiverksamhet i Liberia. En praktik där skraddarmästare tar in lärlingar under några års tid för att lära sig vad en lärlingsposition innebär. Lärlingarna införlivas sakta i en praktik där det inte enbart handlar om att reproducera redan existerande skraddarkunskap. Det handlar även om att införlivas i en praktik genom att vara delaktig, observera och imitera (Lave & Wenger, 1991; Lave, 2019). Lave och Wenger (1991) utforskar lärandets situerade karaktär med fokus på relationen mellan lärande och den sociala kontexten. Med begreppet situerat lärande avses den sociala process som innebär att införlivas i en praktik genom att delta. Att delta och vara del av en lärandepraktik innebär också att få tillträde till praktiken och att vara involverad, eller att på olika sätt involveras i praktiken (Lave, 2019). Genom deltagandet sker inte enbart ett tänkt lärande utan även andra kunskaper som är nödvändiga i verksamheten (Säljö, 2000). Tyngdpunkten fokuserar på deltagandet och sättet att delta och att organisera deltagandet som i sin tur påverkar lärandet (Lave, 2019). Lave och Wenger (1991) argumenterar för att situerat lärande innebär ett förändrat deltagande.

Möjligheten att delta och interagera kan också sägas vara beroende av vad slöjdklassrummet erbjuder och hur rummet erbjuder ett deltagande. I slöjdpraktiken kan elever förflytta sig och ofta röra sig fritt och det öppnar i sin tur för sociala möten elever emellan där elever kan vara ett stöd för varandra i deras arbetsprocesser (Johansson, 2002). Deltagande kan på så sätt också vara beroende av hur läraren möjliggör för elever att mötas och bjuder in till att delta i andras processer. Lave och Wenger (1991) menar att deltagandet även handlar om de aktiviteter som sker liksom de former för aktiviteter som erbjuds och påpekar att "Viewing learning as a legitimate peripheral participation means that learning is not merely a condition for membership, but is itself an evolving form of membership" (s. 53). Att ges tillgång till ett deltagande innebär ett ständigt utvecklande som i sin tur pekar på betydelsen av att de aktiviteter som sker har didaktiska och pedagogiska implikationer. Läraren behöver iscensätta undervisning så att det också blir utvecklande och utmanande för elever. Vidare påpekar Lave och Wenger (1991) observationens betydelse, som de menar också är ett sätt att delta "It

crucially involves *participation* as a way of learning – of both absorbing and being absorbed in – ‘the culture of practice’” (s. 98). Deltagande som ett sätt att lära som också innebär att fokusera på deltagande i undervisning, och att kunna involvera eleverna i att delta. På så sätt ges lärandekontexten betydelse där interaktionen gör oss delaktiga (Dysthe, 2003).

SAMMANFATTNING

Med avhandlingens sociokulturella perspektiv ringas aspekter in som berör nyanlända elevers interaktion, deltagande, möten och samarbete, liksom betydelsen av kulturella och sociala kontexter i slöjdpraktiken. Vidare vävs dessa aspekter ihop med ett multimodalt perspektiv som fokuserar på en mer jämlik syn på hur multimodala resurser skapar mening i interaktion och kommunikation. I mötet mellan ett sociokulturellt och ett multimodalt lärandeperspektiv blir Marners och Örtegrens (2003) horisontella medieringsbegrepp betydelsefullt och specifikt för nyanlända elever som är nya inför dels en ny skolkontext, dels ett nytt verbalt språk. Tillsammans bildar perspektiven en grund för avhandlingen med fokus på att skapa förståelse kring den undervisning nyanlända elever möter i slöjdpraktiken.

3. Slöjdämnet och slöjdundervisning

Det här kapitlet inleds med en översiktlig beskrivning av slöjdämnet och dess historia. Därefter följer forskning kring kommunikation och interaktion i slöjdundervisning. Efterföljande avsnitt behandlar ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning, slöjdämnet på 2000-talet och som sedan avslutas med en sammanfattning av kapitlet.

SKOLÄMNET SLÖJD OCH ÄMNETS HANDLINGSBURNA KUNSKAPSTRADITION

För människan har hantering av material, verktyg och att formge och framställa föremål alltid varit centralt. Interaktion med material som bearbetas och formas till föremål har varit grundläggande för människans och samhällens utveckling och överlevnad, vilket även inneburit ett kollektivt och ständigt pågående lärande (Säljö, 2000, 2021). Slöjdämnet har grund i människans hantverkstradition och ämnet växer fram under sent 1800-tal utifrån den tidens fostrings- och bildningsideal. Hantverkstraditioner och interaktion med material är universellt och för nyanlända elever är således mötet med slöjdämnets material och hantverkstekniker förmodligen inget nytt utan något de omgetts av på olika sätt i sitt hemland. Däremot kan slöjdämnet såsom det är organiserat i svensk skola vara en ny erfarenhet för nyanlända elever.

Slöjd finns i en mängd olika praktiker och kan till exempel handla om hemslöjd, eller kursutbud genom olika studieförbund eller andra typer av kursutbud utanför en skolkontext. Olika slöjdpraktiker har olika syften och intressen (Frohagen, 2016; Mäkelä, 2011). Slöjdpraktikerna har också olika starka traditioner i hem och samhälle, vilket också gäller för de traditioner och erfarenheter som nyanlända elever har med sig. Olika slöjdpraktikers betydelse i och utanför hemmet är ofta föremål för diskussion, skapar intresse och debatt (Johansson, 2021). Det som utmärker slöjd som skolämne till skillnad från andra slöjdpraktiker är att det finns en tydlig styrning, med

en kursplan, ett bedömningsuppdrag och skolplikt för eleverna. Slöjdämnet och slöjdundervisning utmärks av traditionen att eleverna tillverkar föremål. Föremål som eleverna får ta med hem, visa upp, bevara och berätta om, eller ett objekt som ges bort och används av andra (Johansson, 2002, 2009). Nyanlända elevers erfarenheter av slöjd, liksom andra skolerfarenheter varierar. I Skolverkets (u.å.) kartläggningsmaterial är fokus för materialets steg 3 att identifiera nyanlända elevers tidigare erfarenheter som sedan kan användas att bygga fortsatt undervisning på.

Specifikt för slöjdämnet är också slöjdklassrummet och dess lärmiljö. Slöjdklassrum är fyllda av material, redskap, verktyg och en mängd andra resurser som möjliggör ett meningsskapande för elever. Elever uttrycker sig i och genom de föremål de formger och framställer och gör det i en process, från att de har en idé till att de har ett färdigt föremål, eller att läraren står för uppgiftsidén. De föremål som elever arbetar med har även visat sig inkludera emotionella aspekter (Johansson, 2002; Westerlund, 2015). Mötet med slöjdklassrummets lärmiljö kan för nyanlända elever vara något nytt och ge upphov till nyfikenhet med tanke på dess ämnesspecifika karaktär i kontrast till andra ämnesklassrum.

Slöjdämnet har historiskt grupperats tillsammans med andra ämnen under benämningar som praktisk-estetiska, estetiska, konstnärliga eller som övningsämnen (Hasselskog, 2010; SOU 2008:109). En överblick av tidigare kursplaner visar på en spridning i hur slöjdämnet grupperats och benämnts. I "Läroplan för grundskola" (1962) används benämningen *praktiskt-estetiskt*, i "Läroplan för grundskola" (1969) används *estetisk-praktisk* och i "Läroplan för grundskola" 1980 används *praktiskt* och *estetiskt* (Borg, 2001; Sigurdson, 2014). I läroplanerna, "Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet" (1994) och "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2011) ser det dock annorlunda ut. I Lpo 94 (1994) finns grupperingen av de så kallade praktisk-estetiska ämnena inte med på samma sätt. Där skrivs fram att "Skolan skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas" (s. 6). På liknande sätt finns i "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2022), inte heller någon uttalad gruppering, utan skrivelsen från Lpo 94 finns fortfarande kvar. Däremot finns uttrycken "estetiska uttrycksformer" eller "estetiska uttryck" framskrivet i flertalet av skolans

ämneskursplaner (2022). Även om de olika benämningarna är borttagna i styrdokument lever de oftast kvar i vardagligt tal i skolan.

De ämnen som i skolan grupperas som praktiska och/eller estetiska har den praktiska eller handlingsburna kunskapstraditionen gemensamt (Carlgren, 2015). Gemensamt för dessa ämnena är att de ofta särskiljs från så kallade 'teoretiska ämnen' och en syn på praktisk-estetiska ämnen som att de erbjuder något som teoretiska ämnen inte gör, eller att de kompenserar för andra ämnen (jfr. Lindgren, 2006). Den här uppdelningen och synen på ämnen som hierarkiskt olika tycks även fått en framträdande roll i hur skolor organiserar skolgången för nyanlända elever där dessa ämnen ses som "enklare" för nyanlända elever att delta i. Synen på ämnen som "enkla" eller synen på ämnen som enbart praktiska har ofta grund i missuppfattningar om ämnet, som att ämnet enbart innebär kroppsarbete och att kroppsarbetet är skilt från tänkande och att det därmed är mindre komplicerat (Molander, 1996; Tempte, 1982). En syn på slöjdämnet som verkar leva kvar när det kommer till hur nyanlända elevers skolgång organiseras (se kapitel 4 för fördjupning kring organisation av nyanlända elevers skolgång). Uppdelningen och synen på ämnen som antingen det ena eller andra, kan dock ses som problematiskt (Molander, 1996). Hasselskog (2010) påpekar att det snarare handlar om att ämnen som slöjd, bild och musik har en annan kunskaps- och lärandeform. Mer sällan lyfts att teori och praktik finns i samtliga ämnen men tar sig olika uttryck och Carlgren (2015) menar att "Det finns ett tänkande i görandet och en praktik i tänkandet som varit osynlig i skolans hantering av kunskaper" (s. 72). Carlgren argumenterar för att i stället se till ämnens kunskapstraditioner och att det är ett ämnes kunskapstradition som ger ämnet dess specifika karaktär eller egenart. Vidare poängterar Carlgren (2011) vikten av att se skolämnen som ämnesspecifika sätt att tänka. Slöjdens handlingsburna kunskapstradition innebär således ämnesspecifika sätt att tänka och olika sätt att iscensätta och tänka om slöjdundervisning. Att använda begreppet *handlingsburen kunskap* blir ett sätt att undvika en onödig uppdelning i kunskaper som teoretiska eller praktiska (jfr. Andersson, 2020; Carlgren, 2015). Nyanlända elever möter således ett slöjdämne med grund i en handlingsburen kunskapstradition som i sin tur verkar i starka hierarkiska traditioner (Molander, 1996). Kunskapstraditioner kring ämnen som sannolikt även finns i nyanlända elevers skolbakgrunder och erfarenheter från hemlandet. Intressant i sammanhanget är när elever med utländsk bakgrund tillfrågas om deras inställning till slöjdämnet.

I ämnesutvärderingen av slöjdämnet (Skolverket, 2015) framkommer att eleverna anser att de har nytta av ämneskunskaperna och att det är kunskaper som de har behov av för fortsatta studier. Utvärderingen visar även att elever med utländsk bakgrund är positivt inställda till sina slöjdlärare. Vad elevernas positiva inställning till ämnet och sina slöjdlärare beror på, framkommer dock inte i utvärderingen (Skolverket, 2015).

Det slöjdämne som nyanlända elever möter i skolan idag har två förgrundsgestalter, Hulda Lundin och Otto Salomon. När slöjdämnets historia tecknas brukar dessa två nämnas och de båda har haft stort inflytande på innehåll, metoder och tekniker samt undervisning i stort under sent 1800-tal och långt in på 1900-talet. Nedan redogörs översiktligt för slöjdämnets historia och framväxt. För en mer fördjupad genomgång av slöjdämnets historia hänvisas till exempel till, Berge (1992), Borg (1995) och Trotzig (1988, 1992).

ETT SKOLÄMNE VÄXER FRAM

Hulda Lundin lade under slutet av 1800-talet grunden till vad som kom att kallas för flickslöjd. Bildningsidealet handlade då om att flickor skulle fostras till att bli goda husmödrar. I undervisningen fick flickorna till exempel lära sig att lappa och laga och som flicka skulle slöjden och dess undervisningsinnehåll bland annat göra det möjligt att dryga ut framtida makens lön. Lundins flickslöjd hade även fokus på nyttotänkande, sparsamhet och funktion (Berge, 1992; Trotzig, 1992). Ett ämnesinnehåll som återigen finns tydligt uttryckt i kursplanen för slöjd från och med hösten 2022 (Lgr, 2022). Men nu uttryckt som att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att främja hållbar utveckling och utveckla ett miljömedvetet förhållningssätt (Lgr, 2022). Lundin skrev även läromedel där flickornas arbeten skulle gå från det enkla till det svåra. I undervisningen fokuserades främst hantverk som kunde genomföras i elevernas ”vanliga” klassrum och krävde på så sätt inte specifika slöjdlokaler, vilket gjorde att undervisningen fick en mer stillasittande karaktär. På så sätt anpassades ämnesinnehållet efter lokalernas utformning och möjligheter (Berge, 1992; Hartman, 2014; Trotzig, 1992). Flickslöjden fick brett genomslag i folkskolan genom den undervisningsmodell som Lundin utformade och kom att ha inflytande på slöjdundervisning under lång tid (Borg, 1995; Sigurdson & Westerlund, 2018).

Lundins handarbetsseminarium där kvinnor kunde utbilda sig var lokaliserat till Stockholm och startades under 1880-talet (Hartman & Hartman, 2018; Sigurdson & Westerlund, 2018). En som utbildade sig hos Lundin, och som sedan kom att påverka och även ha inflytande över slöjdlärover utbildningen i Göteborg, var Maria Nordenfelt. Nordenfelt utvecklade en egen modell, Göteborgsmodellen, där det fanns ett bredare pedagogiskt och estetiskt perspektiv på undervisningen. Hon tillförde ett större fokus på eleven, elevens intressen och inte enbart ett nyttoperspektiv. Nordenfelts seminarium grundades redan 1891 och kom att påverka fortsatt slöjdlärover utbildning (Berge, 1992; Johansson, 2014). Förutom Lundin och Nordenfelt kom Anna Hierta Retzius och Andrea Eneroth att ha inflytande över den svenska slöjdundervisningen och tillsammans skapade de alla fyra vad Trotzig (1997) kallar ett ”pedagogiskt utrymme”.

I kontrast till den textila inriktning som växte fram med Lundin, står den gosslöjd som Otto Salomon lade grunden till på slöjdlärover seminariet vid Nääs utanför Göteborg i slutet av 1800-talet. Inledningsvis engagerades främst ortens pojkar i vad som då kallades för slöjdskola och precis som för Lundin fanns det tydliga fostransaspekter med den undervisning som byggdes upp av Salomon. Under 1800-talet växte intresset för handens, hjärtats och hjärnans bildning allt starkare och Salomons Nääs var från början ett filantropiskt projekt (Alm, 2012). Med ekonomiskt stöd från sin farbror, August Abrahamsson, kunde Salomon lägga grunden till vad som kom att bli starten för slöjdlärover utbildning inom trä och metall. Med det ekonomiska stödet hade Salomon speciella förutsättningar i uppbyggnaden kring slöjdsminariet och det ekonomiska kapitalet gjorde det även möjligt för honom att resa. Genom sina resor kunde Salomon hämta inspiration från utländska kontakter och influenser, så som Dewey, Pestalozzi och Cygneus, hos vilka Salomon fann ett tydligt intresse kring pedagogiska frågor (Alm, 2012; Borg, 1995; Johansson, 2014; Thorbjörnsson, 1990). Inspirerad av sina resor tog han med sig nya intryck som vidareutvecklades vid Nääs. Verksamheten vid Nääs kom att väcka intresse även internationellt och seminariet hade flera utländska besökare som ville ta del av Salomons pedagogiska idéer (Alm, 2012; Borg, 1995; Thorbjörnsson, 1990). Salomons slöjdverksamhet hade fokus på pojkars kroppsarbete. Pojkarna skulle fostras genom kroppsliga rörelser i slöjdarbetet och en mer pedagogisk nytta till skillnad från flickslöjdens mer praktiska nytta (Alm, 2012; Borg, 1995). Salomons slöjd skulle bidra till

människans hela utveckling ”moraliskt, intellektuellt, fysiskt och estetiskt” (Thorbjörnsson, 1990, s. 7). Argument för gosslöjdens plats i skolan handlade också om att pojkarna genom slöjdundervisningens kroppsarbete skulle orka övrig undervisning. Gosslöjden hade krav på begränsat antal elever för en mer individuell undervisning och krävde specifika lokaler med plats för hyvelbänken, till skillnad från flickslöjdens större grupper (Berge, 1992; Borg, 1995). Alm (2012) har i sin historiska studie intresserat sig för platsen Nääs vilket också inbegriper den miljö som mötte kursdeltagarna. Det var en miljö som deltagarna var medskapare i och beskrivs som en pedagogisk miljö med ”en blandning av natur, kunskap och gemenskap” (s. 211) och tidigare studenter vid slöjdseminariet minns platsen som central (Alm, 2012). När lokalerna vid Nääs inte längre var ändamålsenliga förlades slöjdseminariet till Linköpings universitet under 1960-talet (Berge, 1992).

Sedan mitten av 1900-talet skedde betydande förändringar av den slöjd som Salomon lade grunden till. En sådan förändring är inflyttning av större och mer riskfyllda maskiner i trä- och metallslöjdsundervisningen som i sin tur även innebär säkerhetsföreskrifter och riktlinjer kring vilka maskiner som elever tillåts att använda. Den här förändringen ger trä- och metallslöjden en mer verkstadslignande karaktär skild från Salomons slöjd som hade mer fokus på handverktyg (Sigurdson, 2014). De större maskinernas intåg i slöjdklassrum och tillkomst av teknikämnet under 1940-talet hade även att göra med en vilja att fånga skoltrötta pojkar och på så sätt underlätta deras skolgång (Hedlin, 2009).

Uppdelningen utifrån kön och material som Lundin och Salomon lade grunden till, men som också är en spegling av den tid de verkade i, är i dagens kursplan borttagen. Benämningen flick- och gosslöjd höll dock i sig fram till 1957 års skolberedning då benämningen ändrades till textilslöjd och trä- och metallslöjd som i slutet av 1960-talet blir ett slöjdämne i kursplanen, men fortsatt med olika materialinriktningar. Elever på högstadiet kunde, och kan fortfarande välja materialinriktning (Berge, 1992; Borg, 1995).

En majoritet av eleverna på högstadiet, beroende på hur ämnet organiseras på respektive skola, ges fortfarande möjlighet att välja materialinriktning, det vill säga, textil eller trä och metall (Skolverket, 2015). Även om ämnets uppdelning utifrån kön i slöjdämnets kursplan sedan länge är borttagen och fokus i kursplanen handlar om ett antal förmågor som eleverna ska ges förutsättningar att utveckla, oavsett materialinriktning, är könsuppdelningen på

många sätt fortfarande kvar i hur ämnet organiseras på skolor. När elever på högstadiet ges möjlighet att välja materialinriktning landar valet i ett val utifrån kön, och 80 procent av flickorna i årskurs 9 väljer textil materialinriktning (Skolverket, 2015). Idag möter nyanlända elever således *ett slöjdamne* men som ofta organiseras utifrån materialinriktningarna textil, trä och metall.

INTERAKTION OCH KOMMUNIKATION I SLÖJDPRAKTIKEN

I slöjdundervisning är den interaktion och kommunikation som sker mellan slöjdlärare och elever väsentlig. Elever arbetar i en process med att formge och framställa föremål som sällan utgår från skrivna läromedel som kan vara fallet i andra ämnen. I arbetet med att formge och framställa föremål behöver elever även förflytta sig i slöjdklassrummet när de hämtar material, verktyg eller annat de behöver i sina projekt. Eller att eleven väntar in eller söker upp läraren för att komma vidare med nästa steg. Kommunikativa och interaktiva aspekter i slöjdp praktiken har berörts i ett antal studier, nationellt och inom nordisk forskning (se till exempel Andersson m.fl., 2016; Ekström, 2008; 2012; Johansson, 2002; Koskinen m.fl., 2015). Kommunikation och lärande i slöjdklassrum har undersökts i grundforskning av Johansson (2002, 2008) i etnografiskt inspirerade studier. Johanssons (2002) forskning i grundskolan visar att det sker en omfattande verbal och icke-verbal kommunikation i slöjdaktiviteterna i de slöjdgrupper som studerats. De kommunikativa aktiviteterna har betydelse för slöjdarbetet och eleverna observerar varandra i slöjdarbetet, vilket gör att de kan interagera i varandras pågående arbeten. Med rik interaktion blir eleverna delaktiga i varandras projekt. Vidare påpekas att arbetet med material, verktyg och redskap innebär medierande aktiviteter och blir till hjälpmedel för eleverna i deras problemlösande lärsituationer. De verktyg och redskap som finns tillgängliga bär på inbyggda kunskaper och tidigare erfarenheter. Johansson (2002) poängterar även elevernas möjligheter till abstraktionsprocesser som samordnas i slöjdundervisningen i elevernas arbete med föremål. Abstraktionsprocesser kan handla om att elever ska förstå hur en ärm i pappersmönster klipps ut i tyg och sedan ska passas in i plaggets ärmhål. Vidare kan det handla om att förstå hur tyger måste placeras räta mot räta för att sedan kunna sys och vrängas så att tygets räta sidor blir synliga.

För elever innebär det tankeprocesser i flera steg och det är erfarenheter som görs i handling. Likaså handlar det om att samordna olika hjälpmedel för att till exempel kunna sy tygerna rätta mot rätta där eleverna kan ta stöd i till exempel symaskinen eller en arbetsbeskrivning (Johansson, 2002). Att som elev förstå och se hur mönster ska placeras på tyg och förstå mönsterdelars förkortningar menar Lindberg och Johansson (2017) innebär abstraktionsprocesser och träning i att tänka och läsa i en hantverkskontext. I studien fokuseras hur elever i grundskolans slöjdundervisning och elever på ett gymnasieprogram med textil inriktning lär sig se trådraken i tyg. Att lära sig den läsningen innebär också ett förändrat kunnande. Eleverna lär sig se och urskilja exempelvis trådraken som en ämnesspecifik läsning, vilket för undervisningen innebär att det skapas sammanhang i form av elevernas tillgång till material, redskap samt kommunikation och interaktion.

Hur olika kommunikationsformer tar sig uttryck undersöks av Andersson, Brøns-Pedersen och Illum (2016) i en workshop i svarvning med slöjdläro-
rstudenterna. Mer specifikt var de intresserade av den kommunikation som sker inom ramen för vad de kallar ett landskap för lärande. Andersson m.fl. (2016) identifierar sju kommunikationsformer i studien: regelbunden tredimensionell; verbal; verbal med hjälp av verktyg; verbal med hjälp av kroppstecken; enbart verktyg; enbart kroppstecken, och kropp mot kropp. Resultatet visar att den kommunikationsform som var mer använd än andra var verbal kommunikation med hjälp av kroppstecken. Att just den formen är mest framträdande poängteras som att den formen för kommunikation är enklast att använda för lärare. Det kan även vara en konsekvens av kunskapsnivåerna hos studenterna och lärare. Att förklara något verbalt i kombination med kroppstecken ses som den snabbaste och enklaste vägen till att förklara något. I studien visas också hur lärarna har behov av att visa visuellt och inte enbart verbalt (Andersson m.fl., 2016). Det vill säga, det är en undervisning där olika kommunikationsformer tar plats, utöver verbalt språk och där det verbala är en mediering bland flera andra medieringar. Men det är av vikt att som slöjdlärare fundera på hur en instruktion kommuniceras eller hur det tas emot av elever.

Andersson (2019) har studerat slöjdlärares val av fiktiva och konkreta handlingar i undervisning. Fiktiv handling avses när läraren gör en "som om"-handling i betydelsen att läraren till exempel gör en "klippprörelse" med handen för att illustrera att eleven ska klippa. Konkret handling innebär att läraren ger instruktion genom en konkret handlingsburen demonstration.

Med en konkret handling kan eleven se hur handlingen utförs som kan vara betydelsefull vid komplexa moment. Val av kommunikationsform har även en didaktisk dimension i betydelsen att läraren tänker igenom val av instruktioner och hur kommunikation i undervisningen tar sig uttryck och kan användas i mötet med elever. I en workshop i svarvning har Andersson och Johansson (2017) studerat slöjdlärostudenters interaktion och vad det innebär att vara slöjddkunnig. Resultatet pekar på att studenterna tar del av varandras tal och handlingar samt använder taktila upplevelser och seende när de "läser av" handlingar och slöjdföremål. Studien visar också att lärostudenternas interaktion med varandra innehåller olika resurser där handling och verbalt språk samverkar och möjliggör multimodalt lärande. Både handling och språk är av betydelse för meningsskapande i lärsituationerna och vidare poängteras den kroppsliga förankringen i slöjdämnet (Andersson & Johansson, 2017). Hantverkets kroppsliga förankring i lärsituationer beskrivs även av Ekström (2008). Utgångspunkten i studien är att uppmärksamma den kroppsligt upplevda dimensionen i hantverk med fokus på lärostudenter som ska lära sig att virka. Läroutbildarens instruktioner blir till kroppsliga handlingar som studenterna läser av. Lärares kroppsliga handlingar blir i sin tur till nyckelresurser för studenterna. I virkningen är kroppen den huvudsakliga modaliteten och Ekström (2008) lyfter fram betydelsen av att låta den för ändamålet bäst lämpade modaliteten ta plats. Den kroppsliga kunskapen måste bemästras kroppsligt och studiens resultat visar att läraren kan använda studenternas kropp som informationskälla. Hantverket gör studenternas läroprocesser synliga och tillgängliga, vilket betyder att läraren får tillgång till lärostudenternas kunskapsprocesser. Även om Ekströms (2008), Andersson och Johanssons (2017) studier handlar om slöjdlärostudenter är läroutbildarens instruktioner trots allt av intresse för föreliggande avhandling och betydelsen av instruktioner i slöjddkontexten för nyanlända elever.

Kroppens möjligheter och betydelse i interaktion med elever har studerats av Koskinen, Seitamaa-Hakkarainen och Hakkarainen (2015) i finsk grundskolekontext med elever som syr kläder. Klädsömna innebär svårigheter och abstraktionsprocesser för elever i att förstå hur mönsterpappret ska transformeras till ett klädesplagg i tyg. Det är flera pappersdelar i tvådimensionellt format som ska förvandlas till tygets tredimensionella form och sys ihop del för del. De olika stegen i sömna innebär komplexa abstraktionsprocesser för eleverna som i sin tur betyder att läraren behöver instruera komplexa moment

för att elever ska förstå. Resultatet visar hur läraren använder kroppen som resurs och stöd till eleverna i likhet med Ekström (2008). Koskinen m.fl. (2015) beskriver vidare hur läraren förväntar sig att eleverna ska bekräfta lärarens instruktion, helst både verbalt och kroppsligt, vilket menas vara av vikt eftersom elevens bekräftelse avgör om läraren kan lämna eleven till att fortsätta arbeta på egen hand, eller om eleven behöver ytterligare stöd. I studien förflyttade sig läraren runt i rummet och var lyhörd inför elevernas process.

Genom videodokumentation med fokus på klassrumskommunikation i slöjdundervisning i grundskolan har Illum och Johansson (2009) undersökt klassrumskommunikation och hur elever interagerar med material och redskap. Slöjdpraktiken är kommunikativ utifrån flera olika aspekter, dels i form av att elever förflyttar sig, dels i den kommunikation och interaktion som sker i lärsituationer i undervisningen. Illum och Johansson (2009) påpekar att ”Slöjdarbetet är komplext på flera vis, flera abstraktionsprocesser och beslut skall samordnas när elever arbetar mot ett tänkt slöjdföremål” (s. 71). I analyserna synliggörs hur en elev som arbetar med en kopparskål, erfar arbetet med kroppen. Elevens arbete med kopparskålen visar hur lärandet utvecklas med de kroppsliga erfarenheter som blir i mötet med materialet. Resultatet visar också på det verbala språkets begränsningar när läraren ska förklara hur det kopparmaterial eleven arbetar med ska kännas för att kunna bearbetas vidare. Tillsammans med läraren bygger eleven upp erfarenheter och gemensam förståelse som de sedan kan använda i framtida situationer. Det vill säga, kollektiv kunskap förmedlas i undervisning och elever kan således bli delaktiga i varandras processer och erfarenheter kan delas med flera. Med verbalspråkliga begränsningar öppnar undervisningen för andra meningsskapande medieringar, vilket kan vara av betydelse för nyanlända elever i slöjdundervisning.

Hur elevers arbete med slöjdföremål påverkas av emotioner har studerats av Westerlund (2015). Studien visar bland annat att social interaktion är av betydelse och att elevers emotioner påverkas av den omgivande slöjdpraktiken och tvärtom. Eleverna försöker hitta strategier i att bemästra känslouttryck i sina arbetsprocesser samtidigt som elevers upplevelse av arbetet med sina föremål och relationen till föremålet är föränderligt under processens gång. Att som elev skapa kontroll över processen visade sig också vara betydelsefullt och kunde handla om att de interagerar med andra elever socialt och kan på så sätt stötta varandra. För eleverna kan det också handla om att de vill kontrollera att de gjort rätt (Westerlund, 2015). Ytterligare interaktion i

slöjdundervisning är de intersubjektiva möten som uppstår i slöjdkontexten som lyfts i Sigurdsons (2014) studie. Intersubjektiviteten visar sig genom de tomrum som skapas på olika platser i slöjdklassrum. Tomrummen blir till ytor där eleverna rör sig fritt och kan på så sätt interagera och mötas genom slöjdföremålen. För eleverna var det föremålet som ledde fram till mötet mellan dem, inte den verbala kommunikationen (Sigurdson, 2014). Elevers lust och motivation till att formge och framställa föremål samt möjligheten att möta andra elever, vara delaktig i andras arbeten är något som även kan tänkas kunna utnyttjas i undervisning med nyanlända elever. Föremålet kan också skapa en känsla av stolthet i en livssituation som för nyanlända elever präglas av en mängd utmaningar.

Interaktion mellan slöjdlärare och elever kan även kopplas till slöjdlärares förhållningssätt och hur lärares skilda förhållningssätt påverkar elevers lärande. Hasselskogs (2010) studie utgår från ljudupptagningar och muntlig kommunikation med slöjdlärare samt dagboksanteckningar. Utifrån det empiriska materialet kunde fyra idealtyper identifieras: serviceman, handledare, instruktör och pedagog. Servicemannen är den idealtyp som servar och stöttar eleverna i genomförande av deras föremål. Instruktören visar och ger elever instruktioner med fokus på framställning av elevens produkt. För handledaren hamnar ledning av elevernas arbete i fokus och det sker genom diskussion och respons eller att läraren föreslår en lösning. Till skillnad från serviceman och instruktören finns det hos handledaren en bredare repertoar gentemot eleven. Den fjärde idealtypen, pedagogen har fokus på elevens förståelse. Hos pedagogen har dialogen en framträdande roll med eleven i centrum och det finns en koppling mellan elevens arbete och tanken om ett övergripande lärande. Idealtyperna är renodlade och konstruerade och i verkligheten handlar det snarare om att lärare har en blandning av de olika idealtyperna. Det centrala handlar om betydelsen av förhållningssättet för elevers lärande och om att vara medveten om att förhållningssättet påverkar elevers möjligheter till lärande. Vidare påpekas också att eleverna kan anpassa sig till lärarens förhållningssätt. Det vill säga, att bli servad av servicemannen innebär att eleven införlivas och blir van vid en undervisning där eleven blir servad. De förhållningssätt som identifieras menar Hasselskog påverkar vad eleverna erbjuds att lära, vilket i sin tur får betydelse för likvärdigheten. Samtidigt påpekas att det inte finns något förhållningssätt som är optimalt utan det handlar snarare om en medvetenhet kring det egna förhållningssättet gentemot elever. Slöjdlärares

förhållningssätt kan även tänkas ha betydelse för nyanlända elever i slöjdundervisning och vad de olika idealtyperna för med sig och möjliggör för deras lärande när lärare och elev inte delar samma verbala språk.

ÄMNESSPECIFIKT SPRÅK I SLÖJDÄMNET

Talat och skrivet språk ses som viktigt för kommunikation dels i skolan, dels i samhället i stort. Det verbala språket är ett sätt för människan att göra sig förstådd, skapa erfarenheter och interagera med varandra (Säljö, 2000). Språket ses ofta som det dominerande uttrycksättet och ges ofta hierarkisk ställning i samhället. Språkets roll skrivs även fram i skolans styrdokument, dels i läroplanen, dels i skolans olika ämnen och idag har alla lärare ett tydligt språkuppdrag med fokus på att vara språkliga förebilder (Skolverket, 2012). I slöjdämnets kursplan (Lgr22, 2022) skrivs till exempel i ämnets syftestext fram att undervisningen ska ”bidra till att eleverna utvecklar förmågan att använda slöjdspecifika begrepp som beskriver arbetsprocesser, material, verktyg och hantverkstekniker” (s. 218). Skolans ämnen har alla ämnesmässiga särdrag och därmed ämnesspecifika begrepp som elever möter och behöver hantera i undervisningen. Skolspråket kännetecknas av en mer abstrakt karaktär och skiljer sig från vardagsspråket (Axelsson & Magnusson, 2012). För slöjdämnet handlar ämnesspecifika begrepp om till exempel benämning av verktyg, redskap och material men det kan också handla om hantverkstekniska uttryck så som ”räta mot räta”, eller förkortningar som ”mvk” (mot vikt kant) i en sömnadskontext. Språket kan variera med skolans olika kontexter och begrepp och uttryck har utvecklats över tid utifrån behov av att hitta ett språk om det som görs. I stick- och virkbeskrivningar har det över tid utvecklats en mängd förkortningar för kunnande som skulle vara för krångligt och ta för mycket utrymme att skriva ut med ord.

Svensk skola har under lång tid blivit mer språkligt heterogen och klassrummen är mer mångkulturella. De flesta lärare möter idag elever med annat modersmål än svenska. Språkets betydelse och elevers möjligheter att ta till sig undervisning gör att språk och de olika språk elever möter i skolkontexten är av betydelse, oavsett elevers modersmål. Elevers språk, och vilket språk de möter i undervisning, har därmed blivit mer aktuellt och berör fler lärare än enbart svensklärare eller lärare i svenska som andraspråk (Cummins, 2000; Skolverket, 2012).

På senare år lyfts även begreppet ”vidgat textbegrepp” som synliggör andra uttrycksformer och betydelsen av att elever möter olika uttrycksformer än enbart talat och skrivet språk (Liberg, 2007; Marner & Örtegren, 2003). Det vill säga att text idag ses som något mer än vad det tidigare setts som. Det ”vidgade” indikerar att det är en förändrad syn på text och en förskjutning från en tidigare mer snäv syn på vad text är eller kan vara. Likheter med det vidgade textbegreppet finns även i literacy-begreppet. Literacy innebär en breddad syn på vad läs- och skrivkunnsighet innebär inom olika ämnesområden (Carlgren, 2015). Ett ämnesspecifikt språk menar Carlgren (2015) utvecklas över tid och blir inbäddat i ämnets kulturella praktiker och det är möjligt att tala om olika ämnens litteracitetspraktiker. Barton och Freebody (2014) har studerat hur litteracitet synliggörs i estetiska ämnen (eng. *arts classrooms*). Barton och Freebody (2014) menar att varje ämnesdisciplin har en egen tolkning av vad det innebär att vara litterat i ett ämne, vilket kan ta olika uttryck beroende på ämnesdisciplin. Utifrån ett litteracitetsbegrepp kan det i slöjdundervisning handla om att kunna läsa av ett föremål och att kunna tolka och analysera ett föremål. I Skolverkets satsning på läskunnighet, i form av ett antal moduler inom Läsluftet, framhålls möjligheten att läsa av slöjdföremål och att ”Intryck från föremål, redskap, skrivna texter och skisser läses och medieras till tankar som utförs i handling och uttrycks i ett föremål; ett föremål som i sin tur kan läsas” (Campopiano, Hasselskog & Johansson, 2017, s. 12).

Frohagen (2016) lyfter fram möjligheten att se på slöjdande och hantverkskunnande som en specifik litteracitetspraktik, som hon benämner som en slags *slöjdliteracy*. I andra skolämnen är litteracitetsbegreppet mer etablerat, som till exempel inom matematik där det talas om matematisk litteracitet (eng. *numeracy*) eller inom naturvetenskap (eng. *scientific literacy*). Frohagen menar att:

I samband med slöjd och hantverkskunnande skulle litteracitet och att någon är ’litterat’ i slöjd kunna innebära, utöver att kunna använda hantverksmässiga termer och verbalt språkbruk, att denna person kan hantera slöjdspecifika redskap och verktyg samt kunna välja och bearbeta lämpliga slöjdmaterial och åstadkomma önskade och användbara föremål. (s. 54)

Det vill säga, en handlingsburen kunskapstradition erbjuder för ämnet en annan litteracitet. Språkbruk i slöjdundervisningen är hittills sparsamt beforskat. Den läsning som ändå sker i ämnet är en läskunnighet som sällan sker eller tränas genom ett givet läromedel som kan vara fallet i andra ämnen

(Skolverket, 2015). Att vara läskunnig i slöjd innebär till exempel att kunna läsa av och urskilja olika material. Elever behöver kunna läsa av trädets fiberriktning eller kunna läsa av trådraken i ett tyg för att veta hur tyget ”faller” när det används på kroppen. En annan läsning är till exempel när elever läser av lärarens gester vid instruktioner, vilket i sin tur ställer krav på lärarens instruktioner (jfr. Johansson & Lindberg, 2017; Koskinen, m.fl., 2015).

Hur litteracitetspraktiker tar sig uttryck i två av skolans ämnen (slöjd och samhällskunskap) med två flerspråkiga elever, har studerats av Lindqvist (2014). För slöjdämnet har Lindqvist fokuserat de arbetsbeskrivningar flerspråkiga elever möter i slöjdundervisningen. Arbetsbeskrivningar i en slöjdkontext är texter som ofta är språkligt kortfattade, bygger på fackspråk och som ibland kompletteras med foton eller med illustrationer. Med en litteracitetspraktik avses hur människor skapar mening i specifika kontexter och hur de tänker kring symboliska system. En litteracitetspraktik formas av värderingar, sociala relationer och känslor (Lindqvist, 2014). Resultatet visar att de flerspråkiga eleverna hade svårt för att förstå de litteracitetspraktiker de möts av i slöjdens arbetsbeskrivningar som upplevs vara fragmentiserade och är en utmaning att avläsa för någon med begränsade slöjdkunskaper. För att förstå en arbetsbeskrivning och behärska de texter som erbjuds krävs kunskap i en rad olika fackuttryck. Det krävs också en annan typ av läsning som elever behöver tränas i att behärska. En läsning i att dels förstå den ofta kortfattat skrivna texten, dels förstå och läsa av de foton eller illustrationer som kan tillhöra arbetsbeskrivningen. I Lindqvists (2014) elevintervjuer framträder att eleverna upplever språket i slöjden olika, allt från enkelt och svårt till ”gammaldags” (s. 64). Resultatet visar också att arbetsbeskrivningarna i stor utsträckning måste kompletteras med lärarens instruktioner. I Hasselskogs (2010) studie med fokus på slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen framträder även slöjdlärares begreppsanvändning i de samtal som sker mellan lärare och elever i undervisningen. Förhållningssättet påverkar även hur lärare introducerar relevanta begrepp med risk att det ibland blir ett förenklat språkbruk till elever. Servicemannen och instruktören fokuserar främst på hantverket och elevers görande, till skillnad från handledaren och pedagogen som har mer fokus på dialog. Hasselskog (2010) menar vidare att ”Det finns dock en fara i att nedprioritera behovet av ett utvecklat verbalt språk i en verksamhet där möjligheten att lära och kommunicera visuellt och kroppsligt är stora” (s. 250). Hasselskog pekar på slöjdlärares möjligheter att vara en språklig

förebild, särskilt som interaktionen med eleverna är central i undervisningen. Interaktionen ger läraren möjlighet att utmana elever i dialogen. På samma sätt ges eleven möjlighet att ställa frågor, och det öppnar för läraren att utmana elevers tänkande (Hasselskog, 2010). Hasselskogs studie har inte nyanlända elever eller flerspråkiga elever i fokus, men liknande resonemang kring möjligheter till dialog återfinns hos Lindqvist (2014) som pekar på problematiken med att lärare använder ett förenklat språkbruk och använder enledsinstruktioner i en undervisning där flerspråkiga elever behöver en mer dialogisk kommunikation. Slöjdlärares syn på och användning av ämnesspecifikt språk framkommer i Jeansson (2017) studie som inte har fokus kring ämnesspråk, men i intervjuer med slöjdlärare visas att de uppfattar att de använder ämnesspecifikt språk specifikt i relation till hantverk.

När Andersson, Illum, Brøns-Pedersen och Hasselskog (2020) studerar slöjdlärares val och användning av kommunikation i de instruktioner som lärare ger visas att lärarna har en tendens att uppfatta kommunikationen i slöjdklassrummet som enbart språkligt verbaliserad. Lärarna reflekterade inte över hur ämnesinnehåll kommunicerades till elever och lärarnas ämnesspråk användes tillfälligt utan medvetenhet kring när de använde ämnesspråk. Artikelförfattarna påpekar vikten av större medvetenhet kring kommunikativa aspekter i undervisningen.

SLÖJD PÅ 2000-TALET

Utbildningssystemet har de senaste decennierna genomgått stora förändringar och reformer, till exempel etablering av friskolor och ett tydligare fokus på mål- och resultatstyrning. Likaså finns det ett intresse kring globala mätningar såsom PISA (Programme for International Student Assessment) och TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) för att kunna jämföra länders skolresultat (Eriksson, 2007). Sedan början av 1990-talet har Skolverket genomfört utvärderingar av skolans alla ämnen på nationell nivå, så även slöjdämnet (Skolverket, 1993, 2005, 2015). Under åren har liknande frågor ställts i utvärderingarna. Liknande metoder vid insamling av data har genomförts, men med vissa undantag från år till år eftersom det har visat sig vara problematiskt att fullt ut återanvända frågor. En samstämmig bild som framträder över åren i samtliga utvärderingar är att slöjd är ett ämne som

uppskattas av elever. Det är ett ämne som eleverna känner sig engagerade i och där de känner arbetsglädje (Skolverket, 1993, 2005, 2015). Det är också ett ämne som de anser vara roligt. Westerlund (2015) menar dock att ”Det finns anledning att ifrågasätta talet om det roliga” (s. 238) och i stället tala om slöjd som meningsfullt. Risker är annars att elever associerar ämnet med något som görs för nöjes skull och inte ser ämnet ur lärandesynpunkt eller utifrån att de har nytta av ämnet.

De senaste decennierna har flertalet skolor även ställts inför ett större mottagande av nyanlända elever där de nationella ämnesutvärderingarna i slöjd (Skolverket, 2005, 2015) även visar hur benämningar av dessa elever tagit sig uttryck genom åren. I utvärderingen från 2005 återfinns benämningarna ”elever med annan språklig bakgrund”, ”invandrarelever” och ”elever med invandrarbakgrund”. I rapporten från 2005, lyfts vidare att det inte framträtt anmärkningsvärda skillnader i resultat utifrån elevers etnicitet, eller utifrån aspekter som kulturellt eller ekonomiskt kapital. Elevunderlaget har i utvärderingen tagits fram i syfte att spegla samhället i stort. Utifrån utvärderingens resultat kring elever med utländsk bakgrund lyfts frågan ”Tyder detta på att slöjd är ett uppskattat ämne av alla oavsett ursprung och bakgrund? Kan detta ses som en bekräftelse på att kommunikationen i slöjden sker på flera sätt än genom det skrivna eller talade språket?” och i utvärderingen undras slutligen ”Finns här en potential för slöjdverksamheten som behöver synliggöras i skolan” (Skolverket, 2005, s. 44). I uppföljande utvärdering av slöjdämnet (Skolverket, 2015) används i stället benämningen ”elever med utländsk bakgrund”, eller ”elever med annan bakgrund än svensk” och avser då ”elever som är födda utomlands och elever med två utlandsfödda föräldrar”. Utvärderingstexterna blir således också tidsdokument kring hur benämningar förändras över tid och visar på de begreppsförskjutningar som ägt rum. I senaste utvärderingen (Skolverket, 2015) framkommer att de slöjdlärare som undervisar elever med annat modersmål i större utsträckning talade om att undervisningen riktas mot ”elevernas behov snarare än på slöjdens målsättningar” (s. 70). Att undervisningen riktas mer mot elevers behov behöver inte vara fel men risken finns att ämnets bidrag till elevers utveckling och lärande åsidosätts och inte anses lika viktigt.

Andra samhällsförändringar som även påverkat och påverkar skolan är en ökad digitalisering, så även i slöjdämnet. För slöjdämnets del handlar det främst om digitala instruktionsfilmer, antingen som lärare producerar själva

eller som producerats av externa aktörer. Men det kan också vara 3D-skrivare eller appar (digitala applikationer) som på olika sätt stöttar elever och lärare i undervisningen, vilket visar att digitaliseringen är en integrerad del av dagens slöjdundervisning (Skolverket, 2015). Elever kan använda en läsplatta eller en telefon i sitt slöjdarbete, vilket också medför en förändrad syn på vad läromedel är eller kan vara i slöjddämnet. Med filmade instruktioner kan elever se hantverksmoment flertalet gånger och är även något de kan se på hemma inför undervisningen eller i efterhand. Förändringar kring hur slöjdens lärmiljö organiseras är också mer framträdande under 2000-talet. Även om skolor på många sätt är låsta vid äldre lokaler och dess utformning, visar Skolverkets (2015) utvärdering att det även finns annat tänk kring utformning av lärmiljön.

I Borgs (1995) analys av läroplaner (1962–1994) hittas tre aspekter som kan sägas bilda slöjddämnet kärna och ämnesinnehåll som framkommit över tid; att göra saker med händerna, slöjddandets process samt sinnliga och emotionella upplevelser (Borg, 1995, s. 152). Sedan Borg identifierade slöjddämnet kärna har det gått nästan tre decennier och i senare kursplaner identifieras en frånvaro av mer sinnliga aspekter i ämnet (Westerlund, 2015). Elevernas görande är dock fortfarande framträdande och centralt i ämnet. Så som slöjddämnet historiskt formades av Salomon och Lundin finns grundtanken om lärandet i görandet och i en process, vilket tydligt finns kvar i slöjddämnet på 2000-talet, med fortsatt fokus på elevers görande med konsekvensen att elevers lärande riskerar att inte göras lika synligt (Skolverket, 2015).

När nyanlända elever möter slöjddämnet möter de ett ämne där de får arbeta i process och arbeta med en mängd olika material med fokus på att formge och framställa föremål. De möter också ett ämne med en kunskapsform med grund i en handlingsburen kunskapstradition, där kommunikation och interaktion sker multimodalt, det vill säga att de kan använda en mängd resurser i undervisningen för att skapa mening och göra sig förstådda och som öppnar för möjligheter när lärare och elever inte delar samma verbala språk. Till skillnad från andra skolämnen som kan ha en tydligare styrning kring läromedel är det något som i stort saknas i slöjdundervisningen. Läromedel är i stället något som enskilda slöjdlärare ofta producerar för egen del eller som delas med andra slöjdlärare med konsekvensen att läromedel i slöjd produceras främst av slöjdlärare själva (Hasselskog, Holmberg & Westerlund, 2018; Holmberg, Porko-Hudd & Samuelsson, 2017). Genom att en läromedelsutredning (SOU 2021:70) genomförts finns uttryckligen en vilja

att se över läromedelsanvändningen för skolans samtliga ämnen, samtidigt som utredningen poängterar att användning av läromedel skiljer sig åt för praktisk-estetiska ämnen och andra ämnen. Det saknas alltså en samsyn kring vad läromedel i slöjd är och kan vara.

SAMMANFATTNING

I kapitlet ramas slöjdämnet in, dels genom en historisk överblick, dels utifrån forskning som berör det slöjdämne och den slöjdundervisning som nyanlända elever möter och som ger en bakgrund till kommande kapitel vilket fokuserar nyanlända elever och slöjdklassrummets lärmiljö. Sammanfattningsvis visar kapitlet att slöjdämnets framväxt under sent 1800-tal präglades av den tidens pedagogiska ideal. Slöjdämnet har historiskt gått från en uppdelning utifrån kön och material till att i dagens kursplan skrivs fram som ett ämne men med olika materialinriktningar. I slöjdklassrummet finns en mängd resurser av olika slag, allt från minsta synålar till större maskiner som träsvarven. Utmärkande för slöjdämnet är elevernas arbete i process med fokus på att formge och framställa föremål genom stöttning av läraren och andra elever. Kommunikation och interaktion skrivs i tidigare forskning fram som centralt för slöjdundervisning. Elever och slöjdlärare kommunicerar och interagerar på olika sätt i och genom det föremål som eleverna arbetar med. Kommunikation och interaktion blir således centralt i undervisningen i och med att eleverna ofta är i behov av stöttning i arbetet med sina föremål. Stöttningen innebär i sin tur stora möjligheter till individualiserad undervisning samtidigt som det ger utrymme för elever att samarbeta.

Ämnesspecifikt språk har i tidigare forskning visat sig vara komplext för elever. Slöjdundervisning är inget undantag utan inkluderar liksom andra ämnen komplexa ämnesspecifika begrepp. Abstraktionsprocesser kan handla om att elever ska förstå hur en ärm i pappersmönster klipps ut i tyg och sedan passas in i plaggets ärmhål, vilket innebär en läsförståelse i slöjdämnet som är komplex och svårt oavsett modersmål. Men för nyanlända elever som saknar förkunskaper i svenska språket blir ämnesspecifika begrepp än mer utmanande. Eleverna lär sig att se och urskilja som en ämnesspecifikt läsning, vilket för undervisningen innebär att det skapas sammanhang genom elevernas tillgång till material, redskap samt kommunikation och interaktion. Vidare visar tidigare

forskning på det verbala språkets begränsningar i slöjdundervisning genom ämnets grund i en handlingsburen kunskapstradition. Samtidigt som det verbala språket inte åsidosätts visas i tidigare forskning att det finns tydliga begränsningar i det verbala språket och där andra resurser har en mer framträdande roll. Att lära sig virka innebär först och främst en kroppslig upplevelse, men det krävs också en läsförståelse och att succesivt kunna läsa av mönster, eller en förståelse kring om det uppstår ett fel i virkningen. I slöjdundervisningen kan läraren visa på ett konkret sätt i handling och samtidigt berätta vad och hur något görs i handling, vilket kan ses som en styrka i ämnet.

4. Nyanlända elever och skola

Följande kapitel inleds med en översikt om nyanlända elevers skolgång och hur deras utbildning organiseras. Därefter redogörs för forskning kring nyanlända elever och undervisning. Vidare behandlas interkulturellt förhållningssätt och slutligen lyfts forskning kring nyanlända elever och praktisk-estetiska ämnen.

ORGANISATION AV NYANLÄNDA ELEVERS SKOLGÅNG

Svensk skola har lång erfarenhet av att ta emot elever med olika skolbakgrund och har gjort så under flera decennier. Trots den långa erfarenheten av mottagande är organisation av barn och ungdomar som kommer till Sverige som nyanlända komplext och det har saknats en samlad bild kring nyanlända elevers behov (Bunar, 2010; Hyltenstam & Milani, 2012; Månsson, 2016; Skolinspektionen, 2009). Nyanlända elever hamnar i språkligt nya sammanhang när de kommer till svensk skola och de ska klara den dubbla uppgiften i att dels lära sig ett nytt språk, dels lära sig ett ämnesspecifikt språk för varje skolämne (Axelsson & Magnusson, 2012). Gemensamt är att de har kommit till Sverige av olika anledningar och är nya inför det svenska språket. Anledningar till att vara i Sverige varierar och kan till exempel handla om anknytningsfall, asylsökande eller arbetskraftsinvandrare och så vidare, men framför allt är nyanlända elever ingen homogen grupp utan de är individer som alla har olika behov (Bunar, 2010).

Definitionen om vem som ska anses vara nyanländ har varierat över tid. Med ett ökat antal nyanlända elever i en svensk skolkontext har flertalet förändringar i skollagen gjorts med avsikt att säkerställa att nyanlända elever får den utbildning de har rätt till (Nilsson Folke, 2017). Under 2012 tillkom en definition kring vem som ska anses vara nyanländ. Definitionen kom till utifrån en avsikt att säkerställa nyanlända elevers rätt till utbildning (Nilsson Folke, 2017). I skollagen (2010:800) avser begreppet *nyanländ elev* ”den som har varit bosatt utomlands, nu är bosatt i landet, och har påbörjat sin

utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet” (Skollagen 2010:800, § 12a). Med skollagens definition ställs krav på nyanlända elevers utbildningsvillkor och att de ges rättigheter kring olika insatser men också skyldigheter (Månsson, 2016). Definitionen riskerar dock att skapa en homogenitet i att eleverna behandlas som en homogen grupp när de snarare är individer med olika behov och är i Sverige av olika anledningar. Likaså kan nyanlända elevers skolerfarenheter variera, det vill säga någon kan ha lång erfarenhet av skola och någon annan ha väldigt liten erfarenhet av skolgång (Nilsson Folke, 2017; Skolverket, 2016). En definition kan också riskera att nyanlända elever associerar begreppet ’nyanländ’ med skillnad eller avvikelse, vilket kan skapa en känsla av att vara utpekade i en situation där de vill vara och känna sig som alla andra elever (Nilsson Folke, 2017). Oavsett anledning till att vara i Sverige och elevens legala status har nyanlända elever rätt till utbildning enligt skollagen (2010:800). De senaste åren har forskning kring nyanlända elever och lärande ökat och synliggör att nyanlända elevers svaga skolresultat tenderar att fokusera på det som eleverna inte kan i stället för vad de kan, det vill säga ett starkt bristperspektiv (Granstedt, 2010; Hägerfelth, 2004). Nyanlända elever ställs inte bara inför ett nytt språk utan även inför ett nytt skolsystem och nya ämnen beroende på tidigare skolbakgrund.

Sättet att organisera skolgång och utbildning för nyanlända elever faller på den enskilda kommunen och Sveriges kommuner har alla valt att organisera elevernas skolgång på olika sätt. Rekommendationer och stöd om hur nyanlända elevers utbildning kan organiseras finns från Skolverket (2016) och Skolinspektionen (2009), och utgår oftast utifrån två modeller; förberedelseklass eller direktplacering. Främst används oftast någon slags introducerande utbildning med förberedelseklass (introduktionsklass) som vanlig form. Skolor kan även välja att direktplacera nyanlända elever i ordinarie klass (även kallad reguljär klass) (Bunar, 2010; Nilsson & Axelsson, 2013; Zetterqvist & Hagström, 2016). Benämningar kring organisationsform kan se olika ut på olika skolor och i olika kommuner. De organisatoriska olikheterna mellan kommuner handlar om att kommuner över tid tagit emot ett varierat antal nyanlända elever. De senaste årens större mottagande har lett till att de flesta av Sveriges kommuner har behövt ta ansvar kring att organisera nyanlända elevers skolgång, vilket inneburit att lärare utan erfarenhet tagit

emot nyanlända elever och lärarna upplever att de inte har varit tillräckligt förberedda för den uppgiften (Jepson Wigg, 2011; Lahdenperä, 2015). Oavsett organisationsmodell har det ena inte visat sig vara mer framgångsrikt än det andra utan ofta handlar det om flera samverkande aspekter, men framför allt behöver skolor se till varje enskild individs behov (Tajic & Bunar, 2020). Placering och organisering sker på skolnivå men Bunar (2010) påpekar att beslut om när eleven ska vidare från förberedelseklass ofta tas utifrån ett svagt kunskapsunderlag av lärare. Det finns också en risk att vem som ska vidare till ordinarie klass blir en subjektiv avvägning och att beslut om placering läggs på enskilda lärare (Bunar, 2010; Nilsson Folke, 2019).

Förberedelseklassen ska förbereda eleverna för undervisning i ordinarie klass, eller den klass eleverna sedan mer permanent ska vara en del av. Tiden i förberedelseklass ägnas åt att framför allt lära sig svenska och att lära känna skolmiljön. Med direktplacering menas att eleven placeras direkt i ordinarie klass med tanken att eleverna då möter den språkliga kontexten direkt (Juvonen, 2015). Kritik som riktats mot placering av elever i förberedelseklass handlar om att undervisningen ofta sker avskilt från resten av skolan, vilket skapar en segregeringseffekt. Introduktion direkt in i ordinarie klass sker främst med barn som är yngre eftersom det har visat sig fungera bättre (Månsson, 2016). I den studie Månsson genomförde konkluderas vikten av att ”ha ett samlat grepp om verksamheten som handlar om att ta emot, introducera och inkludera nyanlända elever i en värld som inte är deras egen” (s. 42). Bunar (2010) poängterar på liknande sätt komplexiteten i mottagande och organisering av nyanlända elever och menar att det handlar om ett ansvar som sträcker sig utöver skola, utbildning och skolgång samt att det även ”berör djupt existentiella frågor om tillhörighet och utanförskap, identitet, uppfattningen om hemmetaforen, familjerelationer och inte minst relationer till det ’gamla’ och det ’nya’” (s. 49). Nyanlända elevers skolgång är med andra ord en organisatorisk utmaning som inte har en enkel lösning, samtidigt som skolans roll för dessa elever betonas. Skolan är också en viktig plats för sociala kontakter, vänskapsrelationer och något som ger struktur i vardagen för nyanlända elever (Cummins, 2000; Zetterqvist & Hagström, 2016).

Tiden i förberedelseklass upplevs av nyanlända elever som ett väntrum eller som en tröskel som eleverna behöver passera för att bli en del av den ordinarie klassen och undervisningen (Jepson Wigg, 2011; Skowronski, 2013). Hos eleverna finns en stark önskan om att vara en del av den ordinarie klassen,

skolans sociala kontext och en längtan av att komma vidare samt att vara ”som alla andra”. Men övergången har visat sig innebära svårigheter och beskrivs som ett kritiskt steg för nyanlända elever (Jepson Wigg, 2011; Skowronski, 2013). Vid övergången till ordinarie klass finns det till exempel risk att eleverna förlorar det pedagogiska stöd de hade i förberedelseklassen och mottagande lärare i de olika ämnena för äldre elever kan också sakna erfarenhet och vara i behov av kompetensutveckling. Ytterligare aspekter kring utmaningar för elever i förberedelseklass är risken att tiden där blir något som eleverna bara sitter av (Juvonen, 2015). Skowronski (2013) visar i sin intervjustudie hur eleverna känner frustration och tappar motivation när de inte kommer vidare från förberedelseklassen samtidigt som de står under skolplikt enligt skollagen. De sociala ytor som skolan erbjuder upplever eleverna som betydelsefulla och de sociala kontakterna kan vara avgörande för att känna lust att komma till skolan (Skowronski, 2013).

Ytterligare kritik mot att elever placeras i förberedelseklass har handlat om att elever blivit kvar där i flera år och på så sätt utmanas de inte till utveckling i sitt lärande. Därmed får de inte den utbildning de har rätt till, vilket resulterar i en fördröjning av elevernas utbildning (Bunar, 2010; Skowronski, 2013). Bunar (2015) påpekar att direktplacering i ordinarie klass i sin tur kräver förutsättningar om det ska fungera väl. I Nilssons och Axelssons (2013) studie kring nyanlända elevers erfarenheter mellan förberedelseklass och ordinarie klass gav lärare uttryck för en känsla av att de inte var förberedda att undervisa nyanlända elever. Lärarna i förberedelseklasserna upplevde mottagande och undervisning som en utmaning och önskade att eleverna skulle gå vidare till ordinarie klass samtidigt som de vill att ämneslärarna i de ordinarie klasserna ska vara förberedda att ta emot eleverna. Ordinarie ämneslärare var mindre medvetna om nyanlända elevers behov än vad lärarna i förberedelseklass var.

NYANLÄNDA ELEVER OCH UNDERVISNING

Tidigare forskning kring nyanlända elever lyfter fram ett antal framgångsfaktorer som i stort handlar om betydelsen av att eleverna möts av höga förväntningar, att de får använda sitt modersmål som resurs, att uppgifter är kognitivt utmanande, och att undervisningen bygger på elevernas förkunskaper. Betydelsen av interaktion mellan lärare–elev och elev–elev poängteras också

(Bunar, 2010; Cummins, 2000; Gibbons, 2013). Likaså lyfts att interaktion i mindre grupper stärker lärandet och att eleverna ges språklig stöttning (Hajer & Meestringa, 2010). Elevernas flerspråkighet har även visat sig vara en central aspekt att arbeta med i klassrummet för att utveckla modersmål och majoritetsspråk parallellt, och nyanlända elever ses utifrån att de har liknande behov som flerspråkiga elever (Gibbons, 2013; Vetenskapsrådet, 2012). Gibbons (2013) menar att undervisning med praktiska experiment gynnar flerspråkiga elever och att språket då hamnar i ett sammanhang. Dessutom gynnas nyanlända elever av att i grupp bearbeta det de har lärt sig under lektionen. På så sätt lämnas inte eleverna ensamma i sitt lärande (Hägerfelth, 2004). Det tar upp till två år att lära sig ett vardagsrelaterat språk som nyanländ, och att tillägna sig ett skolspråk, det vill säga att kunna de olika språk som används i skolans kontext, tar cirka fem år. Längst tid att lära sig ett nytt språk tar det för de elever som anländer i tonåren (Cummins, 2000; Gibbons, 2013). Att som lärare möta nyanlända elever i sin undervisning innebär alltså planering, framförhållning och reflektion kring hur eleverna utmanas i undervisningen. Men också vikten av reflektion kring det ämnesspecifika språk som nyanlända elever möter i ämnesundervisningen och hur de kan utmanas i undervisningen.

Nyanlända elevers egna röster och erfarenheter av skolövergång mellan förberedelseklass och introduktionsklass har studerats av Nilsson Folke (2017). Skolövergången beskrivs utifrån tre identifierade mönster: parallella skolliv, en avbruten dåtid och en uppskjuten framtid. När eleverna kommer till ordinarie klass möts de av hög utmaningsnivå och litet lärarstöd till skillnad från förberedelseklass där det snarare är tvärtom. Eleverna önskar stöd i undervisningen, till exempel när det gäller ämnesspecifikt språk och betydelsen av att eleverna får använda sitt modersmål betonas. Vidare framkommer att eleverna önskar att bli som alla andra elever, som även visats i andra studier (jfr. Jepson Wigg, 2011; Skowronski, 2013). Nilsson Folke (2017) lyfter också fram hur eleverna ser på det svenska språket som en nyckel till att dels komma vidare i utbildningssystemet, dels som nyckel till social inkludering. Språkets roll för inkludering och nyckel för skolframgång för nyanlända elever kan dock problematiseras, vilket görs till exempel av Due och Riggs (2009). De har i en australiensisk kontext studerat nyanlända elevers interaktion på två skolgårdar och genomfört en enkät med skolornas lärare. Studiens resultat visar att elevers användning av skolgården har segregrande effekt. De

nyanlända eleverna sågs leka i ytterkanterna av de huvudsakliga skolgårdsytorna. Observationerna som gjordes av elevers interaktion på skolgården går dock på tvärs med de lärarenkäter som genomfördes. Lärarnas upplevelse av elevernas uteaktiviteter var att eleverna interagerade på skolgården och att det skedde över språkliga gränser. Artikelförfattarna utmanar synsättet om språk som enda nyckel för nyanlända elever att passa in och synen på språk som stark integrationsfaktor. Due och Riggs (2009) pekar på att det måste finnas en reflexivitet mellan de som har ett majoritetsspråk och de som är i minoritet och argumenterar för en balans och en vilja att mötas från båda håll. Due och Riggs (2009) poängterar följande:

As such, there appeared to be little reflexivity amongst teachers that integration must be a two-way street, with those in the position of relative power being willing to engage in dialogue about possible conflicting needs and agendas in relation to the terms on which inclusion is set. (s. 59ff)

Vidare poängterar Due och Riggs (2009) att de inte förnekar språkets roll för inkludering utan vill snarare nyansera ansvarstagandet för integration och interaktion, som inte enbart kan vara en uppgift för de elever som är bärare av minoritetsspråk utan måste även gälla för de elever som har majoritetsspråk. Som bärare av minoritetsspråk är eleverna beroende av att andra också ska vilja lyssna. Likaså finns det ett vuxenansvar i elevers interaktions- och integrationsmöjligheter. Ett område där lärarna i studien identifierade en större balans mellan eleverna, var när eleverna utövade sport. Då blev maktrelationerna eleverna emellan mer i balans och deras interaktion var inte avhängig kunskaper i språk, men samtidigt var det aktiviteter som främst engagerade killar. Vidare argumenterar Due och Riggs (2009) för betydelsen av interaktion där elever med olika språkliga förutsättningar kan mötas i undervisning där det verbala språket inte är avgörande. Lärarna i studien föreslog till exempel skolämnet bild (eng. *art*) som ett sätt för elever med olika språkliga bakgrunder att mötas. I Tajic och Bunars (2020) studie visas att ämneslärare upplever att deras undervisning påverkas negativt av nyanlända elevers deltagande. Nyanlända elevers deltagande ses inte som skäl till att förändra undervisningsinnehåll eller undervisningssätt utan snarare som att eleverna hindrar och påverkar övriga elevers undervisning.

NYANLÄNDA ELEVER OCH PRAKTISK- ESTETISKA ÄMNEN

Ett sätt att hantera övergången mellan förberedelseklass och ordinarie undervisning har varit att låta nyanlända elever delta i skolans kontext genom praktisk-estetiska ämnen (Bunar, 2015; Juvonen, 2015). Rektorer uppger i Lahdenperäs (2015) studie att övergången är en utmaning för skolor och studien visar att ”Om introduktionsgrupperna är placerade i skolan, är det lättare att slussa eleverna, antingen via övningsämnen eller praktiska estetiska ämnen (bild, slöjd, musik, idrott), in i ordinarie eller ’vanliga’ klasser” (s. 82). I Skolverkets (2008) *Allmänna råd om undervisning för nyanlända* lyfts också fram att det finns goda erfarenheter av att låta nyanlända elever vara delaktiga i praktisk-estetiska ämnen:

Många skolor har goda erfarenheter av att låta nyanlända elever, som är placerade i förberedelseklass eller IVK [idag Språkintröduktion], delta i undervisning i reguljära klasser, i till exempel matematik och praktisk-estetiska ämnen, för att ge dem möjlighet att tidigt bli delaktiga i skolans gemensamma liv. (s. 13)

Skolverket (2016) reviderade denna publikation åtta år senare och då är just den skrivelsen borttagen.

Inslussning genom praktisk-estetiska ämnen tycks ha blivit ett vedertaget sätt för skolor att lösa övergången från förberedelseklass och ett sätt att lösa dilemmat mellan exkludering och inkludering för nyanlända elever. I praktisk-estetiska ämnena kan nyanlända elever delta på vad som tycks vara andra villkor, som att det finns en syn på att dessa ämnen underlättar elevernas språkträning och att det i dessa ämnen ställs lägre språkliga krav (Bunar, 2015; Stretmo & Melander, 2018). Lärare inom praktisk-estetiska ämnen motsätter sig att språket i dessa ämnen skulle vara enklare än i andra ämnen. Oavsett ämne bygger skolämnen och undervisningen på att elever ska lära sig ämnes-specifika begrepp och de språkliga krav som ställs på elever är höga, oavsett ämne (Juvonen, 2015). Forskning om nyanlända elever och deras erfarenheter av deltagande i praktisk-estetiska ämnen, och på vilket sätt deltagandet kan mildra övergången, saknas dock. Lindberg (2017) menar att praktisk-estetiska ämnen erbjuder andra uttrycksformer och att det i dessa ämnen inte finns verbalspråkliga hinder. I Juvonens (2015) studie poängteras att det finns en normativ diskurs om praktisk-estetiska ämnen som integrationsämnen. Den

enkätstudie som Juvonen (2015) genomfört fokuserade på lärares beskrivningar om, och attityder kring, organisering av nyanlända elever. Resultaten visar på fyra olika diskurser kring uppfattningar om praktisk-estetiska ämnen, där en av dessa handlade om praktisk-estetiska ämnen som integrationsämnen. I studien är det främst andra lärare än lärare inom praktisk-estetiska ämnen som såg dessa ämnen som integrationsämne. Vidare visar studien att det finns en uppfattning om att dessa ämnen har vissa fördelar inom ämnet, till exempel att ämnena ger nyanlända elever möjlighet att lära känna andra elever "på ett naturligt sätt" (Juvonen, 2015, s. 156). I Evaldssons (2002) studie med fokus på flerspråkiga elever är ett av studiens exempel hämtade från slöjdundervisning. Där visas hur eleverna samtalar mer fritt med varandra under lektionen, vilket i sin tur leder fram till att eleverna skapar flerspråkig interaktion och sociala relationer under lektionen.

Synen på praktisk-estetiska ämnen som "något annat", och uppfattningen att ämnena erbjuder annat än andra ämnen, framställs hos Bergendorff (2014) som har undersökt skolors organisering kring nyanlända elever. Att möta ett praktisk-estetiskt innehåll menar Bergendorff (2014) är betydelsefullt för nyanlända elever utifrån möjligheten att eleverna kan uttrycka sig bortom enbart ett verbalt språk. Steins (2008) forskning visar på liknande sätt betydelsen av att elever ges möjlighet att använda flera olika uttryck i sitt meningsskapande. Stein (2008) har studerat elever i en sydafrikansk kontext där elever med olika språkliga och kulturella kontexter möts i skolorganisationen. Eleverna har, i de studier som Stein genomfört, olika språkliga bakgrunder och i klassrummet uppstod ofta språkförbistringar mellan elever. Stein benämner det lärarna gör för "multimodal pedagogik" i klassrumsarbetet och visar på betydelsen av att ge elever flera möjligheter till representation och kommunikation i klassrum. Lärarna hittade olika multimodala möjligheter att skapa klassrumsklimat där olika kommunikativa resurser möjliggjorde för elever att visa kunskaper och menar att "Drawing became a more direct way of showing what was difficult to describe" (Stein, 2008, s. 5). Eleverna uppmuntras att använda olika resurser för att kommunicera och använde sig av bland annat bild, dans och teater för att kommunicera över språkliga och kulturella barriärer. Lärarna såg det verbala språkets begränsningar hos eleverna och ville stötta dem i att överbrygga en tydlig kommunikationsproblematik eleverna emellan, särskilt när det handlade om känslor av olika slag. Genom olika multimodala möjligheter blev det ett sätt för eleverna att börja "prata" bortom enbart verbala handlingar (Stein, 2008).

Nyanlända elevers möte med ämnet idrott och hälsa har studerats av Huitfeldt (2015) genom elevintervjuer. Eleverna i studien berättar om idrottsundervisning där de får lära sig nya färdigheter och där de träffar andra elever under vad som benämns som ”lättisamma former”, vilket upplevs som en slags avkoppling. Eleverna uppger att språket inte är ett hinder för dem att delta i idrottsundervisningen. Resultatet visar även att flickornas religion påverkar deras möjligheter till att medverka i undervisningen i idrott och att pojkar har större vana vid fysisk aktivitet. Studien visar vidare att lärare utmanas i att förklara ämnets syfte och innehåll för nyanlända elever och att det finns språkliga hinder i det ofta komplexa språk som kursplaner är uppbyggda kring. I studien framkommer att lärarna har avsatt och tagit sig tid att förklara ämnesinnehållet, men för eleverna är upplevelsen ändå att de inte fått förklaringarna (Huitfeldt, 2015). Huitfeldts resultat kring hur nyanlända elever förstår ämnets syfte är intressant i relation till hur elever med svenska som modersmål förstår skolämnets syfte och innehåll. De styrdokument som lärare ska luta sig mot kännetecknas av generella begrepp och kan upplevas som svårbegripliga oavsett modersmål. Att elever har svårt att förstå texter i skolans styrdokument är kanske en än större utmaning för skolor och lärare som helhet, oavsett modersmål.

INTERKULTURELLT FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Inkluderingsstanken har sedan 1980-talet fått allt större genomslag i svensk skola som inledningsvis i första hand omfattade specialpedagogiska frågor. Med inkludering avses att elever i den utsträckning det är möjligt inkluderas i undervisning i stället för särlosningar som riskerar att exkludera elever. Inkluderande undervisning gäller för alla elever i skolan och anses även bidra till ökad social interaktion mellan elever och att det finns ett värde i att elever möter olikheter (Fridlund, 2011; SOU 1983:57). Trots att inkluderingsperspektivet funnits med sedan 1980-talet har synsättet haft svårt att få genomslag i den svenska skolkontexten (Bunar, 2010; Skolinspektionen, 2010).

Interkulturell pedagogik lyfts fram som en framgångsfaktor i undervisning med nyanlända elever men Skolinspektionens (2010) rapport om skolors arbete med flerspråkiga elever visar dock att undervisning överlag har ett svagt interkulturellt perspektiv. Interkulturellt förhållningssätt handlar om att främja interaktion och att se varandras likheter och olikheter i pedagogiska

sammanhang. Likaså poängteras att interkulturellt förhållningsätt är just ett förhållningsätt och ska ses som en resurs i undervisningen, inte ett ämne i sig utan en väg mot att höra samman i en gemensam kontext (Lahdenperä, 2015). Portera (2014) poängterar betydelsen av prefixet *inter* och skillnaden på mångkulturalism och belyser vikten av relationer, interaktion och utbyte mellan individer ”Whereas multiculturalism aims to get to know and tolerate people from different cultures, living peacefully *side by side*, the prefix *inter-* implies relationships, interaction and exchange between groups” (s. 165). Med ett interkulturellt förhållningsätt läggs fokus på interaktion och vikten av mötet mellan olika kulturer. Men också att skolor inte kan bortse från aspekter som relationer och interaktion mellan elever. Även om en skola kallas eller benämns som mångkulturell behöver det inte betyda att eleverna möts och interagerar utifrån sina olika kulturella bakgrunder. Med ett interkulturellt förhållningsätt ska elevernas olikheter tas tillvara och användas för att skapa möten och se till att elever möts (Lahdenperä, 2015).

Gorski (2008) problematiserar hur interkulturell undervisning tar sig uttryck inom utbildning. Han menar att interkulturell undervisning riskerar att inte utmana dominanta hegemonier och att det saknas avsikter med undervisningen. Det finns en risk att det interkulturella enbart reduceras till enskilda temadagar på skolor som i sin tur riskerar att peka ut olikheter i stället för att mötas och se möjligheter. Ett sätt att komma bort från enskilda temadagar och det ensidiga fokus det riskerar att få, menar Gorski är att synliggöra strukturer och fokusera på strukturer där det finns möjligheter att påverka. Gorskis påpekande kring strukturer är även något Bunar (2010) lyfter och synliggör i det omfattande material han har tagit del av kring nyanlända elever. Bunar (2010) menar att samhällets strukturer slår igenom i skolans praktiker. I skolan möts nyanlända elever av väl inrutade och inarbetade strukturer som är svåra att förändra. De problem som nyanlända elever möter handlar ofta om strukturella problem som kan innebära hinder för eleverna och som dessutom är svåra att lösa som enskild lärare. Det riskerar i sin tur att leda till att skillnader mellan elever i stället upprätthålls. En möjlighet att arbeta mot dessa strukturer kan vara ett interkulturellt förhållningsätt hos lärare där elevers möjligheter synliggörs samt betydelsen av att se nyanlända elever som individer med individuella behov. Trots goda intentioner har det varit svårt för skolor att implementera interkulturell undervisning och det finns behov av ytterligare forskning (Bunar, 2010).

SAMMANFATTNING

Kapitlet har tagit ett brett grepp om nyanlända elevers utbildning och möte med svensk skolkontext. Forskning som på olika sätt belyser slöjdamnet eller andra praktisk-estetiska ämnen har lyfts fram i kapitlet för att ringa in avhandlingens fokus. Kapitlet visar att mottagande av nyanlända elever är komplext och utmanande för både elever och skolor att hantera. Det finns en tendens att se elevernas brister i stället för deras faktiska kunskaper. Särskilt är nyanlända elevers övergång från förberedelseklass till ordinarie undervisning en utmaning. Ett sätt för skolor att mildra övergången för nyanlända elever har varit att låta eleverna delta i praktisk-estetiska ämnen, som slöjd. När nyanlända elever möter svensk skolkontext hamnar de i språkligt nya sammanhang och de ställs inför en dubbel uppgift som dels handlar om att lära sig svenska språket, dels lära sig ett ofta komplext ämnesspecifikt språk i skolans alla ämnen. Tidigare forskning poängterar även risken med att elevers placering och skolgång blir exkluderande trots inkluderande ambitioner. Skolors ansvar kring mottagande handlar inte enbart om elevers skolgång utan berör andra aspekter som handlar om tillhörighet, identitet och att skolan är en plats för elevers sociala kontakter samt elevers möjligheter att vara delaktiga. Skolan som plats har också visat sig vara av vikt i betydelsen att det för eleverna är en social yta där de förutom att lära, även kan bygga relationer.

Att mottagande av nyanlända elever fungerar och sätter den enskilde individens behov främst har betydelse för eleverna men får också betydelse utifrån ett större och långsiktigt samhällsperspektiv. Om eleverna möts av ett inkluderande mottagande, ett interkulturellt förhållningsätt hos skolpersonalen och stötts utifrån individuella behov möjliggör det att nyanlända elever på sikt kan komma vidare i utbildningssystemet.

Även om slöjdundervisning med nyanlända elever hittills är sparsamt beforskat finns det närliggande forskningsresultat som trots allt pekar på att slöjdamnet eller andra praktisk-estetiska ämnen erbjuder eleverna möjligheter till ett annat deltagande och andra möjligheter till interaktion och kommunikation. Detta deltagande kan innebära ett deltagande i undervisning som upplevs vara mer avslappnat, eller att ämnena erbjuder en annan lärande- och kunskapstradition, och som inte enbart är avhängigt deras kunskaper i svenska språket. Likaså lyfts att det är ämnen som erbjuder rika möjligheter till multimodal kommunikation och interaktion med följden att eleverna kan visa

kunskaper på ett varierat sätt genom en mängd uttrycksätt. Samtidigt som organisering av nyanlända elevers skolgång och undervisning med dessa elever fortfarande är en utmaning och i behov av ytterligare forskning.

5. Lärmiljö i klassrum och slöjdklassrum

Följande kapitel inleds med en redogörelse för klassrums lärmiljö och utformning. Vidare redogörs för klassrums multimodala möjligheter som följs av en genomgång av slöjdklassrummets lärmiljö. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

KLASSRUMS LÄRMILJÖ OCH UTFORMNING

Elever tillbringar stor del av sin vardag i skolans lokaler. De rör sig mellan lektioner och i korridorer eller på skolgården för att komma till exempelvis matsal, lektioner, skolbibliotek eller slöjdklassrum. Tidigare forskning kring klassrums lärmiljö är sparsam gällande äldre elever. Däremot finns det betydligt mer forskning kring lärmiljön i förskolan (Björklid, 2005). Lärmiljön i klassrum regleras sällan i styrdokument, vilket öppnar för lärares och skolors möjligheter att påverka och förändra klassrummets utformning. I Björklids (2005) genomgång av skolors lokaler lyfts bland annat att lokalerna ska vara ändamålsenliga och att det ska finnas utrustning för elevers utbildning. Förutom särskilda krav på bland annat säkerhet och arbetsmiljö ska lokaler även inspirera till lärande.

Utformning av klassrum fick under folkskolans införande liknande uppställning som kyrkans bänkar och dess uppställning i rader. Klassrum utformas fortfarande ofta utifrån lärarens kateder och någon slags skrivtavla, så kallad White board eller projektorduk som givna utgångspunkter, en så kallad frontalundervisning eller förmedlingsmöblering (Björklid, 2005; Vetenskapsrådet, 2010). När Skolöverstyrelsen fick större inflytande under 1920-talet över skolors lärmiljö kom tydliga rekommendationer och standardlösningar för skolans klassrum. Men det fanns också fokus kring elevers välmående i skollokalerna (Marklund, 1984; Skantze, 1989). När Lgr80 trädde i kraft poängterades en önskan om att komma bort från en upplevd ensidig katederundervisning och i stället fokusera på mer elevaktiva arbetssätt (Skantze, 1989).

Sättet att möblera ett klassrum berättar också om hur relationer mellan lärare och elever ska förstås i klassrummet (Jewitt, 2005; Hipkiss, 2014). Katedern kan till exempel skapa distans mellan lärare–elev men kan också skapa och upprätthålla maktrelationer dem emellan. Men med lärarens rörelse i klassrummet är det möjligt att skapa närhet och på så sätt minska ojämlika relationer mellan lärare–elev (Hipkiss, 2014). Klassrums utformning och den rumsliga strukturen kan därmed påverka sociala relationer eller hur sociala relationer ska förstås. Samarbete kan främjas av närhet, dels att vara fysiskt nära, dels av att möbleringen gör det möjligt att ha ögonkontakt och att det finns så kallade siktlinjer i klassrummet (de Jong, 2005; Kress & Sidiropoulou, 2008). Med siktlinjer och ögonkontakt kan elever och lärare enkelt använda en mängd multimodala resurser så som till exempel gester eller ansiktsuttryck i klassrummet som kommunikation (de Jong, 2005; Selander & Kress, 2017).

I Skantzes (1989) studie av tre skolor med byggår från tre olika decennier, 1926, 1961 och 1973 visas att elever upplever klassrum med alla sina sinnen. De rum eller lokaler som eleverna specifikt uppskattar är slöjden, hem- och konsumentkunskap och skolbiblioteket. Eleverna påpekar också att det är rum som skiljer sig åt från andra klassrum. Av eleverna upplevs slöjden som att det är rum som till exempel doftar och eleverna berättar om slöjdföremålen som betydelsefulla. Skantze (1989) menar att ”Barnens meningsskapande av den fysiska miljön sker genom att de erfar och utforskar den med alla sinnen, genom känslor, stämningar, genom att relatera till den med sin kropp, sina rörelser och handlingar” (s. 145). Sammantaget finns en potential i hur klassrum utformas och vad klassrum signalerar, det vill säga vad som är tänkt att ske där, vad som är möjligt att göra eller hur det ska förstås som kan tas i beaktning i undervisning och vara ett pedagogiskt redskap (Hipkiss, 2014; Leijon, 2010; Selander & Kress, 2017).

KLASSRUMS MULTIMODALITET

Skolans klassrum signalerar vilken typ av verksamhet som är tänkt att ske där genom ämnesspecifika artefakter eller annan ämnesspecifik utrustning. Lärare har möjligt att placera elevers skolarbeten på väggar eller på andra sätt smycka klassrummen. Det som sätts upp på väggar, eller hur ett klassrum möbleras, kan skapa en hemlik atmosfär (Jewitt, 2005).

Kress m.fl. (2001) visar i en studie, utifrån ämnet naturvetenskap i en engelsk kontext, den mängd möjliga resurser som läraren använder sig av när läraren ska förklara ämnesinnehåll för elever. I undervisningen ges eleverna möjlighet att växla mellan olika meningsskapande resurser så som skriven text på tavlan, lärarens instruktioner, lärobok och att själva göra en laborationsrapport (Kress m.fl., 2001). Andra resurser som läraren använder sig av är gester och ett hjärta i modellform som stöttar läraren i förklaring av blodets cirkulation, samt att läraren ritar på tavlan. Det vill säga, läraren använder en mängd olika multimodala resurser som skapar mening, där språket är en resurs bland flera möjliga resurser som lärare och elever kan använda sig av i sitt meningsskapande (Kress m.fl., 2001).

Hur ett naturvetenskapligt ämnesinnehåll kombineras i undervisning med flerspråkiga elever på gymnasiet, problematiseras av Nygård Larsson (2008). Med utgångspunkt i lärarens undervisning och lärartexter som elever möter, är bilderna i läroboken ett exempel på hur bilder kan vara, vad hon menar, en avlastning för eleverna och att bilderna blir ett stöd. Nygård Larsson (2008) problematiserar hur det multimodala klassrummet också utmanar elever i och med att de ställs inför vad Nygård Larsson menar är att hantera ”en mängd olika samtidigt pågående skeenden” (s. 81). I betydelsen att det finns en risk att undervisningen blir informationstät för eleverna och liksom med annan information behöver eleverna stöttning i att hantera ämnesinnehållet. Klassrum för naturvetenskap är på många sätt lika slöjdklassrum i betydelsen att det finns ämnesspecifikt utrustning. Detta gör att andra ämnen sällan har undervisning i slöjdklassrum till skillnad från ämnen som till exempel svenska eller geografi som mer sällan undervisas i specifika klassrum på liknande sätt som slöjd, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, samt naturorienterande ämnen.

I en klassrumsstudie med fokus på klassrummets semiotiska resurser visar Hipkiss (2014) utifrån tre skolämnen, hem- och konsumentkunskap (hkk), biologi och kemi, hur resurserna interagerar med klassrumsdesign och klassrumskommunikation. Resultaten pekar på att klassrumsdesign och klassrumskommunikation är nära sammankopplade. Klassrummets möblering får betydelse för elevers möjligheter till interaktion och kommunikation. I till exempel hkk-klassrummet rör sig eleverna mellan elevköken och utformningen skapar därmed en rörlighet. En rörlighet som leder till möten mellan elever, till skillnad från andra ämnesklassrum, där elever rör sig mer i början och i slutet av lektionen (Hipkiss, 2014). I studien visas att

möblering och artefakter är två resurser som påverkar elevers möjligheter till kommunikation och deltagande. Ett klassrums möblering har därmed betydelse för elevers möjligheter att mötas och interagera och möbleringen leder till elevers möjligheter till delaktighet och att kunna delge varandra erfarenheter (Hipkiss, 2014). Möblering kan således öppna för elevers interaktion som för nyanlända elever kan vara av vikt i att få ytor och utrymme att möta andra och att interagera med andra elever. För hkk-ämnet är till exempel elevköken ämnesdefinierade och för slöjdamnet kan hyvelbänken på liknande sätt ses som en ämnesdefinierad möbel. I hkk-ämnet skapas till exempel en mer fri rörlighet för eleverna i och med att de till exempel behöver hämta något som rör deras matlagning, och Hipkiss (2014) menar att den fria rörelsen innebär en mer jämlik relation mellan deltagarna. Den fria rörelsen finns även i slöjdklassrum som gör att elever blir deltagare i andras arbeten och att de också kan samarbeta med varandra (Johansson, 2002). Rummets utformning och möblering har alltså betydelse för sociala relationer i undervisningen och påverkar i sin tur interaktion i rummet.

SLÖJDKLASSRUMS LÄRMILJÖ

Slöjdklassrummet har historiskt varit ett rum som läraren kan utforma och sätta en egen prägel och därigenom signalera undervisningens innehåll (Skolverket, 2015). Det kan vara en blandning av elevers tidigare arbeten som i sin tur kan inspirera andra elever (Westerlund, 2015). När slöjdamnet utvärderas visas att det är ett uppskattat ämne av elever och lärare trivs med att undervisa i slöjd. Slöjdlärare har oftast det övergripande ansvaret för slöjdklassrummets utformning och underhåll när det gäller maskiner, verktyg, skötsel och så vidare (Skolverket, 2015). Vidare delas slöjdklassrummet sällan med annan undervisning eller andra ämneslärare, vilket i sin tur skapar möjligheter för läraren kring undervisningsinnehållet. Det innebär att slöjdlärare kan använda klassrummet som ämnesinnehåll i undervisning, vilket i ämnesutvärderingen i slöjd (Skolverket, 2015), jämförs med andra ämnens läromedel, där följande aspekt lyfts fram kring ”möjligheter för slöjdläraren att utnyttja slöjdsalen som en del av innehållet i sin undervisning, något som kanske kan jämföras med den roll olika typer av läromedel spelar för undervisning i många andra ämnen” (Skolverket, 2015, s. 57). Vidare påpekar

Mäkelä (2011) slöjdämnet materialitet och multimodalitet, i betydelsen att elevernas slöjdföremål berör alla sinnen och att eleverna därmed har ett överflöd av semiotiska resurser att tillgå.

Slöjdklassrum är ofta uppdelade utifrån material (textil, respektive trä och metall) och Holmberg och Hasselskog (2014) pekar på den skillnad som skett över tid ”Om gårdagens slöjdsalar genom sin utformning och utrustning signalerade vad som *skulle* göras, utgör dagens slöjdsalar snarare inspiration till vad som är *möjligt* att åstadkomma” (s. 180ff). Skolbyggnaderna har lång livslängd, vilket innebär att lokalerna, till skillnad från kursplaner, är svårare att förändra och de stora förändringarna handlar snarare om utrustning än om byggnaderna (Holmberg & Hasselskog, 2014). Eftersom läromedel i form av läroböcker i stort sett saknas i slöjden öppnas möjligheter kring vad slöjdklassrummet erbjuder och hur slöjdlärare kan påverka innehållet genom rummets utformning och möblering. Dessutom behövs utrymme för lärare och elever att kunna interagera och kommunicera genom verktyg, material och gester eftersom det är undervisning som är i behov utrymme, vilket också gör att det är svårt att undervisa i klassrum som inte är avsedda för slöjd.

Statens granskning av skolans läromedel försvann 1991 och lärare har idag en rad möjligheter att använda sig av annat material än vad som kanske ses som traditionellt läromedel (Johansson Harrie, 2009; SOU 2021:70). I en statlig utredning (SOU 2021:70) med fokus på användning av läromedel framkommer att det är stor variation kring hur läromedel används i olika ämnen. Läromedel inom praktisk-estetiska ämnen förekommer mer sparsamt än inom andra ämnesområden. Anledningen till skillnaden mellan ämnen påpekas ha att göra med ämnens olika ämneskonceptioner och att ämnen har olika behov av läromedel (SOU 2021:70). När Holmberg m.fl. (2017), genom en enkät, frågar slöjdlärare i Finland och Sverige hur de uppfattar och använder läromedel visas att slöjdlärare har både en snäv och bred definition om vad ett läromedel är, samtidigt som slöjdlärare tenderar att omvandla allt till ett användbart läromedel i undervisningen. Under senare år har möjligheten att själv hitta material ökat, till exempel genom användning av Internet, samtidigt som det finns en delningskultur bland slöjdlärare där det är möjligt att ta del av varandras egenproducerade material (Holmberg m.fl., 2017). Historiskt har läromedel i slöjd för framför allt textilslöjd producerats och använts inom lärarutbildningarna (Holmberg, 2014). En ökad användning av digitala verktyg i skolan och samhället i stort har även öppnat för nya möjligheter i

slöjdundervisning genom till exempel YouTube. För slöjdamnet finns även mer riktade läromedel som baseras på filmade instruktioner (Degerfält & Porko Hudd, 2008).

Slöjdlärares rörelse och förflyttningar i slöjdklassrum har studerats av Andersson och Risberg (2018). Genom en GoPro-kamera fastsatt på läraren visas hur läraren under en lektion är involverad i cirka 100 individuella lärar-elev-möten. I analys av det inspelade materialet visas att läraren använde 83 procent av lektionen på fokuserade möten med elever. Med en så mötestät undervisning riktas även fokus på slöjdklassrummets möblering och utformning. Med multimodal interaktion och kommunikation där gester, föremål, material eller liknande används är lärare och elever i behov av utrymme. I det slöjdklassrum som Risberg och Andersson har filmat i, är hyvelbänkar placerade centralt i mitten av rummet, vilket i sin tur påverkar hur läraren rör sig, eller har möjlighet att röra sig. Möbleringen gör det möjligt att se och enkelt möta samtliga elever. Samtidigt påpekar författarna att den översikt läraren har över elevgruppen också gör att läraren kan upptäcka och förhindra eventuella problem som uppstår. Vidare menar Andersson och Risberg (2018) att lärarens överblick och vana av att röra sig i rummet används som ett reflexivt undervisningsverktyg (eng. *teaching tool*) (s. 188). Med rörligheten har läraren en holistisk överblick i klassrummet och använder alla sina sinnen och identifierar på så sätt vad eleverna behöver stöttning i. De mest besökta platserna under lektionerna är elevernas hyvelbänkar, lärarens kateder och verktygsförvaringen. På liknande sätt som i Hipkiss (2014) studie visas hos Andersson och Risberg att möblering och utformning av klassrummet strukturerar lärarens och elevers rörelser under lektionstid. Andersson och Risberg (2018) konkluderar att eleverna tar in och känner in lärarens rörelser i undervisningen. Elevers relation till slöjdklassrummets specifika lärmiljö problematiseras av Sigurdson (2014) med specifikt fokus på föreställningar om maskulinitet i trä- och metallslöjdens lärmiljö. Mer specifikt ses lärmiljön som sociomateriell i betydelsen att ”de sociala och materiella aspekterna av verkligheten sammansmälter” (Sigurdson, 2014, s. 15). I studien visas hur trä- och metallslöjden har en starkt materiell klassifikation och liknar mer en verkstad än hur klassrum traditionellt är utformade. Till exempel visas trä- och metallslöjdens metallrum som starkt maskulint klassificerade och dess målrum som svagt maskulint klassificerade. Eleverna förhåller sig till lärmiljön på olika vis, genom att till exempel undvika vissa platser eller genom att bära sina ytterjackor under lektionstid.

I Maapalos (2017) studie med fokus på vad som möjliggörs och hindrar undervisning i den norska skolans motsvarighet till det svenska slöjdämnet, *kunst- og håndverksfaget*, visar resultatet ett antal byggklossar som möjliggör eller hindrar arbete i materialet trä i undervisningen. De olika byggklossarna benämner Maapalo *kompetens, rum och materialitet, integritet, elevengagemang och lärardedikation i samspel* och slutligen, *tradition* (s. 16). Studien bygger på empiriskt material i form av att lärare har svarat på ett frågeformulär samt Maapalos (2017) besök i klassrum. Byggklossen *rum och materialitet*, handlar om hur rummen används och är utformade. Utformningen visades vara likartat i de besökta klassrummen med hyvelbänken som vanligt förekommande möbel. Andra förekommande artefakter var handhållna maskiner, hyllor och skåp till förvaring. I resultatet visas hur de identifierade byggklossarna samspelar och påverkar varandra. Om något förändras, till exempel tillgång på material eller om det saknas verktyg, påverkar det i sin tur en annan byggkloss och i förlängningen elevers lärande och vad som blir möjligt för elever att lära (Maapalo, 2017). Även om det norska ämnet *kunst- och håndverk* skiljer sig från ämnet slöjd i svensk grundskola är resultatet av intresse då det visar på de olika byggklossarnas nära samspel och betydelse för undervisningen och i förlängningen elevers möjligheter att lära. Med en avsaknad av verktyg, material eller arbetsplatser i undervisningen finns risk att elever ges olika förutsättningar för lärande.

SAMMANFATTNING

Kapitlet visar att klassrums utformning, möblering och inredning har betydelse för den pedagogiska verksamheten, samtidigt som klassrums utformning och möblering har en tendens att utformas utifrån tradition. Vidare lyfts att klassrums utformning och den rumsliga strukturen påverkar sociala relationer eller hur sociala relationer förstås. Elever uppfattar klassrum med alla sinnen, vilket således skulle kunna utnyttjas i undervisningen. I undervisning använder lärare och elever en mängd olika multimodala resurser som skapar mening, där det talade och skrivna språket är en resurs bland flera möjliga resurser som lärare och elever kan använda sig av i sitt meningsskapande, vilket för nyanlända elever kan vara betydelsefullt. Samtidigt finns en risk att undervisningen blir allt för informationstät vilket ökar elevernas behov av stöttning.

Klassrummets möblering har betydelse för elevers möjligheter till

interaktion och kommunikation. Ett klassrums möblering har därmed betydelse för elevers möjligheter att mötas och interagera och möbleringen påverkar elevers möjligheter till delaktighet och att kunna delge varandra erfarenheter. I slöjdklassrummet finns möjligheter för läraren att sätta sin egen prägel och att kunna använda rummet som ett läromedel. Vidare är det rum där elever och lärare behöver utrymme eftersom det är undervisning som ”tar plats” i betydelsen att undervisningen inkluderar en mängd ämnesspecifika möbler samt användning av en mängd olika material, verktyg och maskiner. I slöjdämnet kan läromedel ta sig olika former och eftersom läromedel i form av böcker i stort saknas öppnas möjligheter kring vad slöjdklassrummet kan erbjuda.

6. Metod och metodologiska överväganden

Det här kapitlet redogör inledningsvis för avhandlingens kvalitativa ansats som följs av en presentation av det empiriska materialet. Därefter redogörs för videodokumentation som metod och dess för- och nackdelar. Sedan beskrivs aspekter kring studiens analysförfarande, forskarens närvaro, och avslutningsvis redogörs för etiska överväganden.

EN ETNOGRAFISKT INSPIRERAD UTGÅNGSPUNKT

Den här avhandlingens forskningsintresse handlar om att studera slöjdundervisning med nyanlända elever och de multimodala möjligheter som erbjuds i interaktion, kommunikation och i den ämnesspecifika lärmiljö som nyanlända elever möts av i slöjdpraktiken. Min studie har en kvalitativ forskningsansats och jag har hämtat metodologin från etnografi. I kvalitativa studier använder forskaren ord men också ofta bilder för att beskriva sina resultat (Kullberg, 2014). För att kunna fånga slöjdlärares och nyanlända elevers interaktion och kommunikation i slöjdpraktiken har jag använt mig av videodokumentation med en handhållen filmkamera. På så sätt erhålls en förstahandsinformation, dels om det som ska studeras, dels om omgivande miljö och kontexten i stort. Den etnografiska forskaren är intresserad av att observera olika slags processer och i insamlingsfasen i fält är forskaren en deltagande observatör, där data insamlas och skapas på olika sätt (Kullberg, 2014). Etnografiska studier karaktäriseras av att undersökningen genomförs i form av fältstudier över en längre tidsperiod. Etnografiskt fältarbete har under decennier varit centralt inom antropologi och under senare tid har etnografiska metoder spridit sig mer och mer in i andra vetenskapliga fält, vilket i sin tur gjort att kärnan i etnografi som metod också har omtolkats (Hammersley & Atkinson, 2019). Etnografiska metoder används brett och är väletablerat inom utbildningsforskning, så också inom slöjdforskning,

även om just forskning i slöjdpraktik är sparsam (Johansson, 2002, 2022). I grunden handlar en etnografisk ansats om att studera och skapa kunskap om människors dagliga liv, vad människor gör och om att få förstahandsinformation i en specifik kontext om det som studeras och att studierna genomförs över längre tid (Agar, 1980; Hammersley & Atkinson, 2019). Samtidigt pekar Hammersley (2018) på problematiken med att definitionen av etnografi kan uppfattas som urvattnat och att det idag finns en mängd definitioner. Därmed är det betydelsefullt att vara tydlig med sina etnografiska åtaganden och dess grunder i den forskning som bedrivs. Med valet av en kvalitativ metod sätts studiesubjektens perspektiv i förgrunden, där forskarens närvaro och det tolkningsarbete som forskaren gör utifrån den empiri som produceras, är i fokus (Alvesson & Sköldberg, 2017). I etnografiska sammanhang finns även aspekten om att vara den ”främmande”, den som är på besök och följer vad som sker i den praktik som studeras som en extern part (Agar, 1980). Tiden ute på fältet ses som en viktig aspekt inom etnografiska studier eftersom tid ute på fältet innebär att få syn på strukturer, komplexa mönster och möjligheten att etablera en närvaro för deltagarna, det vill säga, aspekter som är tidskrävande (Agar, 1980). Sett till tidsaspekten kan min studie således uppfattas som inte renodlat etnografisk i och med att videodokumentationen skedde under en termin utan tolkas som influerad eller inspirerad av etnografiska metoder (jfr. Westerlund, 2015). Samtidigt påpekar Agar (1980) angående tidsaspekten, att om forskaren sedan innan har god kunskap om det som ska studeras, innebär den förståelsen att det redan finns kunskap och erfarenhet att utgå ifrån. Min tidigare undervisningserfarenhet som slöjdlärare ger mig därmed en förkunskap om fältet.

Genom en kvalitativ metod möjliggörs en empirisk förståelse av slöjdundervisning med nyanlända elever som synliggör elevernas möte med slöjdundervisningen. Jag har videodokumenterat slöjdlärare och nyanlända elever på plats i deras skolvardag sammantaget över en termins tid, men sammanlagt åtta månader, inklusive förstudien. Mina observationer i slöjdklassrummen har genomförts genom fysisk närvaro där jag tillbringat tiden med att se på verksamheten genom att videodokumentera slöjdlektionerna. Från ovan antagna utgångspunkter för avhandlingens studie var det av vikt att välja en metod som även fångar nyanlända elevers och lärares multimodala handlingar. Genom att välja videodokumentation som observationsmetod kan således slöjdpraktikens komplexitet synliggöras och en närhet till de studerade situationerna

skapas. Med videodokumenterade lärsituationer, och framfört allt när elever och lärare inte delar samma verbala språk, kan videodokumentation fånga den multimodala interaktionen och kommunikationen som även har betydelse för analys av materialet (Flewitt, 2006; Kress, 2010).

URVAL, DELTAGARE OCH INFÖR EMPIRIINSAMLING

Under våren 2018 inleddes forskningsstudien med att jag kontaktade flertalet lärare och rektorer på grundskolor som i sin tur hjälpte mig vidare till kontakter med slöjdlärare som alla undervisade nyanlända elever. De upprättade kontakterna mynnade ut i att tre grundskolor med tre slöjdgrupper och totalt fyra slöjdlärare blev intressanta för fortsatt kontakt. Under hösten 2018 gjordes ett första besök på de tre skolorna för inledande möten med slöjdlärarna där jag redogjorde för min tänkta studie. En av skolorna valdes sedan bort på grund av att slöjdklassrummet för tillfället, och en tid framåt, skulle vara under ombyggnad, vilket medförde att undervisningen inte skulle bedrivas i slöjdklassrum under den tidsperioden. Detta val gjordes eftersom det är centralt för studien att kunna följa nyanlända elever och slöjdlärare i slöjdens lärmiljö. Jag valde att gå vidare med de två andra skolorna och slöjdlärarna på de två skolorna blev vad Hammersley och Atkinson (2019) kallar för ”gatekeepers”, det vill säga nyckelpersoner som gav mig tillträde till fältet.

Under senare delen av hösten 2018 deltog jag i de utvalda skolornas slöjdundervisning som en förstudie med fokus på frågor som dels rörde möjligheter med att kunna genomföra min tänkta studie, dels möjligheter med att kunna använda videodokumentation som metod. I förstudien följde jag de två elevgruppernas slöjdundervisning en dag per vecka under totalt sex veckors tid på båda skolorna. Med tanke på den komplexa lärmiljö som slöjdundervisning är, var det aspekter som ljudnivå, elevers och lärares rörlighet i rummet som var av vikt att uppmärksamma för att bedöma möjligheter och hinder med att kunna filma undervisningen. Fördelen med att genomföra en förstudie innebar att jag kunde se hur lärare och elever rörde sig i slöjdklassrummet och utifrån det se om det skulle finnas vinklar eller utrymmen som skulle bli svåra att filma (Pink, 2021). Förstudien handlade även om att eleverna skulle ges möjlighet att känna sig trygga med mig som

forskare (Agar, 1980). Förstudien bestod i att jag under ett antal lektioner endast observerade undervisningen utan att filma, anteckna eller fotografera. Som forskare tar det tid att bygga upp ett förtroende hos lärare och elever, ett förtroende som är betydelsefullt för studien som helhet (Agar, 1980). Genom den här förberedande förstudien kunde jag bygga upp ett förtroende som sedan kunde vara till fördel inför genomförandet av den tänkta forskningsstudien eftersom eleverna då skulle vara vana vid min närvaro. Utifrån förstudiens genomförande kunde sedan den huvudsakliga forskningsstudien påbörjas med start i januari 2019 då videodokumentationen påbörjades och avslutades i juni 2019 vid skolornas terminsavslutning. I tabell 1 åskådliggörs tidsprocessen för förstudien och hur den gick över till att bli en forskningsstudie. Likaså redogörs för antal genomförda besökstillfällen på skolorna under förstudien och när samtyckesblanketter för forskningen från elever, vårdnadshavare och lärare samlades in. Mer detaljerad beskrivning av samtyckesprocessen kommer senare i kapitlet.

TABELL 1. Översikt kring förberedande process fram till påbörjad och slutförd filmning.

VT 2018

- Kontakt togs med rektorer och lärare inför för- och forskningsstudien.

HT 2018

- Besökte tre tilltänkta skolor.
- Förstudie påbörjades på två utvalda skolor.
- Förstudien genomfördes under totalt 6 veckor. Enbart observation av undervisning.
- Översättning av samtliga samtyckesblanketter.
- Insamling av samtyckesblanketter.

VT 2019

- Påbörjade videodokumentation av forskningsstudien efter insamling av samtyckesblanketter.
- Avslutade videodokumentation vid terminsslut i juni 2019.

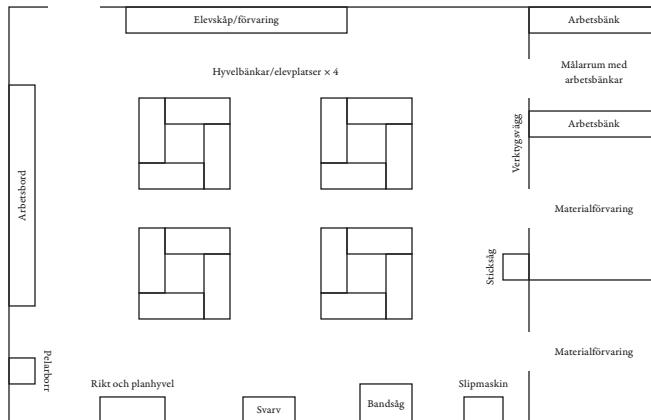
GENOMFÖRANDE AV FORSKNINGSSSTUDIEN

Med utgångspunkt i gjorda erfarenheter kring förstudien kunde jag i januari 2019 påbörja forskningsstudien genom videodokumentation. Slöjdlektionernas längd var totalt 80 minuter. Med lovdagar, studiedagar och andra dagar som föll bort av olika anledningar resulterade videodokumentationen av forskningsstudien slutligen i cirka 20h film. Forskningsstudien genomfördes på två grundskolor i närheten av en storstad och benämns i studien som Skola 1 och Skola 2. Skolorna är belägna i samma stad men i olika socioekonomiska områden. På följande uppslag (s. 70–73) presenteras de två skolorna kort tillsammans med översiktlig planskiss av skolornas slöjdklassrum (Figur 1–2). Planskisserna är ej skalenliga utan är mer tänkta som en överblick kring möblering och utformning. Presentation av skolorna och planskisserna följs sedan av en tabell (Tabell 2) som ger en samlad överblick av antal lärare och nyanlända elever, antal år som eleverna har varit i Sverige, antal språk de talar och hur elevernas skolgång organiseras på respektive skola.

Skola 1

Skola 1 är en F–9-skola med omkring 500 elever och är belägen i ett bostadsområde i en storstadskommun. Skolan ligger i utkanten av mer centrala delar av en större stad och eleverna bor i närliggande bostadsområden. I slöjden undervisar två utbildade slöjdlärare och de undervisar både i trä, textil och metall. Slöjdklassrummen ligger i anslutning till varandra, vägg i vägg, uppdelat i separata rum, ett för trä och metall, och ett för textil. Under terminerna har eleverna växelvis textil eller trä och metall. Insamling av empiri gjordes i trä och metall. Trä- och metallrummet har totalt 16 hyvelbänkar placerade mitt i rummet i grupper om fyra som bildar fyra större fyrkanter. I rummet finns det tre mindre intilliggande rum som används som ytbehandlingsrum, virkesförråd och förvaring. I det större rummet där alla hyvelbänkar är placerade finns även ett antal maskiner längs med väggarna och förvaringsskåp till elevernas pågående projekt.

Lektionerna börjar oftast med en kort gemensam samling och eleverna har sin egen hyvelbänk som de arbetar vid men förflyttar sig i rummet beroende på vad de arbetar med. Slöjdlektionerna är 80 minuter långa och i slöjdgruppen är det totalt 12 elever varav 4 elever är nyanlända. I den elevgrupp jag filmade i var eleverna 15 år eller äldre och gick i årskurs 9. Eleverna i gruppen har varit i Sverige mellan 1 och 3 år. Antalet nyanlända eleverna var konstant under tiden insamling av empiri genomfördes. Skolans nyanlända elever går i förberedelseklass och har samtidigt undervisning i andra ämnen, varav slöjd är ett av dessa ämnen.

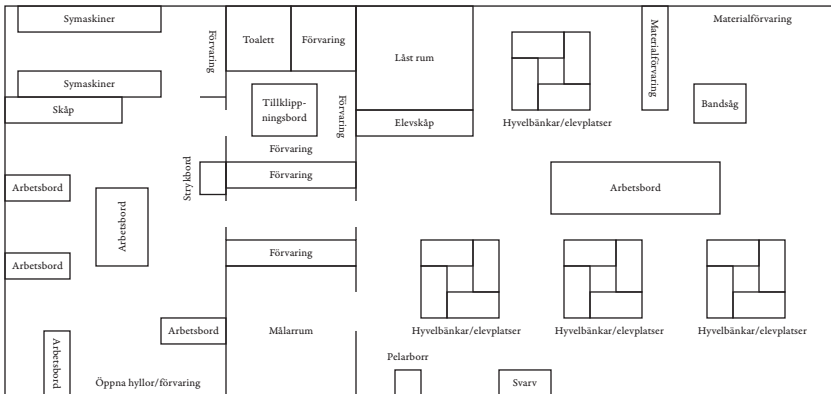


FIGUR 1. Översiktlig planskiss av Skola 1s slöjdklassrum.

Skola 2

Skola 2 är belägen i en förort till en större stad och är en 6–9-skola. Eleverna som går på skolan bor i det närliggande området. I slöjdundervisningen arbetar två utbildade slöjdlärare. Slöjdundervisningen är upplagd utifrån två större slöjdklassrum och utifrån material (trä, metall och textil). De två större rummen ligger i anslutning till varandra. Från trä- och metallrummet nås textilrummet genom att passera en kort ”gång”, som en mindre korridor, som också fungerar som ett rum för materialförvaring. Textilrummet är till skillnad från trä- och metallrummet uppdelat i ett större och två mindre rum. Ett av de mindre rummen fungerar som symaskinsrum där symaskinerna är uppställda längs med väggarna. I det andra mindre rummet står ett tillklippningsbord centralt placerat. Längs med väggarna i det rummet finns stora förvaringsskåp. I de två större rummen finns ett antal höga bord utplacerade, dels mitt i rummet, dels längs med väggarna. Runt dessa bord kan eleverna arbeta med sina pågående projekt. Lektionerna börjar med en kort gemensam samling i trä- och metallrummet och efter det sprider eleverna ut sig beroende på det projekt de arbetar med. Under lektionen rör sig eleverna och lärarna mellan de olika rummen.

Skolan har under lång tid tagit emot nyanlända elever och skolan har valt att organisera eleverna genom att alla nyanlända elever i år 6–9 har slöjdundervisning tillsammans. I den elevgrupp jag filmade i var eleverna 14 år eller äldre och gick i årskurs 8–9. Eleverna i gruppen har varit i Sverige mellan 0 och 3 år. När den första kontakten togs med slöjdlärarna under våren 2018 var det 16 nyanlända elever i slöjdgruppen och lärarna planerade för att dessa 16 skulle fortsätta till höstterminen. Antalet nyanlända elever kom dock att förändras under tiden som studien pågick. Efter sommaruppehållet tillkom det ett antal elever och efter årsskiftet 2018/2019 tillkom det ytterligare nyanlända elever. Efter några veckor in på terminen tillkom det ytterligare elever samtidigt som en elev flyttade till en annan ort. I tabellen står det således 20–24 elever utifrån att antalet elever vid Skola 2 kom att variera under terminen när empiriinsamlingen pågick.



FIGUR 2. Översiktlig planskiss av Skola 2s slöjdklassrum.

TABELL 2. Samlad översikt av skolor, lärare, antal elever, antal år i Sverige och språk samt hur skolorna organiserar skolgången för nyanlända elever.

Skola 1	
Lärare	1 slöjdlärare (kvinna)
Elever	12
Nyanlända elever	4
År i Sverige	1–3
Språk de nyanlända talar	2
Organisation	Förberedelseklass + estetiskt ämne, integrerat tillsammans med ordinarietklass. Enstaka tillfällen var en studiehandledare med underlektioner
Skola 2	
Lärare	2 slöjdlärare (kvinnor)
Elever	20–24
Nyanlända elever	20–24
År i Sverige	0–3
Språk de nyanlända talar	9
Organisation	Förberedelseklass + estetiskt ämne. Enbart nyanlända elever i gruppen. Enstaka tillfällen var en studiehandledare med underlektioner

Samtliga elever som har medverkat i studien går i årskurs 8–9, vilket är ett medvetet val när det kommer till empiriinsamlingen. Tidigare forskning har visat att de elever som anländer till ett nytt land i yngre ålder har det dels enklare att direkt ingå i ordinarie undervisning, dels enklare att tillägna sig ett nytt språk (Gibbons, 2013; Månsson, 2016). Äldre elever som anländer sent, så kallade sent anlända, blir av intresse för den här studien eftersom det också innebär en större utmaning för eleverna att komma in i skolan som organisation, men också för att de har kortare tid att bekanta sig med den praktik de möter i skolans alla ämnen. Dessutom, för de elever som anländer sent är utmaningarna större eftersom de under kortare tid ska lära sig ett nytt språk, samtidigt som de ska tillägna sig ett ämnesspecifikt språk för att sedan få gymnasiebehörighet (Skolverket, 2016).

Alla deltagare i studien är anonymiserade och de två skolorna är pseudonymiserade, det vill säga, skolorna benämns enbart som Skola 1 och Skola 2.

Inga namn på personer används i de avrapporterade artiklarna utan alla deltagande personer benämns enbart som elev, lärare eller efter kön. Med pseudonymiserade uppgifter avses en säkerhetsåtgärd med fokus på att inte kunna koppla samman uppgifter med en fysisk person, ”Pseudonymiserade uppgifter är information som enbart kan kopplas till en identifierbar fysisk person med hjälp av kompletterande uppgifter” (SFS 2018:218). I Tabell 2 visas att det är totalt 9 olika språk som har översatts i samtyckesprocessen, dock framgår inte vilka språk. På så sätt är det inte möjligt att härleda språktillhörighet till någon av de medverkande eleverna. Ytterligare diskussion kring avhandlingens etiska ställningstaganden görs under rubriken *Etiska överväganden* i slutet av kapitlet.

VIDEODOKUMENTATION I SLÖJDPRAKTIK

Studiens empiriska material har samlats in genom att videofilma aktiviteter med slöjdlärare och nyanlända elever i slöjdklassrum. Videodokumentation av slöjdundervisning har använts inom ett antal studier (till exempel Andersson & Johansson, 2017; Illum & Johansson, 2009; Johansson, 2002, 2011; Johansson & Lindberg, 2017; Westerlund, 2015). Klassrumsmiljön i slöjddämnet kan för en oinvigd, som Johansson (2002) beskriver det, upplevas som ”både en rörig och rörlig miljö” (s. 59). Det kan också innebära utmaningar i form av höga ljud när just videodokumentation används (Johansson, 2002). I slöjdundervisning sker en mängd olika förflyttningar under lektionstid. Elever och lärare förflyttar sig när de till exempel ska hämta material eller verktyg. Förflyttningarna kan också vara av en mer social karaktär där elever söker kontakt med varandra när de rör sig i rummet och kan då också passa på att stanna upp vid någon annans arbete (jfr. Gyllerfelt, 2016). Det kan också vara att de stannar upp och lyssnar när någon annan elev slöjdar eller får en instruktion. Slöjdundervisning är undervisning som ”tar plats” i bemärkelsen att tyger, maskiner och verktyg tar plats. Elever använder också ofta egen dator eller läsplatta som stöd i sitt slöjdarbete (jfr. Wiklund-Engblom m.fl., 2014, 2015).

I den här forskningsstudien, som har fokus kring multimodal kommunikation och interaktion, är videodokumentation ett sätt att fånga multimodala detaljer i undervisningen (Jewitt, 2012). Genom videoinspelning öppnas en rad olika möjligheter. För det första ges möjlighet att kunna följa enskilda situationer med en handhållen kamera. För det andra kan jag som forskare se

det inspelade materialet flertalet gånger och i efterhand se detaljer, rörelser och uttryck som i situationen kan vara svåra att uppmärksamma, likaså kan verbala och icke-verbala handlingar fångas som stöttar minnet (Cohen m.fl., 2011; Johansson, 2011; Rønholt, 2003). Genom det filmade materialet blir det således möjligt att ”återvända” till klassrummet. Pink (2021) menar å andra sidan att videofilmade material inte enbart tar oss tillbaka utan även skapar en rörelse framåt i betydelsen att de erfarenheter jag får av att studera det filmade materialet upprepade gånger, gör att jag kontinuerligt får nya insikter. De nya insikterna gör att jag rör mig framåt. För det tredje ges möjlighet att komma nära och följa enskilda situationer som uppstår mellan slöjdlärare och elever. Videodokumentation innebär således ett antal överväganden, möjligheter och utmaningar. Det innebär inte en fullständig dokumentation av lärsituationer, utan i situationen görs också ett urval redan under dokumentationsprocessen (Heikkilä & Sahlström, 2003; Rønholt, 2003).

Dokumentation med handhållen videokamera

Vid videoinsamlingen har jag använt mig av en handhållen videokamera med utfällbar display, dels utifrån metodens möjligheter, dels utifrån enkelheten och lättillgängligheten som en handhållen kamera möjliggör i slöjdundervisning. Med ny enklare teknologi som är under ständig utveckling tillhandahåller den handhållna kameran också teknik som gör det enkelt att ta hand om det filmade materialet (Derry, Pea, Barron, Engle, Erickson, Goldman, Hall, Koschmann, Lemke, Gamaron Sherin & Sherin, 2010; Knoblach & Schnettler, 2012). De slöjdklassrum som jag har samlat in min empiri i, hade alla en mängd olika utrymmen, både mindre och större rum (se Figur 1–2). Med den handhållna kameran blev det möjligt att fånga eleverna i de olika rummen och jag kunde enkelt förflytta mig mellan rummen. Den handhållna kameran har också gjort att jag kunnat fånga bakgrunder, miljön och omgivningen i slöjdklassrummen (Cohen m.fl., 2011; Flewitt, 2006). Heath, Hindmarsh och Luff (2010) påtalar att den handhållna kameran kan upplevas som mindre påträngande. Men Heikkilä och Sahlström (2003) poängterar samtidigt att den handhållna kameran även drar uppmärksamhet mot den som filmar. Jag upplever att den handhållna kameran gör både och, men att det handlar om hur jag hanterar kameran i klassrummet. Med den handhållna kameran var det

möjligt att närma mig elever och lärare men också att zooma ut, eller ställa mig i ett av klassrummens hörn för att filma en större helhet. Med tanke på elevers och lärares rörlighet i slöjdundervisningen gav den handhållna kameran en flexibilitet i förhållande till undervisningens olika lärsituationer. Inledningsvis upplevde jag att kameran drog uppmärksamhet till mig, då jag oundvikligen blev en synlig person som stör eller tränger sig på. Samtidigt upplevde jag att jag kom närmare lärare och elever i undervisningssituationerna med den handhållna kameran. Knoblauch och Tuma (2011) resonerar kring hur användning av filmmediets större utbredning i samhället kan inverka på hur påträngande det är, eller kan kännas, att bli filmad. De menar att det finns en större vana vid film som medium och att bli filmad är idag vanligt med tanke på rörliga mediers genomslagskraft. Även om ungdomar idag är mer vana vid film och att sociala medier är en stor del av deras liv finns det kanske en skillnad i vilket syfte filmen används. Även om det kan kännas mindre påträngande med filmkamera idag finns det en skillnad i fokus när elever filmas i forskningssyfte.

Trots den handhållna kamerans många fördelar finns även svagheter med att enbart använda en handhållen kamera. Att även använda en stationär kamera i klassrummen hade möjliggjort att jag hade fångat en större helhet. Det hade kanske gett en annan överblick över elevers och lärares rörelser. En stationär kamera kan fokusera mer rumsliga, stabila sekvenser (Heikkilä & Sahlström, 2003). Det är samtidigt en utmaning i och med elevers och lärares rörlighet och förflyttningar under slöjdlektioner. En stationär kamera i ett hörn placerad högre upp hade kanske kunnat rikta in filmandet mot helheter och elevers rörelse i stort. Med tanke på olikheterna i skolornas slöjdklassrum och alla de rum som Skola 2 bestod av hade det behövts flera stationära kameror, vilket i sin tur hade varit än mer tidskrävande och hade inneburit än mer filmat material att hantera. Även om en stationär kamera hade gett mig en överblick över situationer blir det också en begränsning av att den är just statisk och fixerad till en plats. En stationär kamera hade då mer haft funktion av att vara ett komplement till den handhållna kameran. Samtidigt är jag medveten om de begränsningar som blir av att enbart använda mig av en handhållen kamera eftersom jag inte i alla situationer kan fånga helheter. Men med tanke på den stora känsligheten i filmat material, och utifrån ovan argument, blir den handhållna kameran också ett sätt att kunna fokusera de elever som tydligt visade att de ville vara med. Aspekter som jag återkommer till nedan.

På Skola 1 var aspekten kring elevers rörlighet inget större problem då undervisningen bestod av ett större rum där jag dels kunde ställa mig i ett hörn och få en helhet, dels komma nära undervisningssituationerna. Likaså möjliggjorde antalet nyanlända elever (fyra) att det var enklare att få en överblick över deras rörelser och interaktioner med lärare och andra elever. På Skola 2 däremot, där undervisningen bedrevs i flera större och mindre rum och med flera nyanlända elever (se tabell 3), var det svårare att följa samtliga elever under lektionerna. Vidare framkom en tydlig svaghet i den handhållna kameran som har med den ofta höga ljudvolymen i slöjdklassrum att göra, särskilt i trä- och metallutrymmen. I de flesta situationer fungerade det ändå att höra elever och lärare, men det blev tydligt att undervisningen i trä och metall på Skola 1 stundvis blev högljudd och att det ibland blev omöjligt att höra lärare och elever om en elev samtidigt svarvade i samma rum. På Skola 2 resulterade de höga ljuden i att jag mer sällan rörde mig till trä- och metallrummet då det ofta var väldigt hög ljudvolym där.

Med tanke på att en handhållen videokamera har använts har ett urval av situationer också gjorts på plats i stunden (Cohen m.fl., 2011). Det har också resulterat i att situationer har missats, eller att jag kommit sent in i situationer. I början av min filmning upptäckte jag även i efterhand att jag lämnade en situation för tidigt. Efter första filmdagen och efterföljande genomgång av det filmade materialet blev det tydligt att filmning och videodokumentation i sig var en läroprocess. Trots videodokumentationens fördelar och möjligheter att se detaljer och utifrån ovan argument kommer metoden och övervägningarna inte utan dilemman. Som tidigare påpekats ger videoempirin ett rikt material. Det stora, rika materialet skapar utmaningar i att också hantera materialet och videokameran kan inte dokumentera allt som sker (Derry, m.fl., 2010).

ANALYSFÖRFARANDE

Analys av insamlat material inleds enligt Hammersley och Atkinson (2019) tidigt i processen, ofta redan i formulering av forskningsfrågor och fortsätter sedan genom hela forskningsprocessen och den data som genereras är material att "tänka med" (s. 167). Med videofilmad empiri finns det som ovan argumenterats för, flera fördelar som tillåter fördjupad analys av interaktion (Heath m.fl., 2010). Aktiviteter i slöjdpraktiken består av flera lager av händelser och

det pågår en mängd aktiviteter samtidigt under lektioner som sedan innebär utmaningar i analysförfarandet. Det rika material och den mängd rådata som genereras med videodokumentation innebär att det rörliga materialet ska omvandlas till en annan uttrycksform för presentation (Bezemer, 2012; Plowman & Stephen, 2008). Med avstamp i ett rikt empiriskt material, i form av flera timmar film för den här avhandlingen, behöver det genererade videomaterialet hanteras på olika sätt. Videomaterialet som genereras kan ses som en slags rådata som kräver genomgång, bearbetning och tolkning utifrån dess sammanhang (Flewitt, 2006; Jewitt, 2012). Med dagens höga kvalitet vad gäller filmning med videokameror kan multimodala handlingar fångas och bli tydliga på film (Bezemer, 2012; Jewitt, 2012). Det är således nödvändigt att komma tillbaka till materialet vid upprepade tillfällen för att också korrigera transkriberingarna under processen. Vidare behöver transkriberingen kontrolleras noga och flertalet gånger i och med att nya saker tenderar att framträda i analysprocessen. Ett transkript kan dock inte stå över rådatan (Derry, m.fl., 2010; Plowman & Stephan, 2008). För den här avhandlingens artiklar handlar det om att det filmade materialet ska presenteras i form av stillbilder och skriven text och för avhandlingen har en hermeneutisk ansats valts för att bearbeta materialet. Analysprocesserna av empirin för forskningsstudien redogörs för nedan.

Hermeneutisk analysprocess av avhandlingens artiklar i tre analyssteg

Analysprocessen utifrån det empiriska materialet i avhandlingsstudien kan inledningsvis sammanfattas med att den har genomförts i flera steg, i mitt fall i tre övergripande analyssteg, utifrån en hermeneutisk ansats. Analys innebär ständig dialog med materialet för att skapa förståelse och insikter om materialet. Pink (2021) uttrycker betydelsen av analys och förståelse av det som analyseras på följande sätt "Analysis is the exciting process of discovering not only what is happening, but also how to understand the things we find, and how they lead us to comprehend wider questions, issues and challenges" (s. 150). Analysprocessen utifrån det empiriska materialet i avhandlingsstudien har genomsyrat hela forskningsprocessen och det är en utmaning att tydligt skriva fram analys i ett forskningsprojekt i och med att analys pågår kontinuerligt. För den här forskningsstudien har jag

valt att bryta ner analysen i tre rubriker (Övergripande förståelse, Urval av sekvenser och kritiska händelser, Mikroanalys) för att på så sätt sätta ord på och synliggöra analysprocessen. Hermeneutiken har dels rötter i protestantisk bibelanalys, dels bibelanalyser av antika klassiker där den ursprungliga tolkningen av bibelns texter sedan har kommit att användas kring skrivna texter generellt (Alvesson & Sköldberg, 2017). Enligt Ödman (1991) bygger hermeneutiken på ”tecken, tydning, råd och maning” (s. 8) utifrån tanken om att ge mottagaren nya perspektiv.

Hermeneutiken handlar i grunden om att tolka och förstå något, som i sin tur är beroende av att vi inte kommer undan oss själva i betydelsen att vi som individer bär på förförståelse, utifrån att vi är historiska varelser (Ödman, 1991). Det vill säga, när jag inledningsvis ser det empiriska materialet utifrån en tro om att jag gör det ”öppet” gör jag det med en förförståelse som jag inte kommer undan då tolkningar alltid görs utifrån egna erfarenheter (Ödman, 1991). Utgångspunkten för hermeneutiken är den växelverkan som sker mellan del och helhet, och omvänt. Delen förstås genom att den sätts i samband med helheten och det omvända. Det är en tolkande process med fokus på att förstå vad som sker i materialet och att vara öppen för oväntade aspekter (Knoblauch & Schnettler, 2012; Pink, 2021; Ödman, 1991). Processen ses ofta som en spiral eller cirkel och Alvesson och Sköldberg (2017) förtydligar på följande sätt ”Man börjar alltså på någon punkt, och borrar sig sedan succesivt in genom att alternera mellan del och helhet, varvid man får en undan för undan fördjupad förståelse av bådadera” (s. 135). Analysprocessen för avhandlingens empiriska material har brutits ner till tre analyssteg och redogörs för nedan.

Analyssteg 1 – Övergripande förståelse

I det här första övergripande steget, och under tiden som materialinsamlingen pågick, har det handlat om att strukturera och kategorisera materialet (Knoblauch & Schnettler, 2012). I mitt fall har filmerna kategoriserats utifrån den dag materialet filmades, till exempel ”Filmdag 1” för att på så sätt hitta en struktur av materialet och för att sedan enkelt kunna gå tillbaka och hitta bland mängden film. Strukturen kring det filmade materialet har också utgjorts av att jag kontinuerligt fört anteckningar och i ett första skede gjort enklare och mer övergripande sammanfattningar där även stillbilder har inkluderats.

På så sätt har det varit anteckningar jag sedan kunnat komma tillbaka till som främst har varit användbart i ett senare urvalsskede.

När allt material var insamlat gjordes en första genomgång av samtliga filmer med fokus på att få en överblick av allt material. Med avstamp i kategorisering av det insamlade materialet påbörjade jag analysarbetet med att gå igenom rådatan. Under den inledande genomgången av filmerna gjorde jag anteckningar i form av enbart stödord i ett försök att fånga helheter och sådant som framstod som särskilt intressant. Det här steget innebär att se materialet förutsättningslöst och planlöst utan att påverkas av den egna förförståelsen i den utsträckning det är möjligt. Det planlösa kan i det här fallet handla om att få en helhetsbild och kunna bilda sig en uppfattning om det som studeras (Ödman, 1991, 2004). Förståelse grundas i förförståelse, det vill säga, det är en rörelse i cirklar som därmed också kan innebära missförstånd och vantroknningar (Ödman, 2004). Vid den första genomgången av videomaterialet kan jag även få syn på detaljer som kan ha missats eller förbisetts under filmningen på plats (Jewitt, 2012). Med andra ord sker ett växelvist analysarbete mellan mikro- och makronivåer, mellan delar och helheter i en hermeneutisk anda (Alvesson & Skoldberg, 2017). Ödman (2004) påpekar utmaningen i att undvika att tolkningar uppfyller egna förväntningar som för att undvikas innebär ett öppet förhållningssätt samt medvetenhet om den egna förförståelsen och att det påverkar hur tolkningar görs.

Analyssteg 2 – Urval av sekvenser och kritiska händelser

I ett andra analyssteg har fokus handlat om ett urval av sekvenser för fortsatt analysarbete för varje enskild artikel. Det urvalet kan sägas vara kritiskt då det i större utsträckning sätts i relation till syfte och frågeställningar samt teoretiska utgångspunkter och innebär ett mer detaljerat urval. I urvalet av sekvenser för varje artikel har det handlat om att se materialet i sin helhet flera gånger och sedan hitta vad Cohen m.fl., (2011) kallar för kritiska händelser. Med kritiska händelser avses den typen av händelser som jag ansåg vara mer intressanta än andra och som berättigar en mer detaljerad beskrivning. Urvalet innebar att ett flertal sekvenser valdes ut och som inledningsvis transkriberades översiktligt. Förfarandet genomfördes med varje enskild artikel, det vill säga materialet studerades i sin helhet inför varje artikel.

Att analysera videoempiri innebär också en utmaning i att de stillbilder som väljs ut från det rörliga materialet ges rättvisa. Det finns en risk att också annat som sker i det rörliga materialet går förlorat. I Artikel I, II och IV har, utifrån just den aspekten, ytterligare en kolumn lagts till med fokus på att fånga sådant som sker samtidigt i det filmade materialet (jfr. Johansson, 2022). Den kolumnen har fått rubriken "Annat" och har fyllts med text som ytterligare förtydligar stillbilden och kan handla om att det i bakgrunden är högt ljud från en svarv, en kontursåg eller att en elev ställer sig i bakgrunden och säger något och så vidare. Videoempiri innebär i sig en utmaning utifrån att det rörliga materialet ska ges rättvisa i en endimensionell bild. För en utomstående kan stillbilderna upplevas som platta. Skratt, leenden, eller annat som sker mellan lärare och elev kan vara svårt att fånga i text. Knoblach och Schnettler (2012) påpekar utmaningen med visuellt material och betydelsen av forskarens förstahandsinformation i att hantera det som sker samtidigt i den omgivande, situerade kontexten.

Analyssteg 3 – Mikroanalys

I ett tredje analyssteg har utvalda sekvenser mikroanalyserats. De sekvenser och stillbilder som har valts ut för varje artikel har transkriberats i detalj. Det är en process som tar tid och jag har kontinuerligt spolat fram och tillbaka i videomaterialet, samt gjort noggranna kontroller att det som sker i filmsekvenserna framträder i text och stillbild. Flewitt (2006) påpekar vikten av att med film kunna snabbspola, pausa, spela i slowmotion för att på så sätt tydligare utvärdera vad som sker, vad som sägs och om annat som sker i sekvensen. Den hermeneutiska ansatsen med rörelse mellan delar och helheter och omvänt, tillsammans med anteckningar, gav överblick över det empiriska materialet i analysarbetet, vilket har varit till hjälp i analysprocessen. I det här skedet har fokus varit att kontrollera transkribering mot vad som sker i det rörliga materialet. Samtidigt är det av vikt att se materialet upprepade gånger och på så sätt säkerställa detaljer och att aspekter inte förbigåtts eller missats. Ytterligare aspekt för det här steget är att de valda stillbilderna för de olika sekvenserna i artiklarna behöver vara läsbara för utomstående och som tidigare påpekats är det av vikt att bildmaterialet förhåller sig till vad som också sker samtidigt (Knoblach & Schnettler, 2012). Vid presentation av bildmaterial finns risk att kontexten eller omgivande miljö

går förlorad. Med stillbilder och de kolumner som använts i Artikel I, II och IV är förhoppningen att i den utsträckning det är möjligt kunna förtydliga vad som också sker samtidigt och att omgivande kontext också framträder. Med tanke på slöjdlärares och elevers förflyttningar under lektionstid, och den specifika lärmiljö som slöjdklassrummet utgör, är aspekter kring omgivande kontext än mer av vikt att lyfta fram i slöjdundervisning. Genom noggrann redogörelse osynliggörs inte det som också sker samtidigt i slöjdpraktiken.

Bearbetning av artiklarnas bildmaterial

Att använda videostillbilder eller tecknade bilder inom etnografisk forskning blir mer vanligt i och med att tekniken är lättillgänglig och enkel att använda (Knoblauch & Schnettler, 2012; Pink, 2021). Utifrån mitt videodokumenterade material har jag använt mig av stillbilder i de avrapporterade artiklarna, således har jag behövt hantera det visuella materialet och hitta sätt att presentera det på. Utmaningen i ett rörligt material som ska omvandlas till stillbilder, argumenterar Knoblauch och Schnettler (2012) är en tolkande och hermeneutisk aktivitet.

För Artikel I, II och IV har det empiriska materialets utdrag representrats dels genom en ingångstext, dels genom ett antal kolumner. Ingångstexten syftar till att ge läsaren en kontext till det resultat som presenteras. En kolumn har, som beskrivits tidigare i det här kapitlet, specifikt fokus på annat som sker i de presenterade stillbilderna. På så sätt ges möjlighet för läsaren att få en ökad förståelse för vad som också sker samtidigt i det rörliga materialet. För Artikel III valdes på liknande sätt inledande ingångstext som fokuserar på att ge läsaren en kontext om vad som sker i bilderna. För Artikel III valdes, i stället för kolumner, en mer sammanfattande text som beskriver de presenterade bilderna och vad som sker.

Vid hantering av bildmaterialet för artiklarna har bilderna behövts anonymiseras. För Artikel I, II och IV har ansikten på medverkande lärare och elever ”suddats”, med andra ord har deras ansiktsdrag gjorts oigenkännliga. För Artikel III gjordes stillbilderna i stället om till tecknade bilder med fokus på att även i dessa bilder anonymisera eleverna samtidigt som slöjdklassrummets omgivande lärmiljö inte går förlorad i bildmaterialet. Annars är en risk med tecknade bilder att bakgrundsdetaljer går förlorade som vanligtvis syns

med fotografiska stillbilder. Med de tecknade bilderna i Artikel III har bakgrunder även fokuserats och behållits. Ytterligare en aspekt som blir tydlig med tecknade bilder till skillnad från ”suddade” är att elevers och lärares ansiktsuttryck och blickriktningar mer kommer till sin rätt med tecknade bilder.

ATT FORSKA I EN BEKANT MILJÖ – DEN EGNA FÖRFÖRSTÅElsen

Genom min egen erfarenhet av slöjdundervisning som tidigare slöjdlärare i grundskolan är jag förtrogen med det fält och den sociala praktik som har studerats i den här avhandlingen, vilket stämmer väl överens med den etnografiska ansatsen. Den egna förförståelsen kan ses som fördelaktig och som betydelsefull kunskap som jag har med mig in i mitt forskningsarbete. Att vara bekant med fältet ger mig fördelar i hur jag till exempel ser på slöjdklassrummet och på interaktionen mellan slöjdlärare och elever. Att vara bekant med slöjdundervisning och ha undervisningserfarenhet innebär att jag till exempel under empiriinsamlingen hade enkelt att möta eleverna. Men att ha tidigare erfarenhet innebär också att jag i analysfasen behövde vara försiktig med den egna förförståelsen och behålla en distans till materialet. Att vara förtrogen innebär att det finns sådant som kan tas för givet och som forskare blir jag en del av det som studeras och den situationerade kunskap som också produceras (Haraway, 1988; Lave & Wenger, 1991). Agar (1980) framhåller att ”Some of your biases will be jolted into awareness; some will only slowly emerge; and some will always lurk unrecognized in the dark corners” (s. 49). Agar fångar på så sätt utmaningarna med den egna förförståelsen och utmaningen i forskarrollen kring egna förgivettaganden och sådant som kan vara svårt att vara medveten om. På liknande vis pekar Alvesson och Sköldberg (2017) på forskarens samlade förförståelse och erfarenhet som svår att fullt ut synliggöra. Att ha egen erfarenhet av, som i mitt fall slöjdundervisning, kan göra det än svårare att se de egna tillkortakommandena. Som forskare är du en del av den sociala världen som studeras och därför behövs ett reflexivt förhållningssätt där all datainsamling skapar förutsättningar kring hur forskaren är involverad i den sociala världen (Hammersley & Atkinson, 2019). Vidare är det svårt att undvika den egna påverkan på det som studeras. Det vill säga, det kan

inte uteslutas att min förförståelse kan påverka och har påverkat studien och att min närvaro har påverkat elever och lärare. Av Alvesson och Sköldberg (2017) beskrivs forskning som en tolkande aktivitet och att forskningsprocessen är en (re)konstruktion av den sociala verkligheten och forskaren samspelar med de som ingår i studien och därmed behövs ett reflexivt förhållningsätt.

Forskarens närvaro

Videodokumentation som metod och form för insamling av empiri med videokamera i undervisning kräver också reflektion över kamerans inverkan på undervisningen. Valet av videodokumentation som metod utgjordes just av fördelarna som presenterats i det här kapitlet. Som utomstående med en kamera skapas också ett intresse hos elever. Att som deltagare bli filmad är en aspekt som påverkar elever och lärare och formar forskningen. Inledningsvis kunde det innebära att eleverna var mer försiktiga och de var till en början väl medvetna om min och kamerans närvaro. En sådan tydlig situation är till exempel när jag filmar två elever vid tillklippningsbordet i ett av textilrummen vid Skola 2. När jag ställer mig vid dörröppningen, tystnar eleverna, ler mot varandra, skrattar, tittar mot kameran, tittar mot varandra, ler. Elevers medvetenhet om min närvaro kunde inledningsvis också handla om att de gjorde som eleverna i exemplet, blev tysta, eller pratade tystare när jag kom närmare med kameran. Eleverna visade även intresse för kameran genom att de inledningsvis skojade framför kameran. Min empiri utgörs även av den typen av material, av nyfikna elever eller elever som vill att jag filmar deras slöjdföremål. Med den mängd tid som jag hade på fältet och genom den förstudie som gjordes, upplever jag ändå att eleverna blev bekanta med min närvaro och till största del inte stördes av mitt filmande. Trots flera fördelar med videodokumentation som metod är jag som forskare med min kamera också i klassrummet och tränger mig på lärarnas och elevernas vardag. En situation som är omöjlig att göra sig fri ifrån, trots komplexiteten kring forskarens närvaro, har jag gjort vad jag kan för att mildra min närvaro även om det varit en utmaning.

Min närvaro över tid gjorde mig också till en slags observatör av annat som samtidigt pågick i undervisningen (Agar, 1980). Till exempel observerades vad eleverna arbetade med, hur de rörde sig i rummet och hur de interagerade med varandra. Min upplevelse var att eleverna under empiriinsamlingen

var medvetna om videokameran och min närvaro. Jag är medveten om att det ibland kunde vara påträngande, vilket bland annat gjorde att jag försökte placera mig och kameran på lämpligt sätt för att i den utsträckning det gick minimera min påverkan. Efter några veckors filmande upplevde jag att ett bra sätt att avdramatisera situationer var att inte titta rakt emot de elever som jag filmade. I stället kunde jag till exempel tittar ner i den utfällbara displayen när jag filmade, vilket gjorde att min blick inte alltid var riktad mot de elever som filmades. Det kan ha minskat känslan av att vara övervakad. Samtidigt som min synlighet i filmandet också var viktigt, att då visste de också att de blev filmade och när de blev filmade.

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Etiska ställningstaganden och processer kring etiska aspekter har tagits hänsyn till under hela avhandlingsarbetet (Tracy, 2010). I föreliggande studie har de etiska krav som Vetenskapsrådet (2017) ställer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning beaktats. Kraven som ställs handlar om fyra generella krav: *information*, *samtycke*, *konfidentialitet* och *nyttjande* gentemot de lärare och elever som berörs i studien och som behöver vägas mot forskarintresset. Likaså betonas ansvar om att genomföra, kvalitetssäkra och redovisa forskningsprocessen (Vetenskapsrådet, 2017).

Kravet om *information* och *samtycke* innebär att forskaren ska informera deltagarna om forskningens syfte och är grundläggande för samtycket. Med hänsyn till samtyckesinformation togs inledningsvis kontakt med rektorer och slöjdlärare som i ett första stadie informerades om studien och godkände min närvaro. Med tanke på att jag inledde min närvaro med en förstudie som sedan gick över till forskningsstudien presenterade jag mig och syftet med studien redan under förstudien, som tidigare redogjorts för. Eleverna informerades först muntligt om syftet med min närvaro och studien och det gjordes på svenska och engelska eftersom alla eleverna hade olika språkliga kunskaper i svenska. Under tiden som förstudien pågick skickades samtliga samtyckesblanketter på översättning till elevernas respektive modersmål. Totalt översattes samtyckesblanketterna till 9 olika språk, såväl större som mindre språkgrupper och samtliga elever kunde få blanketten översatt till just sitt språk. Översättning av blanketterna stod en översättningsfirma för. När samtliga blanketter var

översatta fick eleverna med sig ett frankerat kuvert, samtyckesblanketterna på sitt språk och informationsblanketten till vårdnadshavare (Bilaga 1–3). Eleverna uppmanades att antingen lämna blanketterna till mig eller att skicka dem via post. När samtliga samtyckesblanketter var insamlade och forskningsstudien kunde påbörjas informerades eleverna ytterligare en gång om studien. Information om studien har även getts lärarna som ingår i studien som har lämnat sitt samtycke. I de fall vikarier haft ansvar för lektioner, eller språkhandledare varit närvarande, har de informerats om studien och lämnat sitt samtycke.

Med tanke på att de elever som deltar i studien alla har annat modersmål än svenska blev det informerade samtycket om deltagande i studien än mer av ett etiskt dilemma. Det vill säga, det var viktigt att samtliga elever tilldelades samtyckesblankett på sitt modersmål som sedan skulle skrivas under av elevernas vårdnadshavare. Vidare är det svårt att fullt ut säkerställa översättningen av blanketten i betydelsen att aspekter eller nyanser kan gå förlorade i översättning.

Etiska aspekter utgör en central och kritisk del i allt vetenskapligt arbete, särskilt när forskningen innebär inspelning av material med elever som är under 18 år. I relation till Vetenskapsrådet (2017) är det av särskild vikt att ta hänsyn till att studien bland annat gäller nyanlända elever som alla var 14 år eller äldre och gick i årskurs 8–9. Samtycket handlar också om att informera deltagarna om att deltagandet i studien är frivilligt och att eleverna när som helst kan avbryta sin medverkan. Ytterligare aspekt att väga in handlar om att jag som forskare och de medverkande lärarna i studien har en maktposition i relation till eleverna. Såväl jag som forskare, som slöjdlärarna i studien, talar majoritetsspråket svenska och därmed finns det en given språklig maktposition, vilket är angeläget att vara medveten om som forskare. Klassrumsforskning medför maktrelationer som är en utmaning och innebär krav på kontinuerlig reflektion och hantering från forskarens sida, vilket jag genomgående har förhållit mig till (Tracy, 2010).

Etiska överväganden handlar om ansvarstagande och hänsyn gentemot deltagande individer. *Konfidentialitetskravet* handlar om att värna individer och om hur all data kommer att hanteras. Särskilt som det rör sig om uppgifter av känslig karaktär. På så sätt värnas också deltagarnas integritet (Vetenskapsrådet, 2017) som poängteras på följande sätt ”I enlighet med den allmänna dataskyddsförordningen (EU 2016/679), GDPR, ska den personuppgiftsansvarige lämna information kopplad till sin behandling av personuppgifter” (Vetenskapsrådet, 2018). Lag 2003:460 har nyligen skärpts, vilket

bland annat stärker individkravet gällande forskning som avser människor (Etikprövningsmyndigheten, 2020). Jag har säkerställt att inga namn nämns på elever, lärare eller namn på de skolor som materialet samlats in vid, i transkribering eller avrapportering. Inga känsliga personuppgifter har insamlats om enskilda elever, utan eleverna har hela tiden i anteckningar och annat insamlat material behandlats som slöjdelever eller som elever i en grupp, där materialet inte kan kopplas till en enskild fysisk person. Det insamlade materialet och uppgifter om eleverna har därmed avkodats och även förvarats åtskilt och framför allt har elevernas enskilda etnicitet inte varit i fokus. Eleverna har således behandlats som nyanlända elever i slöjdundervisning som en generell grupp. En anonymisering och pseudonymisering av samtliga deltagare och skolor har gjorts i bearbetningsprocessen av filmerna för att materialet sedan skulle kunna användas i forskningen. Då varje bild- och röstinspelning räknas som en personlig uppgift har materialet behövt bearbetas och förvaras på ett säkert sätt enligt Göteborgs universitets regler för dataskydd (dataskyddet@gu.se) där deltagarnas samtycken inrapporterats i universitetets registerförteckning för personuppgifter. I det slutliga bildmaterialet har personliga kännetecken, ansikten och så vidare, i de stillbilder från videodokumentationen som används i artiklarna avidentifierats genom suddning och genom att teckna av elever från stillbilderna för att säkerställa att deras identitet skyddas.

En aspekt som växte fram under pågående empiriinsamling var frågan om elevernas möjlighet att kunna berätta om ifall de ville avbryta sin medverkan och i vilken utsträckning de i så fall språkligt kunde göra det. Även om möjligheten att avbryta sin medverkan poängterades i de översatta samtyckesblanketterna, och att jag även förmedlade det inledningsvis, har jag i efterhand funderat på förhållningssätt som forskare kring den språkliga maktposition som uppstår i studier med nyanlända elever. I det här fallet är eleverna 14 år eller äldre men trots deras ålder behöver dilemmat adresseras. Under processen var jag således uppmärksam på elevernas önskemål och om någon ville avbryta sin medverkan. Vid ett tillfälle var det till exempel en av eleverna som tydligt visade att hen hade en dålig dag. Den dagen filmades inte eleven eftersom det upplevdes att eleven inte var intresserad av att filmas. Hänsyn behöver även tas till elevers önskan om att återta sitt medgivande. Den här typen av aspekter måste dock problematiseras ytterligare i relation till forskningens genomförande och det bör poängteras att det under hela forskningsprocessen handlar

om kontinuerlig reflektion och hänsyn till deltagarna. Vid Skola 1 samtyckte samtliga fyra nyanlända elever till att vara med. Övriga elever i den slöjdgruppen som hade svenska som modersmål fick också skriva under en samtyckesblankett där alla samtyckte till att vara med, även om deras deltagande i slöjdundervisningen inte var i fokus i studien. I Skola 2 samtyckte också samtliga elever till att vara med i studien.

De krav som ställs slutar inte när insamlingen av datamaterialet är avslutat utan handlar även om hur forskningen sedan skrivs fram (Tracy, 2010). Min upplevelse är att samtliga elever i studien hade en trygg och god relation med sina lärare och skulle vara trygga i att kunna säga till sin lärare eller mig ifall de inte ville delta i studien. Under tiden jag filmade blev det tydligt vilka elever som gärna ville bli filmade och vilka som inte hade något emot att jag följde dem. Det blev också på liknande vis tydligt att vissa elever drog sig undan, tog omvägar, valde att inte gå framför kameran om de skulle förflytta sig, även om de samtyckt till att vara delaktiga. Det vill säga, eleverna visade genom kroppsspråk och förflyttningar att de kanske ändå helst inte vill vara med på film, vilket jag noterade och respekterade i alla situationer. I Skola 2 var elevgruppen större än på Skola 1. Med den större elevgruppen blev det till slut ett medvetet urval att enbart följa vissa elever, det vill säga de elever som visade tydligt att de ville vara med.

Med tanke på att det var en större grupp elever blev det svårt att kunna följa alla, vilket inte heller var en central avsikt med studien. En elev ångrade sig några veckor in i forskningsstudien efter att eleven först samtyckt till att medverka och lämnat in samtycksblanketten, för att sedan dra sig ur. Elevens vilja att inte vara med har tagits hänsyn till genom hela forskningsprocessen även om det är komplext vid filmning av klassrumsaktiviteter. Den eleven berättade själv för mig om önskemål att avbryta och eleven uppehöll sig sedan framför allt i trä- och metallrummet, vilket var ett utrymme jag i stor utsträckning kom att undvika, på grund av höga ljudnivåer. Under fältarbetet var jag genomgående uppmärksam på den typen av signaler från eleverna som signalerade bifall till medverkan eller inte. I Skola 2 gjordes också ett urval utifrån materialinriktning som nämnts ovan. Ett urval som inte var tänkt inledningsvis, men det stundtals höga ljudet i trä- och metallrummet gjorde det svårt att på film höra vad som sades mellan lärare och elever. En konsekvens av det blev att jag valde att till övervägande del filma i de textila rummen.

Slutligen har även *nyttjandekravet* tagits hänsyn till som hänvisar till att det material som samlats in enbart kommer att användas för forskningsändamålet

(Kalman & Lövgren, 2019; Vetenskapsrådet, 2017). Trots det, innebär videodokumentation också insamling av personliga data, och ska enligt Vetenskapsrådet (2017) enbart användas om inte samma resultat kan uppnås vid användning av annan insamlingsmetod. I min avhandling är interaktion, kommunikation och multimodala handlingar mellan nyanlända elever och slöjdlärare av intresse och därmed anses videodokumentation vara en rimlig metod. Under hela forskningsprocessen har jag gjort mitt yttersta att följa Vetenskapsrådets etiska principer (Vetenskapsrådet, 2017).

GENERALISERBARHET

I all forskning är det av intresse att sträva mot att uppnå generaliserbarhet. I kvalitativ forskning finns det tendenser att undvika eller marginalisera frågor kring generalisering (Larsson, 2009). Den här avhandlingens empiriska material kan sägas vara begränsat eftersom det enbart är insamlat på två skolor med ett begränsat antal nyanlända elever i slöjdundervisning. Därmed utgår jag från och uttalar mig utifrån ett begränsat empiriskt material. Trots det begränsade empiriska materialet, och att den data som genererats kan anses vara liten i sin omfattning, vill jag ändå argumentera för att det finns en allmän giltighet för resultatet. De resultat som genererats kan tillsammans med andra studier ge en bredare bild av nyanlända elever som anländer sent i ålder och deras möte med slöjdundervisning. Avhandlingens artiklar är bidrag till fortsatt kunskapsbygge inom slöjdforskningsfältet men även för andra närliggande fält inom utbildningsvetenskap.

En vanlig uppfattning kring studiers giltighet är att det enbart blir giltigt i den kontext studierna är genomförda, men det vore enligt Larsson (2009) att förminska forskningen i sig. Larsson (2009) efterfrågar i stället möjligheter att förhålla sig till studiens generaliserbarhet. Generaliserbarheten handlar om frågor som rör kunskapsstillskottet och vad han kallar för ett heuristiskt värde (Larsson, 2005, 2009). Tracy (2010) använder begreppet *resonance* som kan översättas till svenska med att forskningen ska kunna ”genljuda” och påverka läsaren. För läsaren ska det finns en överförbarhet i betydelsen att det ska vara möjligt att som läsare kunna överföra resultat i egen praktik genom att text och innehåll ger rika beskrivningar. Kvale och Brinkman (2009) talar i sin tur också om den här överförbarheten men använder sig av analytisk

generalisering i betydelsen att den som tar del av resultatet ska kunna sätta det i en egen kontext. Möjligheten att kunna göra just det menar Tracy (2010) kräver noggrannhet och noggrann beskrivning av forskaren. Det vill säga för att kunna generalisera läggs stort ansvar på texten, hur den läses och tas emot. Det ska vara möjligt att spegla resultaten i egen praktik. Min förhoppning är att det ska vara möjligt att göra just det. Att läsare ska kunna sätta resultatet i en egen kontext och att texten kan bjuda in till analytisk generalisering eller resonans. Samtidigt är det klokt att vara försiktig med anspråken. De resultat som skrivs fram i studien har inte som första syfte att vara just generaliserbara. Däremot vill jag argumentera utifrån ovan att betydelsen att kunna bredda och bidra till forskningsfältet, och att slöjdlärare eller för den delen andra lärarkategorier kan dra nytta av resultaten. Med tanke på forskningens kumulativa anspråk och att det handlar om kunskapsbygge finns anledning att resonera kring generaliserbarheten för den här avhandlingens kunskapsbidrag. Således, i studien är nyanlända elever i högstadiesålder i slöjdpraktik i fokus. En återkommande fråga under arbetet med avhandlingen har varit om mina resultat även är giltiga för elever med svenska som modersmål, vilket också berörts i avhandlingens artiklar. I forskning kring nyanlända elever argumenteras för att den undervisning de är i behov av även är relevant för elever med svenska som modersmål. Det vill säga, elever oavsett modersmål är betjänt av att uppgifter är kognitivt utmanade, att uppgifter inte förenklas och att mötas av rik multimodal interaktion och kommunikation, för att nämna några aspekter. De resultat som visas i min studie kan därmed sägas vara giltiga även för elever med svenska som modersmål. Men elever som har svenska som modersmål har den stora fördelen att de har kunskaper i modersmålet, i undervisningens majoritetsspråk.

7. Syntetisering av artiklarnas kunskapsbidrag

Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling med sammanlagt fyra artiklar och i detta kapitel sammanfattas de fyra artiklarna.

ARTIKEL I

Gyllerfelt, E., & Johansson, M. (2021). Multimodala resurser mediering i slöjdundervisning med nyanlända elever. *Techne Serien A*, 28(1), 33–47.

Den första artikeln fokuserar hur multimodala resurser medierar mening för nyanlända elever i slöjdundervisning. Mer specifikt var syftet att identifiera och beskriva hur multimodala resurser används av slöjdlärare och nyanlända elever i interaktion dem emellan utifrån de resurser som finns tillgängliga i slöjdklassrummet. Det empiriska materialet har samlats in genom videodokumentation i slöjdundervisningens årskurs 8–9. I resultatet lyfts tre utdrag från det empiriska materialet som dels har analyserats i sin helhet, dels på mikronivå. Studien har förankrats utifrån sociokulturellt och multimodalt perspektiv.

I resultatet visas en rik användning av multimodala resurser mellan lärare–elev i de lärsituationer som uppstår i undervisningen. Resurserna samverkar i en helhet och slöjdlärare och nyanlända elever använder sig av en mängd resurser för att skapa mening kring ämnesinnehållet, så som blickar, ansiktsuttryck, gester och tal tillsammans med material, redskap och maskiner. När nyanlända elever och slöjdlärare inte delar samma verbala språk blir multimodal interaktion och kommunikation centralt i lärsituationerna för att skapa mening kring ämnesinnehållet. Att inte dela samma verbala språk innebär att slöjdläraren behöver hitta sätt att förklara ämnesinnehållet och resultatet visar att läraren hittar olika sätt att nyansera och anpassa instruktioner.

Resultatet visar på behovet av att uppmärksamma och synliggöra slöjdklassrummets multimodala möjligheter där olika multimodala resurser kan

användas med nyanlända elever för att skapa mening och lära på olika vis. Det verbala språket är en medierande resurs bland andra resurser i att förstå ämnesinnehåll och för nyanlända elever finns det en bredd av möjligheter att skapa mening i slöjdundervisning. De nyanlända eleverna kan genom användning av olika resurser visa om de förstår eller om de behöver ytterligare instruktioner, genom en blick, en gest, ett ord eller ansiktsuttryck och där det verbala språket är en medierande resurs som en av flera möjliga medieringar.

Vidare diskuteras den tid slöjdlärare och nyanlända elever behöver ge varandra i de interaktioner som sker. Att ge adekvat instruktion kring ämnesinnehåll visas i artikeln ta tid. Resultaten kan även sägas vara applicerbara för slöjdundervisning med elever med svenska som modersmål på grund av att resurserna medierar mening oavsett modersmål. Men för nyanlända elever kan det vara avgörande att få möjlighet att visa sina kunskaper multimodalt, vilket skapar en möjlighet att delta utifrån deras språkliga förutsättningar där det verbala språket inte är avgörande. Artikeln bidrar med kunskap kring nyanlända elevers och slöjdlärares användning av multimodala resurser i slöjdundervisning och kring hur de medierar mening när lärare och elever inte delar samma verbala språk men också kring när undervisningen erbjuder andra möjligheter att skapa mening.

I Artikel I var jag försteförfattare. Jag har planerat och genomfört empiriinsamlingen. Analyserna av materialet har jag först gått igenom själv och sedan har analyserna diskuterats tillsammans med medförfattaren. Samtliga delar i texten har diskuterats tillsammans men slutlig utformning har gjorts av mig.

ARTIKEL II

Gyllerfelt, E. (2021). ”Då kallar man den rätsida” – ämnesspecifika begrepp med nyanlända elever i slöjdundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(2), 30–49.

Artikel II fokuserar hur nyanlända elever möter ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning. Syftet var att identifiera och beskriva nyanlända elevers möte med ett ämnesspecifikt språk i multimodala lärsituationer i slöjdundervisning. Följande forskningsfråga ställdes: ”Hur får multimodala resurser betydelse för nyanlända elever i mötet med ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning?” Artikeln tar utgångspunkt i slöjdlärares interaktion med nyanlända elever i slöjdundervisningens årskurs 8–9 och empirin består av videodokumentation. Det empiriska materialet har analyserats på makro- och mikronivå och studien tar utgångspunkt i sociokulturellt och multimodalt perspektiv.

I analys av det empiriska materialet visas hur nyanlända elever möter ämnesspecifika begrepp i konkreta, situerade kontexter där slöjdklassrummet erbjuder rika multimodala möjligheter. Genom användning av olika multimodala resurser kan slöjdlärare och nyanlända elever skapa mening kring undervisningens komplexa och abstrakta begrepp. De ämnesspecifika begrepp som används i slöjdundervisning bygger på en lång hantverkstradition och kan upplevas ha en abstrakt karaktär, till exempel begrepp som *räta mot räta*, *sömsmån* och *mot vikt kant*. Begrepp som dessa kan vara svåra att enbart läsa sig till och kräver ofta en förklaring och behöver förstås i handling. I undervisningen kan lärare använda elevers föremål för att förtydliga och poängtera till exempel ämnesspecifika begrepp. Att kunna använda och utgå ifrån elevernas föremål när ämnesinnehåll ska förklaras kan ses som en potential i slöjdundervisning med nyanlända elever. Ämnesinnehållet får på så sätt en konkret situerad kontext och de nyanlända eleverna i studien kan göra sig förstådda trots att de saknar adekvata begrepp. De använder sig av gester, material, kropp eller andra resurser att uttrycka sig och visa att de har kunskapen, men saknar i stunden rätt ord. Eleverna ges på så sätt en bredd av möjligheter att visa sina kunskaper, vilket kan ses som en potential i undervisningen.

Artikeln kunskapsbidrag handlar om möjligheten att ge nyanlända elever utrymme i slöjdundervisningen och att visa sitt kunnande bortom enbart verbalt språk. Att få visa sitt kunnande multimodalt kan också skapa en tilltro till

den egna förmågan i skolan i stort. Ett annat bidrag är att visa på slöjdämnets komplexa och abstrakta ämnesspecifika begrepp som inte behöver bli ett hinder genom interaktiv undervisning. Slutligen visas att kunskaper i svenska språket inte är avgörande för nyanlända elevers deltagande i slöjdundervisning.

Artikel II är skriven av mig. Jag har ansvarat för planering, insamling av empiri, genomförande, analys av studien samt slutlig utformning.

ARTIKEL III

Gyllerfelt, E. (2023). Nyanlända elever i slöjddklassrummets lärmiljö. *FORMakademisk*, 16(1), Art. 4, 1–17.

Artikel III belyser och beskriver den lärmiljö som nyanlända elever möter i slöjddklassrum och hur lärmiljön bidrar till nyanlända elevers interaktion, kommunikation och möjlighet till delaktighet i undervisningen. Studien har liksom de andra studierna genomförts i slöjdundervisningens årskurs 8–9 med nyanlända elever och bestod av insamlad videoempiri med utgångspunkt i sociokulturellt och multimodalt perspektiv. Analyserna utifrån det presenterade empiriska materialet utgår från tre olika exempel som har analyserats på makro- och mikronivå.

I resultatet framkommer att nyanlända elever möter en rik lärmiljö i slöjddklassrummet. Lärmiljön med dess inredning, möblering och dess tillgängliga resurser samt slöjdämnets kunskapsform, att formge och framställa föremål, möjliggör sociala möten för eleverna. Möten och lärsituationer som innebär att eleverna blir delaktiga i varandras pågående projekt och eleverna kan utbyta erfarenheter och stötta varandra under slöjdlektionen. I resultatets exempel har de nyanlända eleverna olika modersmål men trots språkliga olikheter interagerar och kommunicerar de genom användning av tillgängliga resurser. Eleverna tycks även ha en vilja till interaktion och att vara delaktiga i varandras arbeten och resultaten visar att det är interaktion och kommunikation som sker på elevernas egna initiativ. Studien visar att det finns en potential för lärande i nyanlända elevers möten och delaktighet över språkliga gränser utifrån vad slöjddklassrummets möblering och inredning bidrar till för nyanlända elever. Möjligheten att mötas kan således användas didaktiskt i undervisningen, där nyanlända elever införlivas i en praktik där de kan vara delaktiga och möta och interagera med andra elever.

Vidare visas i resultatet att slöjddklassrummets lärmiljö kan fungera som ett slags läromedel som kan användas i undervisningen. Läromedel i slöjdämnet har visat sig inte vara något som är entydigt i relation till undervisningen, utan kan innebära användning av olika slags former av läromedel, vilket studien också visar. I exemplet *I målarrummet* visas att den vägg med olika ytbehandlingsmetoder som läraren använder i syfte att visa på olika ytbehandlingsmetoder, blir som ett läromedel för läraren och eleven. För läraren som

inte delar samma verbala språk som den nyanlända eleven blir väggen ett sätt att visa olika ytbehandlingsresultat där eleven konkret kan se och känna på olika exempel för att sedan bestämma sig för en ytbehandling av flera möjliga.

Artikelns kunskapsbidrag pekar på möjligheter kring nyanlända elevers rörlighet i slöjdundervisning som ger eleverna rika möjligheter till sociala möten och delaktighet. Möbleringen i slöjdklassrummet skapar jämlika relationer mellan elev–elev och lärare–elev och skapar en delaktighet i undervisningen. Därmed blir det betydelsefullt att värna slöjdklassrummets rika lärmiljö och hur dessa rum möbleras i och med att det påverkar elevers möjligheter att mötas, en aspekt som kan tänkas inte enbart gälla för nyanlända elever. Men för nyanlända elever är deltagande särskilt betydelsefullt och att de samtidigt ges möjlighet att möta ämnesundervisning på ämnets villkor med fokus på de förmågor som elever ska utveckla i ämnet.

Artikel III är skriven av mig. Jag har ansvarat för planering, insamling av empiri, genomförande, analys av studien samt slutlig utformning.

ARTIKEL IV

Gyllerfelt, E. Sloyd teaching with newly arrived students – possibilities and challenges.
Educare – Vetenskapliga tidskrifter (Submitted).

Den fjärde artikeln skiljer sig från de övriga artiklarna på så sätt att den har formen av en mer sammanfattade text. Artikeln syftar till att problematisera, summera och diskutera implikationer och utmaningar som nyanlända elever möter i slöjdundervisning och i slöjdklassrummets lärmiljö. I artikeln vävs resultat från mina tidigare artiklar samman med tidigare forskning. I artikeln lyfts två olika utdrag ur forskningen fram, ett utdrag med fokus på slöjdlärares och nyanlända elevers multimodala interaktion och kommunikation, och ett andra utdrag med fokus på slöjdklassrummets lärmiljö, vilket exemplifieras genom ett antal stillbilder från det empiriska materialet. Artikeln tar utgångspunkt i att skolor ofta har valt att låta nyanlända elever delta i slöjdundervisning eller annan praktisk-estetisk undervisning som ett sätt att mildra den ofta komplexa övergången från förberedelseklass till ordinarie undervisning.

Argument till att organisera nyanlända elevers skolgång genom att låta eleverna delta i praktisk-estetiska ämnen har grundats i antaganden om att det i dessa ämnen skulle vara enklare språk och att det inte finns några verbalspråkliga hinder. Dock saknas forskning kring hur undervisning i dessa ämnen tar sig uttryck för nyanlända elever och hur elevernas deltagande tas om hand i undervisningen.

I artikeln diskuteras resultat från mina tidigare artiklar (Gyllerfelt & Johansson, 2021; Gyllerfelt, 2021; Gyllerfelt, 2023) och utifrån tidigare forskning. Inledningsvis diskuteras hur nyanlända elever möter ett abstrakt och komplext ämnesspecifikt innehåll tillika abstrakta och komplexa begrepp i slöjdundervisningen och att de gör det i konkreta situerade kontexter med fokus på det föremål de formger och framställer. I slöjdundervisningen kommunicerar och interagerar elever och slöjdlärare multimodalt i betydelsen att de på ett rikt och varierat sätt kan skapa mening genom en mängd olika resurser. Genom gester, ansiktsuttryck, tal och så vidare, kan nyanlända elever och slöjdlärare interagera och skapa mening utifrån de föremål eleverna arbetar med. Med fokus på multimodala lärsituationer kan kommunikation och interaktion mellan slöjdlärare och nyanlända elever varieras och stötts

av tillgängliga resurser. Vidare diskuteras de möjligheter som slöjdlärare och nyanlända elever har i en lärmiljö som är ämnesspecifik med rik tillgång till verktyg, redskap, material och så vidare. Slöjdklassrummets möblering och inredning skapar möten för elever och lärare. Möbleringen möjliggör att elever kan samarbeta, stötta varandra och vara delaktiga i varandras projekt. En delaktighet som innebär en didaktisk möjlighet för slöjdlärare och nyanlända elever i att de ges tillfälle att samarbeta, möta andra elever och interagera. Ett deltagande som även erbjuder sociala möjligheter, vilket är speciellt betydelsefullt för nyanlända elever, eftersom skolan som plats har visats sig ha betydelse för nyanlända elever och deras sociala kontakter. När ord saknas på ett språk visar resultatet att slöjdens kunskapsform och lärmiljö erbjuder andra möjligheter att lära, interagera, kommunicera och delta för nyanlända elever, vilket innebär att nyanlända elevers deltagande snarare behöver ses från vad ämnet erbjuder eleverna och att det görs på ämnets villkor.

Artikel IV är skriven av mig. Jag har ansvarat för planering, insamling av empiri, genomförande och slutlig utformning.

8. Diskussion och slutsatser

Att organisera skolgång och utbildning för nyanlända elever har visat sig vara en utmaning för skolor. Trots lång erfarenhet av mottagande av nyanlända elever i svensk skola finns en risk att nyanlända elever exkluderas och de får svårt att komma vidare i utbildningssystemet. Dessutom har nyanlända elever som anländer sent i ålder svårt att nå nationella mål och komma vidare och nå gymnasiebehörighet (Skolverket, 2016). Nyanlända elever har setts utifrån ett bristperspektiv med stort fokus på svenska språket som enda nyckel till inkludering. I tidigare forskning beskrivs elevernas övergång från förberedelseklass till ordinarie undervisning som en utmaning för både elever, lärare och skolor (Bunar, 2010, 2015). Som tidigare beskrivits används slöjdämnet som ett sätt för skolor att mildra övergången till ordinarie undervisning för nyanlända elever (Bunar, 2015). Nyanlända elevers deltagande i slöjdämnet har bland annat motiverats utifrån antaganden om att det skulle vara ett enklare språk i ämnet och att det därmed inte finns verbalspråkliga hinder (Lindberg, 2017). Nyanlända elevers deltagande i slöjdundervisning är sparsamt beforskat, vilket innebär att det är antaganden som grundas på ett svagt kunskapsunderlag. Den här avhandlingen syftar till att undersöka och beskriva slöjdlärares och nyanlända elevers multimodala interaktion och kommunikation samt hur det tar sig uttryck i undervisningen och i slöjddklassrummets lärmiljö. Avhandlingens artiklar har ramats in av en sociokulturellt situerad kontext och en multimodal ansats och i föreliggande kapitel vävs samtliga artiklar samman utifrån en horisontell läsning och genom en sammanfattande och fördjupad diskussion. Avslutningsvis görs en framåtblick som rör fortsatt forskning.

NYANLÄNDA ELEVERS MULTIMODALA MÖJLIGHETER I SLÖJDUNDERVISNING

När slöjdlärare och nyanlända elever inte delar samma verbala språk uppstår ett behov av att hitta andra sätt att interagera och kommunicera, där elevernas

slöjdföremål blir en central utgångspunkt. I min studie visas hur nyanlända elever och lärare använder en rik multimodal interaktion och kommunikation i undervisningen. Nyanlända elevers möte med slöjddämnet innebär således ett möte med rika multimodala möjligheter som innefattar medierande handlingar som i sin tur stöttar elever och lärare i undervisningen (jfr. Johansson, 2002; Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). I slöjdundervisning blir det således centralt för nyanlända elever och slöjdlärare att använda tillgängliga resurser för att överbrygga det faktum att de inte delar samma verbala språk. Resultatet visar att slöjdlärare nyanserar instruktioner för nyanlända elever och läraren kan därmed visa ämnesinnehållet på olika sätt, i en konkret och situerad kontext. Till exempel när läraren ska förklara hur eleven måste placera tygerna ”räta mot räta” för att eleven sedan ska kunna sy ihop tygerna med raksöm. För någon som är oerfaren är det ett steg som kan upplevas abstrakt att förstå när tygernas avigsidor hamnar ”utåt” och är synliga, när det är tygets räta sida som ska synas. I situationen visas hur läraren och den nyanlända eleven kommunicerar och interagerar genom en mängd resurser, så som gester, blickar, tal, material, verktyg, elevens slöjdföremål och ansiktsuttryck, som stöttar dem i situationen. Vidare visas att läraren läser av huruvida eleven förstår instruktionen och kan utifrån elevens respons nyansera instruktionen ytterligare. Resultatet visar att med utgångspunkt i elevernas slöjdföremål kan läraren sätta ämnesspecifika begrepp i en konkret kontext, vilket även har visats vara av betydelse i tidigare forskning (jfr. Hajer & Meestringa, 2010; Gibbons, 2013). Därmed är det av vikt att fundera över hur instruktioner ges i undervisningen, och för nyanlända elever är det av särskild betydelse i och med att det för dem ofta är nya begrepp som de behöver förstå i undervisningen.

Med tanke på den tid det tar för en nyanländ elev att tillägna sig ett nytt språk behöver nyanlända elevers behov tas tillvara i undervisningen (Gibbons, 2013; Skolverket, 2016). Detta, samtidigt som undervisningen behöver vara konkret, situerad, tydlig och utgå från elevers behov, vilket är viktigt oavsett modersmål. Utifrån studiens resultat menar jag att det finns en potential för nyanlända elever i slöjddämnets utgångspunkt i elevernas konkreta föremål. I arbetet med föremålet finns en rad möjligheter till utvecklande av ämneskunskaper, samtidigt som det i undervisningen finns en situerad kontext att utgå ifrån. Detta för att synliggöra lärandet i görandet, samtidigt som läraren kan arbeta språkutvecklande med eleverna i interaktionen. Nyanlända elevers behov av en undervisning som tar hänsyn till deras behov av en rik dialog och

en kognitivt utmanande undervisning kan inte underskattas. Resultatet i min studie visar att den multimodala stöttningen blir betydelsefull i slöjd och att undervisningen ger utrymme för detta, specifikt för nyanlända elever. Studien visar också betydelsen av en aktiv stöttning från läraren, vilket är i linje med Kress (2010) och Vygotskys teorier (1978, 1999).

Språk ges ofta en central betydelse för människan som kommunikativ resurs, och att komma ny till ett nytt land innebär oundvikligen att behöva tillägna sig majoritetsspråket, för att i förlängningen kunna bli en del av samhället. Men som påpekas av Due och Riggs (2009), handlar det också om att andra som är bärare av majoritetsspråk, ska vilja lyssna. Följaktligen innebär nyanlända elevers möte med slöjdundervisning att eleverna möter ett ämne som är rikt på olika möjligheter för dem att visa ämneskunskaper på, inte enbart verbalt. I min studie visas hur nyanlända elever genom användning av multimodala resurser visar ämneskunskaper utan att fullt ut ännu behärska det svenska språket. Exempelvis den elev som ska sy en raksöm på symaskinen, och läraren förklarar att eleven måste ”trä symaskinen”. I stunden kommer eleven inte på begreppet trådulle, men gör i stället en gest med handen, ”som om” att han håller i en trådulle och gör sig på så sätt förstådd. En gest som läraren även förstår i den situerade kontexten som de befinner sig i (jfr. Kress, 2010; Lave & Wenger, 1991). Genom gesten visar eleven att han vet vad läraren avser, men som han för tillfället saknar ett adekvat ord för. Ett resultat som visar på betydelsen av att ge nyanlända elever möjlighet att visa ämneskunskaper genom olika uttryckssätt, och att de faktiskt ges den möjligheten i undervisningen.

Studiens resultat kan sättas i relation till Stein (2008) som poängterar att vid avsaknad av ord, blir möjligheten att använda andra uttryckssätt centralt. På så sätt finns det även en demokratisk aspekt i den multimodala interaktionen och kommunikationen för nyanlända elever, där det verbala språket är en mediering bland andra möjliga medieringar (jfr. Archer, 2017; Stein, 2008). Således är det av vikt att som lärare reflektera kring hur och var instruktioner ges och att instruktioner eller dialogen med nyanlända elever inte förenklas. Likaså att nyanlända elever får ett sammanhang där de ges möjligheter att visa att de kan, samtidigt som språket sätts i konkreta situationer (jfr. Gibbons, 2013; Lave & Wenger, 1991). Möjligheten att visa ämneskunskaper bortom enbart verbalt språk kan ses som en styrka i slöjddämnet, vilket i sin tur innebär en betoning på vikten av att som lärare reflektera över ämnets multimodala möjligheter, och hur ämneskunskaper

synliggörs i undervisningen. Med ett horisontellt medieringsbegrepp kan slöjddämnets multimodalitet uppmärksammas där flertalet medierande resurser har potential i att skapa mening för nyanlända elever (jfr. Marner, 2005).

MÖJLIGHETER TILL DELTAGANDE

Utöver rik multimodal interaktion och kommunikation visar studiens resultat att nyanlända elever möter en lärmiljö i slöjddklassrummet som för dem skapar möjligheter till samspel och deltagande. Eleverna rör sig och förflyttar sig för att hämta verktyg, material eller annat de behöver för sina projekt, vilket gör att interaktion, samarbete, delaktighet och möten skapas på olika sätt. Elevernas rörelse och förflyttningar gör också att de söker upp varandra, stannar till hos en klasskamrat, eller stöttar varandra i pågående projekt. Följaktligen, om lärmiljön i slöjddklassrummet ger upphov och bidrar till deltagande, möten och sociala relationer för nyanlända elever, talar det för betydelsen att dessa elever ges möjlighet till just det i undervisningen. Slöjddämnets kunskapsform och dess lärmiljö gör det möjligt att se när någon svarar, syr på symaskinen eller som i ett av studiens exempel, när en elev ska skruva fast gångjärn till en låda. I slöjdens situerade kontext blir eleverna delaktiga i varandras pågående arbete.

Att som nyanländ elev tidigt införlivas i skolans olika kunskapspraktiker kan ses utifrån ett mer långsiktigt perspektiv. Studien visar att nyanlända elever kan ta del av andras erfarenheter och stöttas genom tillgängliga resurser, för att gradvis bli delaktiga i skolans liv i stort. Till exempel visas hur en elev som under flera lektioner sett när andra elever svarat, också väljer att svara. När eleven väl står vid svarven och läraren visar hur eleven ska göra, börjar hon tvivla. Men det slutar med att eleven försöker, och lyckas bemästra svarvningen, med stöttning från läraren. Slöjdpraktiken erbjuder ett lärande i görandet för elever oavsett modersmål, men för nyanlända elever kan känslan av att bemästra något också bidra till en självkänsla och identitet i en situation som präglas av utmaningar, svårigheter och ibland otrygghet (jfr. Bris, 2018; Candappa, 2016).

Rörligheten i slöjddklassrummet innebär för läraren möten med elever som läraren behöver ta tillvara vid till exempel planering av undervisningsinnehåll. Vid planering av elevuppgifter är det av betydelse att ta i beaktning hur eleverna genom deras slöjdande kan mötas över språkliga gränser. Likaså hur undervisningen kan stötta nyanlända elever genom en rik dialog och att

uppgifter är kognitivt utmanande. Risberg och Anderssons (2018) studie visar hur läraren rör sig i slöjddklassrummet och att stor del av slöjdlektioner används till interaktion lärare–elev emellan. För nyanlända elever behöver specifikt det mötet tas på allvar för att det ska bli kvalitativa möten med möjlighet till att dels ta till sig ämnesinnehåll, dels möta det svenska språket. Med brist på rörelse i slöjddklassrum finns risk att färre situationer för interaktion och spontana möten skapas mellan elever. I min inledning för den här avhandlingen lyfte jag fram slöjdundervisning med nyanlända elever som tillfälligt hade slöjd i ett ”vanligt” klassrum som innebar ett mer stillasittande och färre möten elever emellan. Med rörlighet i slöjddklassrummets lärmiljö kan nyanlända elever utbyta erfarenheter, som till exempel visas i Artikel III där en elev inleder lektionen med att vara delaktig i arbetet med klasskamratens lock till en låda. Hyvelbänkarnas placering gör det också enkelt för eleverna att mötas och att vara delaktiga i varandras projekt. Även om eleverna inte delar samma verbala språk, och inte säger mycket till varandra, löser de uppgiften med gångjärnet till lådans lock tillsammans genom att samspeka och tänka tillsammans. Studiens resultat kan sättas i relation till Hipkiss (2014) studie där möblering och artefakter lyfts fram som betydelsefulla för elevers interaktion och kommunikation. På liknande sätt visas hos Maapalo (2017) att lärmiljön har betydelse för vad som i förlängningen blir möjligt att lära för elever. Därmed är det betydelsefullt att specifikt ta hänsyn till nyanlända elevers möjligheter till delaktighet, och notera hur sociala mönster tar sig uttryck i undervisningen och hur lärmiljön med möblering och inredning påverkar och bidrar till elevers interaktion och kommunikation.

Med i stort sett en avsaknad av läromedel i form av läroböcker i slöjddämnet tar sig slöjdundervisningen andra uttryck. I slöjdpraktiken finns snarare en rad möjligheter till vad ett läromedel kan vara, som i sin tur tangerar den svåra frågan kring vad ett läromedel är eller kan vara i slöjddämnet. Som visas i min studie används slöjddklassrummet och dess inredning som en resurs och kan vara en del av ämnesundervisningen (jfr. Hasselskog, 2010; Skolverket, 2015). För slöjdlärare finns det snarare en tendens att allt i undervisningen kan transformeras till ett läromedel samtidigt som det kan vara svårt med just läromedel i slöjd, med tanke på den kroppsliga dimensionen i att lära sig ett hantverk (jfr. Ekström, 2008; Holmberg, m.fl. 2017). I mitt resultat visas hur slöjdens ämnesspecifika och tillgängliga resurser kan vara en del av undervisningen och hur lärare till exempel tillverkar egna ”verktygsväggar” eller

annat undervisningsmaterial som fungerar som ett slags läromedel i ämnet. I Artikel III visas hur läraren använder målarrummets ytbehandlingsvägg som resurs i undervisningen. Med väggen kan läraren instruera eleven och visa olika möjligheter kring ytbehandling. Något som eleven i sin tur använder när han i sin tur visar en klasskamrat.

HANDBUREN KUNSKAPSTRADITION

Tidigare forskning har visat att skolan som plats har betydelse för nyanlända elevers sociala relationer och välmående. Likaså poängteras vikten av att eleverna integreras och att skolor använder organisatoriska lösningar som bryter den segregation som nyanlända elever riskerar att hamna i (Bunar, 2010; Zetterqvist & Hagström, 2016). Här finns en utmaning för skolor att hantera och svenska språket ses ofta som nyckel för elevers inkludering. Due och Riggs (2009) menar dock att synen på språk som enda nyckel till inkludering blir snävt, och måste utmanas eftersom nyanlända elever även är i behov av att vara delaktiga i skolan som helhet. I tidigare forskning lyfts slöjdämnet tillsammans med andra så kallade praktisk-estetiska ämnen fram som ett ämne som skulle vara enklare för nyanlända elever att delta i, vilket kan problematiseras utifrån resultat från min studie. I stället för att se olika ämnen som enklare eller svårare för nyanlända elever att delta i, handlar det kanske snarare om att låta nyanlända elever i sin skolgång möta olika kunskapstraditioner där deras möjlighet att delta och visa ämneskunskaper på olika vis värdesätts. Jag menar att det också hänger ihop med olika ämnens specifika villkor. Att låta nyanlända elever som anländer sent i ålder delta i slöjdundervisning och använda detta som ett sätt att mildra deras skolgång behöver inte vara fel, men argumenten till att de deltar i undervisningen behöver omvärderas och i stället handla om vad undervisningen erbjuder eleverna. Min studie visar att slöjdämnet, i jämförelse med andra ämnen, inte är enklare för nyanlända elever, snarare är de ämnesspecifika begreppen i slöjden komplexa och abstrakta. Om elevernas deltagande enbart motiveras utifrån ett deltagandeperspektiv, finns risk att eleverna inte ser nyttan med ämnet och inte heller ser vilka förmågor som tränas i ämnet.

I Huitfeldts (2015) studie visas att nyanlända elever upplever att de träffar andra elever under mer lättsamma former under idrottslektioner och att språket inte är ett hinder för deras deltagande, vilket på liknande sätt visas hos

Evaldsson (2002). Det vill säga, här pekar tidigare forskning på möjligheter i ämnens kunskapstraditioner och lärmiljöer som tycks vara uppskattade av eleverna, och att eleverna tycks uppskatta när språk inte sätts i förgrunden. Jag menar utifrån studiens resultat att slöjdundervisning med användning av multimodala resurser liksom slöjdklassrummets lärmiljö erbjuder en mer horisontell, eller mer jämlik multimodal interaktion och kommunikation för nyanlända elever. Den handlingsburna kunskapstraditionen gör det möjligt att mötas och utgå från det slöjdföremål som eleverna arbetar med. När slöjdlärare och nyanlända elever inte delar samma verbala språk kan undervisningen och den rika lärmiljön med dess utformning och möblering synliggöra den multimodala kommunikation och interaktion som sker. När det verbala språket är begränsat kan slöjddämnet kunskapstradition erbjuda andra sätt för nyanlända elever att visa sina kunskaper på. Tidigare forskning har visat på risker med att nyanlända elever hamnar i segregering undervisning. Likaså är det problematiskt att isolera nyanlända elever i segregering undervisning, vilket stödjer det faktum att undervisning i skolans alla ämnen behövs för att på så sätt ge nyanlända elever möjlighet att lära på olika vis, och att ämnesundervisning inte kan skjutas upp (Nilsson Folke, 2017). Utifrån min studie visas att den slöjdundervisning som nyanlända elever möter behöver synliggöras än mer just utifrån argumentet att nyanlända elever inte kan fastna i segregering klasser där de isoleras under lång tid. Men deltagandet behöver ses och utgå från de villkor olika ämnen erbjuder, i stället för att ensidigt se ämnen utifrån att de är språkligt enklare eller svårare.

FRAMÅTBlick

Med utgångspunkt i avhandlingens resultat och de erfarenheter jag fått med mig under de år studien pågått skulle det vara intressant att gå vidare med att intervjua slöjdlärare om deras upplevelser av att undervisa nyanlända elever. Likaså skulle det vara intressant att intervjua nyanlända elever om deras upplevelser av slöjdundervisning. Ett antal år har passerat sedan den här studien påbörjades och mottagandet av nyanlända elever har under dessa år kommit att begränsas, trots konflikter och att antalet människor på flykt når nya rekord (UNHCR, 2021). Men under dessa år, när mottagandet var stort, har slöjdlärare hunnit bygga upp flera år av kompetens och erfarenheter av att ta emot

och undervisa nyanlända elever. Detta är erfarenheter som inte synliggjorts eller uppmärksammats i forskning. En erfarenhet som behöver synliggöras och kan vara föremål för fortsatt forskning. Även om Sverige i skrivande stund inte har det mottagande som skedde under åren 2015–2016 är migration och människors förflyttningar över gränser något länder och utbildningsinstitutioner fortsättningsvis behöver vara förberedda på.

I avhandlingen har jag återkommit till språkliga aspekter, i betydelsen talat och skrivet språk, i slöjdkontexten. I forskning kring nyanlända och flerspråkiga elever poängteras ofta att eleverna ska ges tillfälle att använda sitt starkaste språk och gärna i kombination med det nya språket. Jag har under dessa år ofta funderat på vad just en nyanländ elevs starkaste språk kan vara eller innebär i slöjdkontexten. Är det nödvändigtvis det verbala språket? Eller kan ett starkt språk i slöjdsammanhang innebära något annat, till exempel att multimodala möjligheter utnyttjas i undervisningen i större utsträckning. I studiens resultat blir det tydligt att eleverna förmedlar att de kan och har kunskap, men att det inte alltid görs ”språkligt”. Det händer att de i stunden inte kommer på rätt slöjdbegrepp, men att de i stället kan visa multimodalt vad de menar, vilket gör att det är möjligt att fundera över om detta då är ett starkt språk?

English Summary

INTRODUCTION, AIM AND RESEARCH QUESTIONS

Students' first encounter with the sloyd classroom and sloyd teaching is often filled with curiosity and expectations. The sloyd classroom invites students to feel, touch and discover, and the students are often eager to start the sloyd lesson. As a newly arrived student, the encounter with sloyd as a school subject is often a new experience. Even though newly arrived students probably have encountered craft, materials, and tools in different ways in their home country, the sloyd subject and its knowledge tradition, is probably new to them, since sloyd as a subject is first and foremost a Nordic phenomenon. Newly arrived students are also new to a new language, and a new education system and they also encounter new subjects and subject-specific content depending on their previous school background.

Initially, my interest concerning sloyd teaching with newly arrived students was raised when The National Board of Education initiated a mapping material with a focus to map newly arrived students' previous knowledge to give them adequate schooling (Ministry of Education, n.d.). A report (Skolinspektionen, 2010) highlights that school staff lacks knowledge of newly arrived students' previous knowledge and school background, why teaching of newly arrived students has been difficult for teachers to adapt, to their ordinary teaching. The mapping material is divided into three steps where the first step has to do with students' language and experiences. The second step is about students' literacy and numericity. These two steps are obligatory for schools to carry out and the third step, concerning students' subject-specific content is not obligatory, but schools are encouraged to carry out the mapping in a couple of subjects, since it can support students and teachers in upcoming teaching. During this period when I was part of the team producing the mapping material in sloyd, I met several sloyd teachers and newly arrived students. The students had the assignment to come up with or start a sloyd project. I noticed that all students came up with an idea and had suggestions for a project. In other words, they were

able to describe their idea in different ways, i.e. through multimodal actions and they used resources such as sketches, gestures, verbal actions, and so on. For me, this highlighted how the students were able to come up with an idea and communicate this, with different modalities, where verbal actions are one among other resources for them to show their knowledge. This evoked my interest and curiosity about sloyd teaching and newly arrived students and their encounter with sloyd teaching and the specific learning environment they encounter in the sloyd classroom. Therefore, the aim of this thesis wishes to contribute to research concerning newly arrived students' encounters with sloyd teaching.

A premise of this thesis is how the sloyd subject and other so-called practical-aesthetic subjects in the Swedish school context have had, what seems to be an exceptional position when it comes to newly arrived students' schooling. Sloyd is a subject that newly arrived students often encounter early in their education, especially newly arrived students that arrive late in age. Using practical-aesthetic subjects has come to be a way of mitigating the often complex transition between preparatory classes and ordinary teaching. How schooling is organized for newly arrived students has been a challenge for municipalities in the last couple of years, especially since Sweden received a high number of newly arrived students during the years 2015–2016. Despite Sweden's previous experience of receiving newly arrived students, recent migration has led to challenging situations for schools to handle. Using the sloyd subject as a way of organizing the schooling of newly arrived students has been done through vague assumptions and arguments. In short, this thesis is about sloyd teaching with newly arrived students and more specifically the multimodal communication and interaction that arise between sloyd teachers and newly arrived students, the subject-specific concepts that characterize the subject, and the rich learning environment in sloyd classrooms.

Aim and Research Questions

The overall aim is to investigate and describe sloyd teachers and newly arrived students' multimodal interaction and communication, and how this is expressed in teaching and in the learning environment of the sloyd classroom. The following research questions have guided the four articles that the thesis consist of:

- How do sloyd teachers and newly arrived students interact through the use of multimodal resources in sloyd teaching?
- How do multimodal resources become meaningful for newly arrived students when encountering subject-specific concepts in sloyd teaching?
- What significance does the learning environment of the sloyd classroom have for newly arrived students' interaction and possibilities for participation in sloyd teaching?

THEORETICAL FRAMEWORK

This thesis takes its point of departure in a socio-cultural and multimodal perspective as the theoretical basis. Further, the thesis is also guided by a theory of community of practice. The choice of approaches has to do with the thesis focus of interest and is dependent on my view of the importance of interaction and communication in sloyd education. The choice of theories also has to do with the participation and interaction of teachers and newly arrived students with each other and with surrounding resources in the sloyd classroom. From a socio-cultural perspective, we as humans go from being biological beings to becoming socio-historical by being socialized into historical, social, and cultural contexts and activities. Knowledge and learning are created in interaction between people and we cannot avoid learning, i.e. learning takes place constantly and continuously in our lives regardless of whether the situation is pedagogically organized or not. Furthermore, cultural circumstances have a bearing on how and what we learn. Through communication and interaction between people in social contexts, knowledge, and experiences are taken advantage of and used further in other situations, which is of importance for human development and learning. Social interaction, and how learning situations are organized within the framework of socio-cultural contexts, are central aspects of a socio-cultural theory formation. More knowledgeable others can support the individual's learning and development, conceptualized by Vygotsky (1978) as a *zone of proximal development* (ZPD) where the relationship between instruction and development is in focus. The theory of the zone of proximal development means that through imitation, instruction, and support from a more knowledgeable person, students can move further in their development than what is possible to do on their own, which means that the students can move

to new levels of knowledge. Vygotsky (1978, 1999) makes a division between physical tools (artifacts) and intellectual tools (psychological/linguistic). The difference between them is how they guide the individual's behavior and how they are used and support us in different ways when we act in the world. From a socio-cultural perspective, the close interaction between human actions and tools is described as *mediation*. Physical tools have an external orientation with a focus on mastering the use of these tools. Making a distinct division between physical and psychological tools can be seen as ambiguous, but still, there is no contradiction in the division. The use of the artifacts becomes an extension of the idea and supports the students in working with their objects. Mediating tools are created over time in socio-cultural contexts and in interaction with others. We as humans continue to constantly develop and reshape these mediating tools. The experiences of previous generations are thus "stored" or built into the tools and can support or facilitate us in everyday life (Säljö, 2000). From a socio-cultural perspective, humans interact with the outside world through various mediating tools. The use of resources is different depending on the context and affects how we communicate, think, and act in different contexts (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). For Vygotsky (1978), language, thought and its role in the child's development and learning, are central. Language is seen as the most important mediating resource and the relationship between thought and language interested Vygotsky, where he considered the interaction between thinking and language to be closely related. However, for Vygotsky language has a central position and language is seen as one interacting resource together with other mediating resources and there is not a linear relationship between them. Through linguistic, and communicative possibilities, we become involved in practices that open up interaction with others. Specifically, Vygotsky (1987) highlights the dynamics that exist between language, thought, and action in problem-solving, and comes to the conclusion that different mediating resources distinguish the human's ability to use these.

Multimodality

In addition to a socio-cultural perspective, the thesis also draws on a multimodal perspective on teaching and learning. The way in which students show their learning can be done in a variety of ways, or through the use of different

forms of expression, for example through speech, writing, moving images, or as in sloyd education, by designing and producing physical objects. Language, in the form of text or speech, has traditionally had a prominent role in society at large, as also in education (Kress, 2010). In a multimodal perspective, the focus is on communication, interaction, and representation between people, where verbal language is seen as one of several possible forms of representation. According to Kress (2010), seeing language as the most complete way of expressing oneself means limitations based on the number of resources humans have available in communicative contexts. Language, both spoken and written language, is often seen as a superior sign system compared to other communicative systems. In sloyd education with newly arrived students, it is of interest to have a perspective that emphasizes the number of available resources that people can use to create meaning, especially in a subject based on an action-based knowledge tradition.

Research on multilingual students, which also includes newly arrived students, highlights the importance of students using their strongest language with the intention that it benefits their linguistic development (Cummins, 2000; Gibbons, 2013). What is considered the strongest language is, by implication, the verbal language. What is considered to be the strongest language for newly arrived students in the sloyd practice, thus becomes interesting and challenges the view of spoken and written language as a superior mediating resource. A multimodal approach focuses on how people communicate, and interact, how different resources are represented and used, and how meaning is created in interaction between people. More specifically, a multimodal approach focuses on an introduction to how communication and interaction between people take place through different resources (modes), such as gesture, gaze, speech, sound, bodily position, and so on, and where each individual resource in itself has its own potential in creating meaning (Kress, 2010; Kress et al., 2001). With a multimodal starting point, it is possible to see the sloyd classroom and sloyd teaching as a rich, communicative learning environment, where the majority of opportunities to create meaning are given space, which implies paying attention to the number of resources and opportunities that are created in the sloyd practice. In multimodal communication and interaction, different resources are woven together and make other possibilities visible than just verbal mediation (Kress, 2010; Kress et al., 2001).

Community of Practice

Newly arrived students find themselves in new contexts when they encounter the Swedish school context, not least in the sloyd practice which is often a new subject for many newly arrived students. The social situations that arise in school, and the social practices that are created there, can enable participation where newly arrived students can gradually be incorporated into the school practice. In sloyd teaching, the practice and the sloyd classroom, invite and offer opportunities to get close to materials, to see, listen, feel, touch, and so on. For the students, it can be said to be what Lave and Wenger (1991) refer to as legitimate peripheral participation. A participation that becomes increasingly complex and involves active participation over time. Lave and Wenger's anthropological studies were founded in the 1970s and concerned tailoring in Liberia. An internship where master tailors take apprentices for a few years to learn what an apprentice position entails. The apprentices are slowly incorporated into a practice where it is not only about reproducing already existing tailoring knowledge. With situated learning, Lave and Wenger (1991) explore the situated nature of learning with a focus on the relationship between learning and the social context. This means a social process that involves being incorporated into practice by participating. Participation and being a part of learning practice also means gaining access to the practice and being involved, or being involved in different ways in the practice (Lave, 2019). Through participation, not only imagined learning takes place but also other knowledge that is necessary (Säljö, 2000).

PREVIOUS RESEARCH

The presentation about previous research is in line with the thesis interest, which will be done through a short history of the development of the sloyd subject, followed by previous research about interaction and communication in sloyd teaching. This is followed by research concerning subject-specific concepts. Finally, I give an account of research about newly arrived students and the learning environment of sloyd classrooms.

THE SLOYD SUBJECT AND SLOYD TEACHING

For humans, handling materials, tools, designing and producing objects has always been central. Interaction with materials that are processed and shaped into objects has been fundamental to the development and survival of humans and societies, which also meant collective and ongoing learning. The sloyd subject has its basis in a craft tradition and the subject development during the late 19th century was based on the education ideals of that time. The sloyd subject has historically been divided when it comes to gender and use of materials, but has later on become one subject in the syllabus, but still with different material focus (textile, wood and metal). The sloyd subject and its content, as any other school subject, changes with the development of the rest of society and reflects the time the subject is a part of. When the history of the sloyd subject is being told, often two prominent persons are highlighted, Hulda Lundin and Otto Salomon, who had a great impact during the late 19th century and into the 21st century on the development of the subject.

Distinctive for the sloyd subject is the students' process-based work with a focus on designing and producing objects with support from the teacher. In addition to the teacher's support, students' support from each other is also prominent. The support that takes place is also facilitated by the sloyd classroom furnishing, which means that the students can participate in each other's projects. The furnish of the sloyd classroom also means that the students can work while talking to classmates and can switch between being the one who gets help to the one who gives help to someone else. In the sloyd classroom, there are a lot of resources of different kinds, which can consist of the smallest sewing needle to larger machines, such as wood turning lathes.

Communication and interaction are described in previous research as central to sloyd teaching. Students and sloyd teachers encounter each other in different ways, in and through the objects that the students are working on. Communication is central because students need support with their objects. Previous research highlights that the subject has rich embodied aspects at different levels in the education system. The material needs to be experienced with other resources than words only and the embodied interaction is fundamental to students' learning processes. Further, the sloyd teaching offers the students to feel, think and observe with the material, use tools, imitate and so forth. Further, previous research shows how students encounter

processes that are abstract and complex. For example, when sewing, students can encounter assignments on how to transform a paper pattern into fabric and then turn it into a piece of clothing, which implies several steps that can be abstract and difficult to grip. Knowledge about how to sew clothing, or other technical aspects of the subject, also implies subject-specific concepts that can be a challenge to understand. The sloyd subject-specific concepts are based on historical sloyd traditions and can imply naming tools, materials and specific technical concepts that are made to create a common understanding, for example, such as “place on fold” or “right side facing” in a sewing context. Thus, the sloyd subject is no exception, and like other subjects, sloyd has complex subject-specific concepts. As newly arrived students, the students encounter a subject with a rich learning environment in the sloyd classroom. Being able to use and start from the students’ objects when subject content is to be explained can be seen as a potential in sloyd teaching with newly arrived students. In this way, the subject content offers a concretely situated context.

NEWLY ARRIVED STUDENTS AND EDUCATION

To encounter the sloyd subject as a newly arrived student implies an encounter with a subject that is rich in tools, artifacts, and a rich learning environment. Reception of newly arrived students is complex and challenging for both students, teachers and schools to manage. There is a tendency to see newly arrived students’ shortcomings instead of their actual knowledge. In particular, the transition of newly arrived students from preparatory class to ordinary teaching is a challenge. One way for schools to ease the transition for newly arrived students has been to have students participate in practical-aesthetic subjects, such as sloyd. When newly arrived students encounter the Swedish school context, they end up in linguistically new contexts and they are faced with a double task which is partly about learning the Swedish language, and partly about learning an often complex subject-specific language in all the school’s subjects. Previous research also highlights the risk of students’ placement and schooling becoming exclusionary despite inclusive ambitions. Schools’ responsibility regarding reception is not only about students’ schooling but touches on other aspects that deal with belonging, identity and that the school is a place for students’ social contacts as well as students’ opportunities to participate.

The school as a place has also proven to be important in the sense that for the students it is a social space where, in addition to learning, they can also build relationships. The fact that the reception of newly arrived students meets the needs of the individual is primarily important for the students but is also important from a larger and long-term societal perspective. If the students are met by an inclusive reception and an intercultural approach by the school staff, and support is based on individual needs, it enables newly arrived students to progress in the education system in the long run.

Although sloyd teaching with newly arrived students has so far been sparsely researched, there are related research results that, after all, point to the subject of sloyd or other practical-aesthetic subjects offering students opportunities for different participation and other opportunities for interaction and communication. This participation may imply participation in teaching that is perceived to be more relaxed, or that the subjects offer a different learning and knowledge tradition, which is not solely dependent on their knowledge of the Swedish language. It is also emphasized that these are subjects that offer rich opportunities for multimodal communication and interaction, with the result that students can demonstrate knowledge in varied ways through a variety of expressions. However, organizing the schooling of newly arrived students and teaching with these students is still a challenge and in need of further research.

LEARNING ENVIRONMENT

Students spend a large part of their everyday life in the school premises. They move between lessons and in corridors or in the school yard to get to, for example, the school cafeteria, the school library or the sloyd classroom. Previous research on the learning environment in school classroom is sparse, mainly concerning older students. On the other hand, there is considerably more research on the learning environment in preschool (Björklid, 2005). The learning environment in classrooms is rarely regulated in governing documents, which implies opportunities for teachers and schools to influence and change the design of the classroom. In Björklid's (2005) review of school premises, it is highlighted, among other things, that the premises must be fit for the right purpose and that there must be proper equipment for the student's education.

In addition to special requirements for, among other things, safety and the working environment, premises must also inspire learning. Previous research shows concerning classrooms' learning environments that the design of the classroom, furnishing and interior design is important for educational activities, while classroom design tends to be historically unchanged. Furthermore, it is highlighted that the design of the classroom and the spatial structure affect social relations or how social relations should be understood, that is, there is a potential in creating spaces for students that favor their learning.

Multimodal aspects of the science classroom are highlighted by Kress et al. (2001) and they emphasize that in teaching, teachers and students use a variety of multimodal resources that create meaning, where language is one resource among several possible resources that teachers and students can use in their meaning-making. The classroom furnishing becomes important for students' opportunities for interaction and communication. A classroom's furnishing is therefore important for students' opportunities to meet and interact, and the furnishing leads to students' opportunities for participation and for them to be able to share experiences with each other (Hipkiss, 2014).

When the sloyd subject is evaluated, it is shown that it is a valued subject by students, and teachers enjoy teaching sloyd. Sloyd teachers usually have the overall responsibility for the design and maintenance of the sloyd classroom in terms of machines, tools, care and so on (Ministry of Education, 2015). Sloyd classrooms are often divided based on materials (textiles, respectively wood and metal). Andersson and Risberg (2018) show that the furnishing and design of the sloyd classroom structure the movements of teachers and students during teaching. Andersson and Risberg (2018) conclude that students take in and feel the teacher's movements in teaching. With mobility, the teacher has a holistic view of the classroom and uses all senses, thus identifying what the students need support in. The most visited places during lessons are the students' workbenches, the teacher's desk, and the tool storage (Andersson & Risberg, 2018). Further, previous research shows that in sloyd teaching, there is a lack of learning material such as textbooks in comparison to other subjects. However, in sloyd teaching material often takes another form and there is no clear definition of what the learning material is or can be in the sloyd subject, which implies opportunities, for example, the teacher's interior or the content of the subject can become part of the teaching material and can be used as teaching material.

METHOD AND ETHICAL CONSIDERATIONS

The research interest of this thesis is about studying sloyd teaching with newly arrived students and the multimodal possibilities offered in interaction, communication and in the subject-specific learning environment that newly arrived students encounter in sloyd teaching. In order to be able to capture what happens in sloyd classrooms and in sloyd teaching, as well as how multimodal resources are used, the empirical material has been collected through video documentation. Hence, first-hand information is obtained, partly about what is to be studied, and partly about the surrounding environment and the context in general. In order to capture newly arrived students in the sloyd practice, I have used video documentation, and since my study is qualitative, I have drawn methodological inspiration from ethnography. Ethnographic methods are used widely and are well established in educational research, as well as in sloyd research, although research *in* sloyd practice, in particular, is sparse (Johansson, 2002, 2022). A pilot study was conducted for six weeks, which in January 2019 emerged into the main study and I began the video documentation with informed consent from all participants. Two schools were chosen for the empirical study and the study was conducted in two sloyd groups at the two different schools during one semester from January to June, in school Years 8–9.

The empirical approach in this thesis is made through video documentation with a handheld camera. I have video documented sloyd teachers and newly arrived students in their everyday school life and in total the recorded material is about 20 hours of film. With video documentation of learning situations, and when students and teachers do not share the same verbal language, video documentation can capture multimodal interaction and communication which is also important for the analysis of the empirical material.

Activities in the sloyd practice consist of several layers of actions and several activities are going on at the same time during sloyd lessons which is challenging when it comes to video documentation. Using video documentation as an observation method the sloyd practice complexity can be highlighted and closeness to the studied situations is created. The rich material and the amount of raw data that were generated with video documentation have to be transformed into another expression for presentation (Bezemer, 2012; Plowman & Stephen, 2008). In the articles that are part of this thesis,

the raw data has been transformed into video stills and written text, where the analysis process of the empirical material has been conducted through a hermeneutic process. Hermeneutics is fundamentally about interpreting and understanding something, which in turn is dependent on us not escaping ourselves in the sense that we as individuals carry pre-understandings, based on the fact that we are historical beings (Ödman, 1991). Hence, when I initially see the empirical material based on a belief that I am doing it “openly”, I do so with a pre-understanding that I cannot ignore, as interpretations are always made based on my own experiences. The starting point for hermeneutics is the interaction that takes place between parts and whole, and vice versa. Every part is understood by putting it in connection with the whole and vice versa, as part of an interpretive process with a focus on understanding what is happening in the material and being open to unexpected aspects (Knoblauch & Schnettler, 2012; Pink, 2021; Ödman, 1991).

Ethical stances and processes regarding ethical aspects have been taken into account throughout the production of the thesis. In the present study, the ethical requirements set by the Swedish Research Council (2017) for humanities and social science research have been taken into account. The requirements that are set, deal with four general requirements: information, consent, confidentiality and use towards the teachers and students affected in the study, which need to be weighed against the researcher’s interest. Responsibility for carrying out, quality assurance and reporting the research process is also emphasized (Vetenskapsrådet, 2017). Regarding consent information for this thesis, contact was initially made with principals and sloyd teachers who, in the first stage, were informed about the study and approved my presence. Before the preliminary study began, I introduced myself to the students and also told them about my study. The students were first informed verbally about the purpose of my presence and the aim of the study. During the time that the preliminary study was in progress, all consent forms were sent for translation into the students’ respective mother tongues. In total, the consent forms were translated into nine different languages from both larger and smaller language groups, and all students were able to have the consent form translated into their language. When all the forms were translated, the students received a stamped envelope, the consent forms in their language, and the information form for their caregivers to sign. The students were asked to either hand the forms to me or to send them by post. When all consent forms

were collected and the main study could begin, the students were informed once again about the study. The consent form is also about informing the participants that participation in the study is voluntary and that the students can cancel their participation at any time, which was emphasized. Further, ethical considerations are about taking responsibility and consideration towards the participating individuals. The confidentiality requirement is about protecting individuals and about how all data will be handled. Especially as it concerns data of a sensitive nature. I have ensured that no names of students, teachers, or the names of the schools where the material was collected are mentioned in the transcripts or reports.

Finally, the utilization requirement has also been taken into account, which refers to the fact that the material collected will only be used for research purpose. All participants in the study and the two schools are pseudonymized, that is, the schools are named only as Skola 1 (School 1) and Skola 2 (School 2). No names of the participants are used in the reported articles, and all participants are named only as students, teachers or by gender. Anonymized and pseudonymized data refers to a security measure focused on not being able to connect data with a natural person. As every image and voice recording counts as personal data, the material has had to be processed and stored in a secure manner according to the University of Gothenburg's rules for data protection (dataskyddet@gu.se) where the participants' consent has been reported in the university's register for personal data.

DISCUSSION

In sloyd education, interaction and communication are central because students need support and guidance in the projects they work on. When teachers and newly arrived students do not share the same verbal language, there is a need to find other ways to interact and communicate. My study shows how newly arrived students and sloyd teachers use rich multimodal interaction and communication in teaching. Newly arrived students' encounter with the sloyd subject means an encounter with rich multimodal possibilities that involve mediating actions that support students and teachers in the sloyd teaching, especially when they do not share the same verbal language. Hence, in sloyd teaching, it is central for newly arrived students and teachers to use available

resources, which means that resources support the students in the learning situations and are weaved together for meaning-making. The study shows, based on the learning situations that have been analyzed, how teachers and newly arrived-students use a variety of resources. Resources such as gestures, gaze, speech, materials, tools and so on, that support them when learning the subject-specific content.

Further, the study shows that newly arrived students receive instructions in concrete situated contexts. The results show that, based on the students' artifacts, the teacher can give the subject-specific concepts in a concrete context. Hence, sloyd teachers can nuance instructions for newly arrived students and the teacher can show the subject-specific content in different ways, in a situated context, while at the same time supporting the students in their language development. Interaction and communication in sloyd teaching are abstract and complex regardless of the student's mother tongue, but newly arrived students are in need of teaching that takes into account their need for rich dialogue and therefore cognitive, challenging teaching cannot be underestimated.

The result shows that multimodal support becomes important and that the teaching gives space for newly arrived students, which means active support from the teacher, or a more knowledgeable peer. My study shows that newly arrived students are given multimodal opportunities in sloyd teaching. Consequently, newly arrived students' encounter with the rich multimodal context of the sloyd subject imply that the students encounter a subject that is rich in various opportunities for them to demonstrate subject knowledge. The study shows how students, through the use of multimodal resources, demonstrate subject knowledge without yet fully mastering the Swedish language. The study's results can be put in relation to Stein (2008), who emphasizes that in the absence of words, the possibility of using other resources of expression becomes central. In this way, there is also a democratic aspect in the multimodal interaction and communication for newly arrived students where the verbal language is a mediation among other possible mediations (Archer, 2017; Stein, 2008). The possibility of showing subject knowledge, beyond mere verbal language, can be seen as a potential of the sloyd subject, which in turn implies the importance of reflecting on the subject's multimodal possibilities as a teacher.

In addition to rich multimodal interaction and communication, the results of the study show that newly arrived students encounter a learning environment in the sloyd classroom that creates opportunities for them to

interact and participate. The students move around in the classroom to get tools, materials, or other things they need for their projects, which means that interaction, collaboration, participation, and encounters are created in different ways during the sloyd lessons. The student's movements also mean that they seek each other out, stay with a classmate, or support each other in ongoing projects, actions that the students take on their own initiative. Consequently, if the learning environment in the sloyd classroom enables the opportunity to participate, and encounter other social relations for newly arrived students, this highlights the importance of taking into consideration of how these students are given the opportunity to participate and collaborate between students in teaching. The sloyd subject's knowledge tradition and its learning environment make it possible to see when someone is wood turning, sewing on the sewing machine, or, as in one of the study's examples, when a student is screwing hinges to a box. In the situated context of the sloyd practice, students become involved in each other's ongoing projects. For the sloyd teacher, mobility in the sloyd classroom means encounters with students that the teacher can take advantage of, for example, when planning teaching content. When planning student assignments, the teacher can take into account how the students can encounter each other across linguistic boundaries. Likewise, they can take into account how teaching can support newly arrived students with rich dialogue and that assignments are cognitively challenging. With a lack of movement in the sloyd classroom, fewer situations are created for interaction and spontaneous encounters between students.

The results also imply that the students have a need for social interaction and are something that they take their own initiative to. The placement of the workbenches also makes it easy for the students to encounter each other and be involved in each other's projects. Thus, it is important to think specifically about how newly arrived students are given the opportunity to participate and how social patterns are expressed in sloyd teaching, and how the learning environment with its furniture and furnishing affects students' interaction and communication. If newly arrived students are faced with the complex challenge of partly learning a new language, partly the different specific concepts of the subject, the teaching needs to offer and enable teaching where they are challenged but also given the opportunity to show their knowledge in different ways. Previous research has shown the risks of newly arrived students ending up as targets for segregated education. That is, it is not preferable to

isolate newly arrived students in segregated teaching situations, hence teaching in all the school's subjects is needed in order to give newly arrived students the opportunity to learn in different ways since subject teaching cannot be postponed (see Nilsson Folke, 2017). Based on my study, it is shown that the sloyd teaching that newly arrived students encounter with each other and with multimodal resources, as well as rich learning environments, needs to be made even more visible based on the argument that newly arrived students cannot get stuck in segregated classes where they are isolated for a long time. Instead, participation needs to be seen based on the subject's terms and conditions, and based on the subject's action-based knowledge tradition.

Referenser

- Agar, M. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. Academic Press.
- Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin & R. Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, (s. 355–376). Carlssons.
- Alm, A. (2012). *Upplevelsens poetik: Slöjdseminariet på Nääs 1880–1940*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Andersson, J. (2019). Instruktion av hantverkstekniker i slöjden – fiktiv och konkret handling som kommunikativ resurs. *FormAkademisk*, 12(1), 1–18.
- Andersson, J. (2020). *Kommunikation i slöjd och hantverksbaserad undervisning* (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap, 83) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Andersson, J., Brøns Pedersen, L., & Illum, B. (2016). Kommunikation och lärande i slöjdverkstaden. *TechneA Journal*, 23(2), 80–98.
- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L., Hasselskog, P., & Illum, B. (2020). Slöjdmetodikens svarta hål – val och användning av kommunikation i instruktion. *Techne Serien*, 27(2), 1–14.
- Andersson, J., & Johansson, M. (2017). Händig, skicklig och konstfärdig – slöjdkunnande i interaktion. *Forskning om undervisning och lärande, ForskUL*, 5(1), 26–46.
- Andersson, J., & Risberg, J. (2018) Embodying Teaching: A body Pedagogic Study of Teacher's Movement Rhythm in the 'Sloyd' Classroom. *Interchange*, 49(2), 179–204. <https://doi.org/10.1007/s10780-018-9321-x>
- Angervall, P., Gustafsson, J., Lundahl, L., & Silfver, E. (2013). Studiens kontext, begreppsram och empiri. I E. Öhrn & L. Lundahl (Red.), *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet* (s. 19–37). Göteborgs universitet. Ineko AB.

- Archer, A. (2017). Power, social justice and multimodal pedagogies. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Askling, B., & Vetenskapsrådet. (2006). *Utbildningsvetenskap: Ett vetenskapsområde tar form* (16:2006). Vetenskapsrådets rapportserie. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25bf0/1529480528849/Utbildningsvetenskap-vetenskapsomrade-tar-form_VR_2006.pdf
- Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: En forskningsöversikt* (s. 247–267). (5:2012). Vetenskapsrådets rapportserie. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ac6/1529480531679/Flerspraakighet_VR_2012.pdf
- Barton, G., & Freebody, P. (2014). Literacy and knowledge: classroom practice in the arts. I G. Barton (Red.), *Literacy in the arts: retheorizing learning and teaching* (93–110). Springer.
- Berge, B-M. (1992). *Gå i lära till lärare: En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Bergendorff, I. (2014). Nyanlända elever i Sverige. I G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (Red.), *En bra början – mottagande och introduktion till nyanlända elever* (s. 31–48). Studentlitteratur.
- Bezemer, J. (2012). How to transcribe multimodal interaction? I C. D. Maier & S. Norris (Red.), *Texts, images and interaction: A reader in multimodality* (s. 155–170). Mouton de Gruyter.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola* (Forskning i fokus. Nr. 25). Myndigheten för skolutveckling. <https://byggaskola.se/wp-content/uploads/2022/05/La%CC%88rande-och-fysisk-miljo%CC%88.pdf>
- Björkvall, A. (2019). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Studentlitteratur.
- Borg, K. (1995). *Slöjddämnet i förändring 1962–1994*. Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi, 191. [Licentiatavhandling, Linköpings universitet].
- Borg, K. (2001). *Slöjddämnet: intryck – uttryck – avtryck*. (Linköping Studies in Education and Psychology, 77) [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].

- Bris. (2018). *Skolans roll för barn som flytt – platsen för inkludering, hälsa och lärande*. Bris rapport 2018:2. https://www.bris.se/globalassets/pdf/rapporter/bris_rapport_181012_web.pdf
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt över nyanlända elever i den svenska skolan* (6:2010) Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b5f/1529480533281/Nyanlaenda-och-laerande_VR_2010.pdf
- Bunar, N. (2015). Inledning. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 9–36). Natur & Kultur.
- Candappa, M. (2016). Invisibility and otherness: Asylum-seeking and refugee students in the classroom. I G. Richards & F. Armstrong (Red.), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms* (s. 74–86). Routledge.
- Campopiano, C., Hasselskog, P., & Johansson, M. (2017). *Multimodala resurser för lärande*. I Skolverkets Läslyfts-modul ”Från vardagspråk till ämnesspråk, del 8”, Läs- & skrivportalen. https://lasochskrivportalen.skolverket.se/#/moduler/3-Grundskola/029-vardagssprak-amnessprak/del_08/
- Carlgren, I. (2011). The content of schooling – from knowledge and subject matter to knowledge formation and subject specific knowing. I E. Forsberg (Red.), *Curriculum theory revisited. Curriculum as content, pedagogy and evaluation* (s. 69–82). Lambert Academic Publishing GmbH.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky’s analysis of learning and instruction. I A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Red.), *Vygotsky’s educational theory and practice in cultural context*. Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- CUL. (2021). CUL, Centrum för Utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs Universitet. Hämtad 16/6 2021. <https://www.gu.se/utbildningsvetenskap-lararforskning/forskarskolan-cul/estetiska-uttrycksformer-med-inriktning-mot-utbildningsvetenskap>
- Cummins, J. (2000). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.

- Degerfält, I., & Porko-Hudd, M. (2008). Informationsteknik – ett redskap i slöjden. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 113–123). Lärarförbundets förlag.
- de Jong, M. (2005). Rummets magt och magten over rummet i daginstitution og skole. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop och læring* (s. 89–116). Hans Reitzels Förlag.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R.A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Gamaron Sherin, M., & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53. Doi. org/10.1080/10508400903452884
- Due, C., & Riggs, D. (2009). Moving beyond English as a requirement to "fit in": Considering refugee and migrant education in South Australia. *Refuge*, 26(2), 55–64. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.32078>
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoretiska perspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31–74). Studentlitteratur.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. Longman.
- Ekström, A. (2008). Kroppsligt lärande i slöjdundervisning. I A-L. Rostvall, & S. Selander (Red.), *Design för lärande*. Norstedt.
- Ekström, A. (2012). *Instructional work in textile craft: Studies of interaction, embodiment and the making of objects* (Studies in Education in Arts and Professions, 3) [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:477339/FULLTEXT01.pdf>
- Eriksson, I. (2007). Mål för alla. Perspektiv på nationella utbildningsmål för tidiga skolår. I: *Skolverket: Mål för alla: perspektiv på nationella utbildningsmål för tidiga skolår* (s. 199–221).
- Evaldsson, A-C. (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(7), 1–16.
- Falthin, A. (2011). *Musik som nav i skolredovisningar*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <http://kmh.diva-portal.org/smash/get/diva2:445769/FULLTEXT01.pdf>

- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25–50.
- Fransson, K., & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap. Ett begrepp och dess sammanhang*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25beb/1529480528832/Utbildningsvetenskap-begrepp-o-sammanhang_VR_2003.pdf
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 310) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/25382/gupea_2077_25382_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Frohagen, J. (2016). *Såga rakt och tillverka uttryck: En studie av hantverkskunnandet i slöjddämnet*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1015111/FULLTEXT01.pdf>
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Hallgren och Fallgren.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. doi: 10.1080/14675980802568319
- Granstedt, L. (2010). *Synsätt, teman och strategier: Några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt* (Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete, 39) [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:372500/FULLTEXT01.pdf>
- Gyllerfelt, E. (2016). *Nyanlända elevers interaktion i en textilslöjdscontext* [Magisteruppsats, Umeå universitet].
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography. Principles in Practice*. Routledge.

- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Hartman, P. (2014). Den pedagogiska slöjdens centrala begrepp och första sammanhang. I S. G. Hartman (Red.), *Slöjd, bildning och kultur: om pedagogisk slöjd i historia och nutid*, (s. 12–26). Carlsson.
- Hartman, P., & Hartman, S. (2018). Hantverksskolning eller karaktärsfostran? Den slöjdpedagogiska debatten i Sverige under 1800-talets senare hälft. *TechneA Journal*, 25(2), 1–39.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 289) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/21997/gupea_2077_21997_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hasselskog, P., Holmberg, A., & Westerlund, S. (2018). Sverige: Slöjdämnets situation, utveckling och forskning under 2009–2018. *Techne Serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 25(3), 74–93. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3029>
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: analyzing social interaction in everyday life*. SAGE.
- Hedlin, M. (2009). *Konstruktion av kön i skolpolitiska texter 1948–1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik* (Pedagogiskt arbete, nr 26) [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). *Om användning av videoinspelning i fältarbete. Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1–2), 24–41.
- Hipkiss, A-M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdiraktisk studie av skolämnen hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi* (Umeå Studies in Educational Sciences) [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Holmberg, A. (2014). Läromedlen speglar sin samtid. I Hartman, S. G. (Red.), *Slöjd, bildning och kultur: om pedagogisk slöjd i historia och nutid*, (s. 178–196). Carlsson.
- Holmberg, A., & Hasselskog, P. (2014). Slöjden och slöjdämnet på 2000-talet. I Hartman, S. G. (Red.), *Slöjd, bildning och kultur: om pedagogisk slöjd i historia och nutid* (s. 178–196). Carlsson.

- Holmberg, A., Porko-Hudd, M., & Samuelsson, M. (2017). Allt kan transformeras till ett användbart läromedel. *Techne Serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 24(2). <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1907>
- Huitfeldt, Å. (2015). *Passar jag in? Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning* [Licentiatavhandling, Örebro universitet].
- Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K., & Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: En forskningsöversikt* (s. 17–152). (5:2012). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ac6/1529480531679/Flerspraakighet_VR_2012.pdf
- Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk* (Malmö Studies in Educational Sciences, nr 11) [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Illum, B. & Johansson, M. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1), 69–82. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.62>
- Jeansson, Å. (2017). *Vad, hur och varför i slöjddämnet. Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen* (Pedagogiskt arbete, nr 74) [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Jepson Wigg, U. (2011). *Nytt land och ny skola: Berättelser om att bryta upp och börja om*. Liber.
- Jewitt, C. (2005). Classrooms and the design of Pedagogic Discourse: A Multimodal Approach. *Cultural & Psychology*, 11(3), 309–320. doi: 10.1177/1354067X05055519
- Jewitt, C. (2012). *An introduction to using video for research* (Working paper). National Centre for Research Methods.
- Jewitt, C. (Red.). (2017). *Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- John-Steiner, V. (2007). Vygotsky on Thinking and Speaking. I H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 136–152). Cambridge University Press.

- Johansson Harrie, A. (2009). *Staten och läromedel. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:217963/FULLTEXT02.pdf>
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: Hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 183) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/15749/gupea_2077_15749_3.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Johansson, M. (2008). Att tänka med nålen i hand – medierande redskap i slöjdpraktik. I H. Rystedt & R. Säljö (Red.), *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande* (s. 263–276). Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2009). Slöjddämnet – urgammalt, modernt och coolt. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift. 1–2*(133/134), 5–13.
- Johansson, M. (2011). Vad och hur gör de? Att synliggöra lärande i grundskolans slöjdpraktik via videoetnografi och mikroanalys. *Techne A Journal*, 18(1), 33–47.
- Johansson, M. (2014). Västliga vindar – lärarutbildning i Göteborg för skolans slöjddämne. I T. Häikiö, M. Lindgren & M. Johansson (Red.), *Texter om konstarter och lärande* (s. 35–47) Göteborg.
- Johansson, M., & Lindberg, V. (2017). Att lära sig se trådraken – om tvekan och fokusförskjutning på väg mot förändrat kunnande. *Techne Serien A*, 24(1), 1–16.
- Johansson, M. (2021). Laddad slöjd: Slöjdekunskande och slöjdföremåls meningsskapande. *Techne Serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(3), 15–31.
- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I Bunar, N. (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 139–176). Natur och Kultur.
- Kalman, H., & Lövgren, V. (2019). *Etiska dilemman: Forskningsdeltagande, samtycke och utsatthet*. Gleerups.
- Knoblauch, H., & Schnettler, B. (2012). Videography: analysing video data as 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12(3), 334–356. doi: 10.1177/146879411436147
10.1177/1468794111436147

- Knoblauch, H., & Tuma, R. (2011). Videography: An Interpretative Approach to Video-Recorded Micro-Social Interaction. *Sage Handbook of Visual Research Methods*, 414–430.
- Koskinen, A., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2015). Interaction and embodiment in craft teaching. *TechneA Journal*, 22(1), 59–72.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogbord, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. Continuum.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & Sidiropoulou, C. (2008). Klassrumsdesign. I A-L, Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (s. 108–117). Norstedts Akademiska förlag.
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, (25), 16–35.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25–38. <https://doi.org/10.1080/17437270902759931>
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life: Access, Participation and Changing Practice*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Studentlitteratur.
- Leijon, M. (2010). *Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404435/FULLTEXT01.pdf>
- Leijon, M., & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande. Två multimodala teorier om lärande, representationer och teckenskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige* 17(3–4), 171–192.

- Liberg, C. (2007). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. I T. Ewald & B. Garne (Red.), Myndigheten för skolutveckling. Liber Distribution. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a656e95/15539602681>
- Lindberg, I. (2017). *Ordförrådet en framgångsfaktor*. I Skolverkets Läslyftsmodul "Från vardagsspråk till ämnesspråk, del 5", Läs- & skrivportalen. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_05/
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/16773/gupea_2077_16773_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Lindqvist, E. (2014). *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap: Fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning* [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:752071/FULLTEXT01.pdf>
- Lindstrand, F. (2006). *Att göra skillnad: Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film* [Doktorsavhandling, Stockholm]. HLS förlag.
- Läroplan för grundskolan. (1962)*. Skolöverstyrelsen. Liber.
- Läroplan för grundskolan. (1969)*. Skolöverstyrelsen. Liber.
- Läroplan för grundskolan. (1980)*. Skolöverstyrelsen. Liber.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94. (1994)*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6549cc/1553957866629/pdf1069.pdf>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11. (2011)*. Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022)*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Maapalo, P. (2017). "Vi rigger til så godt vi kan" – konturer av praksisarkitekturer som muliggjør og hindrer undervisning i materialet tre i kunst- og håndverksfaget i norsk barneskole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. 1(1), 1–20. [Doi.org/10.23865/jased.v1.520](https://doi.org/10.23865/jased.v1.520)

- Marklund, S. (1984). *Skolsverige 1950–1975. Från reform till reform*. Liber.
- Marner, A. (2005). Möten och medieringar. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* (Monografier). Umeå universitet.
- Marner, A., & H. Örtegren. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Myndigheten för Skolutveckling.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Daidalos.
- Månsson, N. (2016). Kommunala strävanden för nyanlända elevers vägar in i skolan. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Skolans möte med nyanlända* (s. 29–48). Liber.
- Mäkelä, E. (2011). *Slöjd som berättelse: Om skolungdom och estetiska perspektiv* (Pedagogiskt arbete, 41) [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:441062/FULLTEXT01.pdf>
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden”: Newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions – Experiences of learning and inclusion among newly arrived students* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Nilsson Folke, J. (2019). *Nyanländ i den svenska skolan. Elevperspektiv på inkludering och skolövergångar*. Gleerups.
- Nygård Larsson, P. (2008). Hur systematisk är systematiken? Några semiotiska resursers betydelse för skapandet av explicita tematiska mönster i lärartext och lärobok. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande* (s. 71–84). Rapport från ASLA:s höstsymposium.
- Pink, S. (2021). *Doing visual ethnography*. SAGE Publications.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2008). The big picture? Video and the representation of interaction. *British Educational Research Journal*, 34(4), 541–565. Doi.org/10.1080/01411920701609422
- Portera, A. (2014). Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25(2), 157–174. Doi.org/10.1080/14675986.2014.894176

- Regeringen (UbU31 2017/18). *Utbildningsutskottets betänkande angående att fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasieskolan och kvaliteten i förskola och fritidshem ska stärkas*. Hämtad 2018-11-22 från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/flu-nyanlanda-elever-ska-uppna-behorighet-till_H501UbU31
- Regeringens proposition. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Regeringskansliet.
- Rønholt, H. (Red.) (2003). *Video i undervisning – observation og analyse*. Institut for Idræt: Hovedland.
- Scollon, R., & Wong Scollon, S. (2017). Multimodality and language: a retrospective and prospective view. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 205–216). Routledge.
- Sigurdson, E. (2014). *Det sitter i väggarna. En studie av trä- och metallslöjdens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden* (Pedagogiskt arbete, nr 57) [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:760284/FULLTEXT03>
- Sigurdson, E., & Westerlund, S. (2018). Slöjdämnets historia i skolan – isärhållande och kön. I E. Skåreus (Red.), *Eстетiska ämnen och genus* (s. 83–104). Gleerups.
- Selander, S., & Kress, G. (2017). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur.
- SFS (2010:800). *Skollagen*. <http://www.riksdagen.se>
- SFS (2018:218). *Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218
- Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö* (2009:3). <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2014/nyanlanda/utbildningen-for-nyanlanda-elever---rapport-2014.pdf>

- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska* (2010:16). <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/sprakutveckling-annat-modersmal/sprak--och-kunskapsutveckling-for-barn-och-elever-med-annat-modersmal-an-svenska---slutrapport-2010.pdf>
- Skolverket. (1993). *Slöjd. Huvudrapport* (Skolverkets rapport, 24). Liber.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Fritzes.
- Skolverket. (2012). *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Fritzes.
- Skolverket. (2015). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. (Rapport 425). Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Utbildning för nyanlända elever*. Fritzes.
- Skolverket. (u.å.). *Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper*. Hämtad 2022-10-23 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomning-av-nyanlanda-elevers-kunskaper-i-grundskolan/kartlaggningsmaterial-for-nyanlanda-elever-i-grundskolan#h-Kartlaggningsmaterialetstresteg>
- Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: Nyanlända elevers sociala spekrum i "en skola för alla"* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. <https://lup.lub.lu.se/search/files/6318657/4067832.pdf>
- SOU 1983:57. *Olika ursprung – gemenskap i Sverige: utbildning för språklig och kulturell mångfald: huvudbetänkande*. <https://lagen.nu/sou/1983:57>
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. <https://www.regeringen.se/contentassets/d262d32331a54278b34861c44df8dbad/en-hallbar-lararutbildning-hela-dokumentet-sou-2008109>
- SOU 2017:54. *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet*. <https://www.regeringen.se/49c292/contentassets/07b765bfe914435eae8f5a4b64308821/flu-nyanlanda-elever-ska-uppna-behorighet-till-gymnasiet-sou-201754.pdf>
- SOU 2021:70. *Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap*. <https://www.regeringen.se/4a37bb/contentassets/e13e110fdc30401f9bf4a6ee8fa160a7/laromedelsutredningen--bockernas-betydelse-och-elevernas-tillgang-till-kunskap-sou-202170>

- Stein, P. (2008). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms*. Routledge.
- Stretmo, L., & Melander, C. (2018). Den speciella situationen för ensamkommande barn i skolan. I G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (Red.), *En bra början – mottagande och introduktion till nyanlända elever* (s. 125–152). Studentlitteratur.
- Sveriges riksdag. (2013). *Utbildning för nyanlända elever*. Departementsserie 2013:6.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Nordstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2021). Från materialitet till sociomaterialitet: Lärande i en designad värld. *Techne Serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(4), 193–208. <https://doi.org/10.7577/TechneA.4736>
- Tajic, D., & Bunar, N. (2020): Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2020.1841838
- Tempete, T. (1982). *Lilla arbetets ära*. Carlsson.
- Thorbjörnsson, H. (1990). *Nääs och Otto Salomon – slöjden och leken*. Ord-bildarna.
- Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. Doi. [org/10.1177/1077800410383121](https://doi.org/10.1177/1077800410383121)
- Trotzig, E. (1988). *Två uppsatser om tidig svensk skolslöjd* (Skapande, vetande 9). Rapport 1988:9.
- Trotzig, E. (1992). *"qvinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål": Kvinnlig skolslöjd i Stockholms folkskolor decennierna runt 1900*. HLS förlag.
- UNHCR. (2022, 23 maj). *UNHCR: Över 100 miljoner människor på flykt registrerade för första gången*. <https://www.unhcr.org/neu/se/80561-unhcr-over-100-miljoner-manniskor-pa-flykt-registrerade-for-forstaganen.html>
- Vetenskapsrådet. (2010). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande. Utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning* (Vetenskapsrådets rapportserie 2008:9). Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2012). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

- Vetenskapsrådet (2018). *Information om behandling av personuppgifter*. Hämtad 2021-11-30: <https://www.vr.se/behandling-av-personuppgifter.html>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, översättning). MIT press.
- Westerlund, S. (2015). *Lust och olust – elevers erfarenhet i textilslöjd* (Pedagogiskt arbete, nr 59) [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Wiklund-Engblom, A., Hiltunen, K., Hartvik, J., Porko-Hudd, M. & Johansson, M. (2014). 'Talking Tools': Sloyd processes become multimodal stories with smartphone documentation. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 6(2), 41–57.
- Wiklund-Engblom, A., Hartvik, J., Hiltunen, K., Johansson, M. & Porko-Hudd, M. (2015). Process Documentation in Sloyd: Pilot Study of the 'Talking Tools' Application. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 9(3), 11–17.
- Zetterqvist Nelson, K., & Hagström, M. (2016). *Nyanlända elever och den svenska mottagningsstrukturen*. Forte.
- Ödman, P-J. (1991). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Ödman, P-J. (2004). Den hermeneutiska cirkelns gränser. Till validitetsfrågan inom hermeneutiken. I S. Selander & P-J. Ödman (Red.), *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s. 81–118). Daidalos.
- Öhman-Gullberg, L. (2008). *Laddade bilder: Representation och meningsskapande i unga tjevers filmberättande* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199640/FULLTEXT01.pdf>

Bilagor

Bilaga 1: Formulär för samtycke, elever	140
Bilaga 2: Formulär för samtycke, vårdnadshavare	141
Bilaga 3: Medgivandeblankett	142

Till elever

Göteborg oktober 2018

Hej!

Jag heter Emma Gyllerfelt och är doktorand vid Göteborgs universitet. Jag håller på med en studie som handlar om nyanlända elever, slöjdundervisning och multimodalitet (att lära på olika vis i slöjden).

Jag skulle gärna vilja genomföra min studie i din slöjdgrupp under några veckor. Jag kommer att videofilma, men även fotografera och anteckna. Jag önskar också att intervjua dig och dina klasskompisar vid ett senare tillfälle.

Jag har varit i kontakt med din slöjdlärare och din rektor och de är positiva till att jag genomför studien i din klass. För att kunna genomföra studien krävs att du tycker att det är ok. Det är frivilligt att delta och du kan när som helst avbryta din medverkan. Om du ännu inte fyllt 15 år behöver jag även ha vårdnadshavares godkännande för att du ska få delta i studien. Det material som samlas in kommer att anonymiseras, förvaras och användas enligt etiska regler. I de texter som studien resulterar i, kommer ingen att kunna känna igen dig. Ditt, klasskamraters, lärarens och skolans namn kommer inte att nämnas.

Om du säger ok till att vara med i studien behöver du och dina föräldrar skriva under och skicka tillbaka bifogad medgivandeblankett. Du kan välja att skicka blanketten med bifogat kuvert eller lämna till din slöjdlärare. Om du är under 15 år behöver också din eller dina föräldrar godkänna och skriva på. Om du undrar något får du gärna höra av dig till mig.

Jag hoppas att du vill vara med i studien och skriver under blanketten (även dina föräldrar om du är under 15 år).

Vänliga hälsningar,
Emma Gyllerfelt

Till föräldrar/vårdnadshavare

Förfrågan om att genomföra en studie i slöjdundervisning

Göteborg november 2018

Hej!

Jag heter Emma och är doktorand vid CUL:s forskarskola, vid Göteborgs universitet. Mitt forskningsintresse handlar om slöjdundervisning, nyanlända elever och multimodalitet. Multimodala resurser öppnar upp för olika sätt att uttrycka sig på och min förhoppning är att kunna bidra med forskningsresultat inom ett fält som är sparsamt beforskat.

Jag önskar följa slöjdundervisning i ditt barns slöjdgrupp under kommande veckor. Jag kommer att videofilma, fotografera och anteckna. Detta kommer att resultera i ett antal artiklar. Inga identifierbara bilder, elevers eller skolans namn kommer att återges i dessa texter. Det insamlade materialet kommer att förvaras och användas enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Att delta i studien är frivilligt och ditt barn kan när som helst avbryta sin medverkan. Elever som ännu inte fyllt 15 år behöver förälder/vårdnadshavares medgivande för att kunna delta i studien. Med den här informationen följer också en medgivandeblankett för ditt samtycke som förälder/vårdnadshavare om ditt barn är under 15 år (för de elever som bor växelvis med två föräldrar/vårdnadshavare krävs bådas skriftliga godkännande).

Jag har talat med skolans rektor och ditt barns slöjdlärare och de är båda positiva till studien och har gett sitt samtycke. Jag har också träffat och informerat eleverna i gruppen om min studie. Men för att kunna genomföra studien behöver jag också ditt godkännande som förälder/vårdnadshavare. Om det är något barn som inte vill vara delaktig i studien kommer jag tillsammans med slöjdläraren se till att de inte blir filmade eller delaktiga i studien.

Jag hoppas att ditt barn vill vara med och att du som förälder/vårdnadshavare vill ge ditt skriftliga godkännande. Ditt barn kan ta med bifogad medgivandeblanketten och ge till sin slöjdlärare, eller skicka tillbaka till mig i medföljande kuvert. Hör av dig om du har några frågor.

Vänliga hälsningar,

Emma Gyllerfelt

Doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap
Göteborgs universitet
Högskolan för design och konstantverk, HDK
Slöjdläroarbilden
405 30 Göteborg
emma.gyllerfelt@hdk.gu.se
mob. tel. xxxx-xxxxx

Medgivande till deltagande i en slöjdforskningsstudie

Vi (elev och föräldrar/vårdnadshavare) har informerats om Emmas studie och dess syfte. Likaså har vi informerats om hur studien kommer att genomföras. Vi har också informerats om hur det insamlade materialet kommer att hanteras samt att ett deltagande i studien är frivilligt och kan när som helst avbrytas. Det insamlade materialet kommer att förvaras och användas enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Om det är någon elev som inte vill vara delaktig kommer hon eller han inte att videofilmas eller dokumenteras. Det material som samlas in kommer endast att vara tillgängligt för mig som forskare. I de texter som studien resulterar i kommer det inte vara möjligt att identifiera elever eller skola.

Vi ger vårt skriftliga medgivande till att:

(Elevens namn) _____ får delta i studien.

Underskrifter:

Elev: _____

Vårdnadshavare 1: _____

Vårdnadshavare 2: _____

Kryssa i rutan, om relevant: Jag som skrivit på som vårdnadshavare 1 ovan är ensam vårdnadshavare för eleven (annars krävs bådas underskrift)

Skicka tillbaka den här blanketten med det bifogade, frankerade kuvertet eller ta med blanketten till elevens slöjdlärare.

Tack!

Appendix

Multimodala resursers mediering i slöjdundervisning med nyanlända elever

Emma Gyllerfelt och Marléne Johansson

Denna artikel belyser hur multimodala resurser används och medierar mening mellan slöjdlärare och nyanlända elever i slöjdundervisning. Syftet är att identifiera och beskriva hur multimodala resurser används av slöjdlärare och nyanlända elever i interaktion dem emellan utifrån de resurser som finns tillgängliga i slöjdklassrum. Studiens empiriska material är insamlat med hjälp av videodokumentation i årskurs 8–9 i grundskolans slöjdundervisning. Materialet har dels analyserats i sin helhet, dels på mikronivå. Sociokulturella utgångspunkter om kunskap och lärande och ett multimodalt perspektiv har använts för att synliggöra hur olika resurser samverkar. Utifrån artikelns fokus om hur slöjdundervisningens multimodala resurser används mellan slöjdlärare och nyanlända elever åskådliggör resultaten betydelsen av hur de olika resurserna samverkar till en helhet i interaktioner dem mellan, och hur de multimodala resurserna medierar mening för eleverna. Videoutdragen beskriver hur de multimodala resurserna blir centrala i lärsituationerna, dels utifrån hur de används mellan slöjdlärare och nyanlända elever, dels hur de används och ger mening av eleverna. Vidare visar resultaten betydelsen av att slöjdlärarna och de nyanlända eleverna kan läsa av varandras multimodala handlingar i de interaktioner som uppstår. Artikeln synliggör både möjligheter och begränsningar med de multimodala resurser som slöjdlärare och nyanlända elever använder sig av i slöjdundervisning för att skapa mening.

Sökord: slöjd, slöjdundervisning, nyanlända elever, multimodalitet, interaktion, videosekvenser

Inledning

Den här artikeln vill bidra med forskning om hur multimodala resurser medierar mening i slöjdundervisning och mer specifikt hur resurserna används i slöjdlärares och nyanlända elevers interaktion med varandra. *Syftet är att identifiera och beskriva hur multimodala resurser används av slöjdlärare och nyanlända elever i interaktion dem emellan utifrån de resurser som finns tillgängliga i slöjdklassrum.* En strävan är att mer ingående, utifrån analyserade videosekvenser, kunna beskriva hur olika multimodala resurser används i lärsituationer med nyanlända elever i slöjd. Inledningsvis beskrivs och problematiseras utmaningar med att organisera skolgång för nyanlända elever, och i praktiskt estetiska ämnen och specifikt i slöjd. Artikelns studie har sociokulturella och multimodala utgångspunkter för att synliggöra olika resursers samverkan. Vidare redogörs för tidigare slöjdforskning kring kommunikation, interaktion och multimodalitet. Därefter presenteras studiens upplägg och analysförfarande. Resultat från videodokumenterad slöjdundervisning med nyanlända elever presenteras via mikroanalyserade sekvenser i tre utdrag. Avslutningsvis diskuteras resultaten i relation till det multimodala slöjdklassrummets möjligheter och begränsningar för nyanlända elevers lärande.

Ett slöjdklassrum ger tydliga signaler om vilken typ av aktiviteter som förväntas ske där, dels genom rummets möblering, utformning och dess ämnesspecifika verktyg och redskap, dels genom vilka personer som vistas där och hur de agerar. Centralt för slöjdundervisning är också den interaktion som sker mellan lärare och elever och hur tillgängliga resurser nyttjas för att skapa mening och utveckla lärande. De multimodala resurserna ger och ges mening på flera vis men forskning om hur tillgängliga resurser används tillsammans med nyanlända elever i slöjdundervisning är begränsad. Det finns ett fåtal

studier som på olika sätt berör multimodala aspekter i slöjdundervisning, dock inte med ett uttalat multimodalt fokus (t.ex. Andersen, 2020; Andersson & Johansson, 2017; Campopiano, Hasselskog & Johansson, 2017; Maapalo, 2019). Tidigare slöjdforskning har visat hur kombinationen av verbal och icke-verbal kommunikation används dels i skolans slöjdundervisning (jfr Johansson, 2002), dels i slöjdläroarbete (jfr Ekström, 2012). När elever slöjdar, arbetar de från idé i valt eller valda material till att använda olika verktyg, redskap och andra resurser för att formge och framställa tänkt föremål. Elevers möjligheter att arbeta i processer från idé till färdigt föremål behöver slöjdlärare som stöttar, handleder och instruerar. Att som lärare i slöjd förklara eller instruera olika moment för elever innebär användning av olika typer av resurser för att skapa förståelse för eleverna, vilket också blir centralt i möten med nyanlända elever som inte har svenska som modersmål.

Under de senaste åren har svenska skolor ställts inför utmaningar i att organisera skolgången för ett ökat antal nyanlända elever. Flera skolor har valt att organisera skolgången för nyanlända elever genom att samtidigt som de går i förberedelseklass deltar de också i ett så kallat praktiskt estetiskt ämne. Det har också blivit ett sätt för skolor att hantera dilemmat mellan integration och segregation för nyanlända elevers utbildning (Bunar, 2015; Nilsson Folke, 2017). I Skolverkets publikationsserie om allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (Skolverket, 2008) lyfts det fram att det finns goda erfarenheter av att låta nyanlända elevers skolgång organiseras genom praktiskt estetiska ämnen. I en senare publikation (Skolverket, 2016) är formuleringen borttagen. Motiv till organisering genom praktiskt estetiska ämnen har motiverats med att det i dessa ämnen inte finns verbalspråkliga hinder (Lindberg, 2017), eller att det är ämnen som nyanlända elever kan vara delaktiga i på begränsade kunskaper i svenska (Juvonen, 2015). Även om slöjdundervisning och slöjdämnet bygger på en så kallad praktisk kunskaps tradition (Carlgrén, 2015) kan ett handlingsburet kunskapsinnehåll med instruktioner vara komplexa och abstrakta, om eleven inte får stöd av läraren i handledningssituationer (jfr Frohagen, 2016). Juvonen (2015) studie visar att det finns tankar om skolans praktiskt estetiska ämnen som ”integrationsämnen” från andra lärare än just av lärare inom egen ämnesgrupp. Att organisera nyanlända elevers skolgång genom praktiskt estetiska ämnen har blivit ett sätt för skolor att hantera utmaningen med nyanlända elevers skolgång. Men det saknas forskning om hur det realiserats i slöjdundervisning. Likaså är forskningen begränsad om hur interaktionen mellan nyanlända elever och slöjdlärare tar sig uttryck.

Gemensamt för de barn och ungdomar som av olika anledningar anländer till Sverige är att de alla är nya inför ett nytt språk. Utbildningsdepartementet (Departementsserie 2013:6) tillsatte en utredning som resulterade i en definition om vem som ska anses vara nyanländ, ett begrepp som används främst i en svensk kontext. Med nyanländ elev anses i skollagen ”den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet, eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet” (SFS 2010:800, § 12a). Med en definition ges nyanlända elever rätt till olika insatser och på så sätt ges de också möjlighet att nå utbildningsmål (Andersson, Lyrenäs & Sidenhag, 2015). Ett begrepp kan dock skapa en homogenitet kring en grupp som inte är homogen utan det är elever med olika behov och olika bakgrunder (Nilsson Folke, 2019). Cummins (2017) problematiserar det ytterligare och poängterar att nyanlända elever är mer än en beteckning i skollagen. Cummins använder medvetet olika begrepp för att beskriva nyanlända elever, till exempel: flerspråkiga elever, minoritetselever, elever med invandrarbakgrund (Cummins, 2017). I den här artikeln används begreppet nyanländ elev i linje med skollagen, men när det är möjligt, utan att sammanhanget går förlorat, används enbart ”elev”.

I slöjdklassrummet ryms en mängd olika artefakter, allt från hyvelbänkar, symaskiner, redskap och material till andra resurser för kommunikation såsom tal, blickar, gester och handlingar. Tillsammans bidrar resurserna till ett meningsskapande för eleverna, de olika resurserna samspekar och medierar mening. I ett sociokulturellt perspektiv är interaktionen mellan människor centralt (Säljö, 2000;

Vygotskij, 2000; Vygotsky, 1978, 1986). Interaktionen som sker mellan människor skapar en delaktighet och samspel som också möjliggör utbyte och lärande av andras erfarenheter (Säljö, 2005, 2015; Wertsch, 2002). Människan har över tid utvecklats och använder fysiska och intellektuella redskap som vi interagerar med i olika situationer. Deltagande i olika aktiviteter och situationer formar det vi uppfattar och gör (Lave & Wenger, 1991). Människan varseblir världen dels i samspel med andra, dels genom fysiska och immateriella resurser som medierar (förmedlar) verkligheten när vi använder olika redskap [tools] som hjälper oss att handla och agera i olika situationer (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2008; Vygotsky, 1978).

Kommunikation, interaktion och representation i historiska, sociala och kulturella sammanhang är också av intresse utifrån multimodala utgångspunkter (Jewitt, 2017; Kress, 2010; Selander & Kress, 2017). Selander och Kress (2017) påpekar att "Föremål, gester, ord och symboler betyder inte något i sig. De får sin betydelse av det sociala sammanhang där de har skapats och där de används" (s. 26). Kress (2010) lyfter fram problematiken med den ställning och dominans som det verbala språket har haft under lång tid. Centralt för ett multimodalt perspektiv är att fokus förskjuts från att kommunikation inte enbart handlar om tal och skrift, istället hamnar fokus på den mängd olika resurser som människan använder sig av för att skapa mening (Kress, 2010; Kress m. fl., 2001). Resurserna har olika funktioner och potential, de vävs samman och interagerar med varandra, där det talade och skrivna ordet är en resurs bland flera andra resurser som alla bidrar till att skapa mening (Jewitt, 2017; Kress, 2010).

I den här artikeln förstås och beskrivs slöjdlärares och nyanlända elevers multimodala arbete i en slöjkontext genom en sociokulturell och multimodal inramning. Perspektiven gör det möjligt att fokusera på den interaktion och kommunikation som sker mellan slöjdlärare och nyanlända elever. Likaså ger perspektiven möjlighet att studera resursernas betydelse för det meningsskapande som sker mellan slöjdlärare och nyanlända elever.

Kommunikation, interaktion och multimodalitet i slöjdundervisning

Kommunikation och interaktion i relation till skolans slöjdundervisning har studerats i tidigare slöjdforskning. Grundforskning av Johansson (2002), som är utförd i skolans slöjdundervisning, betonar undervisningens rika verbala och icke-verbala kommunikation. Forskningen visar hur eleverna agerar med olika arbetsredskap och olika hjälpmedel såsom skisser och arbetsbeskrivningar och hur de fungerar som medierande redskap i arbetet. Även om eleverna arbetar med egna slöjdföremål är slöjdaktiviteterna sociala och kommunikativa, och eleverna är delaktiga i varandras slöjdarbeten och lär av varandra. Vidare visar forskningen att eleverna löser nya situationer genom att kommunicera både verbalt och icke-verbalt genom gester, ansiktsuttryck och handlingar. Den inledande klassrumsforskningen i slöjd har vidareutvecklats över tid (t.ex. Illum & Johansson, 2009; Johansson, 2008; Johansson & Lindberg, 2017). Forskningen visar hur flera olika resurser samordnas i slöjdaktiviteterna även om det inte uttalats som multimodalt. I relation till hållbar utveckling har slöjdaktivitetens materiella och immateriella resurser också lyfts fram (Johansson, 2019). I fortsatt slöjdforskning visar Koskinen, Seitamaa-Hakkarinen och Hakkarinens (2015) studie hur elever behöver kunna läsa av lärarens kroppsliga instruktioner. Läraren använder sig av olika kroppsliga resurser och författarna poängterar att läraren behöver vara medveten om hur hantverkarskaperna ska föras vidare. Lärarens kroppsliga instruktioner och vikten av att elever kan läsa av gesters betydelse som resurs i slöjdlärares kommunikation och interaktion med elever blir angeläget och att interaktionen också innebär att skapa gemensam förståelse. Att kunna nyansera elevsituationer visar sig vara centralt i arbetet för slöjdlärare, vilket också framkommer i forskning av Westerlund (2015) om slöjddämnet's emotionella dimensioner.

Instruktionens och interaktionens betydelse i slöjdläroinbildning framkommer i Ekströms studier (2008, 2012). Ekström poängterar vikten av att förstå hur läroinbildarens instruktioner kan förvandlas till kroppsliga handlingar. Vidare lyfter Ekström att läroinbildarens kunskaper manifesteras i deras

görande, i handlingar och slutligen i lärarstudenternas föremål. Aspekten av att vara nybörjare i ett hantverk där teknikerna till en början inte alltid är synliga för den som inte kan tekniken problematiseras också. De kroppsliga handlingarna i samverkan, menar Ekström, är nyckelresurser för de som ska lära sig, och att det är förståelse som främst visas i handling och inte är något som enbart kan förklaras verbalt. Studierna har genomförts i slöjdlärover utbildning men resultaten är intressanta i relation till undervisningssituationer med nyanlända elever som ännu inte behärskar det svenska språket. Kommunikation i slöjdlärover utbildning har också studerats av Andersson, Brøns Pedersen och Illum (2016). Studien identifierar sju kommunikationsformer: regelbunden tredimensionell gruppinstruktion verbal; verbal med hjälp av verktyg; verbal med hjälp av kroppsspråk; enbart med verktyg; enbart med kroppstecken; och, kropp mot kropp. De sju kommunikationsformerna används växelvis mellan lärare och studenter och i olika kombinationer i studien. Vidare visar resultatet att verbal kommunikation med hjälp av kroppstecken är den kommunikationsform som används mest och författarna menar att det kan bero på att den formen är enklast att använda för lärare och att det också är beroende av studenternas kunskapsnivå. Andersson (2019) har även studerat kommunikation i skolans slöjdundervisning utifrån kommunikationsformerna, fiktiva och konkreta handlingar, där fiktiv handling avses när läraren gör en "som om" handling, och en konkret handling innebär en handlingsburen konkret demonstration. Lärarens val av kommunikationsform menar Andersson har betydelse för den som ska ta emot en instruktion. Den konkreta handlingen ger eleven möjlighet att se hur den utförs och kan sedan imiteras, till skillnad från den fiktiva handlingen som ofta förutsätter förkunskaper.

Några studier berör slöjdundervisning och slöjdlärover utbildning utifrån multimodala perspektiv, men med olika ansatser (Andersson & Johansson, 2017; Ekström, 2008, 2012; Mäkelä, 2011). I en studie med fokus på lärarstudenters interaktion under en workshop i svarvning visade det sig att studenterna använde sig av flera olika multimodala resurser under arbetet med det egna och någon annans föremål (Andersson & Johansson, 2017). Ekströms studie (2008), om kroppsbaserat lärande vid virkning i slöjdlärover utbildning, visade på den egna kroppen som resurs i att förstå den specifika hantverksundervisningen. Läraren använde olika kroppsrörelser för att visa moment i virkningen och studenternas kroppar blev en resurs om hur studenterna förstod hantverksmomenten. Studenternas kropp blev också en viktig informationskälla till läraren för att se om studenten förstod. Studien framhåller att läraren inte är i behov av att studenternas kunskaper behöver medieras i ord utan studenternas process är hela tiden under observation av lärover utbildaren (Ekström, 2008). Multimodala aspekter återfinns även i Mäkeläs (2011) forskning, men då utifrån analyser av elevers berättelser av de egna slöjdföremålen. Semiotiskt ansats används för att kunna tolka elevernas föremål. Vidare menar Mäkelä att slöjdföremåls materialitet, som är i fokus i studien, alltid är "ett multimodalt fenomen i den mest ursprungliga bemärkelsen eftersom ett material berör alla sinnen och därmed har slöjdaren ett överflöd av semiotiska resurser" (Mäkelä, 2011, s. 81). Mäkeläs forskning visar på elevers estetiska berättande aspekter om slöjddämnet och likaså visar Mäkelä (2013) hur slöjddalster kommunicerar mening och att slöjd kan ses som en "kraftfull medieringsarena för meningsfullt och mångsidigt lärande och utveckling av identitet och personliga egenskaper" (s. 87).

Forskning av Maapalo (2019), från slöjdundervisning i norska skolor, visar hur skillnader och olika förutsättningar möjliggör eller begränsar elevernas arbete i trä. Förutsättningarna för vad som är möjligt att göra och lära beskrivs utifrån lärares behörighet, lärares kompetens, skillnader i lokaler för slöjdvksamheten, material, redskap och verktyg för slöjdundervisning och hur förutsättningarna avspeglas i elevernas slöjdföremål. Skillnader mellan lokaler, en utrustad slöjdsal eller ett skolbibliotek, vilka material och redskap som finns tillgängliga, får stor betydelse för vad som blir möjligt att undervisa i och om. Maapalos forskning visar betydelsen av olika resursers medverkan för vad som blir möjligt att lära för eleverna. Likartade resultat framkommer i Andersens studier i dansk skolslöjd (Andersen, 2020) där också lärarens profession och val av material och uppgift får stora konsekvenser för hur kunskaperna kommuniceras och med vilka multimodala resurser det sker.

Några andra studier har på olika sätt fokus kring nyanlända elever, flerspråkiga elever och multimodalitet utifrån slöjdundervisning. Lindqvist (2014) har studerat flerspråkiga elevers litteracitetsaktiviteter i ämnena slöjd och samhällskunskap. Materialet är analyserat utifrån en multimodal och systemfunktionell lingvistisk analys. Resultatet visar att lärare tonar in sitt språk med eleven beroende på vem läraren undervisar. Vidare visar studien att de flerspråkiga eleverna möter en enspråkig undervisning där elevernas flerspråkighet inte utnyttjas. De litteracitetsaktiviteter som eleverna möter i slöjdundervisningen menar Lindqvist är komplexa och avancerade och de flerspråkiga eleverna får enledsinstruktioner istället för en mer dialogisk interaktion. Gyllerfelts (2016) studie av nyanlända elever visade på slöjdföremålets betydelse för interaktion mellan nyanlända elever och slöjdlärare. Slöjdföremålet i undervisningen öppnade upp för olika möten elever emellan och en undervisning som var rik på multimodal interaktion. Slöjdföremålet visade sig också vara ett sätt för eleverna att ta kontakt med varandra. Det sociala samspelet elever emellan, oavsett språklig bakgrund skedde i stor utsträckning utifrån slöjdföremålet genom att de provade, petade på eller visade upp varandras föremål.

De nämnda slöjdstudierna framhåller betydelsen av interaktion och kommunikation mellan slöjdlärare och elever i skolslöjden och i lärsituationer i slöjdläroinutbildning. Studierna visar att slöjdundervisningens olika multimodala resurser kompletterar det verbala språket vilket också är av intresse i slöjdundervisning med nyanlända elever och att undersöka det multimodala mer i detalj. Med tanke på att skolor har valt att organisera nyanlända elevers skolgång utifrån att de görs delaktiga i praktisk estetisk undervisning, är det av intresse att synliggöra nyanlända elever i en slöjdundervisningskontext och vad det kan innebära för slöjdlärare och nyanlända elever.

Slöjdundervisning med nyanlända elever





Artiklens videosekvenser är hämtade från ett större empiriskt material, med 20 timmars film, som har samlats in under en termin i årskurs 8–9 på två skolor och i två slöjdgrupper. I den ena slöjdgruppen var det totalt fyra nyanlända elever och en slöjdlärare (trä- och metall). I den andra slöjdgruppen var det mellan 20–24 nyanlända elever och två slöjdlärare (textil, trä- och metall). En handhållen videokamera har använts för att fånga slöjdlärares och nyanlända elevers multimodala arbete. Genom att använda videodokumentation som metod kan kameran fånga enskilda situationer och möjliggör dokumentation av faktiska händelser, likaså möjliggör det att i efterhand kunna följa situationer i detalj. Ett inspelat material blir ett stöd för minnet vid senare analysarbete och ger möjlighet att se materialet upprepade gånger (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Johansson, 2011; Rønholt, 2003).


Analysarbetet har genomförts i olika faser. Inledningsvis har det större empiriska materialet studerats i sin helhet flertalet gånger där anteckningar och kategoriseringar har gjorts. För den här artikeln har vidare analysarbete av materialet gjorts i form av ett urval utifrån fokus i materialet på slöjdlärares och nyanlända elevers interaktion och multimodala handlingar. Därefter har tre utvalda sekvenser som är representativa för materialet i sin helhet transkriberats för vidare detaljerad analys på mikronivå (jfr Heath, Hindmarsh & Luff, 2010; Jewitt, 2017). Att ha egen erfarenhet och förståelse av slöjdundervisning fyller en funktion i att kunna upptäcka nyanser och detaljer och se det som sker i interaktionen mellan slöjdlärare och elever utifrån egen erfarenhet och förståelse (Agar, 1980). För att kunna beskriva olika multimodala resurser inleds varje utdrag med en ingångssituation för att få en kontext till efterföljande analysituationer. Därefter följer de transkriberade utdragen i tabellform med dess stillbilder och text kring vad som sker i varje utdrag, vem som gör vad, vad som sägs och annat som sker. Det följs i sin tur av en sammanfattande analys efter varje utdrag. Artikelns tre utdrag, med dess analyser, illustrerar på olika sätt hur multimodala resurser används av slöjdlärare och nyanlända elever i interaktion dem emellan.

Inför insamling av empiri och under forskningsprocessen har forskningsetiska principer beaktats (Vetenskapsrådet, 2017). Vetenskapsrådets krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande har tagits hänsyn till genom hela forskningsprocessen. Information om elevernas samtycke har dels getts muntligt (svenska och engelska), dels skriftligt på elevernas olika modersmål. Likaså har elevernas vårdnadshavare fått lämna skriftligt samtycke. Eleverna har även genom hela forskningsprocessen informerats om frivilligheten i deras medverkan. Medverkande elevers och lärares namn har avanonymiserats och de stillbilder som valts ut i artikeln har suddats för att inte kunna kännas igen. Eleverna i utdragen nedan har olika slöjdföremål på gång och alla har kommit olika långt i sina processer. Utdrag 1 och utdrag 2 är hämtat från textilundervisning och utdrag 3 är hämtat från trä- och metallundervisning.

Utdrag 1 – Ser du axlarna? (20 sekunder)

Ingångssituation: Eleven har påbörjat sömnad av en tröja. Han har klippt ut sina plaggdelar och ska nu börja sy ihop tröjan på symaskinen och behöver hjälp med nästa steg och var han ska börja. Läraren börjar med att hålla upp framstycket framför sig och eleven. Sedan ger hon eleven instruktioner om hur han ska göra för att sy ihop tröjan.

Videostillbild	Vem	Gör vad	Säger	Annat
<p>Stillbild 1:1</p> 	<p>Lär 1:1</p> <p>Elev 1:1</p>	<p>Pekar först på den ena axel och sedan på den andra med blicken riktad mot eleven.</p> <p>Följer lärarens instruktion med blicken och håller i sitt tygstycke.</p>	<p>Ser du axlarna?</p> <p>Ah (svagt)</p>	<p>Läraren läser inledningsvis av var i processen eleven befinner sig.</p> <p>Riktat uppmärksamheten mot plagget som ska sys och mer specifikt hur eleven ska sy ihop axelsömmarna.</p>
<p>Stillbild 1:2</p> 	<p>Lär 1:2</p> <p>Elev 1:2</p> <p>Elev 1:3</p> <p>Elev 1:4</p> <p>Lär 1:3</p>	<p>Läraren och eleven håller upp varsin del (fram- och bakstycke) så att tröjans delar hamnar räta mot räta. Läraren vänder sin blick mot eleven samtidigt som hon pekar mot tygernas räta sidor.</p> <p>Tittar på sitt tygstycke och följer sedan lärarens blick.</p> <p>Tillsammans placerar de tygerna räta mot räta.</p>	<p>Räta mot räta</p> <p>...så</p>	<p>Uppmärksammar eleven på vad som är tygernas rätsida. Håller upp tygernas rätsida.</p> <p>Håller tillsammans upp tygstyckena.</p>
<p>Stillbild 1:3</p> 	<p>Elev 1:5</p> <p>Lär 1:4</p>	<p>Eleven placerar fram- och bakstycke mot sin egen kropp. Tittar ner mot tygstyckena som för att se hur axelsömmarna hamnar.</p> <p>Följer det eleven gör.</p>	<p>Så</p>	<p>Bekräftar det läraren säger genom att upprepa "så".</p>
<p>Stillbild 1:4</p> 	<p>Lär 1:5</p> <p>Elev 1:6</p>	<p>Pekar med fingret mot tröjans ena axel, för att visa att eleven ska börja med att sy ihop axelsömmarna. Blicken riktad mot eleven.</p> <p>Blicken riktas mot det läraren visar.</p>	<p>Axlar</p>	



Stillbild 1:5 	Lär 1:6	Pekar på sin egen axel var eleven ska sy raxsömmen och riktar samtidigt blicken mot eleven. Drar med fingret som om "fingret syr".	Sy	
	Elev 1:7 Lär 1:7	Tittar mot det läraren visar. Drar med pekfinger på andra axeln. Drar med fingret som om "fingret syr" med blicken riktad mot eleven.	Sy	
	Elev 1:8	Följer lärarens instruktion med blicken och vänder sig därefter mot symaskinen för att börja sy.		


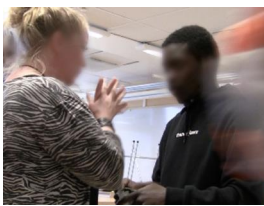
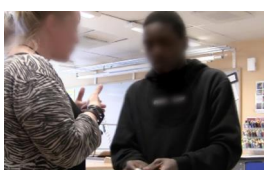

Analysen visar att läraren använder sig av olika multimodala resurser så som; blick, gest, tal, material och kropp som alla samverkar till en helhet. Under koncentration och fokus i interaktionen läser de av varandras multimodala handlingar. Läraren ger eleven förutsättningar att förstå instruktionen och skapar mening. Eleven responderar och agerar med olika multimodala resurser. Läraren väljer att visa hur axelsömmen ska sys på olika sätt för eleven, bortom enbart verbalt språk. Vidare visar analysen att läraren ger eleven instruktioner till något som är komplext. Att sy ett klädesplagg genomsyrras av fackbegrepp och en mängd olika steg ska genomföras i processen. Ett exempel på ett ämnesspecifikt begrepp som används i situationen är "räta mot räta" (Lär 1:2). Ett begrepp som eleven tar del av genom att läraren dels säger det, dels får eleven en konkret förståelse av begreppet genom att läraren placerar plaggdelarna räta mot räta och samtidigt markerar tygets rätsida med handen när läraren säger "räta mot räta" (Stillbild 1:2). Med hjälp av de multimodala resurserna ger läraren eleven en konkret förståelse till något som är abstrakt och komplext och kan på så sätt mediera ett kunnande genom resurserna, likaså responderar och agerar eleven med hjälp av olika multimodala resurser. Under situationen läser eleven av det multimodala arbete som läraren gör och kan efter instruktionen vända sig mot symaskinen och börja sy.

Sammanfattningsvis visar situationen på en interaktion som är rik på multimodalt arbete som både lärare och elev utför. Tillsammans skapar resurserna en helhet där moment som kan uppfattas abstrakta blir konkreta i handling. Likaså sker en läsning dem emellan, när de läser av varandra, en läsning som också för instruktionen och interaktionen framåt.

Utdrag 2 – Sy ihop (61 sekunder)

Ingångssituation: Eleven syr ett par byxor och ska nu sy ihop resåren i byxornas linning på symaskin. Han kommer fram till läraren för att få instruktion om nästa steg och hur resåren ska sys.

Videostillbild	Vem	Gör vad	Säger	Annat
Stillbild 2:1 	Lär 2:1 Elev 2:1	Tittar på eleven, väntar in att eleven själv ska försöka säga vad han vill ha hjälp med på svenska. Eleven försöker hitta orden, tittar på läraren, tittar på byxorna i handen. Skakar lätt på axlarna och huvudet.	Ja försök! Take your time. Du ska sy, men varför ska du sy? Eh, göra det tillsammans?	Läraren uppmuntrar eleven att försöka själv.
Stillbild 2:2 	Lär 2:2 Elev 2:2 Lär 2:3	Visar med händerna hur eleven ska placera resårens ändar, att han ska placera resårens ändbitar ovanpå varandra. Nickar med blicken mot läraren och håller i byxorna. Tittar mot eleven.	Ja, du måste sätta det tillsammans. Bra! Du måste sätta det tillsammans.	

<p>Stillbild 2:3</p> 	<p>Lär 2:4</p> <p>Elev 2:3</p>	<p>Tillsammans håller de i byxorna och resären och läraren drar i resären för att visa att resären sitter ”löst”, att den inte är ihopsydd. Tittar mot eleven, tittar ner mot byxorna och resären som de håller tillsammans. Tittar ner mot resären och det läraren visar och nickar.</p>	<p>Titta, löst!</p>	<p>Elever rör sig i bakgrunden.</p>
<p>Stillbild 2:4</p> 	<p>Lär 2:5</p> <p>Lär 2:6</p> <p>Elev 2:4</p> <p>Lär 2:7</p>	<p>Håller resären, lägger resären omlott. Båda två håller i resären och byxorna. Läraren ger tillbaka resår och byxor till eleven och för ihop händerna, som att hon knäpper händerna. Tittar på läraren, tittar på byxorna, lägger resären omlott och upprepar. Ler mot eleven.</p>	<p>Du måste sy ihop, på svenska, sy ihop Sy ihop</p> <p>Sy ihop</p> <p>Bra! Du kunde!</p>	<p>Elev rör sig framför.</p>
<p>Stillbild 2:5</p> 	<p>Elev 2:5</p>	<p>Tittar mot byxorna, håller i resären och provar olika sätt att placera resären omlott.</p>		
<p>Stillbild 2:6</p> 	<p>Elev 2:6</p> <p>Lär 2:8</p>	<p>...tittar sedan mot läraren och upprepar. Tittar mot eleven och upprepar att han ska sy ihop och med handgest placerar hon händerna platt mot varandra.</p>	<p>Sy ihop</p> <p>Du behöver sy ihop, bra!</p>	

Eleven behöver instruktion i hur han ska sy resären till sina byxor och söker upp läraren. Läraren läser inledningsvis av att eleven själv vill försöka berätta på svenska om nästa steg och ger honom det utrymmet genom att vänta in honom (Lär 2:1). Likt i Utdrag 1 använder sig läraren och eleven av olika resurser i interaktionen så som: blick, gest, kropp, material, tal och ansiktsuttryck. I utdraget använder sig läraren av olika sätt att visa hur eleven ska sy ihop resären (Lär 2:2, 2:6). Läraren väljer att inte visa hur eleven ska göra i materialet, utan försöker istället med andra multimodala resurser förklara för eleven och ge eleven möjlighet att förstå och läsa av hur han ska göra. Genom det multimodala arbete som läraren och eleven gör, ger det eleven förutsättningar att själv förstå instruktionen för att sedan själv kunna genomföra handlingarna. Eleven får stöttning i interaktionen med de multimodala resurserna som ges i handling, och det som sägs. Samtidigt kan eleven genom resurserna visa att han inte riktigt förstår eller känner sig osäker genom att uttrycka det med olika kroppsliga uttryck (Elev 2:1). Uttryck som läraren väntar in och i sin tur läser av (Lär 2:3).




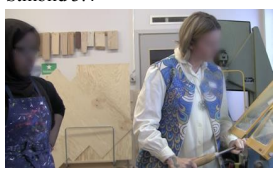
Utdraget illustrerar vidare hur lärarens användning av gester, handlingar och begrepp är situerade i slöjdpraktiken. De får sin betydelse och skapar mening för eleven i situationen utifrån hur resurserna används. Läraren visualiserar genom instruktionen de ämnesspecifika begrepp som hon använder sig av, till exempel knäpper hon händerna för att illustrera det verbala ”sy ihop” (Lär 2:6), eller placerar händerna platt tillsammans för att illustrera hur resären ska ligga omlott för att kunna sys samman. Läraren hjälper eleven på olika sätt genom att använda av olika resurser för att skapa mening i


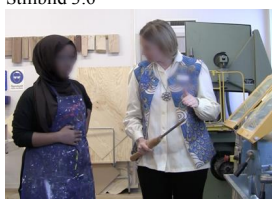
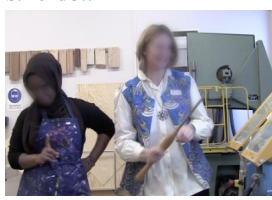



instruktionen. Likaså använder läraren i stor utsträckning sig av slöjdspecifika begrepp i det hon säger. Hon skalar bort och gör en avvägning i hur mycket verbalt eleven får och vilka begrepp och ord eleven får på svenska, till exempel upprepas ”sy ihop” flertalet gånger av både lärare och elev (Lär 2:5, 2:6, 2:8 och Elev 2:4, 2:6) och där resåren medierar betydelse för vad ”sy ihop” kan betyda i handling.




Sammanfattningsvis visar situationen på hur lärare och elev tillsammans använder sig av olika resurser för att skapa mening och mediera förståelse. Läraren skapar förutsättningar för eleven att förstå handlingen så att eleven sedan själv kan sy ihop resåren. Vidare ger lärarens avvägning i vad som sägs, hur det sägs och visas, eleven möjligheter att lära sig ämnesspecifika begrepp och sätta dem i en kontext.

Utdrag 3 Vid svarven (2 minuter 21 sekunder)

Ingångssituation: Eleven har blivit klar med sin första uppgift för terminen och har hittat en bild på nätet på en lampfot som hon vill svarva. Under tidigare lektioner har eleven förberett sitt svarvämne och under den här lektionen ska hon börja svarva. Inför svarvningen har hon tittat på en instruktionsfilm på nätet om hur man svarvar. Eleven är inledningsvis med när en annan elev avslutar sin svarvning, hon står vid sidan av och lyssnar och tittar. Därefter hjälps läraren och eleven sedan åt att sätta fast svarvämnet. Läraren ser till att allt sitter fast och hjälper eleven med att ta ner skyddsanordningen på svarven. Läraren berättar att det i början av svarvningen är mycket som behöver tas bort från svarvämnet för att få det runt. Utdraget börjar med att eleven har fått ett svarvstål och medan läraren letar vidare efter ett annat svarvstål tar eleven tillfället i akt att först känna på svarvstålet och sedan ställa sig vid svarven och prova att svarva, men utan att svarven är på. Läraren ger eleven ett svarvstål och säger ”Du kan prova det”, letar sedan vidare efter ett annat verktyg.

Videostillbild	Vem	Gör vad	Säger	Annat
Stillbild 3:1 	Elev 3:1 Lär 3:1	Eleven tar emot ett verktyg från läraren. Hon tittar och känner på det. Letar vidare i ett skåp efter ett annat svarvstål.		En bandslip i bakgrunden ger ett högt bakgrundsljud.
Stillbild 3:2 	Elev 3:2	Vrider, tittar och känner på verktyget.		
Stillbild 3:3 	Elev 3:3 Lär 3:2 Elev 3:4	Går mot svarven (som inte är påslagen) och provar att föra svarvstålet mot svarvämnet. Läraren böjer sig ner och letar efter andra svarvstål. Under tiden som läraren letar, provar eleven på eget initiativ att föra verktyget fram och tillbaka över svarvämnet som om att hon svarvar. Väntar på läraren, tittar mot läraren. Tar på sig ett par skyddsglasögon.		
Stillbild 3:4 	Lär 3:3 Elev 3:5 Lär 3:4 Elev 3:6	Går fram mot eleven och svarven, startar svarven och vänder sig mot eleven för att få svarvstålet av eleven. Ställer sig snett bakom läraren så att hon kan titta på det läraren gör. Ställer sig så att eleven ska kunna se. Tar ännu ett litet steg bakåt och tittar mot det läraren gör.	Du kan börja med den, så	När svarven sätts igång blir det ett högt ljud.

<p>Stillbild 3:5</p> 	<p>Elev 3:7 Elev 3:8 Lär 3:5</p>	<p>Eleven reagerar på det höga svarvljudet och tar ett litet steg framåt. Håller händerna i sidan. Tittar med viss försiktighet snett bakom på vad läraren gör. Tittar på flisor som flyger mot golvet. Svarvar.</p>		<p>Högt ljud från svarven. Små flisor flyger från svarven.</p>
<p>Stillbild 3:6</p> 	<p>Elev 3:9 Lär 3:6</p>	<p>Håller ena handen mot magen och andra handen i sidan. Tar ett litet kliv framåt för att se bättre. Tittar mot svarven. Följer blicken med några flisor som flyger från svarven mot golvet. Stannar upp i svarvningen och vänder sig mot eleven, gör en gest i luften och visar med handen hur ämnet "snurrar runt" i svarven.</p>	<p>I början hugger det så här mycket, för att den är fyrkantig</p>	
<p>Stillbild 3:7</p> 	<p>Lär 3:7 Elev 3:10 Lär 3:8 Elev 3:11 Lär 3:9 Elev 3:12</p>	<p>Tittar mot eleven med svarvstålets handtag riktat mot eleven. Skakar på huvudet, visar "nej" med pekfingeret och andra handen fortfarande i sidan. Båda ler. Läraren tar ett annat svarvstål, svarvar en kort stund. Står kvar snett bakom läraren.</p>	<p>Vill du prova? Vi provar med den här.</p>	<p>Elevens första osäkerhet byts mot ett leende.</p>
<p>Stillbild 3:8</p> 	<p>Elev 3:13 Lär 3:10 Elev 3:14 Lär 3:11</p>	<p>Närmar sig läraren med ett litet steg. Slutar svarva och ger svarvstålet till eleven. Tar emot svarvstålet och går sakta mot svarven. Ställer sig snett bakom eleven.</p>	<p>Jag står här.</p>	
<p>Stillbild 3:9</p> 	<p>Elev 3:15 Lär 3:12</p>	<p>Eleven tar svarvstålet i handen. Tar svarvstålet försiktigt mot ämnet. Står snett bakom med blicken mot svarvämnet och det eleven gör med händerna.</p>		<p>Bandslipen sätts igång igen i bakgrunden.</p>
<p>Stillbild 3:10</p> 	<p>Lär 3:13 Elev 3:16 Lär 3:14 Elev 3:17 Lär 3:15 Elev 3:18</p>	<p>Läraren tar elevens hand och tar den mot svarvämnet. Håller svarvstålet med en hand och tittar mot ämnet. Tillsammans håller de svarvstålet med varsin hand, och tar de första dragen med verktyget tillsammans. Tar bort sina händer från verktyget. Förflyttar sig runt eleven så att hon hamnar snett bakom, nära. Tar båda händerna om verktyget.</p>	<p>(Säger något ej hörbart)</p>	<p>Högt ljud från svarven. Tillsammans möter de svarvämnet och eleven får känna hur det känns kroppsligt att svarva.</p>

<p>Stillbild 3:11</p> 	<p>Elev 3:19</p> <p>Lär 3:16</p>	<p>Eleven försöker själv, håller svarvstålet med båda händerna och blicken riktad mot ämnet.</p> <p>Går fram mot eleven och pekar på verktyget. Följer elevens svarvning med blicken.</p>		
<p>Stillbild 3:12</p> 	<p>Lär 3:17</p> <p>Elev 3:20</p>	<p>Korrigerar elevens hand och placerar den lite högre upp på svarvstålet så att eleven har en hand på trähandtaget och en hand på svarvstålet.</p> <p>Fortsätter att svarva, tittar mot svarvämnet, ler.</p>		
<p>Stillbild 3:13</p> 	<p>Elev 3:21</p> <p>Lär 3:18</p> <p>Lär 3:19</p> <p>Elev 3:22</p>	<p>Fokuserar på svarvningen.</p> <p>Backar och ställer sig snett bakom eleven med blicken fäst mot elevens svarvning.</p> <p>Nickar.</p> <p>Svarvar, med blicken riktad mot svarvningen.</p>	<p>Bra!</p>	<p>Läraren lämnar inte eleven utan backar sakta med blicken riktad mot det eleven gör.</p>

Eleven har använt sig av sin mobiltelefon och dator för att dels hitta bilder på något hon vill svarva, dels tittat på instruktionsfilm på nätet om hur man svarvar. Mobilen och datorn är multimodala resurser som också finns tillgängliga i slöjdklassrummet och som på olika sätt lett fram till att eleven har förberett sitt svarvämne och ska nu börja svarva. Svarven har en central plats i rummet vilket gör att eleven har sett och hört när andra elever i gruppen har svarvat. Precis som i utdrag 1 och utdrag 2 använder sig läraren och eleven av olika multimodala resurser i situationen så som: blick, gest, kropp, material, tal, beröring, verktyg, maskiner och ansiktsuttryck. Under hela situationen säger varken eleven eller läraren mycket, utan tillsammans använder de sig av andra multimodala resurser i interaktionen som medierar mening. Läraren visar genom olika multimodala resurser och bjuder in eleven genom att dels säga ”Vill du prova”, dels rikta svarvstålets handtag mot eleven som att hon bjuder in eleven till att svarva (Lär 3:7). Med användning av de olika resursernas samverkan stöttar läraren eleven genom situationen, från att eleven känner sig skeptisk till att hon kommer igång och börjar svarva. Genom att använda sig av tillgängliga resurser och ta de erbjudanden som läraren ger lyckas eleven gå från att vara skeptisk till att prova, till att till slut klara av att svarva på egen hand. Läraren hanterar elevens oro genom att de håller svarvverktyget och genomför de första dragen gemensamt. På så sätt får eleven tillsammans med läraren känna hur det känns att svarva. Likaså lämnar läraren inte eleven utan står på tryggt avstånd och läser genom hela situationen av elevens osäkerhet och möter den känslan med ett lugn och hjälper eleven att möta svarvämnet. Eleven får därmed möta materialet tillsammans med läraren. Läraren är sedan närvarande, men backar och står en bit ifrån. De läser av varandra genom hela situationen. I situationen är den verbala kommunikationen sparsam. Läraren säger några enstaka ord och meningar.

Sammanfattningsvis visar situationen hur svarvningen kräver en kroppslig upplevelse. Dels är lärarens stödjande närvaro en resurs, dels får eleven möjlighet att agera tillsammans med läraren för att få en kroppslig upplevelse av att svarva. Från att eleven har sett en bild, tagit del av en instruktionsfilm på nätet, till att själv få en kroppslig upplevelse har situationen utvecklats till att känna att det är något hon bemästrar. Läraren stöttar eleven genom processen och skapar en trygg lärsituation för eleven som gör att hon till slut lyckas svarva.

Slöjdlärare och nyanlända elever i multimodala lärsituationer

Klassrumsnära forskning om slöjdundervisning med nyanlända elever är bristfällig, likaså hur interaktion mellan slöjdlärare och nyanlända elever kan ta sig uttryck. Artikelns mikroanalyserade utdrag har gjort det möjligt att mer ingående kunna identifiera och beskriva hur slöjdlärare och nyanlända elever använder sig av multimodala resurser i det multimodala arbete som sker mellan dem. Samordningen av de multimodala resurserna medierar en konkret förståelse till något som kan uppfattas abstrakt och komplext. I utdragen framträder betydelsen av slöjdlärares och nyanlända elevers rika användning av multimodala resurser i lärsituationer som samverkar till en helhet och skapar mening för eleverna.

Resultaten visar att, och hur, slöjdlärare och nyanlända eleverna använder sig av blickar, ansiktsuttryck, gester och tal tillsammans med olika handlingar med material och olika redskap och maskiner. Slöjdaktiviteterna öppnar upp för att mötas och lära på flera vis. Utdragen kan diskuteras i relation till forskning som visat på betydelsen av kroppsliga handlingar i interaktion mellan slöjdlärare och den lärande (Ekström, 2012; Koskinen m. fl., 2015). Verbala handlingar är en av flera resurser som används för att skapa mening. Ekström (2008) poängterar att kunskaper som visas i handling inte alltid kan medieras verbalt vilket också framkommer i denna artikels utdrag med nyanlända elever. Grundforskning har visat att slöjdundervisning är rik på verbal och icke-verbal kommunikation och hur hand, tanke och kommunikation och andra medierande redskap används i slöjdaktiviteterna (Johansson, 2002). I linje med Johanssons forskning visar utdrag 1, ”Ser du axlarna?”, hur läraren använder flera olika tillgängliga resurser för att kunna förklara var axelsömmen sitter och var eleven ska sy. Utdraget beskriver hur resurserna samverkar till en helhet som skapar mening för eleven bortom enbart verbalt språk. Läraren kan på flera vis nyansera för eleven vad som menas med axel och axelsöm och var sömmen ska placeras. Resurserna medierar och skapar mening i den situation de används (Kress, 2010; Kress m. fl., 2001; Lave & Wenger, 1991), och utifrån lärarens multimodala handlingar kan eleven sedan vända sig mot symaskinen och sy ihop axelsömmarna. Slöjdundervisning kan, som Lindberg (2017) påpekar om praktiskt estetiska ämnen, vara undervisning utan verbalspråkliga hinder. Det kan i sin tur diskuteras i relation till hur begränsningen i att inte dela samma verbala språk ställer krav på det multimodala arbete som sker mellan slöjdlärare och nyanlända elever och vilka multimodala möjligheter läraren använder sig av för att kunna nyansera och göra instruktionen läsbar för eleven.

Att kunna läsa av multimodala handlingar poängteras av Koskinen m. fl. (2015) utifrån elevers möjligheter att läsa av de kroppsliga handlingar som läraren gör i instruktioner. Likaså påpekas hur läraren läser av elevens uttryck och gester. På likartat vis framträder i artikelns utdrag hur läsning av varandras användning av resurser i interaktionen är central. I utdrag 2, ”Sy ihop”, läser läraren inledningsvis av att eleven vill försöka berätta själv på svenska om nästa steg. Genom utdraget pendlar sedan elevens blick mellan det som läraren säger och det läraren gör utifrån fokus på elevens arbete med resåren till byxornas linning. Vidare visar eleven att han letar efter ord genom att rycka på axlarna och skaka på huvudet. Uttryck som läraren läser av. Med de multimodala resurserna som används i interaktionen skapas en gemensam förståelse situerad i slöjdpraktiken som får sin betydelse i det sammanhang där de används (Lave & Wenger, 1991). Utdraget visar betydelsen av att slöjdlärare kan läsa av elevens handlingar och hur multimodala resurser kan tydliggöra ämnesinnehåll och skapa mening för nyanlända elever.

Vidare kan utdragens resultat diskuteras utifrån Anderssons (2019) studie om slöjdlärares fiktiva och konkreta handlingar som visade på betydelsen av konkreta handlingar i interaktion mellan slöjdlärare och elever i grundskolan. Andersson påpekar att val av kommunikationsform har betydelse för den som tar emot instruktionen. Att få instruktioner konkret i handling möjliggör för eleven att kunna se och läsa av hur något ska göras när eleven sedan själv ska utföra handlingen. I utdrag 3, ”Vid svarven”, bekantar sig eleven inledningsvis med svarvjärnet genom att känna på det och hålla det som om hon skulle svarva.

Svarvjärnet, redskapet, blir en multimodal resurs som medierar mening för eleven innan hon ska börja svarva. Utdraget visar att eleven går från en osäkerhet inför att svarva till att själv våga svarva. En osäkerhet som läraren läser av när hon visar hur eleven ska svarva. Läraren stöttar eleven genom lärsituationen genom att visa konkret i handling hur eleven ska göra. De håller gemensamt i svarvjärnet innan läraren släpper och eleven får prova själv. I lärsituationen delas få verbalspråkliga handlingar mellan lärare och elev. Både redskapet och den konkreta handlingen har betydelse oavsett språkliga barriärer. För nyanlända elever kan slöjdklassrummets tillgängliga resurser så som redskap, material och konkreta handlingar skapa möjligheter i lärsituationer. Elevers arbete i slöjdklassrum behöver uppmärksammas än mer för att synliggöra en undervisning där olika multimodala resurser kan användas med nyanlända elever för att skapa mening och lära sig på olika vis, och där det verbala språket är en resurs bland andra resurser.

Denna artikel har ett specifikt fokus på slöjdundervisning med nyanlända elever. Artikelns utdrag har hämtats inom ramen för ett större insamlat empiriskt material på två olika skolor. Med tanke på det begränsade urvalet och antalet elever och lärare som medverkat i utdragen är resultaten inte tänkta att vara generaliserbara. Trots det är det av intresse att synliggöra nyanlända elevers och slöjdlärares multimodala arbete och hur det kan ta sig uttryck i slöjdundervisning. Specifikt för de elever som har studerats är att de inte har svenska som modersmål men slöjdpraktiken öppnar upp för olika multimodala möjligheter att lära. Utifrån resultaten kan frågor ställas kring nyanlända elevers och slöjdlärares förutsättningar och möjligheter att interagera och kommunicera. Likaså kan slöjdlärares multimodala arbete diskuteras utifrån aspekter som undervisningstid, antal elever i gruppen och vilka förutsättningar slöjdlärare har, och får, för undervisning med nyanlända elever. Även om det är möjligt att ta till sig slöjdspecifika kunskaper som nyanländ elev med begränsade kunskaper i svenska synliggör resultaten den tid och det fokus som slöjdlärare och nyanlända elever lägger ner i interaktion med varandra. Artikelns resultat visar samtidigt på slöjdundervisningens unika möjligheter där nyanlända elever kan använda sig av olika multimodala resurser i slöjdens lärprocesser när de arbetar från idé till ett fysiskt föremål.

Referenser

- Agar, M. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York, NY: Academic Press.
- Andersen, L. (2020). *Fra sløjd og håndarbejde til håndværk og design. En kulturanalytisk, didaktisk og materiel undersøgelse af etablerings- og forandringsprocesser i fag og fagdidaktik (Doktorsavhandling)*. København: Aarhus Universitet, DPU, Danmarks institut for pædagogik og uddannelse.
- Andersson, J. (2019). Instruktion av hantverkstekniker i slöjden – Fiktiv och konkret handling som kommunikativ resurs. *FormAkademisk*, 12(1), 1–18.
- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L. & Illum, B. (2016). Kommunikation och lärande i slöjdverkstaden. *Techne serien*, 23(2), 80–98.
- Andersson, J. & Johansson, M. (2017). Händig, skicklig och konstfärdig – slöjdkunnande i interaktion. *Forskning om undervisning och lärande, ForskUL*, 5(1), 26–46.
- Andersson, A., Lyrenäs, S., & Sidenhag, L. (2015). *Nyanlända i skolan*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Bunar, N. (Red.). (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Campopiano, C., Hasselskog, P. & Johansson, M. (2017). *Multimodala resurser för lärande* (Skolverkets Lärportal. Läslyfts-modul: Från vardagsspråk till ämnesspråk, del 8, s. 1–12). Stockholm: Skolverket.
- Carlgrén, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed). London: Routledge.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur. Departementserie 2013:6. *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Ekström, A. (2008). Kroppsligt lärande i slöjdundervisning. I Rostvall, A.-L., & Selander, S. (Red.). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Ekström, A. (2012). *Instructional work in textile craft: studies of interaction, embodiment and the making of objects* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapsstraditioner.
- Frohagen, J. (2016). *Såga rakt och tillverka uttryck: En studie av hantverksskunnandet i slöjdämnet* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet.
- Gyllerfelt, E. (2016). *Nyanlända elevers interaktion i en textilslöjdscontext* (Magisteruppsats). Umeå: Umeå universitet. Institutionen för estetiska ämnen.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in Qualitative research – analyzing Social Interaction in Everyday life*. Los Angeles: SAGE.
- Illum, B. & Johansson, M. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1), 69–82.
- Jewitt, C. (Red.). (2017). *Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i grundskolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. (2008). Att tänka med nålen i hand – medierande redskap i slöjdpraktik. I H. Rystedt & R. Säljö (Red.), *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*, s. 263–276. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2011). Vad och hur gör de? – att synliggöra lärande i grundskolans slöjdpraktik via videoetnografi och mikroanalys. *Techne serien A*, 18(1), 33–47.
- Johansson, M. (2019). Materiella och immateriella resurser – hållbar utveckling i och genom slöjd. *Nordic Studies in Education*, 39(3), 214–227.
- Johansson, M. & Lindberg, V. (2017). Att lära sig se trådraken – om tvekan och fokusförskjutning på väg mot förändrat kunnande. *Techne serien A*, 24(1), 1–16.
- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I Bunar, N. (Red.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Koskinen, A., Seitamaa-Hakkarinen, P. & Hakkarinen, K. (2015). Interaction and embodiment in craft teaching. *Techne A Journal*, 22(1), 59–72.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogbord, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Continuum.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA.: Cambridge university press.
- Lindberg, I. (2017). *Ordförrådet en framgångsfaktor*. I Skolverkets Läslyfts-modul "Från vardagspråk till ämnesspråk, del 5", Läs- & skrivportalen. Hämtat 12 juni 2020, från https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_05/
- Lindqvist, E. (2014). *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap – fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet, Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling.
- Maapalo, P. (2019). *Øyeblikksbilder fra trearbeidspraksiser. Didaktiske og relasjonelle mulighetsrom for arbeid i materialet tre i kunst- og håndverksfaget* (Doktorsavhandling). Trondheim: NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Mäkelä, E. (2011). *Slöjd som berättelse, om skolungdom och estetiska perspektiv* (Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 41) Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen i lärutbildningen.
- Mäkelä, E. (2013). Mening och uttryck i slöjd. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(1–2), 87–101.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.

- Nilsson Folke, J. (2019). *Nyanländ i den svenska skolan – Elevperspektiv på inkludering och skolövergångar*. Malmö: Gleerups.
- Rønholt, H. (Red.). (2003). *Video i undervisning – observation og analyse*. København: Forlaget Hovedland. Institut for idræt, Københavns universitet.
- Selander, S., & Kress, G. (2017). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2008). Den materiella kulturen och vårt kunskapande. I K. Borg & L. Lindström (Red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd* (s. 11–14). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Säljö, R. (2015). Undervisning och kunskapspraktiker för lärande. I I. Carlgren *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker* (s. 11–17). Göteborg: Daidalos.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (2000). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard university press. (Originaltextur publicerade 1930–1935)
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, översättning). Cambridge, MA: MIT press.
- Wertsch, J.V. (2002) *Voices of collective remembering*. Cambridge, MA: Cambridge university press.
- Westerlund, S. (2015). *Lust och olust – elevers erfarenheter i textilslöjd* (Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete, 59). Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.

Emma Gyllerfelt, fil.mag., är universitetsadjunkt och doktorand i ”Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap” vid slöjdläroverutbildningen, HDK-Valand, Göteborgs universitet. Hon har en bakgrund som slöjd- och svensklärare i grundskolan och har haft uppdrag för Skolverket kring olika stödmaterial.

Marléne Johansson, fil.dr., är professor i slöjd vid slöjdläroverutbildningen, HDK-Valand, Göteborgs universitet. Hon verkar också i nordiska sammanhang med forskning och doktorander. Johansson har en bakgrund som damskräddare, textillärare i grundskolan, läroverutbildare och forskare.

”Då kallar man den rätsida” – ämnesspecifika begrepp med nyanlända elever i slöjdundervisning

Emma Gyllerfelt

Sammanfattning

Avsikten med artikeln är att identifiera och beskriva hur nyanlända elever möter ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning. Mer specifikt problematiseras hur multimodala resurser får betydelse för dessa elever i möten med ämnesspecifika begrepp. Artikelns videoempiri är hämtad från ett större insamlat material med nyanlända elever i årskurs 8 och 9 i grundskolans slöjdundervisning. Materialet har analyserats i sin helhet och på mikronivå. Resultaten visar att slöjdens ofta abstrakta ämnesspecifika begrepp sätts i en konkret situerad kontext för eleverna. De nyanlända eleverna stötts av läraren genom användning av olika multimodala resurser i de interaktioner som uppstår. Eleverna får fysiskt känna på material, redskap och verktyg och samtidigt möta ämnesspecifika begrepp i slöjdlärares instruktioner. Resultaten visar vidare att elever tar del av varandras lärande i de situationer som uppstår även då de inte arbetar med samma föremål. Att som nyanländ möta ämnesspecifika begrepp i konkreta situationer visar, förutom utvecklandet av slöjdkunskaper, även på slöjdundervisningens möjligheter att bidra till nyanlända elevers språkutveckling i stort.

Nyckelord: slöjd, nyanlända elever, ämnesspråk, multimodala resurser



Emma Gyllerfelt, fil.mag., är universitetsadjunkt och doktorand i ”Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap” vid slöjdlärarytbildningen, HDK-Valand, Göteborgs universitet. Hon har en bakgrund som slöjd- och svensklärare i grundskolan och har haft uppdrag för Skolverket kring olika stödmaterial.

Gyllerfelt

Abstract

This article explores how newly arrived students meet subject specific concepts in sloyd teaching. The aim of this article is to identify and describe how these students meet subject specific concepts in multimodal situations in sloyd teaching. More specifically the article problematize how multimodal resources can be of value to newly arrived students when encountering subject specific concepts. The empirical material is conducted via video recordings in Year 8 and 9 in educational sloyd subject in elementary school and has been analyzed at a macro and micro level. The findings show how sloyd specific concepts are often abstract to newly arrived students, but are in sloyd teaching given a concrete situated context. The students are supported by the teacher using different multimodal resources in the interactions between teacher and students. They can touch and feel materials, use hand tools and at the same time meet subject specific concepts in interaction. Further, the findings show that newly arrived students take part in each other's learning situations. The teaching situations can also contribute to newly arrived students language development, because they take part in language development as a whole, when different words are a part of the teacher's instructions.

Keywords: Sloyd, Subject specific language, Multimodality, Newly arrived students

Introduktion

I slöjdämnet ges elever möjlighet att formge och framställa föremål i en arbetsprocess med stöttning av slöjdläraren. I de interaktioner och den stöttning som slöjdlärare möter elever i, ingår oftast användning av en rad olika ämnesspecifika begrepp som i slöjdundervisning vilar på en handlingsburen kunskapstradition (se t.ex. Carlgren, 2015). De ämnesspecifika begreppen kan upplevas som komplexa och abstrakta för en oinvigd eller en nyanländ elev som tidigare inte mött slöjdämnet. Det kan till exempel vara begrepp som: *mot vikt kant*, *sömsmån*, *trådraken* eller vad som menas med *räta mot räta*. Begrepp som bygger på lång hantverkstradition. Nyanlända elever ställs inför en rad utmaningar, inte minst språkligt. För att kunna tillgodogöra sig utbildningen krävs förståelse av skolspråket med en rad komplexa ämnesspecifika begrepp i skolans alla ämnen. Skolkunskap kännetecknas även av ett mer abstrakt språkbruk och är sällan knutet till vardagserfarenheter (Axelsson & Magnusson, 2012). Att möta slöjd som skolämne, som nyanländ elev innebär oftast en ny erfarenhet. Samtidigt som dessa elever troligtvis inte är nya inför hantverk eller annat som relateras till hantverkstraditioner. De har säkert mött hantverk i olika former i sitt hemland. I slöjdundervisningen blir det ett möte med en rik multimodal kontext där olika resurser så som blick, material, gester och verktyg kan mediera mening för eleverna. För nyanlända elever möjliggör de handlingsburna lärsituationerna interaktion och kommunikation bortom enbart verbalt språk (Gyllerfelt & Johansson, 2021). Slöjdämnets kursplan i Lgr22 betonar användning av slöjdspecifika begrepp genom att undervisningen ska "bidra till att eleverna utvecklar förmågan att använda slöjdspecifika begrepp som beskriver arbetsprocesser, material, verktyg och hant-

verkstekniker” (Skolverket, 2021). Även om arbetet med ämnesspecifika begrepp ska synliggöras i undervisningen, och trots att svensk skola har lång erfarenhet av att ta emot elever med utländsk bakgrund, visar Skolverkets nationella ämnesutvärdering av slöjdamnet (Skolverket, 2015, s. 70) att det finns ”ett påtagligt fokus på elevernas behov snarare än på slöjdamnets målsättningar”. Att undervisning inte utgår från ämnets målsättningar blir på sikt problematiskt för nyanlända elever och visar på behovet av empiriska studier kring slöjdundervisning med denna elevgrupp.

Begreppet *nyanländ elev* har varit omdiskuterat och 2012 tillsattes en utredning av Utbildningsdepartementet (Departementsserie 2013:6) som resulterade i en definition om vem som ska anses vara nyanländ: ”Med nyanländ ska avses den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet” (SFS 2010:800, § 12a). Nyanlända elever är en heterogen grupp som förs samman i ett gemensamt begrepp vilket ger intryck av homogenitet. Dessa elever är som andra elever, de har alla individuella skillnader och har kommit till Sverige utifrån en rad olika anledningar men med den gemensamma nämnaren att de inte behärskar det svenska språket. Cummins (2017) lyfter fram komplexiteten kring olika begrepp som omger dessa elever och har som strategi att använda en rad olika begrepp och menar att ”Beteckningar skapar ramar som lyfter fram vissa aspekter av verkligheten och osynliggör andra” (s. 9). När det kommer till elevernas behov inom utbildning och för integration används även forskning som rör flerspråkiga elever utifrån att de har liknande behov (Nilsson & Axelsson, 2013). Med flerspråkighet avses att elever använder två eller flera språk. Flerspråkigheten brukar även ses som en resurs för eleverna i undervisningen (Hyltenstam & Milani, 2012). I den här artikeln kommer begreppet nyanländ elev att användas i linje med skollagen. I de fall det är möjligt, utan att sammanhanget går förlorat används enbart ”elev” för samtliga medverkande elever i artikeln.

Organisering av nyanlända elevers skolgång har visat sig vara komplext och skolor har valt att organisera skolgången på olika sätt. Ett sätt har varit genom så kallad direktplacering (Bunar, 2010; Nilsson Folke, 2017). Med direktplacering placeras eleverna i den ordinarie klass som de ska ingå i, en form som oftast är vanlig när det gäller elever som anländer till landet i tidig ålder. Ett annat sätt har varit att placera eleverna i en så kallad förberedelseklass som förbereder dem att börja i ordinarie klass. Att använda sig av förberedelseklass har dock kritiserats för att undervisning sker avskilt från ordinarie klass och att eleverna inte kommit vidare från förberedelseklassen (Fridlund, 2011; Nilsson Folke, 2017). Ett sätt för skolor att undvika isolering av elever i förberedelseklass är att eleverna samtidigt har ett praktisk-estetiskt ämne, som en slags utslussning och gradvis övergång (Bunar, 2010; Fridlund, 2011). I Lahdenperäs (2015) studie kring rektorers upplevelse av mottagande av nyanlända elever framkommer att utslussning genom praktisk-estetiska ämnen varit ett sätt att lösa isolering och mildra övergången till ordinarie klass för eleverna. Att just praktisk-estetiska ämnen lämpar sig väl för nyanlända elever har till exempel motiverats utifrån att

Gyllerfelt

dessa ämnen har ett enklare verbalt språk (Bunar, 2015). Likaså att det i dessa ämnen inte finns verbalspråkliga hinder och att det finns stöttande aspekter i ämnenas multimodala möjligheter (Lindberg, 2017). Vidare motiveras nyanlända elevers deltagande i praktisk-estetiska ämnen med att de kan göras delaktiga i skolans gemenskap snabbare (Juvonen, 2015; Lindberg, 2017). I Juvonens (2015) studie motsätter sig lärare i praktisk-estetiska ämnen att det är ämnen med enklare språk än andra ämnen. Illum och Johansson (2009) poängterar uppfattningen om slöjd som enkel med att "Attityder, okunskap och brist på forskningsresultat, kan förmodligen bidra till att slöjdämnetts kunskapsområden kan uppfattas som 'enkla' och kanske till och med triviala och onödiga i dagens samhälle" (Illum & Johansson 2009, s. 79). Uppfattningar där vissa ämnen ses som enklare än andra behöver nyanseras och problematiseras. Borg (1995) påpekar hur slöjdlärare utvecklar och anpassar sin undervisning utifrån rådande omständigheter eller utmaningar de ställs inför. Brist på forskning kring slöjdundervisning med nyanlända elever uppstår en risk att anpassningar av undervisningen blir upp till varje enskild slöjdlärare med risk för bristande likvärdighet. Samtidigt som skolan ska vila på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (SFS 2010:800) behöver även forskning om slöjdundervisning med nyanlända elever synliggöras där interaktion och kommunikation sker utifrån en handlingsburen kunskapstradition.

I den här artikeln beskrivs nyanlända elevers möte med ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning utifrån en sociokulturell och multimodal inramning. Denna inramning gör det möjligt att fokusera på hur ämnesspecifika begrepp används i en situerad kontext mellan dessa elever och slöjdlärare. Med användning av olika resurser möjliggörs ämnesspecifikt interaktion mellan lärare och elev. Vidare ger utgångspunkterna möjlighet att studera hur olika multimodala resurser används för att tydliggöra och skapa mening utifrån ett ämnesinnehåll mellan slöjdlärare och de nyanlända. Syftet med artikeln är att identifiera och beskriva hur nyanlända elever möter ämnesspecifikt språk i multimodala lärsituationer i slöjdundervisning. Följande frågeställning är tänkt att besvaras: "Hur får multimodala resurser betydelse för nyanlända elever i mötet med ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning?"

Om nyanlända elever och ämnesspecifikt språk

Svensk skola har lång erfarenhet av att ta emot elever med olika språk- och skolbakgrund. Trots det är arbetet med mottagandet av nyanlända elever komplext (Bunar, 2010; Skolinspektionen, 2009). Det talade och skrivna språket är två av flera resurser som människan använder sig av för att kommunicera och interagera med andra och ses som en viktig resurs och funktion för vår kommunikation med andra och förståelse av varandra. Nyanlända elever hamnar i en ny kontext och i ett nytt språkligt sammanhang där de dels ska förstå vardagsspråk, dels förstå det ämnesspecifika språket i respektive skolämne. I den nya skolkontexten behöver nyanlända elever bygga upp ett ordförråd från grunden som behöver göras i alla skolans ämnen. För nyanlända elever tar det ca två år att lära sig ett vardagsspråk, till skillnad från möjligheten att tillägna sig ett kunskapsrelaterat språk som beräknas ta cirka fem år beroende på elevernas ålder när de anländer (Gibbons, 2013; Thomas & Collier, 1997). Att lära sig

ett nytt språk är en utmaning för nyanlända elever, samtidigt som språket pekas ut som en nyckelfaktor för skolframgång (Hajer & Meestringa, 2010). Tidigare forskning kring nyanlända elever och lärande lyfter fram ett antal framgångsfaktorer, bland annat modersmålets betydelse och att elevernas flerspråkighet används som resurs i klassrummet. Likaså betonas vikten av att lärare har höga förväntningar och att elevuppgifterna är kognitivt utmanande. Betydelsen av interaktion mellan lärare-elev och elev-elev poängteras också, samt att undervisningen bygger på elevernas tidigare skolbakgrund (Bunar, 2010; Cummins, 2017; Gibbons, 2013; Thomas & Collier, 2002).

Hajer och Meestringa (2010) pekar på vikten av att lärare har fokus på det språk och de ämneskunskaper som används i ämnet och att lärare ger rika möjligheter till interaktion och språklig stöttning för eleverna. Att inte förenkla undervisningen (jfr Hasselskog, 2010; jfr Lindqvist, 2014) och möjligheten att ge visuellt och taktiskt stöd i språkinriktad undervisning, lyfts fram som betydelsefulla faktorer. Samtidigt poängterar Hajer och Meestringa (2010) att arbetet med att ha en språkinriktad undervisning gynnar alla elever oavsett språklig bakgrund. Men för nyanlända elever är det avgörande att få en medveten språklig undervisning. Nyanlända elever behöver med andra ord appropriera ett ämnesspecifikt språk där deras tidigare erfarenheter tas tillvara och där undervisningen är kognitivt utmanande. I Huitfeldts (2015) studie om nyanlända elevers möte med idrottsundervisning visar resultatet att elevernas medverkan i undervisning blir ett sätt att tänka på annat och att det finns både en fysisk och psykisk aspekt i elevernas medverkan. Språket är inte avgörande för att kunna delta i idrottsundervisningen utan det blir ett sätt för eleverna att känna sig delaktigt under lättsamma former. Vidare blir det en möjlighet att ta del av ett mer vardagligt språk i de sociala möten som uppstår. Liknande resultat visas av Due och Riggs (2009) utifrån en australiensisk kontext där elever med olika språkliga bakgrunder möttes på mer jämlika språkliga grunder när de spelade fotboll. Interaktionen mellan elever var inte avhängig av språkkunskaper. I tidigare forskning om nyanlända elever framkommer också betydelsen av ett interkulturellt förhållningssätt (Bunar, 2015; Fridlund, 2011; Lahdenperä, 1997). Med interkulturellt förhållningssätt avses att skolan som organisation försöker möjliggöra en mångfald av röster och elevers olikheter ses som berikande och att elever kan samarbeta och mötas. Skolinspektionens (2010) rapport visar att det finns ett svagt flerspråkigt och interkulturellt förhållningssätt bland lärarna på de skolor som undersöktes. Vidare visar rapporten även att elevernas tidigare erfarenheter och intressen inte tas tillvara.

Kommunikation och språk i slöjdundervisning

I slöjdundervisning ges elever instruktioner och stöttning i deras pågående processer. I det arbetet ingår användning av ämnesspecifika begrepp som i sin tur ofta är abstrakta och kan upplevas som komplexa. Det kan till exempel vara problematiskt att enbart läsa sig till en beskrivning om hur ett klädesplagg ska sys utan kunskap om vad olika begrepp betyder. Likaså är det en utmaning att förstå vad som menas med till exempel *trådrak* och hur pappersmallar ska placeras rätt på tyget innan delar klippas ut. Arbetsprocesser i slöjd innebär flera steg och kräver stöttning på olika

Gyllerfelt

sätt och det innebär också en mängd olika abstraktionsprocesser för eleverna. Vidare behöver elever kunna föreställa sig ett föremål som ska utformas (Johansson & Lindberg, 2017). På senare år finns även ett utbud kring olika digitala resurser som kan stötta elever i deras slöjdarbeten. Med inspelat filmmaterial kan elever följa videoinstruktioner och se filmerna upprepade gånger (Degerfält & Porko-Hudd, 2008). I slöjddämnet blir det ett konkret föremål som elever kan sätta en egen prägel på och uttrycka sig genom. I Lindqvists (2014) studie av flerspråkiga elevers litteracitetspraktiker, framträder i de intervjuer som genomförts, hur eleverna upplever språket i slöjden olika, allt från enkelt och svårt till "gammaldags" (s. 64). Tidigare forskning har även visat att slöjdlärare tenderar att förenkla språkbruket till elever i slöjdundervisning. Slöjdlärare introducerar relevanta begrepp först när de är aktuella i elevernas pågående slöjdarbeten (Hasselskog, 2010). Vidare påpekar Hasselskog slöjdlärares möjligheter att vara en språklig förebild, särskilt som interaktion med elever är centralt i undervisningen. Interaktionen med elever ger läraren möjlighet att utmana elever språkligt. Liknande resonemang kring betydelsen av dialog finns hos Lindqvist (2014) som pekar på problematiken med att lärare har ett förenklat språkbruk, i en undervisning där flerspråkiga elever skulle behöva en mer dialogisk kommunikation och interaktion.

I slöjdundervisning är det möjligt att mediera mening genom olika multimodala handlingar, så som gester, uttryck, blickar och tal, vilka kan bli en resurs för elever och lärare. Möjligheten att dessutom kunna röra vid verktyg och material, samt känna hur svarstålet möter svarvämmet kan mediera mening för elever, och för nyanlända elever kan resurserna sättas i en situerad kontext (Gyllerfelt & Johansson, 2021). Andersson (2019) lyfter fram slöjdlärares fiktiva och konkreta arbete i lärsituationer med elever i grundskolan. Med fiktiv handling menas att läraren gör en "som om"-handling, till exempel att läraren gör en "klipprörelse" med handen, vilket förutsätter att den elev man kommunicerar med vet vad "som om"-handlingen betyder. Med konkret handling gör läraren i stället en konkret handlingsburen demonstration. Andersson (2019) pekar vidare på lärarens möjligheter vid val av kommunikationsform och att den valda formen har betydelse för eleven. Genom exemplet "slöjdpåse" lyfter Borg (2009) slöjddämnets komplexitet i de föremål elever arbetar med. Borg menar att arbetet med slöjdpåsen rymmer en rad olika kunnanden och komplexa moment och visar att det är långt ifrån enkla handlingar (jfr Frohagen, 2016). Det kan vara problematiskt att förstå ämnesbegreppens innebörd, vilket visas i Johansson och Lindbergs (2017) studie kring att lära sig se trädraken i tyg. Det ställer i sin tur krav på hur lärare använder ämnesspecifika begrepp. Betydelsen av dialog mellan slöjdlärare och elever poängteras av Andersson med kollegor (2020). De argumenterar för språkets stöttande funktion i relation till den konkreta möjligheten att visa tredimensionellt i en kontext där möjligheten till olika kommunikationsformer är stor. I studien framkommer vidare att slöjdlärarna uppfattar den kommunikation de ger i undervisningen som enbart verbalspråklig. Andra kroppsliga handlingar hamnar i skymundan för lärarna.

Teoretiska utgångspunkter

Att lära sig och kunna använda ämnesspecifika begrepp innebär att elever behöver möta begreppen och ges möjlighet att använda dem. I slöjdpraktiken handlar det ofta om komplexa ämnesspecifika begrepp. Att inte dela samma förstaspråk och att vara ny i mötet med ett nytt ämne innebär en mängd olika utmaningar för både nyanlända elever och deras lärare. Denna artikel tar avstamp i en sociokulturell tradition där interaktion och samspel mellan människor är centralt (Säljö, 2000; Vygotskij, 2000; Vygotsky, 1978, 1986). Vidare betonas historiska, sociala och kulturella sammanhang där individen tidigt går från att vara biologisk varelse till att bli någon i ett sociohistoriskt och sociokulturellt sammanhang genom socialisering (Säljö, 2000). Betydelsen av det sociala samspelet är av vikt för lärande och möjligheten att dela erfarenheter och kunna ta med sig erfarenheter till nya sammanhang. För slöjdundervisning är interaktion och kommunikation mellan elever och slöjdlärare centralt. Slöjdlärare stöttar och interagerar i elevers olika processer från idé till färdigt slöjdföremål. Likaså är eleverna involverade i varandras arbeten och kan under processen använda en mängd olika resurser för ändamålet, resurser som tillsammans bidrar till ett meningsskapande för dem (Johansson, 2002). Att tillägna sig ett ämnesspråk är en aspekt av att bli delaktig i en praktik (Lave & Wenger, 1991). Denna artikel handlar om hur nyanlända elever möter en, för dem, ny praktik med ett nytt ämnesspecifikt språk och ett nytt ämnesinnehåll. Som nyanländ elev betonas språket, både det talade och skrivna, som en central del i elevernas lärande och för livet i stort i ett nytt land, till skillnad från elever som möter slöjdundervisningen tidigt i grundskolan och succesivt skolas in i en situerad slöjdpraktik tillsammans med andra. De nyanlända elever som exempelvis börjar i högstadiet när de kommer till Sverige kan sägas bli vad Lave och Wenger (1991) kallar för legitima perifera deltagare, i betydelsen att de sakta införlivas i en praktik, i en praxisgemenskap och kan röra sig mot det betydelsefulla deltagandet, "and the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practice of community" (s. 29). En social gemenskap där människan deltar och kan använda de resurser som finns till hands.

Betydelsen av interaktion, kommunikation och representation är också av intresse i denna artikel där även en multimodal ansats används (Jewitt, 2017; Kress, 2010; Kress, m.fl., 2001; Selander & Kress, 2017). Ett multimodalt perspektiv fokuserar de resurser som används i interaktion, kommunikation och representation, där olika resurser (modes) har olika potential i lärsituationer och skapar mening, "Each mode does a specific thing: image *shows* what takes too long to *read*, and writing *names* what would be difficult to *show*" (Kress, 2010, s. 1). Det verbala språket ses som en resurs bland andra resurser som används för att skapa mening (Kress, 2010). I den här artikeln är interaktionen, samspelet och multimodala möjligheter mellan nyanlända elever och slöjdlärare av intresse. Artikelns teoretiska utgångspunkter möjliggör att studera hur ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning tar sig uttryck i slöjdpraktiken där elever och slöjdlärare inte delar samma verbala språk men där andra tillgängliga resurser kan möjliggöra ett meningsskapande.

Gyllerfelt

Material och metod

Artikels dataunderlag är hämtat från ett större empiriskt material. Hela materialet, cirka 20 timmars film, samlades in under slöjdundervisningen på två skolor, två dagar i veckan, under en termin i årskurs 8 och 9. I den slöjdgrupp som den här artikels data är hämtade från, var det mellan 20 och 24 nyanlända elever och två slöjdlärare. Det varierande antalet beror på att elever flyttade under terminen eller att nya elever tillkom. Möjligheten att fånga nyanlända elever och slöjdlärares användning av ämnesspecifikt språk har skett genom videodokumentation, där en handhållen videokamera har använts. Att använda videodokumentation i slöjdundervisning som metod gör det möjligt att fånga faktiska händelser och komma nära det som studeras. I efterhand blir det också möjligt att "återvända" till klassrummet genom det filmade materialet, och då kunna följa skeenden mer i detalj och att kunna se materialet flertalet gånger (Cohen m.fl., 2011; Johansson, 2011; Rønholt, 2003). Slöjdlärare och elever möts i undervisningen utifrån interaktion och instruktioner och det insamlade materialet är därför fyllt av den här typen av aktiviteter och handlingar. Det ger i sin tur ett rikt material och urvalet har därmed fått begränsas utifrån när dessa instruktioner skett. Men ett klassrum är också fyllt av andra elever och slöjddklassrum är rum med stor rörlighet för lärare och elever. Elever rör sig mellan arbetsbord, materialskåp och de förflyttar sig när de hämtar verktyg och material. Med ett större empiriskt underlag är det väsentligt att inledningsvis skapa en överblick och helhet kring materialet..

Analys

Analysen av data har genomförts i olika faser. I den första fasen har det större empiriska materialet studerats i sin helhet. Vid denna första genomgång gjordes anteckningar i form av stödord. Utifrån dessa första analyser kunde jag gå vidare i en andra fas och då göra ett urval av sekvenser med fokus på nyanlända elevers möte med ämnesspecifika begrepp. Materialet har sedan i en tredje fas transkriberats och mikroanalyserats, som innebar analys på detaljnivå för att på så sätt skapa förståelse kring nyanlända elevers möte med ämnesspecifika begrepp (jfr Heath, Hindmarsh & Luff, 2010; Jewitt, 2017).

Hela forskningsstudien har genomförts i linje med Vetenskapsrådets etiska principer (Vetenskapsrådet, 2017). Under forskningsprocessen har Vetenskapsrådets krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande tagits hänsyn till. Eleverna, elevernas vårdnadshavare och lärarna har informerats om studien och elevernas samtycke har getts skriftligt (på elevernas modersmål) och muntligt. Likaså har elevernas vårdnadshavare gett sitt skriftliga samtycke till deras barns medverkan. Vidare har eleverna informerats om att deras medverkan är frivillig och om deras möjlighet att när som helst avbryta sin medverkan. Samtliga medverkande elever och lärare har avidentifierats genom att ansiktena i de stillbilder som presenteras i resultatet har skuggats.

För att kunna beskriva hur nyanlända elever möter ett ämnesspecifikt språk i slöjdundervisning inleds artikels resultat med en ingångssituation för att få en kontext till efterföljande analysituationer. Därefter följer de transkriberade utdragen i tabellform med stillbilder och text kring vad som sker i varje utdrag, vem som gör vad,

vad som sägs och annat som sker. Det följs av en sammanfattande analys. Artikelns resultat illustrerar hur nyanlända elever möter ett ämnesspecifikt språk i lärsituationer i slöjdundervisning.





Resultat









I följande avsnitt redovisas artikelns resultat utifrån totalt tre utdrag där det första utdraget som presenteras, *Räta mot räta* är uppdelat i 1A och 1B. Det följs sedan av utdrag 2, *Kant i kant*. Eleverna i utdragen nedan har olika slöjdföremål på gång och alla har kommit olika långt i sina processer. Utdragen är hämtade från slöjdundervisning i textil materialinriktning.

Utdrag 1A.

Räta mot räta (total längd av hela utdrag 1A och 1B: 2 minuter och 10 sekunder)

Ingångssituation: Den elev (randig skjorta) som står i fokus i det här utdraget arbetar med att sy en kudde och han har klippt ut fram- och bakstycke. Läraren står mitt emot eleven på andra sidan bordet. Det är flera elever som har samlats runt det tillklipningsbord som är placerat mitt i rummet. Läraren hjälper en av eleverna med att sätta i ett resårband i linningen till ett par byxor. En annan elev ska sy ihop sin tröja och får instruktion utifrån det. Eleven som är i fokus i utdraget söker lärarens uppmärksamhet och vill ha stöttning i hur han ska komma vidare.



Videostillbild	Vem	Gör vad	Säger	Annat
Stillbild 1:1 	1:1 Lär 1:1 Elev 1:2 Lär	Handleder klart en elev och vänder sig mot den eleven som står mittemot. Håller fram- och bakstycke i händerna vid bordet. Riktar blicken mot läraren. Tittar mot eleven. Vänder sig sedan mot den elev som står till vänster som får instruktion i sitt pågående projekt.	Du och jag ska prata om räta mot räta. Vad betyder det? Ja, vad betyder det? Jag vill prata med dig om det.	Hjälper samtidigt den elev som står till höger om läraren.
Stillbild 1:2 	1:2 Elev 1:3 Lär	När det är elevens tur skjuter han fram sina tygstycken (fram- och bakstycke) mot läraren som tar emot. Tittar ner mot tygerna. Tar emot tygstyckena.		Eleven i bakgrunden mäter ut resår till sina byxor.
Stillbild 1:3 	1:4 Lär 1:3 Elev	Tittar mot eleven, lägger tyget med elevens applikation "rätt" och tygets avigsida så att den sidan syns. Tittar ner mot tygstyckena och mot det läraren gör.	Vilken sida vill du ha upp?	
Stillbild 1:4 	1:5 Lär 1:4 Elev	Tittar mot eleven. Håller upp händerna som för att visa "utåt" Tittar ner mot sina tygstycken. (Ser ut att fundera). För saktia ena handen mot den ena tygstycket.	Vilken sida vill du se utåt på kudden?	En tredje elev kommer in i rummet och ställer sig på lärarens vänstra sida.

<p>Stillbild 1:5</p> 	<p>1:6 Lär</p> <p>1:5 Elev</p>	<p>Pekar på tygets rätsida där elevens applikation är sydd.</p> <p>Tittar mot det läraren visar. För sakta och lite avvaktande sin hand mot det ena tygstycket.</p>	<p>Är det den?</p>	
<p>Stillbild 1:6</p> 	<p>1:7 Lär</p> <p>1:6 Elev</p>	<p>Tittar mot eleven. Pekar mot tygets avigsida.</p> <p>Tittar ner mot tyget, för handen mot tygstycket.</p>	<p>Eller är det den?</p>	<p>De två andra eleverna som står vid bordet lyssnar och tittar då och då mot det läraren och eleven gör.</p>
<p>Stillbild 1:7</p> 	<p>1:7 Elev</p> <p>1:8 Elev</p>	<p>Riktat först blicken bort mot dörröppningen som om att han funderar igenom sitt svar.</p> <p>Vänder sedan ner blicken mot tyget och pekar på tygets avigsida.</p>	<p>Den</p>	
<p>Stillbild 1:8</p> 	<p>1:8 Lär</p> <p>1:9 Elev</p>	<p>Har blicken riktad mot eleven, håller handen mot tygets avigsida.</p> <p>Riktat blicken ner mot tyget och pekar mot tygets avigsida. Nickar.</p>	<p>Du vill se den utåt?</p>	
<p>Stillbild 1:9</p> 	<p>1:9 Lär</p> <p>1:10 Elev</p>	<p>Tar tygets avigsida och lägger handen på avigsidan med blicken riktad mot eleven.</p> <p>Tittar ner mot tygstycket, tittar upp mot läraren.</p>	<p>Så när du har din kudde i soffan, ska den se ut så?</p>	
<p>Stillbild 1:10</p> 	<p>1:11 Elev</p> <p>1:10 Lär</p> <p>1:12 Elev</p>	<p>Tar med ena handen i tygets ena kant (ler). Vänder tygets avigsida så att rätsidan hamnar upp.</p> <p>Nickar (ler) pekar mot tygets rätsida, tittar mot eleven.</p> <p>Nickar.</p>	<p>Nej</p> <p>Nej, då vill du ha den utåt, eller hur?</p> <p>Ja</p>	<p>Eleven som ska mäta ut sin resår tittar ner men tittar sedan upp igen och följer med i instruktionen.</p>
<p>Stillbild 1:11</p> 	<p>1:11 Lär</p> <p>1:13 Elev</p> <p>1:12 Lär</p>	<p>Lägger upp tygerna med rätsidan upp på bordet. Lägger handen på den rätta sidan. Vänder upp en del av tyget så att avigsidan syns.</p> <p>Tittar mot det läraren visar. Nickar.</p> <p>Håller handen på den rätta sidan och viker sedan upp den aviga sidan igen, tittar mot eleven.</p>	<p>Då kallar man den rätsida.</p> <p>Avig sida</p>	<p>Klappar samtidigt med handen på den rätta sidan.</p> <p>Båda eleverna har följt det som läraren säger och gör.</p>
<p>Stillbild 1:12</p> 	<p>1:14 Elev</p> <p>1:13 Lär</p> <p>1:14 Lär</p> <p>1:15 Elev</p>	<p>Säger svagt "avigsida".</p> <p>Håller handen mot den rätta sidan. Riktat blicken mot eleven.</p> <p>Vänder på tyget och visar avigsidan med blicken mot eleven.</p> <p>Nickar försiktigt.</p>	<p>Avigsida</p> <p>Rät,</p> <p>Avig, ok</p>	<p>Eleven till vänster om läraren vänder även upp blicken mot den elev som är i fokus när han svarar läraren.</p>




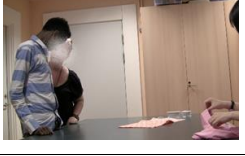

I utdrag 1A, vill läraren få eleven att förstå vad som menas med tygets rätsida och avigsida så att han sedan kan sy ihop kudden. För att eleven ska få en förståelse för begreppen blir det tydligt hur läraren använder den blivande kuddens fram- och bakstycke men också andra tillgängliga resurser så som tal, handlingar, blickar och gester för att stötta och skapa mening för eleven. Läraren utgår inledningsvis från de två tygstyckena och undrar "Vilken sida vill du se utåt på kudden" (stillbild 1:4) och gör samtidigt en gest när hon säger "utåt" och pekar först på rätsidan och sedan avigsidan. Eleven funderar och pekar på avigsidan (Elev 1:9). I och med att det blir fel sida att ha "utåt" behöver läraren hitta sätt att förklara att avigsidan då syns utåt. Hon placerar tyget framför eleven och frågar "Så när du har din kudde i soffan, ska den se ut så?" (Lär 1:9). Läraren hänvisar till kontext utanför skolan, i det här fallet soffan hemma. Eleven ler och svarar "nej" (Elev 1:11). Läraren förklarar "då kallar man den rätsida" och klappar med handen på tygets räta sida (Lär 1:11). Genom att använda materialet och andra tillgängliga resurser kan läraren hjälpa eleven till en förståelse av vad som är tygets räta och aviga sida. De ämnesspecifika begreppen, rätsida och avigsida, som är aktuella i situationen kan tyckas abstrakta för någon som möter dem för första gången men i instruktionen sätts begreppen i en konkret, situerad kontext för eleven. Det blir en rik multimodal kontext som de båda två kan använda. Det finns en potential i att kunna utgå från elevernas föremål och kunna sätta begrepp i en tydlig kontext för eleverna. I utdraget är även två andra elever närvarande. Den ena eleven är med från början och den andra eleven kommer in efter en kort stund (stillbild 1:4). Eleverna är delaktiga i det som sker genom att de lyssnar och följer vad som sägs och görs i situationen. Det blir en lärsituation även för dem genom att de väljer att stå kvar och lyssna.

Utdrag 1B.

Eleven ska sy ihop delarna räta mot räta med en raksöm runt om tygets kanter. Läraren visar hur tygerna ska placeras.

<p>Stillbild 1:13</p> 	<p>1:15 Lär 1:16 Elev 1:17 Elev</p>	<p>Pekar med fingret runt om tygets kant för att visa var eleven ska sy, runt om avigsidan. Ler och tittar mot det läraren gör. Tittar ner mot det läraren gör, ler försiktigt.</p>	<p>Nu vill jag att du syr</p>	<p>Elever i bakgrunden tittar mot det läraren visar.</p>
<p>Stillbild 1:14</p> 	<p>1:18 Elev 1:16 Lär</p>	<p>Tittar frågande mot läraren. Tittar mot eleven.</p>	<p>Sy? Varför, varför vill jag att du ska sy så?</p>	<p>Elev lämnar rummet.</p>

Gyllerfelt

<p>Ställbild 1:15</p> 	<p>1:19 Elev</p> <p>1:17 Lär</p>	<p>Lyfter på det övre tyget så att han ser rätsidan på tyget, tittar och riktar sedan blicken mot läraren.</p> <p>Gör en "frågande" min/uttryck med blicken riktad mot eleven.</p>	<p>Vet inte?</p>	
<p>Ställbild 1:16</p> 	<p>1:18 Lär</p> <p>1:20 Elev</p> <p>1:19 Lär</p> <p>1:21 Elev</p>	<p>Tittar mot eleven.</p> <p>Tittar mot läraren.</p> <p>Gör gest med händerna som om att hon vränger tygerna.</p> <p>Nickar.</p>	<p>Så här vill inte du ha?</p> <p>Nej</p> <p>Men när du har sytt så ska du vränga den.</p>	<p>Eleven tittar mot det läraren gör.</p>
<p>Ställbild 1:17</p> 	<p>1:20 Lär</p> <p>1:22 Elev</p>	<p>Visar med hjälp av tygerna och gester hur det ser ut efter att sömmarna är sydda och när tygerna är vrängda.</p> <p>Tittar mot det läraren gör. Nickar.</p>	<p>Här se, titta!</p>	
<p>Ställbild 1:18</p> 	<p>1:21 Lär</p> <p>1:23 Elev</p>	<p>Flyttar sig till bordets andra sida och visar på elevens skjorta hur sömmen sitter på avigsidan och hur det sedan ser ut på rätsidan när sömmen är sydd.</p> <p>Tittar mot det läraren förklarar.</p>	<p>När du har sytt, ser du, sytt på avigsidan, när man vränger den, rätsidan</p>	<p>Eleven tittar och håller upp sitt eget föremål.</p>
<p>Ställbild 1:19</p> 	<p>1:22 Lär</p> <p>1:24 Elev</p> <p>1:23 Lär</p>	<p>Tar fram elevens tygstycken. Läger handen på elevens tyg.</p> <p>Tittar mot sina tygstycken.</p> <p>Visar hur eleven ska sy ihop sina tygstycken så att det blir en kudde och hur han ska sy.</p>	<p>Likadant</p>	

I utdraget, 1B, vill läraren få eleven att förstå hur tygerna ska placeras när han ska sy ihop fram- och bakstycke. Tygerna hamnar då räta mot räta med avigsidan synlig. En hantverkstradition och sömnadskunnande som kan upplevas svårt för elever att abstrahera. När tygerna har sytts ihop, för att sedan vrängas, hamnar sömmarna på insidan och tygets räta sidor blir synliga. Detta skapar också en estetisk effekt som i utdraget inte diskuteras eller förklaras utan det är begreppen, rätsida och avigsida, och förståelsen av hur tygerna ska sys som hamnar i fokus. Eleven ställer sig frågande till hur tygerna är placerade och undrar "Sy?" (Elev 1:18). Han lyfter på det övre tyget och säger "Vet inte" (Elev 1:19) på frågan från läraren (Lär 1:18). Lärarens ansiktsuttryck, att hon ler, vittnar om en medvetenhet kring momentet att tygerna måste sys just räta mot räta, vilket gör att avigsidan då hamnar utåt och säger "Så här vill du inte ha det" (Lär 1:18). Hon förklarar att han sedan ska vränga och gör samtidigt en rörelse som om hon vränger tyget (Lär 1:19). Läraren väljer sedan att förtydliga ge-


nom att först visa räta sidorna på tyget men går sedan mot eleven och visar istället på elevens skjorta vad som är räta, aviga och var sömmen hamnar och säger "När du har sytt, ser du, sytt på avigsidan, när man vränger den, rätsidan" (Lär 1:21). På så sätt visar läraren även eleven den estetiska effekten av att tygerna sys räta mot räta. Genom hela utdraget följer eleven fokuserat det läraren säger och visar. På liknande sätt som i utdrag 1A framgår av det här utdraget på en lärsituation där ämnesspecifika begrepp sätts i en konkret kontext för eleven. Att förstå hur tygerna ska placeras när de ska sys ihop och att det sedan ska vrängas är komplexa moment som bygger på hantverkstradition och kan upplevas abstrakt för elever, oavsett modersmål. Genom att på olika sätt nyansera sin instruktion ger läraren eleven flera möjligheter att förstå abstrakta begrepp så som rätsida, avigsida och vränga i handling genom användning av olika multimodala resurser. Läraren visar på så sätt att abstrakta ämnesspecifika begrepp kan visas konkret i handling. Läraren stöttar eleven genom att erbjuda flera olika möjligheter att förstå begreppen, genom exempelvis materialet, gester, tal, blick och ansiktsuttryck.

Sammanfattningsvis visar utdrag 1A och 1B att de ämnesspecifika begrepp som eleven möter hamnar i en situerad konkret kontext i lärarens instruktioner. Det blir en rik multimodal kontext där olika resurser så som material, gester, kropp, blickar, tal och positioner kan samverka. Likaså kan läraren använda sig av elevens egen skjorta för att förstärka och sammantaget visar det på rika möjligheter för läraren att nyansera sina instruktioner för eleven. Eleven kan även ge läraren direktrespons om han har förstått eller inte och läraren kan då nyansera sin instruktion. Eleverna som står bredvid är med under nästan hela instruktionen och blir på så sätt också en del av lärsituationen.








Utdrag 2.





Kant i kant (total längd för hela utdraget 41 sekunder)

Ingångssituation: Eleven som är i fokus i utdrag 2 syr en tröja och ska sy ihop fram- och bakstycke. Han står tillsammans med flera andra elever och läraren vid ett tillklippningsbord. En av de andra eleverna som står runt bordet har precis fått instruktion om hur han ska placera tygerna "kant i kant". Eleven i utdraget behöver stöttning i hur han ska sy ihop tygerna och söker lärarens uppmärksamhet genom att han säger "Jag har gjort!" och håller fram det han har nålat.

Videostillbild	Vem	Gör vad	Säger	Annat
Stillbild 2:1 	2:1 Elev	Nålar sin tröja, söker lärarens blick och uppmärksamhet, vänder sig mot läraren.	Jag har gjort!	Elever i bakgrunden skrattar åt något någonsa.
	2:1 Lär	Vänder sig mot eleven.		

Gyllerfelt

<p>Stillbild 2:2</p> 	<p>2:2 Lär</p> <p>2:2 Elev</p>	<p>Går fram mot eleven och tittar mot det eleven har nålat.</p> <p>Tittar ner mot sina tygstycken.</p>	<p>Ja! Vad har du gjort?</p>	<p>Elever i bakgrunden arbetar med sina projekt</p>
<p>Stillbild 2:3</p> 	<p>2:3 Lär</p> <p>2:3 Elev</p>	<p>Sätter ihop händerna, med handflatorna mot varandra, tittar mot eleven (ler)</p> <p>Tittar ner mot sin tröja (ler)</p>	<p>Vad heter det?</p>	
<p>Stillbild 2:4</p> 	<p>2:4 Elev</p> <p>2:4 Lär</p> <p>2:5 Elev</p> <p>2:5 Lär</p>	<p>Tar sig för pannan, som om att han funderar och försöker hitta rätt ord (ler)</p> <p>Ler</p> <p>Tar ner handen från pannan, tittar, funderar och säger sedan "kant"</p> <p>Ler och tittar mot eleven.</p>	<p>Kant</p> <p>Kant</p>	<p>Elever i bakgrunden arbetar med egna projekt och skojar med varandra.</p>
<p>Stillbild 2:5</p> 	<p>2:6 Elev</p> <p>2:6 Lär</p>	<p>Tittar ner mot tygstycken, (ler) vänder sig mot läraren när han kommer på att det heter "kant i kant".</p> <p>Slår ut med händerna i en öppen gest (ler)</p>	<p>Kant i kant</p> <p>Kant i kant, bra!</p>	<p>Elever pratar med varandra i bakgrunden.</p>
<p>Stillbild 2:6</p> 	<p>2:7 Lär</p> <p>2:7 Elev</p> <p>2:8 Lär</p>	<p>Tittar mot eleven.</p> <p>Riktar blicken ner mot det han har nålat.</p> <p>Tittar mot eleven.</p>	<p>Titta, du har satt det kant i kant</p> <p>Mycket bra.</p>	
<p>Stillbild 2:7</p> 	<p>2:9 Lär</p> <p>2:8 Elev</p>	<p>Riktar blicken mot eleven.</p> <p>Riktar blicken mot läraren.</p>	<p>Vad ska du göra när du satt det kant i kant?</p>	
<p>Stillbild 2:8</p> 	<p>2:9 Elev</p> <p>2:10 Lär</p>	<p>Letar efter ord, pekar med handen mot symaskinsrummet</p> <p>Tittar mot eleven.</p>	<p>Jag ska sy</p>	

<p>Stillbild 2:9</p> 	<p>2:11 Lär</p> <p>2:10 Elev</p>	<p>Gör som en "vågrörelse" med handen i luften</p> <p>Följer lärarens rörelse.</p>	<p>Vad heter det när du...</p>	<p>Elever i pratår och skrattar i bakgrunden.</p>
<p>Stillbild 2:10</p> 	<p>2:11 Elev</p> <p>2:12 Lär</p> <p>2:12 Elev</p>	<p>Gör samma vågrörelse som läraren.</p> <p>Håller upp händerna i luften som om att hon "håller i en symaskin" och gör samma vågrörelse med handen igen. (som om att hon trär maskinen)</p> <p>Upprepar vågrörelsen igen med handen. Letar efter rätt ord.</p>	<p>Symaskinen, vad ska du göra?</p> <p>Ah</p>	
<p>Stillbild 2:11</p> 	<p>2:13 Elev</p> <p>2:13 Lär</p> <p>2:14 Elev</p>	<p>Håller upp händerna som om att han håller i en trådrulle till symaskinen</p> <p>Riktat blicken mot eleven.</p> <p>För handen "upp och ner", letar efter ord.</p>	<p>Vad heter den?</p> <p>Tråd, sytråd</p> <p>Ja, jag ska...</p>	<p>Elever kommer från symaskinsrummet och ställer sig vid läraren.</p>
<p>Stillbild 2:12</p> 	<p>2:14 Lär</p> <p>2:15 Elev</p> <p>2:15 Lär</p>	<p>Tittar mot eleven.</p> <p>Tittar mot läraren, nickar.</p> <p>Tittar mot eleven.</p>	<p>Du ska trä, maskinen</p> <p>Trä maskinen, ok</p> <p>Trä maskinen</p>	

I utdrag 2 vill eleven inledningsvis visa för läraren att han har lagt tygerna "kant i kant" och läraren vill få eleven att berätta och säger "Ja! Vad har du gjort?" (Lär 2:2). Genom att placera tygerna kant i kant kan eleven sedan sy ihop sin tröja. Läraren stöttar eleven i att komma fram till att det heter "kant i kant". Först säger eleven "kant" (Elev 2:5) sedan säger läraren "kant" (Lär 2:5) som leder fram till att eleven säger "kant i kant" (Elev 2:6) och visar att han har placerat tygerna "kant i kant" (Lär 2:7). Eleven har troligtvis hört "kant i kant" tidigare i undervisningen och kan nu med lärarens stöttning visa att han har förstått.

Sedan går det över till att han ska trä symaskinen. Det blir en större utmaning för både eleven och läraren när läraren vill få eleven att förstå att han ska trä symaskinen och börja sy. I och med att de inte är vid en symaskin försöker läraren genom olika resurser skapa förståelse kring att eleven ska "trä maskinen". Först genom att göra "vågrörelser" (Lär 2:11), rörelser som eleven speglar (Elev 2:11). Sedan går läraren vidare med att hålla upp händerna som om att hon håller en symaskin (stillbild 2:10). Eleven har förstått att det har med symaskinen att göra och gör en gest som om att han har en trådrulle i handen och frågar "Vad heter den" (Elev 2:13). Han visar på så sätt att han vet genom sin gest, men saknar begreppet. Läraren hjälper sedan honom med att han ska trä symaskinen (Lär 2:14). Utan de fysiska artefakterna så som sy-

Gyllerfelt

maskin, trådrulle, blir begreppen en utmaning för både läraren och eleven i att skapa förståelse. Tillsammans löser de det genom tillgängliga resurser. Utdraget i sin helhet visar också liksom i utdrag 1A och 1B på en rik multimodal lärsituation. Eleven förstår och kan läsa av lärarens gester och tvärtom. Samtidigt visar utdraget på komplexiteten i undervisningen och de ämnesspecifika begreppen. På samma sätt som i utdrag 1A och 1B är det andra elever som är närvarande i situationen. Även om de i det här utdraget är upptagna med att prata om annat är de möjligen delaktiga och blir i så fall även här ett stöd i situationen. Det gör också att de är nära läraren när hon är klar med instruktionen. Då söker de snabbt lärarens uppmärksamhet.

Sammanfattningsvis visar utdrag 2 på betydelsen av lärarens och elevens användning av multimodala resurser för att skapa förståelse dels kring ett ämnesinnehåll, dels kring ämnesspecifika begrepp i situationen. Det blir även ytterligare komplext för dem när de inte är invid en symaskin där läraren kanske enklare hade kunnat visa. Samtidigt löser de utmaningen genom de tillgängliga resurser som finns till hands. Analysen tyder på betydelsen av olika multimodala möjligheter för att kunna skapa förståelse kring ämnesspecifika begrepp särskilt när elever och lärare inte delar samma verbala språk. De kan med tillgängliga resurser resonera sig fram till en förståelse av instruktionen

Diskussion och slutsatser

Artikeln syftar till att identifiera och beskriva hur nyanlända elever möter ämnesspecifika begrepp i multimodala lärsituationer i slöjdundervisning. Resultaten visar hur nyanlända elever kan möta ämnesspecifika begrepp i konkreta, situerade kontexter där interaktionen erbjuder rika multimodala möjligheter. Genom användning av olika multimodala resurser kan slöjdlärare och nyanlända elever skapa mening kring komplexa och abstrakta begrepp. Vidare visar resultaten hur andra elever i gruppen kan bli delaktiga i lärarens instruktioner. De rika multimodala möjligheterna i slöjdklassrummet gör det möjligt att nyansera instruktioner och erbjuder nyanlända elever en rik kontext och vidgar kommunikativa möjligheter i undervisningen.

För nyanlända elever har tidigare forskning visat på vikten av interaktion och att de möts av undervisning som utmanar (Bunar, 2010; Gibbons, 2013). I utdrag 1A, till exempel, uppehåller sig eleven och läraren vid de tygstycken som eleven ska sy ihop. Läraren stöttar eleven genom instruktionen i att förstå begrepp som *räta mot räta*, *rätsida*, *avigsida* och *vränga*. Genom tygernas rät- och avigsida ger läraren eleven en förståelse för vad som är avigsida och vad som är rätsida, det vill säga begreppen visas i materialet för eleven och ger eleven en konkret, situerad förståelse. När eleven väljer "fel" sida på tyget, utifrån vad som anses vara fel sida ur en hantverkstradition, går läraren vidare med att ge eleven fler möjligheter till att förstå skillnaden på avig och rät sida på tyget. Genom tillgängliga resurser såsom tygerna, gester, blickar och verbala handlingar förtydligar läraren instruktionen för eleven, men hon gör det utan att förenkla. Snarare försöker läraren nyansera instruktionen för eleven (jfr Hajer & Meestringa, 2010). I slutet av utdrag 1B, förflyttar sig läraren i stället fram till eleven och tar hjälp av elevens egen skjorta och visar på skjortans räta och aviga sida hur

sömmarna är sydda. Utdraget visar också på den kognitiva utmaning som uppgifter i slöjd innebär. Det finns med andra ord en potential i att kunna använda olika resurser eller som i utdraget, elevens egna kläder för att förklara ett ämnesinnehåll eller få begreppsförståelse i konkreta situationer (jfr Andersson m.fl., 2020). Lärarens val av att förtydliga och nyansera instruktionen ger eleven möjlighet att förstå begreppen och bidrar till ett meningsskapande. Det innebär samtidigt ett kognitivt arbete för eleverna (Kress, 2010; Kress m.fl., 2001). Som slöjdlärare är det betydelsefullt att fundera igenom och reflektera över hur begrepp kan visas och förklaras, specifikt för nyanlända elever, men även för elever som har svenska som modersmål med tanke på de olika begreppens abstrakta karaktär. Utifrån en multimodal utgångspunkt visar resultaten också på möjligheten att fundera över resursernas potential och dess meningserbjudanden i slöjdundervisning generellt.

Slöjdklassrummets rika multimodala kontext gör det möjligt för elever att visa kunnande bortom enbart skrivet och talat språk. I utdrag 2 visas hur eleven inte hittar rätt begrepp för *trådrulle*. Genom att hålla upp pekfinger och tumme i en gest framför läraren med ena handen, som om att eleven håller i en trådrulle, visar han för läraren vad det är han saknar begrepp för, men har kunskap om. Utdraget visar på betydelsen av att uppmärksamma och uppmuntra nyanlända elevers användning av olika uttrycksätt. Att få visa kunskaper bortom enbart verbalt språk kan ses som en styrka i slöjdamnet. Kress (2010; Kress m.fl., 2001) argumenterar för betydelsen av att det talade och skrivna språket är en resurs bland flera resurser för elever att visa kunnande. Detta kan i sin tur diskuteras i relation till Andersson med kollegor (2020) som menar att slöjdamnet har rika kommunikativa möjligheter, men att det finns en risk att verbala handlingar tar över i instruktioner. Läraren i den här artikelns utdrag är medveten om elevernas begränsade kunskaper i svenska och kanske att det gör att hon funderar igenom hur hon ska förklara begreppen. Det i sin tur vittnar om en utmaning för slöjdlärare, dels att utmana nyanlända elever språkligt, dels att hitta en nivå där eleverna förstår komplexa ämnesspecifika begrepp. Att som lärare planera hur instruktioner kan ges, var de ges och hur de ges och vilka tillgängliga resurser som finns i klassrummet kan för nyanlända elever vara betydelsefullt.

I de utdrag som presenteras i artikeln är, som framgått, även andra elever närvarande i lärsituationerna, även om de inte är specifikt i fokus för artikeln. De lyssnar och tittar på det som sägs och görs, stannar kvar vid lärarens instruktion, vilket innebär att de också kan bli delaktiga och det kan då bli ett lärtillfälle även för dem. De andra eleverna kan även sägas bli ett stöd för de eleverna som får instruktioner (Johansson, 2002). Det blir erfarenheter som de kan ta med sig i det egna slöjdarbetet. Utdragen visar därmed också potentialen i slöjdamnets sociala aspekter och det situerade lärandets potential (Lave & Wenger, 1991) och hur slöjdlärare kan använda den situerade möjligheten i undervisning med nyanlända elever. Rummets möblering gör det möjligt för elever att förflytta sig, ställa sig bredvid när någon annan får en instruktion och kan därmed vara delaktiga i varandras arbeten (Johansson, 2002; Lave & Wenger, 1991). Det kan också vara ett sätt att engagera eleverna i varandras processer och skapa sociala möten mellan elever.

Gyllerfelt

Resultaten i den här artikeln visar att de uppgifter som eleverna arbetar med visar på ämnesinnehåll som är komplext och kognitivt utmanade för eleverna. I utdrag 1A arbetar eleven med att sy en kudde som för en kunnig kan te sig enkelt. Att förstå hur tyget ska placeras med tygets räta sida mot varandra för att sedan vrängas, visas i utdraget inte vara enkelt. Att slöjd skulle vara enkelt eller att det är ett ämne med "enkelt språk" behöver nyanseras och problematiseras vidare samt tydliggöra de kognitiva utmaningar som elever ställs inför i slöjdundervisningen. Resultaten visar också hur slöjdlärare kan stötta elevernas meningsskapande multimodalt på olika sätt och därmed att slöjd är ett ämne med kommunikativt rika multimodala möjligheter.

Referenser

- Andersson, J. (2019). Instruktion av hantverkstekniker i slöjden: Fiktiv och konkret handling som kommunikativ resurs. *FormAkademisk*, 12(1), 1–18.
- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L., Hasselskog, P. & Illum, B. (2020) Slöjdmetodikens svarta hål: Val och användning av kommunikation i instruktion. *Techné serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 27(2), 1–14.
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s. 247–367). Vetenskapsrådet.
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962-1994*. [Licentiatavhandling, Linköpings universitet].
- Borg, K. (2009). Alla dessa slöjdpåsar. *Kritisk utbildningstidskrift*, 1–2(133/134), 16–23.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt över nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. (2015). Inledning. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering* (s. 9–36). Natur & Kultur.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (sjunde uppl.). Routledge.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Degerfält, I. & Porko-Hudd, M. (2008). Informationsteknik – ett redskap i slöjden. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. (s. 113–123). Lärarförbundets Förlag.
- Departementsserie 2013:6. *Utbildning för nyanlända elever*. Utbildningsdepartementet.
- Due, C. & Riggs, D. (2009). Moving beyond English as a requirement to "fit in": Considering refugee and migrant education in South Australia. *Refuge*, 26(2), 55–64.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma: Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Frohagen, J. (2016). *Såga rakt och tillverka uttryck. En studie av hantverkskunnandet i slöjdämnet*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].

- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren och Fallgren.
- Gyllerfelt, E. & Johansson, M. (2021). Multimodala resursers mediering i slöjdundervisning med nyanlända elever. *Techne serien A*, 28(1), 33–47.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research – Analyzing social interaction in everyday life*. SAGE.
- Huitfeldt, Å. (2015). *Passar jag in? Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning*. [Licentiatavhandling, Örebro universitet].
- Hyltenstam, K. & Milani, T. M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet (s. 17–152).
- Illum, B. & Johansson, M. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1), 69–82.
- Jewitt, C. (Red.) (2017). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Johansson, M. (2011). Vad och hur gör de? – att synliggöra lärande i grundskolans slöjdpraktik via videoetnografi och mikroanalys. *Techne serien A*, 18(1), 33–47.
- Johansson, M. & Lindberg, V. (2017). Att lära sig se trådraken – om tvekan och fokusförskjutning på väg mot förändrat kunnande. *Techne serien - Forskning i slöjddagogik och slöjdvetenskap*, 24(1), 1–16.
- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 139–176). Natur och Kultur.
- Kress, G. (2010). *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Continuum.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrabakgrund eller skolvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. HLS Förlag
- Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lindberg, I. (2017). *Ordförrådet en framgångsfaktor*. I Skolverkets Läslyfts-modul "Från vardagsspråk till ämnesspråk, del 5", Läs- & skrivportalen. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_05/

Gyllerfelt

- Lindqvist, E. (2014). *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap – fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions – Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Rønholt, H. (Red.) (2003). *Video i undervisning – observation og analyse*. Institut for Idræt: Hovedland.
- Selander, S. & Kress, G. (2017). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur.
- SFS (2010:800). *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever: Rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling undervisning för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Kvalitetsgranskning (Rapport 2010:16).
- Skolverket. (2015). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* (Rapport 425). Fritzes.
- Skolverket. (2021). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821fd15c2d97/1622621733190/SI%C3%B6jd.pdf>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority student's long term academic achievement*. Center for Research on education, Diversity & Excellence.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (2000). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, översättning). MIT press.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS



<https://doi.org/10.7577/formakademisk.4952>

Emma Gyllerfelt

PhD-doktorand

HDK-Valand, Högskolan för konst och design

Göteborgs universitet

emma.gyllerfelt@hdk.gu.se

Nyanlända elever i slöjdklassrummets lärmiljö

ABSTRAKT

Artikeln belyser och beskriver den lärmiljö som nyanlända elever möter i slöjdklassrum i svensk grundskolekontext. Det empiriska materialet har samlats in genom videodokumentation på två skolor med nyanlända elever, i år 8–9 i slöjdundervisning. Resultatet visar att nyanlända elever möter en rik lärmiljö i slöjdklassrum som bidrar till social interaktion, delaktighet och multimodal kommunikation och interaktion i undervisning. Vidare visas hur interiör och möblering i slöjdklassrum möjliggör samarbete mellan elever och att slöjdklassrummets lärmiljö erbjuder resurser som kan användas som läromedel i undervisningen.

Nyckelord:

slöjdklassrum, slöjd, nyanlända elever, multimodalitet

INLEDNING

Att som nyanländ elev möta svensk skolkontext innebär olika slags utmaningar. Eleverna ska till exempel lära sig ett helt nytt språk, samtidigt som de ska lära sig behärska ämnesspecifika begrepp i skolans alla ämnen. Nyanlända elever är ingen homogen grupp utan de har alla olika behov. Dock har de det gemensamt att de är nya inför det svenska språket (Bunar, 2010; Månsson, 2016). Svensk skola har lång erfarenhet av mottagande av nyanlända elever, men trots erfarenhet av mottagande är organisering av nyanlända elevers skolgång en utmaning och det saknas en samlad bild av nyanlända elevers behov (Bunar, 2010; Hyltenstam & Milani, 2012; Månsson, 2016). Inkludering och integrering av nyanlända elever in i ordinarie undervisning har visat sig vara komplext med risk att eleverna isoleras i skolors organisatoriska former, till exempel förberedelseklasser (Skolinspektionen, 2009). Praktisk-estetiska ämnen tycks ha fått en särställning i form av att placering av nyanlända elever i dessa ämnen ofta används som ett sätt att bryta elevernas isolering och mildra övergången från förberedelseklass till ordinarie undervisning (Bunar, 2015; Juvonen, 2015). Argument för den här typen av mildrande åtgärder har även handlat om antaganden om att det i dessa ämnen inte finns verbalspråkliga hinder, eller att

språket i dessa ämnen skulle vara enklare för nyanlända elever att ta till sig. Detta är dock argument som lärare inom praktisk-estetiska ämnen motsätter sig (Juvonen, 2015). Forskning kring hur undervisning i dessa ämnen tar sig uttryck för nyanlända elever är hittills sparsam. Vidare är även nyanlända elevers möte med och deltagande i slöjdundervisning sparsamt beforskat, samtidigt som det är en undervisning de ofta möter tidigt i sin skolgång, framför allt nyanlända elever som anländer sent i ålder. När nyanlända elever möter slöjdklassrummets lärmiljö möter de rum som är fyllda med en mängd material, verktyg och maskiner, med andra ord en lärmiljö som kan uppfattas som rik. Utmärkande för slöjdundervisning är att elever ofta genomför individuella arbeten, men det är projekt som också kan vara socialt inriktade där undervisningsformen som sådan kännetecknas av rika sociala möjligheter som bjuder in till interaktion mellan lärare-elev och elev-elev. Att sitta och sticka, tälja eller genomföra annat hantverksarbete tillsammans, skapar även möjligheter för elever att prata om sådant som rör sig i elevernas liv i stort.

Den här artikeln belyser och beskriver den lärmiljö som nyanlända elever möter i slöjdklassrum och hur lärmiljön bidrar till nyanlända elevers interaktion, kommunikation och möjlighet till delaktighet i undervisningen. I artikeln redogörs inledningsvis för hur nyanlända elevers skolgång organiseras och den undervisning de möter i slöjdämnet. Det följs av forskning om utformning av lärmiljön i klassrum samt lärmiljö i slöjdklassrum. Resultat från det empiriska materialet presenteras genom tre analyserade exempel och avslutningsvis diskuteras resultaten.

Organisering av nyanlända elevers skolgång

De senaste decennierna har svenska skolor blivit alltmer mångkulturella, vilket innebär att lärare idag möter ett stort antal elever med ett annat förstaspråk än svenska (Skolinspektionen, 2010). Därmed har också lärares undervisningssituation förändrats. Definitionen av begreppet nyanländ elev kom till efter en utredning tillsatt av Utbildningsdepartementet. Med en definition ges nyanlända elever rättigheter i sin skolgång, men även skyldigheter. Efter fyra års skolgång ska eleverna inte längre anses vara nyanlända (SFS 2010:800, § 12a). Med ett ökat antal nyanlända elever har flera skolor valt att organisera nyanlända elevers skolgång utifrån att de utöver förberedelseklass deltar i undervisning i ett praktisk-estetiskt ämne. På så sätt träffar eleverna den klass de sedan ska vara en del av när de lämnar förberedelseklass. Att låta nyanlända elever delta i praktisk-estetiska ämnen har även blivit ett sätt att mildra en ofta komplex övergång från förberedelseklass in i ordinarie undervisning (Bunar, 2015; Nilsson Folke, 2017). I Skolverkets (2008) *Allmänna råd för utbildning av nyanlända* elever lyfts att det finns goda erfarenheter av att låta nyanlända elever delta i praktisk-estetiska ämnen. Men det saknas forskning kring vad som avses med goda erfarenheter och det saknas en samlad bild av dessa goda erfarenheter samt vad nyanlända elever möter i till exempel slöjdundervisning. När rektorer tillfrågas om organisation kring nyanlända elevers skolgång anser rektorerna att det är fördelaktigt att eleverna "slussas" in till ordinarie klasser genom att delta i praktisk-estetiska ämnen (Lahdenperä, 2015). Statistik visar även att ämnena bild och slöjd är de ämnen som flest nyanlända elever får betyg i, där cirka 8 av 10 får ett godkänt betyg (SOU 2017:54). Dock saknas forskning kring varför nyanlända elevers betyg är framträdande i just dessa ämnen. Tidigare forskning visar att det finns en enighet i att skolan har en viktig roll i nyanlända elevers liv och deras individuella utveckling. Att få vara en del av skolkontexten ger möjlighet till inkludering och det finns en önskan hos eleverna att vara "som alla andra" (Jepson Wigg, 2011; Skowronski, 2013).

Slöjdundervisning med nyanlända elever

I Evaldssons (2002) studie med fokus på språklig mångfald bland två flerspråkiga elever i mellanstadiet är ett av studiens exempel hämtade från en slöjdlektion. Evaldsson lyfter fram att i ämnen som slöjd, bild och musik kan eleverna samtala relativt fritt med varandra under lektionen. Under slöjdlektionen ställdes det inte krav på att eleverna skulle tala enbart svenska eller sitt modersmål. Resultatet visar att eleverna skapar flerspråkig interaktion och sociala relationer över språkliga gränser (Evaldsson, 2002). I en annan studie med två flerspråkiga elever pekar Lindqvist (2014) på hur komplext det språk är som

elever med annat modersmål än svenska möter i slöjdundervisningen. Resultatet visar också att eleverna möter ett förenklat språkbruk med så kallade enledsinstruktioner från läraren när eleverna i stället är i behov av mer dialogiska samtal för att utmanas språkligt (Lindqvist, 2014). Betydelsen av slöjdundervisningens multimodala resurser och möjligheter har studerats av Gyllerfelt och Johansson med fokus på nyanlända elever. För nyanlända elever blir resurser så som blick, verktyg, gester och så vidare, avgörande när de skall visa sitt kunskande eller visa att de behöver ytterligare stöttning. När det finns förhinder i det verbala språket gällande hur nyanlända elever och slöjdlärare interagerar i slöjddklassrummet beror interaktionens kvalitet på mängden av andra tillgängliga resurser (Gyllerfelt & Johansson, 2021).

Utformning av lärmiljön i klassrum

Lärmiljön i skolans klassrum för äldre elever och hur det påverkar elevers interaktion, kommunikation och sociala aspekter, är studerad i begränsad omfattning (Björklid, 2005). Yngre barns klassrumsmiljö i till exempel förskola är däremot mer omfattande beforskad och utgör ett växande forskningsfält (Björklid, 2005; Davidsson, 2004). Elever på högstadiet förflyttar sig mellan klassrum och byter klassrum under skoldagen i högre utsträckning än vad yngre barn gör. Rum skapar betydelse och skickar signaler om vad det är för typ av verksamhet som är tänkt att ske där och på vilket sätt rummets materiella och immateriella resurser erbjuder olika möjligheter (de Jong, 2005). Lärarens möjligheter att påverka utformningen av klassrum ser olika ut beroende på om klassrummet delas med andra lärare och ämnen (Björklid, 2005). Klassrums utformning och sambandet mellan fysisk och social miljö hamnar sällan i fokus (de Jong, 2005). Elever anser att skolbibliotek och slöjdens rum är betydelsefulla och att det är platser som möjliggör sociala möten och umgänge. Vidare är det rum med olika uttryck, verktyg, dofter och annat som fascinerar elever och upplevs som spännande och roliga (Skantze, 1989). Överlag tillskriver elever rum känslor och de uppfattar detaljer och utforskar rum sinnligt och kroppsligt (Björklid, 2005).

Utifrån en norsk grundskolekontext, i ämnet *kunst- og håndverk*, har Maapalo (2017) identifierat vad hon menar blir byggklossar som möjliggör eller hindrar arbete i undervisningen. De olika byggklossarna benämner Maapalo på följande sätt: kompetens, rum och materialitet, integritet, elevengagemang och lärardedikation i samspel, och tradition. Rum och materialitet handlar om hur rummen i ämnet används av lärare och elever och hur de är utformade. Genom åtta skolbesök och en lärarenkät visas att rummen för träarbete i de olika skolorna hade stora skillnader. Hyvelbänken visade sig dock vara vanligt förekommande i inredningen. Byggklossarna påverkar varandra och om någon del förändras, till exempel tillgång på material eller lärarkompetens, påverkar det i förlängningen elevernas lärande samt att det begränsar elevers möjligheter i rummen och i undervisningen. Studien visar även på lärarnas olika förutsättningar i rummet som i sin tur ger konsekvenser för vad som är möjligt att genomföra i undervisningen (Maapalo, 2017). I en klassrumsstudie med fokus på klassrummets semiotiska resurser visar Hipkiss (2014) hur resurser interagerar med klassrumsdesign och klassrumskommunikation utifrån tre skolämnen: hem- och konsumentkunskap (hkk), biologi och kemi. Resultatet pekar på att klassrumsdesign och klassrumskommunikation är nära sammankopplade. Klassrummets möblering får betydelse för elevers möjligheter till interaktion och kommunikation. I till exempel hkk-klassrummet rör sig eleverna mellan elevköken när de hämtar råvaror eller annat de behöver. Utformningen av klassrummet och undervisningsformen skapar en rörlighet som leder till möten mellan elever, till skillnad från andra ämnen, där elever rör sig mer i början och i slutet av lektionen (Hipkiss, 2014). Två resurser som har inverkan på kommunikation är möblering och artefakter, vilka ger betydelse för elevers möjligheter till deltagande, till skillnad från klassrum som använder sig av så kallad frontalundervisning. Denna typ av möblering, menar Hipkiss (2014) ställer krav på lärarens didaktiska val i klassrummet och hur undervisningen iscensätts. Vidare påpekas att elevers rörlighet i klassrum även kan innebära en mer jämlik relation mellan elev-elev och elev-lärare. Kress och Sidiropoulou (2008) menar också att ett klassrums möblering får konsekvenser för undervisningens

didaktiska och sociala möjligheter. Rummets utformning får betydelse för det sociala klimatet och påverkar i sin tur interaktionen i rummet.

Att undervisa i slöjddklassrum

Lärmiljön i slöjddklassrummet är en rik materiell miljö eftersom det är ett klassrum som innehåller olika material, maskiner, verktyg och redskap. Slöjddklassrum har även ofta ett specifikt möblemang och inredning, till exempel hyvelbänkar, tillklippningsbord eller annat som tar plats och utrymme. I tidigare forskning av Johansson (2002) visas att elever agerar med olika hjälpmedel i slöjdundervisningen där de olika hjälpmedlen fungerar som medierande redskap i elevernas arbetsprocesser. Tillgängliga resurser fungerar som hjälpmedel och stöttar eleverna i tanke och handling. Elevernas aktiviteter under lektionen är rik på sociala handlingar genom att de är delaktiga i varandras arbetsprocesser, samarbetar och lär av varandra under lektionen. Eleverna kan till exempel stötta varandra genom att placera sig nära en klasskamrat och observera, eller fysiskt hjälpa klasskamraten med ett redskap eller en handling (Johansson, 2002). Eleverna vänder sig inte enbart till läraren för stöd utan klasskamrater kan också inta en stöttande roll. Att elever kan vara till stöd för varandra i deras arbetsprocesser poängteras även av Westerlund (2015) som har studerat elevers emotioner i slöjdundervisning. Det stöd elever ger varandra kan till exempel handla om stöttning kring redskap, material och hur dessa ska hanteras. Westerlund menar att stöttning elever emellan kring känslor som uppstår kan även handla om att hitta strategier i att hantera känslor när elever arbetar med sina föremål. En strategi som kan användas för att hantera oro hos elever kan handla om att interagera socialt med andra elever som för tillfället kan ge stöd och bekräftelse. På detta sätt kan den sociala interaktionen ge eleverna en känsla av kontroll i situationer där de upplever starka känslor.

Koskinen, Seitamaa-Hakkarainen och Hakkarainen (2015) har undersökt kroppslig interaktion mellan lärare och elever i finsk grundskolekontext kring slöjdundervisning med textil inriktning. Studien visar hur lärare använder den egna kroppen för att visa eller förtydliga en instruktion för elever. Vidare betonar Hakkarainen m.fl. (2015) blickens betydelse mellan lärare och elev. Genom blicken kan läraren läsa av vad som sker och om eleven förstår instruktionen. Elevers möjligheter att se lärarens instruktion och bli delaktiga i instruktionen genom att till exempel möta lärarens blick visas i Cederblads (2007) studie av lärares svarvinstruktioner. Cederblad poängterar blickens betydelse i undervisningens instruktioner, dels för elever att kunna följa lärarens instruktion och tydligt kunna se vad och hur läraren gör, dels för läraren som kan läsa av om eleverna förstår. Studien synliggör också utmaningen i att instruera en grupp elever, till skillnad från när enskilda elever är i behov av en instruktion. Komplexiteten kring hantverkets kroppslighet och de instruktioner som lärare ger har studerats av Ekström (2008) som även visar varför det kan vara svårt med läromedel i slöjd. Hon poängterar: "Att enbart med ord beskriva det arbete som krävs för att virka luftmaskor skulle vara oerhört arbetsamt, att kunna hitta adekvata uttryck för de olika handrörelserna och hur de ska kombineras tillsammans med garnet och virknålen och att dessa uttryck dessutom ska vara begripliga för någon utan tidigare erfarenhet av virkning ter sig omöjligt" (Ekström, 2008, s. 72). I Sigurdsons (2014) studie undersöks hur elever förkroppsligar trä- och metallslöjdens rum, redskap och material, som könade. Metallrummet anses till exempel av eleverna vara en starkt maskulint könad plats och målrummet en svagt maskulint könad plats. Trä- och metallslöjdsrummets platser skapar också mellanrum som i sin tur skapar möten för elever och lärare.

Synen på läromedel och komplexiteten kring vad läromedel är eller kan vara i slöjd problematiseras av Holmberg, Porko-Hudd och Samuelsson (2017). Artikelförfattarna lyfter att slöjdlärares definition av läromedel visar sig vara både bred och snäv. Dels har slöjdlärare en tendens att kunna omvandla allt till någon form av läromedel, dels anser slöjdlärare att läromedel enbart innebär publicerade läroböcker. I andra skolämnen kan skrivna läromedel ges stort utrymme, men det är något som i stort saknas i slöjddämnet, vilket medför att undervisningen kan ta andra uttryck. Till exempel genom att rummet kan bli en resurs och bli en del av ämnesundervisningen (Hasselskog, 2010; Skolverket, 2015). De läromedel som finns i slöjdundervisning är till exempel arbetsbeskrivningar i form av steg-för-steg-beskrivningar om hur något ska sys. Vidare kan läromedel i slöjd handla om informella

läromedel, sådant som slöjdläraren tagit fram eller skapat själv för undervisnings syften som även kan fylla väggarna i slöjddklassrum (Johansson, 2019; Porko-Hudd, 2005). Under de senaste decennierna har även nya digitala möjligheter växt fram, till exempel instruktionsfilmer som lärare gör själva, eller som finns på YouTube, men även mer riktade läromedel i slöjd som baseras på filmade instruktioner (Degerfält & Porko Hudd, 2008). Modeller av föremål som lärare tillverkar till undervisningen, kan ses som ett läromedel i betydelsen att det är möjligt att göra en läsning av exemplet menar Rorgemoen (2011). Rorgemoens studie, med fokus på traditionell textil folkkonst, visar hur studenterna i studien hade både positiva och negativa upplevelser av att i lärsituationerna kopiera förlagor som lärmotod.

I en utredning (SOU 2021:70) som gjorts på uppdrag av regeringen kring läromedel i svensk skola framkommer att tillgången på läromedel i praktisk-estetiska ämnen är sparsam i jämförelse med skolans övriga ämnen. I praktisk-estetiska ämnen finns andra resurser för läraren att använda i undervisningen och i utredningen poängteras också att lärares användning av läromedel varierar och ser olika ut i olika ämnen (SOU 2021:70). När nyanlända elever möter slöjddklassrummet är det således en lärmiljö som är rik på en mängd resurser med tydligt fokus på att formge och framställa slöjdföremål. Likaså är det en undervisning med rika möjligheter till multimodal kommunikation och interaktion.

SOCIOKULTURELL OCH MULTIMODAL UTGÅNGSPUNKT

I den här artikeln används sociokulturella och multimodala utgångspunkter för att beskriva och diskutera betydelsen av slöjddklassrummets lärmiljö för nyanlända elever. Slöjddklassrum är fyllda av ämnesspecifik inredning, maskiner, verktyg och redskap, det vill säga en mängd resurser som medierar mening och skapar möjligheter till lärande, och som innebär stöd i elevernas arbetsprocess och får mening i de kontexter de används. Genom de föremål elever arbetar med i slöjdpraktiken resonerar och handlar eleverna med hjälp av medierande redskap och blir på så sätt också delaktiga i praktiken (Johansson, 2002). Centralt för ett sociokulturellt perspektiv är användningen av medierande redskap och deras betydelse i sociala praktiker. Människan kan genom dessa redskap interagera med omvärlden och mediera mening (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). Slöjdundervisning utmärks av att elever arbetar med att formge och framställa föremål med olika tekniker och i olika material. Det skapar i sin tur en mängd situationer där elever och lärare möts på olika sätt. Att formge och framställa slöjdföremål innebär att elever behöver ha utrymme, platser att arbeta på och tillgång till verktyg, redskap och material.

För Vygotsky var tanken om lärande av andra och genom mediering centrala i hans utveckling om teorin om den närmaste utvecklingszonen. Eleven kan genom samarbete med andra, eller genom att få stöttning av någon mer kunnig, prestera mer än vad eleven hade klarat på egen hand (Vygotsky, 1978). Människan är under ständig utveckling och utvecklas genom nya erfarenheter. Genom interaktion med andra är det möjligt att nå längre i kunskapsutvecklingen, vilket visar på betydelsen av lärares instruktioner, hur eller var instruktioner ges, liksom att veta elevens kunskapsläge för att kunna utgå från var eleven befinner sig kunskapsmässigt. Instruktionen från läraren, eller en mer kunnig medaktör, blir därmed av betydelse för att eleven ska ta med sig erfarenheter och utvecklas (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). Interaktion och samspel mellan människor är av betydelse i ett sociokulturellt perspektiv och det innebär också att platsen och det sammanhang där interaktionen sker, den situerade kontexten, är av betydelse (Lave & Wenger, 1991). I interaktion kan erfarenheter delas, erfarenheter som sedan kan tas med till nya sammanhang. På så sätt ses lärande som situerat i sociala praktiker (Lave & Wenger, 1991). Samspelet människor emellan skapar också mening och deltagande, ett deltagande som även kan vara ett stöd (Johansson, 2002). Att delta kan också innebära att vara observatör, eller att stanna upp och titta på vad någon annan gör (Lave & Wenger, 1991).

Ytterligare fokus i artikeln är ett multimodalt perspektiv på slöjdundervisning där ett intresse lyfts fram för olika slags resurser som människor har tillgång till och använder sig av i kommunikativa sammanhang (Kress, 2010; Kress, Jewitt, Ogbord, & Tsatsarelis, 2001). I interaktion med andra används olika resurser i syfte att skapa mening. De resurser som används kan ha olika potential och funktion där det verbala språket är en resurs bland flera möjliga resurser som har betydelse. I slöjdundervisning skulle det till exempel ta lång tid för elever att utifrån enbart text förstå en stickbeskrivning. Stickning

förmedlas i stället med fördel genom till exempel material, redskap och gester i kombination med ord. Det talade och skrivna språket har av tradition fått en dominerande ställning i skolan, men med ett multimodalt perspektiv får användning av olika kommunikativa resurser en mer likvärdig roll i lärandet. Det talade och skrivna ordet är en resurs bland en mängd olika resurser som människan kan använda sig av för meningsskapande, då kommunikation och interaktion handlar om mer än enbart talat och skrivet språk. Med en multimodal ansats är intresset riktat mot bredden av kommunikativa möjligheter och relationen mellan de olika resurserna samt hur de skapar mening (Jewitt, 2017; Kress, 2010). Val av resurs formar också den kommunikation och interaktion som sker människor emellan och skapar på så sätt ett mer jämlikt förhållande mellan olika slags meningsskapande resurser. Samtidigt påpekar Kress (2010) att det inte handlar om ett åsidosättande av talat och skrivet språk. Intresset handlar snarare om resursernas användning och betydelse i kommunikation och interaktion och att se på språk som en resurs bland flera möjliga. De teoretiska perspektiven möjliggör ett fokus på det som sker i lärmiljön utifrån den interaktion, de kommunikativa möjligheter och delaktighet som uppstår, samt hur tillgängliga resurser används av nyanlända elever i undervisningen.

VIDEODOKUMENTATION I SLÖJDKLASSRUM

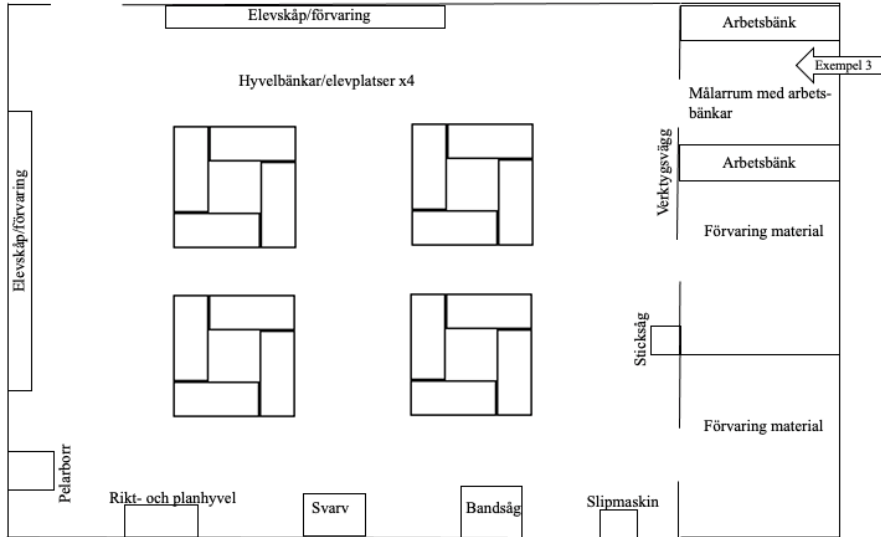
Artikeln är en del av ett större insamlat empiriskt material, med fokus på slöjdundervisning med nyanlända elever i en svensk grundskolekontext. Materialet har samlats in på två skolor, i två slöjdgrupper under en termin med nyanlända elever som går i årskurs 8–9. Eleverna går i så kallad förberedelseklass samtidigt som de är delaktiga i slöjdundervisningen för att på så sätt gradvis komma in i ordinarie undervisning. De två skolorna är geografiskt belägna i närheten av en större stad. Skola 2 har lång erfarenhet av att ta emot nyanlända elever och i den undervisningsgrupp som studien genomfördes i fanns det nyanlända elever som sammantaget talade totalt nio olika språk. Skola 1 har mindre erfarenhet av mottagande av nyanlända elever och i den undervisningsgruppen var det fyra nyanlända elever som talade två olika språk.

Varje lektion varade i 80 minuter och totalt insamlades ca 20 timmar filmat material under en termin. En handhållen videokamera har använts för att kunna komma nära enskilda situationer som uppstod i slöjddklassrummet som var intressanta för studien. Videoempiri ger ett rikt material som sedan tillåter en detaljerad analys. Genom det filmade materialet är det möjligt att i efterhand kunna "återvända" till klassrummet och se materialet upprepade gånger och följa skeenden i detalj (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Johansson, 2011; Rønholt, 2003). Urvalet av de stillbilder som används vid presentation av resultatet, har skett i flera steg utifrån en hermeneutisk ansats (Ödman, 1991). I ett första steg har det filmade materialet gått igenom och studerats i sin helhet flera gånger vid olika tillfällen. I det inledande skedet gjordes även anteckningar i form av stödord för att skapa en helhetsbild av materialet. Därefter gjordes ett urval av bilder till den här artikeln med fokus på hur lärmiljön bidrar till nyanlända elevers interaktion och kommunikation och möjlighet till delaktighet i undervisningen. De valda exemplen har sedan mikroanalyserats med särskilt fokus på elevernas multimodala interaktion och kommunikation i lärmiljön. Detta för att eleverna i resultatets tre exempel inte alltid delar samma verbala språk och i ytterst få fall säger eleverna något till varandra. I de fall någon säger något har det transkriberats ordagrant.

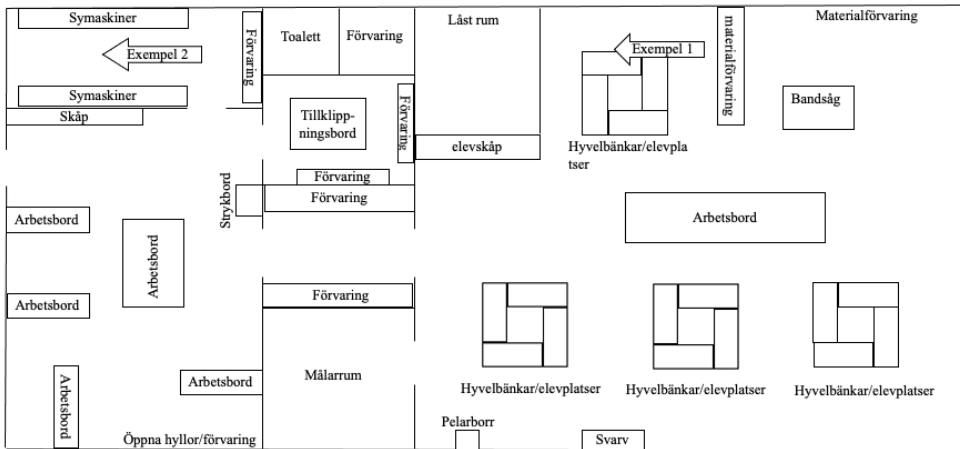
Under hela forskningsprocessen har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets (2017) etiska principer med krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Eleverna har i ett tidigt skede informerats om studien, muntligt på svenska och engelska. Samtliga elever har tilldelats samtyckesblanketter på sitt modersmål och gett sitt skriftliga samtycke. Elevernas vårdnadshavare har informerats skriftligt genom samtyckesblankett på respektive modersmål. I samtyckesblanketterna har det även framgått att eleverna när som helst kunde avbryta sin medverkan och informerats om att deras medverkan är frivillig. Att eleverna kunde avbryta sin medverkan har även meddelats muntligt i början av materialinsamlingen. Eleverna har även getts tillfälle att under hela studien ställa frågor. På samma sätt som elever och elevernas vårdnadshavare har lämnat sitt skriftliga samtycke har även medverkande lärare gjort det och de har på samma sätt informerats om studien. Etiska överväganden har skett under

hela forskningsprocessen med största respekt för deltagande elever och lärare (Tracy, 2010). Alla deltagare är anonymiserade och stillbilder från videomaterialet har tecknats. Genom att elever och lärare har tecknats av i bildmaterialet, synliggörs deras blickriktningar och ansiktsuttryck tydligare.

I figur 1 och 2 presenteras planskisser av slöjdklassrummen på Skola 1 och Skola 2 där undersökningen genomfördes. Planskisserna är inte skalnliga utan ger en överblick över möbleringen i klassrummen. De platser artikelns exempel är hämtade från är markerade med pil.



Figur 1. Skola 1, Trä och metall



Figur 2. Skola 2, Textil, trä och metall

RESULTAT OCH ANALYS

I denna artikel presenteras tre exempel som belyser och beskriver den lärmiljö som nyanlända elever möter i slöjdklassrum: *Vid hyvelbänken*, *I symaskinsrummet* och *I målrummet*. Varje exempel inleds med en beskrivning av de olika situationerna som lyfts fram, för att skapa en kontext in i efterföljande analysituationer och varje exempel utgår från ett antal stillbilder med tillhörande förklarande text till bildmaterialet. De nyanlända eleverna i de utvalda exemplen har olika modersmål och slöjdlärarna har svenska som modersmål.

Vid hyvelbänken

Den första situationen som presenteras utspelar sig vid Skola 2 (figur 2). Det är främst två nyanlända elever som är i fokus, men det är även andra nyanlända elever runtomkring och en slöjdlärare. Eleverna står runt fyra hyvelbänkar som satts ihop till en kvadrat och eleverna arbetar alla med att framställa en låda. De har under tidigare lektioner ritat upp en skiss och sågat ut alla delar till lådan samt gjort ett lock till lådan. De ska också placera och skruva dit två gångjärn för locket på lådan. Eleverna har alla kommit olika långt i processen.



Lektionen har precis börjat och elev A (till vänster i stillbild 1) kommer fram till hyvelbänkarna. Läraren står också vid hyvelbänkarna tillsammans med några andra elever (stillbild 1). På väggen bakom ena hyvelbänken hänger ett antal verktyg, så som hyvlar, skruvmejslar och hammare. Samtliga verktyg är

uppmärkta med namn så att det framgår för eleverna hur varje verktyg benämns. Elev A har under tidigare lektion gjort klart sin låda och ska påbörja ett nytt projekt i textila material, men har för tillfället ännu inte kommit i gång. Elev A ställer sig vid hyvelbänkgruppen och lyfter en klasskamrats låda (stillbild 1), tittar på den, rör vid gångjärnen och lägger sedan tillbaka lådan på bänken. Läraren ger instruktion om lådans lock till elev i vit tröja (stillbild 2). Elev A vänder sig mot läraren och den elev som får en instruktion (stillbild 2). Elev A lämnar därefter rummet en kort stund. Han kommer sedan tillbaka och ställer sig hos en klasskamrat i ena hörnet av hyvelbänkgruppen (stillbild 3). Han plockar upp sin mobiltelefon och visar något för klasskamraten (stillbild 3) och söker kamratens uppmärksamhet.



Läraren rör sig runt hyvelbänkarna och lämnar eleverna för en stund. Elev A tittar på klasskamratens låda. Klasskamraten ska skruva fast gångjärn så att lådan får ett öppningsbart lock. Kamraten sträcker sig efter en mindre metallburk med skruvar i (stillbild 4). Elev A går mot verktygsväggen som är bakom hyvelbänkarna och plockar fram en hammare (stillbild 5). På väg mot kamraten "hamrar" han i luften med hammaren, som om han ska spika, och säger "Den går snabbt, kolla" och fortsätter att hamra i luften (stillbild 6). Men klasskamraten har valt en skruvmejsel i stället som han håller i handen och ska börja skruva fast gångjärnen i lådans ena kant.



Elev A går fram till en annan klasskamrats låda som sitter fastspänd i hyvelbänken (stillbild 7). Den klasskamrat elev A hjälper har en skruvmejsel i sin hand och börjar skruva i en skruv för att försöka få fast gångjärnen (stillbild 7). Elev A kommer tillbaka till klasskamraten och säger "Den är bättre, kolla" och pekar på lådan han precis varit framme och tittat på. Elev A ställer sig vid klasskamraten och hjälper honom med att hålla, först i skruvmejseln och sedan i kamratens hand (stillbild 8). Elev A släpper sedan klasskamratens hand och skruvmejsel och håller i stället i skruven så att den hamnar rakt och kamraten kan använda sin kraft till att skruva i skruven med blickar riktade mot lådan (stillbild 9). Efter att elev A hjälpt kamraten lämnar han rummet och går mot textilrummet.

I exemplet *Vid hyvelbänken* visas att hyvelbänkarnas placering skapar en yta för eleverna att arbeta och mötas vid. Placeringen av hyvelbänkarna gör också att eleverna kan röra sig runt bänkarna och på så

sätt hamnar de mitt emot eller bredvid varandra och därmed är de delaktiga, delar erfarenheter och stöttar varandra i de projekt de arbetar med. De når enkelt de verktyg som är placerade på väggarna bakom hyvelbänksgruppen, vilket innebär att de enkelt kan hämta det de behöver. Exemplet visar hur rörligheten i rummet och runt hyvelbänken skapar möten för de nyanlända eleverna och skapar således kontakt mellan varandra, samtidigt som det även är möjligt att fokusera på det egna projektet. Vidare innebär det att eleverna kan vara delaktiga när det passar dem, eller bara lyssna när någon annan får en instruktion. Därmed skapar lärmiljön med dess tillgängliga resurser och möblering möjligheter till interaktion för de nyanlända eleverna. De nyanlända eleverna i exemplet delar inte samma modersmål men det hindrar dem inte från att interagera. De möts i stället i att lådan ska få fungerande gångjärn och i arbetet med lådan kan de använda tillgängliga medierande resurser. Exemplet visar på möjligheten som skapas för elever som inte delar samma verbala språk i en lärmiljö där tillgängliga medierande resurser kan överbrygga verbalspråkliga hinder och leda fram till delaktighet och interaktion. Språkliga olikheter är inte ett hinder för eleverna att mötas, i stället är fokus på det föremål som eleven arbetar med.

I symaskinsrummet


Nästa exempel utspelar sig i symaskinsrummet vid Skola 2. Det här slöjdklassrummet är uppbyggt kring ett antal rum, några lite större, några lite mindre (figur 2). I det ena mindre rummet står sex symaskiner uppställda för de nyanlända eleverna att använda när de behöver sy. Symaskinerna står längs med väggarna. I exemplet är det en lärare och ett antal elever som är i fokus. Eleverna som sitter vid symaskinerna och arbetar syr alla på olika projekt.

En av eleverna syr en tröja och har satt sig vid den ena symaskinen. Läraren kommer in i rummet och ställer sig i höjd med eleven (stillbild 10). Läraren frågar om elevens nästa steg. Eleven försöker hitta orden, tar sig för huvudet och funderar (stillbild 10). Läraren stöttar eleven med att säga att han ska ”trä maskinen” och att han ska ställa in symaskinen på raksöm. Eleven frågar läraren ”Kan man säga använda symaskinen”. Läraren svarar med att säga ”När du syr använder du maskinen” (stillbild 10). Läraren lämnar rummet. Efter en kort stund kommer en annan elev in i rummet och lägger de byxor han håller på att sy vid symaskinen. Eleven går i väg för att hämta symaskinstråd i rummet bredvid, kommer tillbaka och trär sin maskin. Han ska sedan ställa in symaskinen på rätt stygn, raksöm. Han gör det genom att snegla på hur klasskamraten bredvid har ställt in sin symaskin (stillbild 11). Han ordnar sedan med rätt stygninställning till sin symaskin. Ytterligare en elev kommer in i rummet (stillbild 12). Han ställer sig bredvid och lägger en hand runt klasskamratens axlar. De byter några ord (ohörbart) och eleven lämnar sedan rummet. Eleven bredvid böjer sig ned och rättar till fotpedalen till symaskinen (stillbild 12).

Stillbild 10, 15.14	Stillbild 11, 26.36	Stillbild 12, 27.16
		

Efter en kort stund kommer ytterligare en elev in i rummet och ställer sig bredvid klasskamraten (stillbild 13). Eleven stannar bara en kort stund, tittar på vad de andra gör och lämnar sedan rummet. De två eleverna som är kvar i rummet vid symaskinerna småpratar med varandra (ohörbart) (stillbild 13). Det kommer in ännu en elev som sätter sig längst bort vid en symaskin och alla tre syr fokuserat (stillbild

14). De syr så långt de kan på egen hand och söker sedan upp läraren som står i rummet intill vid ett högt bord som är placerat i mitten av rummet. Där väntar de på nästa instruktion och lyssnar samtidigt när klasskamraten får en instruktion (stillbild 15).

Stillbild 13, 28.09	Stillbild 14, 30.32	Stillbild 15, 36.10
		

I exemplet *I symaskinsrummet* visas hur eleverna förflyttar sig och rör sig under lektionstid. Det handlar dels om förflyttningar som har med elevernas eget arbete att göra, till exempel att hämta rätt symaskinstråd. Dels visas hur förflyttningarna tycks ha en social karaktär och att det finns vilja till interaktion och delaktighet mellan eleverna. Vid två tillfällen (stillbild 12 och 13) kommer två elever förbi symaskinsrummet utan särskild anledning utöver att se vad någon annan gör, eller att byta några ord. Även om rummet är ganska litet och symaskinerna tätt placerade kan eleverna ändå ställa sig bredvid en klasskamrat, och läraren ställa sig bredvid och byta några ord. Närheten gör även att eleverna kan se hur någon annan ställt in symaskinen eller be om en sax och på så sätt utbyta erfarenheter, vilket gör att eleverna kan stötta varandra i pågående projekt. Stöttningen visar sig dels mer subtilt, som att lägga en hand runt en axel, dels genom att komma förbi och se vad någon annan gör. Förflyttningarna och rörelserna sker på elevernas initiativ och de tycks ha ett behov av den interaktion som de tar initiativ till. Även om eleverna inte delar samma verbala språk och ytterst lite verbal kommunikation sker i detta exempel, visas vilja till delaktighet genom gester, blickar, och möten.

I målarrummet

I detta exempel presenteras sex stillbilder. Den elev som är i fokus ska ytbehandla ett lock i trä till en burk. Han har sågat ut en rund form och sedan borrar ett hål för en knapp till locket och ska nu välja ytbehandling till locket. Läraren och eleven möts i målarrummet (figur 1). De ställer sig vid den ena väggen. Väggen har strukturerats kring olika ytbehandlingsmetoder. Till exempel finns olika burkar med bets och skyltar där det står "olja" och "lack". Det hänger också penslar som användas till valda ytbehandlingsmetoder. På två krokar finns uttjänta bandsågsblad upphängda, som används när eleverna ytbehandlar sina föremål så att deras arbeten kan torka och inte fastnar i bänken när färg eller annan ytbehandling torkar. Det finns också mindre exempelbitar i trä upphängda så att eleverna kan se vilket uttryck en oljad eller lackad träbit får.

Eleven och läraren möts i målarrummet och ställer sig vid väggen som visar ett urval av ytbehandlingsval. Läraren säger "Då kan vi ta den, eller den, så blir det så här" (stillbild 16) och pekar på de två träbitarna som visar resultatet vid val av olja eller lack för ytbehandling. Eleven kan själv se och känna hur slutresultatet blir vid de olika ytbehandlingsvalen. De olika exemplen är placerad väl synligt för eleven och det är enkelt för läraren att använda och visa dem för elever när de ska välja ytbehandling. Eleven rör försiktigt vid den exempelbit som är oljad, för att känna hur den känns (stillbild 17). Läraren pekar sedan på den pensel som hänger bredvid flaskan med olja "Då kan du ta den penseln" (stillbild 18). Eleven väljer att använda olja till sitt lock och tar på sig ett förkläde. Läraren ger sedan en kort instruktion (ohörbart) om hur han ska göra. Eleven börjar olja in locket och läraren lämnar målarrummet. Eleven

gör klart sitt lock och låter det vara kvar i målarrummet för att torka. Han går därefter ut till det större rummet.



Efter en stund möter han upp några klasskamrater i målarrummet (stillbild 19). Den ena eleven ska måla sin burk och ska välja ytbehandling. Eleven som precis har oljat in sitt lock visar kamraten var de olika ytbehandlingarna finns (stillbild 20). Klasskamraten har en tanke om att måla sin burk i samma färger som hemlandets flagga, men väljer sedan att börja med att olja in sitt lock och säger "Göra sånt som du". Kamraten visar på väggen var oljan är och ger sedan eleven penseln (stillbild 21).



I exemplet *I målarrummet* visas hur väggen där olika val av ytbehandlingsmetoder synliggörs blir en medierande resurs för läraren och de nyanlända eleverna, och ett slags läromedel för dem i undervisningen. Det gör det också möjligt för eleven att se hur resultatet kan tänkas bli beroende på val av ytbehandling. I exemplet visas hur eleven känner på de olika träbitarna och på så sätt får en taktill upplevelse av de olika ytbehandlingsvalen. Även om målarrummet till ytan är ganska litet kan elever mötas där och se vad någon annan gör, samt stötta varandra. Det visar också hur eleverna utbyter erfarenheter med varandra och kan visa varandra hur något ska göras, och var verktyg, redskap eller annat de behöver finns. Eleven som fått instruktion från läraren stöttar sedan klasskamraten i val av ytbehandling och använder själv väggen för att instruera klasskamraten, eleven kan alltså ta sitt lärande vidare till ett nytt sammanhang med klasskamraten. Eleverna utgår från vad som för dem blir ett konkret undervisningsmaterial där den verbala medieringen inte är den mest centrala, utan i exemplet visas hur de även gör sina val genom att se och känna.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar dessa tre exempel hur nyanlända elever möter en rik lärmiljö i slöjdklassrum. Lärmiljön med dess inredning, möblering och tillgängliga resurser möjliggör sociala möten och delaktighet för eleverna. Eleverna förflyttar sig och rör sig under lektionen och på så sätt skapas möten och delaktighet på olika vis. Möten som gör att eleverna blir delaktiga i varandras projekt och eleverna kan utbyta erfarenheter och stötta varandra under lektionen. När lärare och elever inte delar samma

verbala språk behöver de hitta andra sätt att interagera och kommunicera. I slöjdklassrummets lärmiljö ges möjligheter till rik multimodal interaktion och kommunikation mellan nyanlända elever, men också mellan lärare-elev, och det verbala språket är en av flera medierande resurser för dem att använda sig av. Vidare visar exemplet att slöjdklassrummets lärmiljö kan fungera som ett slags läromedel som kan utnyttjas i undervisningen, särskilt för att kunna visa ett konkret ämnesinnehåll för nyanlända elever. Eleverna i artikelns exempel har alla olika modersmål, men trots språkliga olikheter interagerar och kommunicerar de genom användning av tillgängliga resurser. Det tycks även vara så att eleverna har en vilja till interaktion och att vara delaktiga i varandras arbeten och att det är interaktion som sker på elevernas egna initiativ, samt utifrån en nyfikenhet på vad andra gör.

DISKUSSION

Artikeln belyser nyanlända elevers möte med slöjdklassrummets lärmiljö och hur lärmiljön bidrar till nyanlända elevers interaktion, kommunikation och deltagande i undervisningen. Att inte dela samma verbala språk innebär att slöjdlärare och nyanlända elever behöver hitta andra vägar till interaktion och kommunikation i undervisningen. I artikelns tre exempel visas nyanlända elevers rika rörlighet och förflyttningar under lektionstid. Dessa förflyttningar och rörelser leder till möten, delaktighet, samarbeten och möjlighet till interaktion eleverna emellan (Vygotsky, 1978, 1999). De möten och den delaktighet som skapas mellan eleverna tycks ha underliggande social betydelse för eleverna då det är något som de tar egna initiativ till. I exemplet *Vid hyvelbänken* visas hur eleven väljer att inleda lektionen med att interagera med en klasskamrat vid hyvelbänkgruppen innan eleven själv kommer igång med ett eget projekt. I exemplet från symaskinrummet visas hur elever rör sig till och från symaskinrummet och söker kontakt med varandra. Den rörlighet som sker i symaskinrummet har olika funktioner för eleverna, det tycks till exempel handla om social interaktion eller att de inväntar lärares instruktion och då passar på att se vad någon annan gör. Det kan också handla om att de tycks vara i behov av en tillfällig paus från det egna arbetet. Båda exemplen visar hur lärmiljön och möbleringen i slöjdklassrummet öppnar för social interaktion, möjlighet att dela erfarenheter och samarbete elever emellan, vilket är i linje med Hipkiss studie (2014), som visar att möblering och artefakter har betydelse för elevers kommunikation och interaktion i klassrum. De nyanlända elevernas möten i artikelns exempel sker bortom verbal interaktion och således är slöjdklassrummets möblering och inredning aspekter att ta hänsyn till vid till exempel planering av undervisning, och det är viktigt att reflektera kring hur nyanlända elever ges möjligheter till möten och delaktighet över språkliga gränser i undervisning (jfr. Kress & Sidiropoulou, 2008). Genom klassrums möblering och lärmiljö finns möjlighet att påverka elevers interaktion och kommunikation, och för nyanlända elever visar artikelns exempel att eleverna tycks ha ett behov av att mötas, delta och interagera med andra. Tidigare forskning har även visat på nyanlända elevers behov av att vara en del av skolkontexten och att inte isoleras i separat undervisning under längre tid (Jepson Wigg, 2011; Skowronski, 2013). På liknande vis visar Maapalos (2017) studie att det påverkar vad som är möjligt att åstadkomma i undervisningen om artefakter, möbler eller andra resurser saknas.

Artikelns exempel visar vidare att det finns sociala aspekter kring förflyttningarna som kan sättas i relation till Westerlunds (2015) studie som pekar på hur elever hittar strategier i att hantera emotioner som uppstår i slöjdens arbetsprocesser. En sådan strategi kan till exempel vara att hitta tillfälligt stöd hos en klasskamrat för att sedan komma vidare i den egna processen, vilket kan vara av betydelse för nyanlända elever. Artikeln visar hur eleverna stöttar varandra genom att till exempel lägga en hand på en axel, hålla fast en skruv eller ställa sig bredvid någon annan, och att de i undervisningen skapar sociala band. I artikelns första exempel, *Vid hyvelbänken*, visas hur eleverna möts kring den låda som ska få ett lock. Eleverna samarbetar och interagerar och utgår från tillgängliga resurser. De är inte enbart i behov av att använda verbalt språk utan gör sig förstådda utifrån tillgängliga resurser, där det verbala språket är en medierande resurs bland flera möjliga för att skapa mening (Kress, 2010; Vygotsky, 1978, 1999). Med multimodal interaktion och kommunikation är det således möjligt för nyanlända elever att vara delaktiga trots språkliga olikheter, vilket slöjdklassrummets lärmiljö, inredning, möblering och undervisning bidrar till.

I artikelns tredje exempel visas hur undervisning som inte utgår från, eller bygger på ett specifikt läromedel, kan ta annan form (Holmberg & Hasselskog, 2014). I exemplet *I målarrummet* visas de val som eleverna har kring att ytbehandla sina föremål genom väggen med olika ytbehandlingsmetoder. Väggen används som ett slags läromedel, dels för läraren som konkret kan visa vilket resultat olika ytbehandlingsmetoder ger, dels för elever som kan känna och se resultatet av olika ytbehandlingsmetoder. För de nyanlända eleverna i exemplet blir det ett konkret sätt att välja ytbehandling, som görs i en tydligt situerad kontext (Lave & Wenger, 1991). Eleven i exemplet delar sedan med sig av egna erfarenheter med den klasskamrat som behöver stöttning och som ska ytbehandla sitt föremål. Eleven använder väggen på liknande sätt som läraren gjorde och kan på så sätt stötta klasskamraten och utbyta erfarenheter (Vygotsky, 1978, 1999). Väggen med de olika ytbehandlingsexemplen öppnar också för rika multimodala möjligheter som en skriven läromedelstext inte kan ge, och visar även på komplexiteten i hur olika läromedel kan ta sig uttryck i olika ämnen (Degerfält & Porko-Hudd, 2008; Porko-Hudd, 2005; Rorgemoen, 2011). Exemplet visar även att det kanske finns en outnyttjad potential i slöjdklassrummets lärmiljö som läromedel och de möjligheter som finns i slöjdklassrum med mängden tillgängliga resurser, specifikt för nyanlända elever som får ämnesinnehållet i konkreta situerade kontexter. På så sätt kan även ämnesspecifika begrepp sättas i konkreta situerade kontexter för nyanlända elever (jfr. Gyllerfelt & Johansson, 2021).

Artikeln belyser och beskriver den lärmiljö som nyanlända elever möter i slöjdklassrum. Exemplet i artikeln visar på slöjdklassrummets komplexa, men rika multimodala lärmiljö med tillgång till en mängd olika medierande resurser för nyanlända elever att använda sig av, och att miljön behöver vara just rik för att stödja elevers processer och lärande (Kress, 2010; Kress m.fl., 2001). De nyanlända eleverna deltar, interagerar och stöttar varandra på en rad olika sätt där det verbala språket inte är ett hinder för möten. Det tycks snarare finnas en önskan om interaktion, sociala möten och delaktighet hos eleverna som slöjdklassrummets lärmiljö tycks bidra till.

Avslutningsvis kan poängteras att elever oavsett modersmål möts av en rik lärmiljö i slöjdklassrummet, men nyanlända elever har specifikt behov av inkludering och att få vara delaktiga i en trygg klassrumsmiljö. En viktig slutsats är därför att i större utsträckning uppmärksamma lärmiljön i slöjdklassrum och dess betydelse för att nyanlända elever ska känna sig inkluderade och delaktiga i en skolgång som kan innebära känslor av otrygghet och oro.

ACKNOWLEDGEMENTS

Illustrationerna i artikeln är gjorda av Sophia Söderqvist.

REFERENSER

- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola* (Forskning i fokus. Nr. 25). Myndigheten för skolutveckling. <https://byggskola.se/wp-content/uploads/2016/07/L%C3%A4rande-och-fysisk-milj%C3%B6.pdf>
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt över nyanlända elever i den svenska skolan* (6:2010). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b5f/1529480533281/Nyanlaenda-och-laerande_VR_2010.pdf
- Bunar, N. (2015). Inledning. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering* (s. 9-36). Natur & Kultur.
- Cederblad, J. (2007). *Learning by observation: upplevelse och lärande av hantverkskunskaper genom förevisning*. [Licentiatavhandling] Umeå universitet.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed). Routledge.
- Davidsson, B. (2004). *Fysiska och sociala villkor i integrerade klassrum. Beskrivning av ett forskningsprojekt. Projekt rapport från Institutionen för pedagogik* (1:2004). Högskolan i Borås. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:883663/FULLTEXT01.pdf>
- Degerfält, I., & Porko-Hudd, M. (2008). Informationsteknik- ett redskap i slöjden. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 113-123). Lärarförbundets förlag.
- de Jong, M. (2005). Rummets magt och magten över rummet i daginstitution og skole. I: K. Larsen, (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 89-116). Hans Reitzels Förlag.
- Ekström, A. (2008). Kroppsligt lärande i slöjdundervisning. I Rostvall, A.-L. & Selander, S. (Red.), *Design för lärande* (s. 69-80). Norstedt.
- Evaldsson, A.-C. (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(7). 1-16.
- Gyllerfelt, E., & Johansson, M. (2021). Multimodala resursers mediering i slöjdundervisning med nyanlända elever. *Techne serien A*, 28(1), 33-47. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/4031>
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. [Doktorsavhandling] Göteborgs universitet.
- Hipkiss, A.-M. (2014). Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnen kemi och biologi. [Doktorsavhandling] Umeå universitet.
- Holmberg, A., & Hasselskog, P. (2014). Slöjden och slöjddämnet på 2000-talet. I Hartman, S. G. (Red.), *Slöjd, bildning och kultur: om pedagogisk slöjd i historia och nutid* (s. 178-196). Carlssons.
- Holmberg, A., Porko-Hudd, M., & Samuelsson, M. (2017). Allt kan transformeras till ett användbart läromedel. *Techne Serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 24(2). Hämtad från <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1907>
- Hyltenstam, K., & Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: En forskningsöversikt* (s. 17-152). (5:2012). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ac6/1529480531679/Flerspraakighet_VR_2012.pdf
- Jepson Wigg, U. (2011). *Nytt land och ny skola: Berättelser om att bryta upp och börja om*. Liber.
- Jewitt, C. (Red.). (2017). *Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan - hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/15749>
- Johansson, M. (2011). Vad och hur gör de? - att synliggöra lärande i grundskolans slöjdpraktik via videoetnografi och mikroanalys. *Techne serien A*, 18(1), 33-47. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/17>

- Johansson, M. (2019). Materiella och immateriella resurser- hållbar utveckling i och genom slöjd. *Nordic Studies in Education*, 39(3), 214-227. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-03-04>
- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I Bunar, N. (Red.). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*, (s. 139-176). Natur och Kultur.
- Koskinen, A., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2015). Interaction and embodiment in craft teaching. *Techne serien A*, 22(1), 80-98. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1253>
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogbord, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. Continuum.
- Kress, G., & Sidiropoulou, C. (2008). Klassrumsdesign. I Rostvall, A-L. & Selander, S. (Red.), *Design för lärande* (s. 108-117). Norstedts Akademiska förlag.
- Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lindqvist, E. (2014). *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap: Fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:752071/FULLTEXT01.pdf>
- Maapalo, P. (2017). "Vi rigger til så godt vi kan"- konturer av praksisarkitekturer som muliggjør og hindrer undervisning i materialet tre i kunst- og håndverksfaget i norsk barneskole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.520>
- Månsson, N. (2016). Kommunala strävanden för nyanlända elevers vägar in i skolan. I (Red.) P. Lahdenperä & E. Sundgren. *Skolans möte med nyanlända* (s. 29-48). Liber.
- Nilsson Folke, J. (2017). Lived transitions- Experiences of learning and inclusion among newly arrived students. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1052228/FULLTEXT01.pdf>
- Porko-Hudd, M. (2005). Under ytan, vid ytan och ovanför ytan. Analys av tanken bakom tre läromedel i slöjd. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi]. <https://www.doria.fi/handle/10024/4129>
- Rorgemoen, M. (2011). Kopiering av tradisjonskunst som læringsmetode. *FORMakademisk*, 4(1), 81-99. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.129>
- Rønholt, H. (Red.) (2003). *Video i undervisning - observation og analyse*. Institut for Idræt: Hovedland.
- SFS (2010:800). *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Sigurdson, E. (2014). Det sitter i väggarna. En studie av trä- och metallslöjdens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:760284/FULLTEXT03.pdf>
- Skantze, A. (1989). Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter. [Doktorsavhandling] Stockholms universitet.
- Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever - rätten till en god utbildning i en trygg miljö* (2009:3). <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskingsrapporter/tkg/2014/nyanlanda/utbildningen-for-nyanlanda-elever---rapport-2014.pdf>
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling undervisning för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Kvalitetsgranskning (Rapport 2010:16).
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Fritzes.
- Skolverket. (2015). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. (Rapport 425). Fritzes.

- Skowronski, E. (2013). Skola med fördröjning: Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla". [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=4067808&fileId=4067832>
- SOU 2017:54. *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet*.
<https://www.regeringen.se/49c292/contentassets/07b765bfe914435eae8f5a4b64308821/fler-nyanlanda-elever-ska-uppna-behorighet-till-gymnasiet-sou-201754.pdf>
- SOU 2021:70. *Läromedelsutredningen - böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap*.
<https://www.regeringen.se/4a37bb/contentassets/e13e110fdc30401f9bf4a6ee8fa160a7/laromedelsutr-edningen--bockernas-betydelse-och-elevernas-tillgang-till-kunskap-sou-202170>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Westerlund, S. (2015). Lust och olust- elevers erfarenheter i textilslöjd. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:790324/FULLTEXT01.pdf>
- Ödman, P.-J. (1991). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Studentlitteratur.

Sloyd teaching with newly arrived students – possibilities and challenges

Abstract

This article is about sloyd teaching with newly arrived students in Swedish compulsory school. The article aims to problematize, summarize and discuss implications, possibilities and challenges that newly arrived students encounter in sloyd teaching and in the sloyd classroom's learning environment. This is done through previous research and results from three articles that are part of my compilation thesis. The results show that sloyd teaching and the learning environment in sloyd classrooms offer newly arrived students rich multimodal communication and interaction in a situated context.

Keywords: sloyd classroom, sloyd teaching, multimodality, newly arrived students

Introduction

Due to increased global worries the number of migrant families or unaccompanied minors having to flee conflicts, war, or violations of human rights, are issues to address, issues that also affect the education system. For the first time in history, the number of refugees is estimated to reach 100 million, which is seen as a milestone (UNHCR, 2022). At the same time, we are facing climate changes that will affect migration, i.e. a migration that will, for different reasons continue to impact education systems. Sweden has a long history of receiving migrant students but despite these experiences schools are still challenged with how to organize education for newly arrived students. Also, there is a lack of research concerning education for these students and how to organize their schooling and teachers requiring competence development (Bunar, 2010; Bunar & Juvonen, 2021). Despite the research gap concerning newly arrived students' education, there has been an increased research interest during the last couple of years. This increased interest is a consequence of the number of refugees and migrant students that Europe, and especially Sweden, received during

2015-2016 (Bunar & Juvonen, 2021). Despite Sweden's long history and previous experience in receiving migrant students, schools are still challenged with how to organize education for newly arrived students (Bunar & Juvonen, 2021). Considering the fact that newly arrived students often participate in the sloyd subject early in the Swedish education context, this article aims at discussing implications and challenges, but also possibilities, that newly arrived students encounter when participating in sloyd teaching. Thus, this article is about sloyd teaching with newly arrived students in compulsory schools in Sweden.

For the last couple of years, the education system has gone through regulations when it comes to legislation and policy for how to organize education for newly arrived students. For example, there is a new definition of the concept *newly arrived student*, which is "a person who has been resident abroad, who now lives in Sweden and has begun her or his education after the start of the autumn term the year she or he turns seven years old" (Skollag, 2010:800, author's translation). Previously there was no time limit, but with this definition, a newly arrived student can no longer be seen as newly arrived after four years. The definition also makes sure the students have rights and obligations (Andersson, Lyrenäs & Sidenhag, 2015). Another policy change is about a mandatory mapping material of students' previous school experiences and subject matter knowledge, produced by the National Board of Education (Skolverket, n.d.). Mapping of the students must be conducted within two months after the students' arrival (Skolverket, 2016). The intention behind the mapping material is guided by an inclusion ideal and about newly arrived students' ability to be included in the mainstream class as soon as possible. Information from the mapping is used to support further teaching, with a focus on identifying newly arrived students' strengths. I was involved in the mapping material in sloyd and during this period I met, interviewed, and tried out the material together with sloyd teachers. In the sloyd mapping material, there is a focus on providing the students with an overview of the sloyd subject and starting a project with support from the teacher (Skolverket, n.d.).

A challenge for the school system is how to find ways to include newly arrived students and these students tend to be excluded despite efforts, like the production of the mapping material, in trying to include them. This challenge has led to schools trying to find ways that have a mitigating effect. One example of mitigating newly arrived students in the education system, is by using so-called practical-aesthetic subjects, such as sloyd education, to balance the issue of exclusion and inclusion. By participating in practical-aesthetic subjects newly arrived students participate and interact with the class they one day will be a part of. Organizing newly arrived students' education through placing them in sloyd education or other practical-aesthetic subjects is often based on assumptions and arguments about these subjects having less complex language requirements and

fewer verbal barriers (Bunar, 2015; Lindberg, 2017). These are assumptions that teachers in these subjects do not agree with (Juvonen, 2015).

Considering the above-mentioned circumstances, and the challenge of finding ways to include newly arrived students, sloyd is an interesting subject to explore, since the sloyd classroom offers a learning environment filled with subject-specific interiors and furnishing. Further, there are possibilities for rich multimodal communication and interaction in sloyd teaching. Hence, it is of interest to investigate how the teaching and learning environment can enable participation and cooperation between teacher-student and student-student when they do not share the same verbal language. At the same time, statistics about newly arrived students' grading show that eight out of ten students receive passing grades in sloyd and visual arts education (SOU 2017:54). However, teaching newly arrived students in practical-aesthetic subjects has only been made visible to a low extent in research.

This article aims to problematize, summarize and discuss implications, possibilities, and challenges that newly arrived students encounter in sloyd teaching and in the sloyd classroom's learning environment. Since schools tend to organize schooling for newly arrived students through the sloyd subject, this needs to be addressed and discussed, which will be done in this article by referring to previous research and three previous articles that are part of my compilation thesis (anonymized reference; anonymized reference; anonymized reference). Thus, this will be done by using empirical material which is presented by two examples (matrix 1 and 2). First, the article presents previous research on how schools organize schooling for newly arrived students with a focus on practical-aesthetic subjects, such as sloyd. Secondly, the article describes and explores newly arrived students' encounters with sloyd through a sociocultural understanding of participation in a situated context and a multimodal framing. The theoretical perspectives make it possible to focus on and explore participation, interaction, and communication in sloyd teaching in situations where students and the teacher do not share the same verbal language, but where the learning environment and the sloyd teaching offer multimodal communication and interaction. The theoretical points of departure are followed by a presentation of methodological premises. This is followed by previous research that contextualizes the two examples presented in this article, which are finally discussed.

Organizing newly arrived students in education

Newly arrived students have a complex situation when they encounter the educational system. They all have individual needs, are in Sweden for different reasons and have different school backgrounds as well as differing prior school experiences. The students have a double assignment when it comes to language learning, i.e. they need to learn a new language and at the same time

need to learn different subject-specific concepts (Axelsson & Magnusson, 2012; Bunar, 2010). This double assignment is also complex due to the time it takes for newly arrived students to learn the specific school language. School language acquisition has been shown to take up to five years for a second language learner, which is even more challenging for newly arrived students, especially if the students arrive in the later school years. Previous research concerning language acquisition emphasizes the importance of students' ability to use their mother tongue when learning a new language (Cummins, 2000; Gibbons, 2013). Due and Riggs (2009) problematize the issue of language acquisition as a requirement to fit in for newly arrived students and argue for other requirements for students' social inclusion where language is one key out of several other possible aspects of inclusion.

The sloyd subject in the Swedish context has similarities with sloyd education in the other Nordic countries, although all Nordic countries organize the subject differently. Sloyd in a Swedish education context is often grouped together with so-called 'practical-aesthetic' subjects such as visual art, music, physical education, and health and home economics. This kind of concept or grouping of subjects is no longer used in the syllabus but grouping them still exists and is often used in contrast to so-called 'theoretical subjects' (Skolverket, 2015a). Thus, there seems to be a need of conceptualizing subjects or to maintain a dichotomy between subjects as either practical or theoretical. This also implies a strong hierarchical structure between subjects and separating them as more or less difficult (Molander, 1996; Tempte, 1982). This dichotomy, as Marner (2005) argues, is problematic. This means that this dichotomization sets the different subjects against each other, which leads to contradictions between them, instead of seeing subjects as being both theoretical and practical, not either or. Similarly, Carlgren (2015) emphasizes the aspect of seeing subjects as both theoretical and practical and argues for the need to rethink how school knowledge is viewed. For sloyd, this implies seeing the subject's knowledge tradition as experience- and action-based, which means seeing the subject's knowledge traditions as important. This learning tradition, and the focus on the student's making a product, also differentiates the sloyd subject in compulsory school from other school subjects (Andersson, 2020; Carlgren, 2015).

When schools organize schooling for newly arrived students, the practical-aesthetic subjects seem to have an important role. Organizing schooling differs between municipalities, but schools often tend to use one of two following models; one model is an immerse model, a direct inclusion, which means that students are integrated into mainstream classes at once. This is often used when students are younger but can also be used for older students (cf. Tajic & Bunar, 2020). The other model is based on students attending preparatory classes, which means that students have separate teaching from the class they are later supposed to be a part of. Previously, there were no regulations

concerning how many years a student could be part of the preparatory class but that is now regulated in the school law (Skollag, 2010:800). A newly arrived student can only attend a preparatory class for a period of two years. Further recommendations state that the transition from a preparatory class to a mainstream class should be made as soon as possible, i.e. this is guided by an inclusive ideal (Skolverket, 2016). Decisions about students moving forward to mainstream classes are often based upon weak knowledge about the students and there is a risk that the decision becomes a subjective decision made by teachers. The transition to mainstream classes tends to be complex and there is a dilemma concerning inclusion and exclusion for newly arrived students in organizing their education (Bunar, 2010; Nilsson Folke, 2017). Schools that use the preparatory model often place newly arrived students in practical-aesthetic subjects to mitigate the transition and through this try to avoid exclusion.

School principals' view on newly arrived students' transition shows that the transition is a challenge. The principal's experience is that it is easier for the students to participate in a practical-aesthetic subject via the mainstream class (Lahdenperä, 2015). Newly arrived students' participation in these subjects is also seen as facilitating language training, understating that this is something that the teachers in these subjects, can offer (Bunar, 2015; Juvonen, 2015; Stretmo & Melander, 2018). By participating in for example sloyd the transition is said to be easier. Participation in these subjects is seen as having something else to offer that other subjects do not have, but there is a lack of research concerning what this "something else" could be.

Juvonen (2015) found a normative discourse about practical-aesthetic subjects where these subjects are seen as "integration subjects". First and foremost it is teachers in other subjects than practical-aesthetic subjects that see these subjects as "integration subjects". Still, there is a view on these subjects as having advantages when it comes to teaching newly arrived students. Such advantages claim to be about getting to know other students in a more "natural way" or that the subject-specific language is thought of as "easier" (Huitfeldt, 2015; Juvonen, 2015; Stretmo & Melander, 2018). In contrast to this, I have found that subject-specific language in sloyd practice is rather complex, abstract and challenging for newly arrived students (anonymized reference). In learning situations, newly arrived students encounter complex subject-specific concepts which are based on a craft tradition, but the sloyd teacher can communicate and interact with the students in a situated concrete context. Thus, the sloyd subject offers rich multimodal communication and interaction for students. In the empirical material in two of my earlier articles (anonymized ref; anonymized ref) the sloyd teachers use different modes to show subject content, thus giving the students rich multimodal possibilities for meaning-making.

Another aspect concerning newly arrived students' participation in subjects such as sloyd, has to do with opportunities to speak to each other and interact during lessons in contrast to other classrooms, which often use transmission furnishing (Evaldsson, 2002; anonymized reference). In one of my articles (anonymized reference) the results show how newly arrived students can participate despite language barriers emphasizing that students and teachers can interact and communicate by using multimodal resources (see also, anonymized reference). This, in turn, implies the importance of reflecting on how furnishing and interior influence students' movement, thus influencing interaction and communication. Hence, there is a potential for newly arrived students in being able to show their knowledge beyond verbal actions.

Huitfeldt's (2015) study, based on qualitative interviews concerning newly arrived students' participation in physical education and health, emphasizes that this teaching is important for the students because the subject offers new contact with other students in ways that other subjects lack. Bergendorff (2014) argues for newly arrived students' participation in practical-aesthetic subjects because of the possibilities of aesthetic learning processes providing students with other possibilities to express themselves beyond verbal actions. In line with Bergendorff, Stein (2008) also highlights students' possibilities in teachers using multimodal pedagogy where students can use different communicative resources and representations to express their experiences. In Stein's study from a South African context, the students all had different mother tongues, which often led to language confusion between them, that in its turn led to conflicts. By using other resources for teaching and using other possibilities for students to express themselves, learning activities like drawing or theater became important expressive means used for learning and interacting in classrooms. When words are missing, Stein (2008) argues, the opportunity for students to use other modes becomes important.

Theoretical points of departure

This article is guided by a sociocultural understanding of learning and participation as situated, and by a multimodal theoretical approach. Sociocultural theory emphasizes the importance of culturally and historically developed tools. As humans, we interact and make meaning in interaction and social activity with support from cultural tools for mediation, i.e. physical tools such as artifacts and intellectual tools, such as signs (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978). By using tools for mediation we can act and interact in the world and share experiences. The tools are embedded with former human cultural experiences that we can take advantage of, which enables us to do things beyond our own capacity. Taking care of former experiences, the tools take us forward in development, i.e. future generations can take advantage of prior experiences (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978, 1984).

The sloyd practice is a rich and complex learning environment with available resources as a part of the subject-specific content (Illum & Johansson, 2009). The close interplay between actions and tools is inevitably intertwined in the sloyd practice. This interplay enables students to use different mediating resources when communicating and interacting, which can be described as a dynamic process (Johansson, 2002). These different resources are used in the sloyd practice when students learn how to craft. Thus, learning understood from a sociocultural perspective is about mastering cultural tools, implying that individuals gradually master and learn how to use tools in specific situated practices (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2005).

Newly arrived students are new to the Swedish language but also new to the sloyd practice, which to Lave and Wenger (1991) implies being a peripheral participant. Hence, being part of a community of practice enables a participant to move from the peripheral towards the center, which means becoming more and more familiar and gradually becoming a part of the practice. To become part of the situated practice also means giving access to the practice to one another, which means that the participation is developmental. In the sense that the learning situation in a community of practice also implies that the situation contains aspects of learning that might not have been intended (Lave, 1996). Thus, as individuals, and especially for students in an educational context, it is difficult not to learn (Säljö, 2000). Being in the sloyd practice, newly arrived students are able not only to learn the subject-specific content but also encounter other experiences when they are part of learning situations. This means seeing learning as something that is social and collective, instead of individual, which emphasizes the significance of informal learning situations that take place in the situated practice, which is a practice that entails participation and involvement in which we observe and imitate others, which becomes more complex over time (Lave, 1996; Lave & Wenger, 1991). Lave and Wenger (1991) see participation as a way of learning and being absorbed in the community of practice, which also implies that this practice includes social aspects of learning. This, in turn, raises questions concerning how newly arrived students' participation in different school subjects is organized and how to give the students access to different practices that include them. Also, this implies the necessity to take responsibility concerning how newly arrived students are included.

Further, this article also draws on a multimodal perspective. With a multimodal perspective, communication, interaction and representation between humans are in focus (Kress, 2010). Newly arrived students' participation in sloyd teaching makes it essential to consider seeing communication and interaction from a wider perspective than limiting communication and interaction to written and spoken language. Language tends to have a hierarchically strong position in society but also in the educational context. Verbal language is one resource among others to

make meaning (Jewitt, 2017; Kress, 2010). When students and teachers are not limited to only using spoken or written language the sloyd practice enables them to use a variety of available resources. With a multimodal stance, there is a broadened view on language-centered focus in an educational context where language is one of several modes of making meaning in communication (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001). This does not imply diminishing the role of language but rather suggests that the use of different modes offers different affordances (Kress, 2010). Affordance explains, for example, what an artifact can offer and affordance can also be perceived differently between individuals. This means that sometimes something can be foregrounded and at other times placed in the background, depending on the situation, context and the relationship between different resources (Jewitt, 2017; Kress et.al., 2001). In interaction, we use several modes to communicate and make meaning. Each mode offers different communicative work, which is also influenced by the social context. When used in communication and interaction, modes are interwoven and put together in a context. This means that it is important to think about which mode to choose when communicating, especially in an educational context, and to be aware that certain modes offer different kinds of representational work (Kress, et.al., 2001).

Video documentation in sloyd teaching

The empirical material in this article is taken from a larger empirical material, with 20 hours of film, which has been collected during a semester in school Year 8–9 at two schools, in sloyd teaching with newly arrived students. A handheld video camera has been used to capture the multimodal actions of sloyd teachers and newly arrived students. By using video documentation as a method, the camera can capture individual situations and enables the documentation of actual events, which also makes it possible to follow situations in detail afterward. The video-recorded material supports memory during later analysis work and allows one to see the material repeatedly (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Johansson, 2011; Rønholt, 2003). The analysis has been carried out in different phases. Initially, the larger empirical material has been studied in its entirety several times where notes and categorizations have been made. In order to be able to describe the multimodal communication and interaction in sloyd teaching with newly arrived students, matrix 1 begins with a short description to provide a context for the presented still photos from the empirical material, which are transcribed using a tabular form with still photos and text about what happens, who does what, what is said and other things that happen in the still photos or in the background. This is in turn followed by a summary analysis. The still photos in matrix 1 have been analysed in detail at a micro and macro level (cf. Heath, Hindmarsh & Luff, 2010; Johansson, 2022). In contrast to matrix

1, matrix 2 has a number of still photos that exemplifies the learning environment of the sloyd classroom that newly arrived students encounter which is then followed by a summary analysis.

Throughout the collection of the empirical material ethical research principles have been taken into account (Vetenskapsrådet, 2017). The Swedish Research Council's requirements for information, consent, confidentiality, and use have been taken into consideration. Information about the students' consent has been given by written consent in the students' different mother tongues. Likewise, the student's caregivers and teachers have had to provide written consent. The students and teachers have also been informed throughout the research process about the voluntariness of their participation. Participating students and teachers have been pseudonymized and the still photos selected in the article have been blurred in order not to be recognizable (Vetenskapsrådet, 2017).

In the following presentation of the result, I will first give context to the two examples through previous research and then the two examples from my empirical material are presented that illuminate 1) the use of multimodal communication and interaction between the sloyd teacher and a newly arrived student, and 2) the sloyd classroom learning environment and the rich multimodal context that newly arrived students encounter in the sloyd teaching.

Communication and interaction in sloyd teaching – *Matrix 1*

The sloyd subject is characterized by teachers being able to individualize teaching for students since the focus is on the product they produce and the process of making the product. This individualization can therefore imply rich interaction and communication and at the same time, students collaborate with each other despite their individual projects (Skolverket, 1994, 2005, 2015b). The learning activities and situations in sloyd teaching are social and communicative. Communication and interaction are central, due to the focus on students' processes of making a product. Further, the making of products also entails that students learn from each other (Johansson, 2002). Communicative and interactive aspects of sloyd teaching have been studied in a national and Nordic context, both within compulsory school and within teacher training. Furthermore, these studies identify bodily aspects of sloyd practice at different levels in the education system and the use of non-verbal actions is also emphasized (cf. Andersson, Brøns Pederson & Illum, 2016; Andersson & Johansson, 2017; Ekström, 2008, 2012; Koskinen, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2015). For example, Illum and Johansson (2009) emphasize students' bodily experiences working with copper material in compulsory school. The teacher's interaction shows how verbal actions have limits when the teacher instructs the student about the copper material. Hence, the material needs to be experienced with other resources than words only. Illum

and Johansson (2009) also highlight cooperation and social interaction as being supportive in the sloyd practice (cf. Johansson, 2002).




In a Finnish compulsory sloyd context, Koskinen et.al. (2015) highlights the complex and abstract processes in the subject. When students are to transform a paper pattern into a piece of clothing it entails several steps, needing support and instructions from the teacher. The study shows the importance of embodied interaction as fundamental in students' learning processes. Sloyd teaching thus offers the students to observe, feel and think with the material, use tools, imitate and so forth. In learning situations in teacher training education, Ekström (2008) also emphasizes bodily aspects as important and argues for using the modality that best fits the purpose, i.e. not trying to verbalize aspects of sloyd that are better said in other modalities. For example, learning how to crochet involves using gestures, body, tools, and so forth, which are aspects that are difficult to learn with words only. These aspects are also shown in my earlier articles but with a focus on interaction and communication with newly arrived students. In my article (anonymized reference) communication and interaction with newly arrived students are shown to be complex but for teachers and newly arrived students, the advantage in the sloyd practice is the multimodal possibilities. This means that teachers and newly arrived students can take a vantage point in the student's product. When using the product, the teacher can emphasize subject-specific content and use concepts that give the teacher and student rich possibilities in making meaning when they do not share the same language but can use other available resources. This, in turn, entails reflection upon the communicative aspects that Lindqvist's (2014) study explores. Lindqvist (2014) points at sloyd teacher's possibilities to use a rich dialogue in teaching multilingual students. But there is a risk that teaching becomes mono-linguistic if teachers give one-way instructions. This can be set in relation to Hasselskogs' (2010) study about sloyd teacher's different strategies toward students. Hasselskog (2010) constructs four teacher ideals, The Serviceman, the Instructor, the Supervisor, and the Educator. Sloyd teachers different strategies when encountering and supporting students influence what is made possible to learn, and also how these teaching strategies affect students' experiences of the subject. Thus, reflecting upon which strategies to use is seen as important for all students, but for newly arrived students it is even more important that they are cognitively challenged (Bunar, 2010; Cummins, 2000).





The importance of dialogue and communicative aspects in sloyd education are identified by Andersson (2019) as fictive or concrete. When using fictive instruction, the teacher makes an "as if" instruction, meaning the teacher, for example, shows the students a gesture on how to use a pair of scissors. Concrete instruction is when a teacher shows the student in action, for example, how to plane wood material. Thus, how a teacher and student interact and communicate have



implications for students learning and the teacher’s choice of communicative instructions is important to reflect upon.

Matrix 1, “Rip the fabric” – multimodal interaction and communication in sloyd practice with newly arrived students

Context: The student is about to sew a pillow and his next step is to cut out the pillow’s fabric piece from a larger piece of fabric. He has chosen an orange fabric with white dots. The teacher and the student are standing in front of the cutting table and the teacher is about to give the student instructions on how he is going to rip the fabric. When ripping the fabric he will get straight edges which in turn makes it easier for him when he is about to sew the fabric pieces together. This is a step that is new to him and he is supported throughout the different steps by the teacher, but other students also gather around the cutting table. The verbal interaction between teacher and student in matrix 1 is translated from Swedish into English.

Still photo 05.30-06.42 (1,12 min.)	Says	Does	Other
<p>1.1</p> 	<p>T: Now, I want to show you something</p>	<p>Holds up her finger as to point out the importance that the student listens to what she is about to say.</p> <p>The student looks towards the teacher.</p>	<p>Students are talking in the background.</p>
<p>1.2</p> 	<p>T: You are going to rip the fabric.</p> <p>T: Have you tried?</p> <p>S: No</p>	<p>The teacher makes a gesture in the air with both hands as if she rips a fabric in two pieces.</p> <p>Shakes his head.</p>	
<p>1.3</p> 	<p>T: Get a pair of scissors</p>	<p>The teacher points towards the textiles scissors that hangs on the wall.</p> <p>The student get a pair of scissors from the wall and gives it to the teacher.</p>	

<p>1.4</p> 	<p>T: Cut, a little bit T: Ok, carefully</p>	<p>The teacher makes a gesture as if she holds a pair of scissors in her hand, and “cuts” and then she points to the fabric where the student is supposed to cut a small notch with the scissors. Then she says, “Ok, carefully”.</p> <p>The student looks toward what the teacher does and down towards the fabric. The student cuts a small notch at the edge of the fabric, where the teacher has marked where he is supposed to cut.</p>	
<p>1.5</p> 	<p>T: Rip</p>	<p>The teachers says ”rip” and makes the same gesture as previous, but this time she makes a wider gesture.</p>	<p>Classmates are standing beside the table and listens to the teachers instruction.</p>
<p>1.6</p> 	<p>T: Rip (<i>eng</i>)</p>	<p>The teachers says “rip” but this time in english. Looks towards the student.</p> <p>The student makes the same rip gesture as the teacher, but a smaller gesture.</p>	<p>Classmates are still standing in the background and talking to each other.</p>
<p>1.7</p> 	<p>S: Do this? T: Yes!</p>	<p>The student holds the fabric but looks unsure of how to rip the fabric. Looks interrogative at the teacher.</p> <p>Smiles towards the student.</p>	<p>Students are talking in the background and looks when the student are going to rip the fabric. They cheer him on.</p>

	<p>S: Difficult</p> <p>T: Scary? You can do it!</p>	<p>Smiles towards the teacher. Still a bit unsure</p>	
<p>1.8</p> 		<p>The student get hold of the fabric and holds besides the small notch that he made with the scissors, and he rips the fabric. At first he is a bit sceptical but then he rips the fabric all the way. The teachers stands beside him.</p>	<p>Another student on the other side of the table makes the same “rip gesture” as the teacher did and says “fast”.</p>
<p>1.9</p> 	<p>L: Look at the edges, are they straight?</p>	<p>The teachers makes a gesture as if she is holding the fabric, and holds her hands in the size of the fabric and shows him the straight edges as a gesture.</p> <p>The student holds the fabric in front of the teacher and the edges of the fabric are straight.</p>	

The matrix (matrix 1) gives an example of how the newly arrived student and the sloyd teacher interact and communicate in the sloyd practice. This example shows how the teachers use different multimodal resources for meaning-making. The teacher also repeats subject-specific concepts in the situation, for example “rip”. First, she says “rip” in Swedish and makes a gesture and then she says the word “rip” in English. The teacher also highlights the word “scissors” for the student, first the student gets a pair of scissors, and the teacher makes a hand gesture as if she is holding a pair of scissors and says “cut”. Further, the teacher interweaves different resources, such as gestures, gaze, words, and so on in the situation which makes it a concretely situated context for the student. The teacher wants the students to find out what happens when he rips the fabric in order to get straight edges of the fabric and makes sure that he does it on his own. In that way, the student also gets a bodily experience of the action. The student is at first a bit skeptical to rip and is unsure, which is analytically understood through his gaze, and body posture and that he says “difficult” and looks towards the teacher. At the same time, other students are standing around the table cheering him on, and so does the teacher “You can do it”.

In sum, the example shows how newly arrived students are given subject-specific concepts in a concretely situated context in sloyd teaching. When teacher and student do not share the same verbal language they use other resources to get a common understanding, such as gestures for “cut”, “scissors” or “rip”, i.e. the students are given subject-specific concepts in a concretely situated context. Also, the student is encouraged both by the teacher and other students in the room to rip the fabric, which the teaching and furnishing in the classroom contribute to. Although he is new to this step and seems a bit skeptical at first, he challenges himself and finally does rip the fabric.

The learning environment in sloyd classrooms – *Matrix 2*

The sloyd classroom is subject-specific and is often different from other classrooms in the Swedish school context. In contrast to other subjects, the sloyd classroom has a rich material learning environment and is rich in impressions. This means that the classroom is furnished with for example machines, specific working tables, tools, and so on, but also has specific sounds and scents. The sloyd subject has historically been divided by gender and material but is in the present composed as one subject with a material focus: textile, wood and metal (Berge, 1992; Skolverket, 2015b). When making products students need access to materials, tools, machines or other resources to be able to make their products. Resources are of mediating importance and support students during lessons (Johansson, 2002).

Historically, for sloyd teachers, it has been possible to personalize the classroom. Teachers can, and often do, decorate and personalize the sloyd classroom. This also implies creating a home-like classroom, especially in textile classrooms, in contrast with the more work-shop-like wood and metal space with some heavy machines such as wood turning and larger sawing machines (Berge, 1992; Sigurdson, 2014; Skolverket, 2015b). Further sloyd classrooms can be displayed with former students’ work, or inspiration material, showing what the subject is and can be (Westerlund, 2015). Classrooms in other subjects in general, tend to be arranged in a manner where students’ desks are set in rows or smaller groups of desks that are pointed in the direction of the teacher or at a whiteboard. This arrangement of classrooms creates a direction for the eyes of the students, conceptualized as transmission pedagogy. Thus, transmission pedagogy creates a high teacher authority and is seen as a “school grammar” that has been stable over time, which also affects communication and interaction in classrooms (Forsberg & Lindberg, 2010; Jewitt, 2005). In contrast, sloyd classrooms have a different interior and furnishing. Students can move around when they work on their projects and students often experience the classroom with excitement. Students





tend to ascribe classroom feelings and they explore rooms with their bodies (Björklid, 2005; Skantze, 1989).




When classrooms are furnished for students' movement or for them to encounter other students, interaction and communication increase between them. Students' movement and furnishing enable students' participation and can also indicate a more equal relationship between teacher-student and student-student (Hipkiss, 2014; Kress & Sidiropoulou, 2008). A classroom's formation and its importance for students' learning often have a subordinate role. Thus, the connection between the physical and social environment and significance is rarely in focus (Allodi, 2010; de Jong, 2005). Maapalo's (2017) study in a Norwegian sloyd context, identifies the importance of the sloyd environment, and access to tools and materials. When sloyd classrooms lack materials or tools that will affect students learning possibilities and, in turn, the different prerequisites affect what the students are able to make. Further, the importance of teachers' competence is highlighted. Priorities from leadership such as teacher competence and how the sloyd classroom is organized have consequences for the content of the subject.

The learning environment in sloyd classrooms is highlighted in one of my earlier articles (anonymized reference) where the results show that newly arrived students took their own initiatives to encounter each other or seek up each other, which can be seen as a support act towards each other and support for each other's projects. Furthermore, the findings show how the learning environment in sloyd classrooms enables social encounters between teacher-student and student-student since interior settings and different resources, such as tools and materials, are available. Also, the furnishing, for example, the setting of the students' workbenches in sloyd classrooms, enables students to cooperate and support each other. The article (anonymized reference) also implies that the sloyd classroom offers materials and other resources that can be used as teaching materials and highlight what can be seen as teaching materials in the sloyd classroom. Further, the results show how teaching material in the sloyd practice can be constituted by for example interior settings, for example, a "wall of tools". This means that teaching materials in sloyd are different from other subjects. In sloyd teaching written educational materials like books are rarely used, rather the learning environment can be seen as teaching materials and can be a resource for the subject-specific content (anonymized reference; Hasselskog, 2010; Skolverket, 2015b). It can also be a challenge for students to learn how to craft from a written text and in recent decades video recorded craft instructions have occurred, which makes it possible for students to for example see video-recorded sequences several times (Degerfält & Porko-Hudd, 2008). The learning environment in sloyd classrooms offers rich encounters and movements which for newly arrived students implies possibilities to interact with others.

Matrix 2 – The learning environment in sloyd classrooms

This Matrix gives examples of the learning environment of the sloyd classroom. This is done by using a total of 7 still photos which are all given short context text in the table.

Still photo	Context
<p>2.1</p> 	<p>Wall of tools where the tools in the sloyd classroom are named and placed visibly for the students and the teacher.</p>
<p>2.2</p> 	<p>Two students and the teacher at the drill machine. The teacher has shown the students how to use the drill and now it is the students turn to use the drill.</p>
<p>2.3</p> 	<p>Two students at the sloyd classrooms “wall of tools”, choosing a tool to use for their project.</p>
<p>2.4</p> 	<p>Students standing in front of on of the classroom’s material cupboards and looking for a zipper to use in a pair of trousers.</p>

<p>2.5</p> 	<p>Students and teachers at one of the workbenches working with their different projects.</p>
<p>2.6</p> 	<p>Students and teacher working with sewing machines.</p>
<p>2.7</p> 	<p>Students by the workbenches in the sloyd classroom working with a wooden box and a lid.</p>

The matrix (matrix 2) gives an example of how newly arrived students encounter a rich learning environment in the sloyd classroom. The different still photos are examples of how the sloyd classroom can be furnished and the subject-specific content such as a wall of tools is easy to access for the students, different machines to use, or different workbenches. The example highlights the rich environment the newly arrived students encounter when participating in sloyd teaching. They can meet by the wall of tools, by machines, or by the workbenches, which means they are able to be a part of each other's projects. They support each other and verbal actions become one of several resources to use for them. The photo stills in this example also highlight the social aspects of the sloyd classroom that for newly arrived students seems to be of importance. This is analytically understood as, despite that they do not share the same verbal language, they have an interest in social relations that leads to encounters that are supported by the learning environment since, for example, workbenches are placed in order for easy interaction (photo still 2.5, 2.7). Further, the learning environment can be used as teaching aid in the classroom since the classroom is rich in materials of different kinds, and the teacher explains for example the drilling machine (photo still 2.2), which is preferably explained by showing how to use the machine and giving the

students instructions, which can be done through other resources than specifically verbal actions only.

Discussion

The aim of this article is to problematize, summarize and discuss challenges and possibilities for sloyd teaching with newly arrived students because this is a subject they often encounter and participate in early in their schooling. Finding ways of organizing education for newly arrived students has been a dilemma and a challenge for schools when trying not to exclude the students (Bunar, 2015; Nilsson Folke, 2017). By using practical-aesthetic subjects, such as sloyd for including newly arrived students, schools seem to have found ways to overcome the dilemma between inclusion and exclusion. Further, previous research shows that there is a view on sloyd, and other practical-aesthetic subjects, as having something to offer newly arrived students. These subjects are thought to have fewer language and verbal barriers, implying that they would be easier for newly arrived students to participate in, and would encourage their participation (Juvonen, 2015; Stretmo & Melander, 2018). These assumptions for finding ways to include newly arrived students can be seen as good intentions and be of importance for the students. But this transition based on inclusive ideals about newly arrived students being included as soon as possible in the teaching, also implies leaving newly arrived students' social interaction, participation and encounters up to the teachers in these subjects, with little or no previous knowledge of teaching newly arrived students. Teaching then relies on the teacher's own experiences.

Considering the above, my earlier articles (anonymized reference; anonymized reference; anonymized reference) together with previous research, provide new knowledge and highlight sloyd teaching with newly arrived students. Previous research concerning newly arrived students and practical-aesthetic subjects emphasizes the importance of students being able to express themselves through aesthetic expressions and multimodal pedagogy to give the students ability to show their knowledge beyond only verbal actions (Bergendorff, 2014; Stein, 2008). In the sloyd practice, teachers and students can communicate and interact through a variety of modes to make meaning, which is a potential in the sloyd subject. Multimodal communication and interaction make it possible for teachers and newly arrived students to broaden the communicative and interactive possibilities without diminishing the importance of language acquisition (Kress, 2010; Kress et.al, 2015). However, this is also challenging since sloyd's subject content and subject-specific concepts are complex and abstract. Despite this, I argue, based on my earlier articles, that the sloyd subject offers a more horizontal, or equal view of communication and interaction between teachers and newly arrived students. When teachers and students do not share the same verbal language, sloyd

teaching and the rich learning environment in sloyd classrooms make multimodal communication and interaction possible. This means that arguments for including newly arrived students in sloyd as a way of mitigating their schooling are more a question of the subject's possibilities in offering rich multimodal communication and interaction between teachers and students.

Another aspect that is highlighted in this article, with reference to previous research and my articles (anonymized reference; anonymized reference; anonymized reference), is the importance of the sloyd classroom's learning environment. Transmission furnishing can be suitable for certain subjects, while other subjects like sloyd are in need of other furnishing and interior settings for meaning-making (Maapalo, 2017). How the sloyd classroom is furnished leads to students being able to collaborate, interact and be a part of other students' projects. The teacher can also offer a high degree of individual interaction, which can be seen as useful when learning a new language or subject-specific concepts. Hence, the sloyd subject offers newly arrived students a rich learning environment where they are in a situated context and where they can use materials and tools that mediate meaning and thereby support them in learning situations (Vygotsky, 1978, 1984). Thus, this implies that sloyd teachers' reflection upon planning lessons, where newly arrived students encounter and cooperate with others beyond verbal barriers, is crucial. Being a peripheral participant (Lave & Wenger, 1991), like a newly arrived student, entails the need of being given access to communication and interaction with other students and the learning environment. Hence, to gradually become more and more included in the situated practice through participation and social activity, means that there also lies a responsibility for giving access to, and planning teaching where newly arrived students can be part of the practice, since separating or excluding them is not the answer (Bunar, 2010; Nilsson Folke, 2017). Due and Riggs (2009) argue against seeing language as the only key to fit in for newly arrived students. According to my findings, subjects' different knowledge traditions support the case for ease of participation in certain subjects. In relation to the findings in the compilation of my articles, assumptions about subjects being more or less easy to participate in can be seen from subjects' different knowledge traditions. Instead of continuing to see subjects from a hierarchical structure, there is a potential to see sloyd teaching as offering newly arrived students another knowledge tradition that can enrich their education. Also, there is a possibility for newly arrived students to show their knowledge in different ways. For newly arrived students meaning-making can be gained in a variety of resource use in the sloyd practice. When words are missing in one language, sloyd's knowledge tradition and learning environment offer other possibilities to learn, interact and participate.

Referenser

- Allodi, M. W. (2010). The meanings of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care about it. *Learning Environ Research*, 13(2), 89–104. DOI 10.1007/s10984-010-9072-9
- Andersson, A., Lyrenäs, S., & Sidenhag, L. (2015). *Nyanlända i skolan*. Gleerups Utbildning.
- Andersson, J., Brøns Pedersen, L., Hasselskog, P. & Illum, B. (2020). Slöjdetodikens svarta hål – val och användning av kommunikation i instruktion. *Techne serien*, 27(2), 1–14.
- Andersson, J. (2020). *Kommunikation i slöjd och hantverksbaserad undervisning*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/67190>
- Andersson, J. (2019). Instruktion av hantverkstekniker i slöjden – fiktiv och konkret handling som kommunikativ resurs. *FormAkademisk*, 12(1), 1–18. DOI: <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2761>
- Andersson, J., & Johansson, M. (2017). Händig, skicklig och konstfärdig – slöjdkunnande i interaktion. *Forskning om undervisning och lärande, ForskUL*, 5(1), 26–46.
- Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: En forskningsöversikt* (s. 247–267). (5:2012). Vetenskapsrådets rapportserie. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ac6/1529480531679/Flerspråkighet_VR_2012.pdf
- Berge, B-M. (1992). *Gå i lära till lärare: En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Bergendorff, I. (2014). Nyanlända elever i Sverige. I G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (Red.), *En bra början – mottagande och introduktion till nyanlända elever* (p. 33–52). Studentlitteratur.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i fokus. Nr. 25. Myndigheten för skolutveckling. <https://byggaskola.se/wp-content/uploads/2016/07/L%C3%A4rande-och-fysisk-milj%C3%B6.pdf>
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt över nyanlända elever i den svenska skolan* (6:2010). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b5f/1529480533281/Nyanlaenda-och-laerande_VR_2010.pdf
- Bunar, N. (2015). Inledning. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 9–36). Natur & Kultur.
- Bunar, N., & Juvonen, P. (2021). ‘Not (yet) ready for the mainstream’– Newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy*, 1–23. doi:10.1080/02680939.2021.1947527
- Carlgrén, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.

- Degerfält, I., & Porko-Hudd, M. (2008). Informationsteknik – ett redskap i slöjden. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 113–123). Lärarförbundets förlag.
- de Jong, M. (2005). Rummets magt och magten över rummet i daginstitution og skole. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop och læring* (s. 89–116). Hans Reitzels Förlag.
- Due, C. & Riggs, D. (2009). Moving beyond English as a requirement to "fit in": Considering refugee and migrant education in South Australia. *Refuge*, 26(2), 55–64.
- Ekström, A. (2008). Kroppsligt lärande i slöjdundervisning. I A-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (s. 69–80). Norstedt.
- Ekström, A. (2012). *Instructional work in textile craft: Studies of interaction, embodiment and the making of objects*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Evaldsson, A-C. (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(7). 1–16.
- Forsberg, E., & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 2:2010). Vetenskapsrådet.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Hallgren och Fallgren.
- Gyllerfelt, E., & Johansson, M. (2021). Multimodala resursers mediering i slöjdundervisning med nyanlända elever. *Techné Serien A*, 28(1), 33–47.
- Gyllerfelt, E. (2021). "Då kallar man den rätsida" – ämnesspecifika begrepp med nyanlända elever i slöjdundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(2), 30–49.
- Gyllerfelt, E. (2023). Nyanlända elever i slöjdklassrummets lärmiljö. *FormAkademisk*, 16(1), Art. 4. DOI: 10.7577/formakademisk.4952
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/21997/gupea_2077_21997_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: analyzing social interaction in everyday life*. SAGE.
- Hipkiss, A-M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdiraktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:758753/FULLTEXT01.pdf>
- Huitfeldt, Å. (2015). *Passar jag in? Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning* [Licentiatavhandling, Örebro universitet]. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:816018/FULLTEXT01.pdf>
- Illum, B., & Johansson, M. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1), 69–82. DOI: <https://doi.org/10.7577/formakademisk.62>

- Jewitt, C. (2005). Classrooms and the Design of Pedagogic Discourse: A multimodal Approach. *Cultural & Psychology*, 11(3), 309–320. DOI: 10.1177/1354067X05055519
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: Hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/15749/gupea_2077_15749_3.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Johansson, M. (2011). *Vad och hur gör de? Att synliggöra lärande i grundskolans slöjdpraktik via videoetnografi och mikroanalys*. *Techne Journal*, 18(1), 33–47.
- Johansson, M. (2022). Praktikinära slöjdforskning. *Techne Serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 29(2), 75–95. <https://doi.org/10.7577/TechneA.4670>
- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 139–176). Natur och Kultur.
- Koskinen, A., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2015). Interaction and embodiment in craft teaching. *TechneA Journal*, 22(1), 59–72.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. Continuum.
- Kress, G., & Sidiropoulou, C. (2008). Klassrumsdesign. I Rostvall, A-L. & Selander, S. (Red.), *Design för lärande* (s. 108–117). Norstedt Akademiska förlag.
- Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Studentlitteratur.
- Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149–164. Doi: 10.1207/s15327884mca0303_2
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lindberg, I. (2017). *Ordförrådet en framgångsfaktor*. I Skolverkets Läslyfts-modul ”Från vardagsspråk till ämnesspråk, del 5”, Läs- & skrivportalen. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_05/
- Lindqvist, E. (2014). *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap: Fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning* [Licentiatuppsats, Stockhoms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:752071/FULLTEXT01.pdf>
- Maapalo, P. (2017). ”Vi rigger til så godt vi kan” – konturer av praksisarkitekturer som muliggjør og hindrer undervisning i materialet tre i kunst- og håndverksfaget i norsk barneskole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. 1(1), 1–20. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.520>
- Märner, A. (2005). Möten och medieringar. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* (Monografier). Umeå universitet.
- Molander, B. (2005). *Kunskap i handling*. Daidalos.

- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions – Experiences of learning and inclusion among newly arrived students* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1052228/FULLTEXT01.pdf>
- Rønholt, H. (Red.) (2003). *Video i undervisning – observation og analyse*. Institut for Idræt: Hovedland.
- Sigurdson, E. (2014). *Det sitter i veggarna. En studie av trä- och metallslöjdens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:760284/FULLTEXT03>
- SFS (2010:800). *Skollagen*. <http://www.riksdagen.se>
- Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolbuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Skolverket. (1994). *Bildning och kunskap* (Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning, SOU 1992:94). Liber.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). Fritzes.
- Skolverket. (2015a). *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Fritzes.
- Skolverket. (2015b). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. (Rapport 425). Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Utbildning för nyanlända elever*. Skolverket.
- Skolverket. (n.d.). *Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomning-av-nyanlanda-elevers-kunskaper-i-grundskolan/kartlaggningsmaterial-for-nyanlanda-elever-i-grundskolan#h-Kartlaggningsmaterialetstresteg>
- SOU 2017:54. *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet*. <https://www.regeringen.se/49c292/contentassets/07b765bfe914435eae8f5a4b64308821/fler-nyanlanda-elever-ska-uppna-behorighet-till-gymnasiet-sou-201754.pdf>
- Stein, P. (2008). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms*. Routledge.
- Stretmo, L., & Melander, C. (2018). Den speciella situationen för ensamkommande barn i skolan. I G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (Red.), *En bra början – mottagande och introduktion till nyanlända elever* (s. 125–152). Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts akademiska förlag.
- Tajic, D., & Bunar, N. (2020): Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*.
Doi: 10.1080/13603116.2020.1841838
- Tempte, T. (1982). *Lilla arbetets ära*. Carlsson.

- UNHCR. (2022, 23 maj). *UNHCR: Över 100 miljoner människor på flykt registrerade för första gången*.
<https://www.unhcr.org/neu/se/80561-unhcr-over-100-miljoner-manniskor-pa-flykt-registrerade-for-forsta-gangen.html>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1984). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol I: Problems of General Psychology*, (Ed.) R. W. Rieber & A. S. Carton. Plenum Press.
- Westerlund, S. (2015). *Lust och olust – elevers erfarenhet i textilslöjd*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:790324/FULLTEXT01.pdf>

Art Monitor

- 1 Monica Lindgren (Musikpedagogik)
Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare.
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006
ISBN: 91-975911-1-4
- 2 Jeoung-Ah Kim (Design)
Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006
ISBN: 91-975911-2-2
- 3 Kaja Tooming (Design)
Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007
ISBN: 978-91-975911-5-7
- 4 Vidar Vikören (Musikalisk gestaltning)
Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850. Med et tillegg om registreringspraksis
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007
ISBN: 978-91-975911-6-4.
- 5 Maria Bania (Musikalisk gestaltning)
“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-7-1.
- 6 Svein Erik Tandberg (Musikalisk gestaltning)
Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-8-8
- 7 Mike Bode & Staffan Schmidt (Fri konst)
Off the Grid
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-0-0
- 8 Otto von Busch (Design)
Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-2-4
- 9 Magali Ljungar Chapelon (Digital gestaltning)
Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-1-7
- 10 Marie-Helene Zimmerman Nilsson (Musikpedagogik)
Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehoars- och musiklära inom gymnasieskolan
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-5-5
- 11 Bryndís Snæbjörnsdóttir (Fri konst)
Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-6-2
- 12 Anders Tykesson (Musikalisk gestaltning)
Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d’Archi
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-7-9
- 13 Harald Stenström (Musikalisk gestaltning)
Free Ensemble Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-8-6

- 14 Ragnhild Sandberg Jurström (Musikpedagogik)
Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-9-3
- 15 David Crawford (Digital gestaltning)
Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-1-6
- 16 Kajsa G Eriksson (Design)
Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-4-7
- 17 Henric Benesch (Design)
Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-6-1
- 18 Olle Zandén (Musikpedagogik)
Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-7-8
- 19 Magnus Bårtås (Fri konst)
You Told Me – work stories and video essays / verk-berättelser och videoessäer
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-8-5
- 20 Sven Kristersson (Musikalisk gestaltning)
Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-9-2
- 21 Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-978477-0-4
- 22 Cecilia Björck (Musikpedagogik)
Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-1-1
- 23 Andreas Gedin (Fri konst)
Jag hör röster överallt – Step by Step
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-2-8
- 24 Lars Wallsten (Fotografisk gestaltning)
Anteckningar om Spår
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-3-5
- 25 Elisabeth Belgrano (Scenisk gestaltning)
“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-4-2
- 26 Christian Wideberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-5-9
- 27 Katharina Dahlbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-6-6

Art Monitor

- 28 Katharina Wetter Edman (Design)
Service design – a conceptualization of an emerging practice
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-7-3
- 29 Tina Carlsson (Fri konst)
the sky is blue
Kning Disk, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-976667-2-5
- 30 Per Anders Nilsson (Musikalisk gestaltning)
A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-977477-8-0
- 31 Katarina A Karlsson (Musikalisk gestaltning)
Think'st thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567–1620)
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-9-7
- 32 Lena Dahlén (Scenisk gestaltning)
Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik.
Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-7844-840-1.
- 33 Martín Ávila (Design)
Devices. On Hospitality, Hostility and Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-0-4
- 34 Anniqa Lagergren (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Barns musikkomponerande i tradition och förändring
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-1-1
- 35 Ulrika Wänström Lindh (Design)
Light Shapes Spaces: Experience of Distribution of Light and Visual Spatial Boundaries
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-2-8
- 36 Sten Sandell (Musikalisk gestaltning)
På insidan av tystnaden
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-3-5
- 37 Per Högberg (Musikalisk gestaltning)
Orgelsång och psalmspel. Musikalisk gestaltning av församlingssång
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-4-2
- 38 Fredrik Nyberg (Litterär gestaltning)
Hur låter dikten? Att bli ved II
Autor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979948-2-8
- 39 Marco Muñoz (Digital gestaltning)
Infrafaces: Essays on the Artistic Interaction
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-5-9
- 40 Kim Hedås (Musikalisk gestaltning)
Linjer. Musikens rörelser – komposition i förändring
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-6-6
- 41 Annika Hellman (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Intermezzon i medieundervisningen – gymnasieelevers visuella röster och subjektspositioneringar
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-8-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-981712-5-9 (Digital)

- 42 Marcus Jahnke (Design)
Meaning in the Making. An Experimental Study on Conveying the Innovation Potential of Design Practice to Non-designerly Companies
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-7-3
- 43 Anders Hultqvist (Musikvetenskap, konstnärlig/kreativ inriktning)
Komposition. Trädgården – som förgrenar sig. Några ingångar till en kompositorisk praktik
Skrifter från musikvetenskap nr. 102, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-85974-19-1
Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, i samverkan med Högskolan för scen och musik
- 44 Ulf Friberg (Scenisk gestaltning)
Den kapitalistiska skådespelaren – aktör eller leverantör?
Bokförlaget Korpen, diss. Göteborg, 2014
ISBN: 978-91-7374-813-1
- 45 Katarina Wetter Edman (Design)
Design for Service: A framework for exploring designers' contribution as interpreter of users' experience
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014
ISBN 978-91-979993-9-7
- 46 Niclas Östlind (Fotografi)
Performing History. Fotografi i Sverige 1970–2014
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014
ISBN: 978-91-981712-0-4
- 47 Carina Borgström Källén (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014
ISBN: 978-91-981712-1-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-981712-2-8 (Digital)
- 48 Tina Kullenberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Signing and Singing – Children in Teaching Dialogues
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014
ISBN: 978-91-981712-3-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-981712-4-2 (Digital)
- 49 Helga Krook (Litterär gestaltning)
Minnesrörelser
Autor, diss. Göteborg, 2015
ISBN 978-91-979948-7-3
- 50 Mara Lee Gerdén (Litterär gestaltning)
När andra skriver: skrivande som motstånd, ansvar och tid
Glänta produktion, diss. Göteborg, 2014
ISBN: 978-91-86133-58-0
- 51 João Segurado (Musikalisk gestaltning, i samarbete med Piteå universitet)
Never Heard Before – A Musical Exploration of Organ Voicing
ArtMonitor, diss. Göteborg/LTU, 2015
ISBN: 978-91-981712-6-6 (Tryckt)
ISBN: 978-91-981712-7-3 (Digital)
- 52 Marie-Louise Hansson Stenhammar (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2015
ISBN: 978-91-981712-8-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-981712-9-7 (Digital)
- 53 Lisa Tan (Fri konst)
For every word has its own shadow: Sunsets, Notes From Underground, Waves
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2015
ISBN 978-91-982422-0-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982422-1-8 (Digital)

- 54 Elke Marhöfer (Fri konst)
Ecologies of Practices and Thinking
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2015
ISBN 978-91-982422-2-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982422-3-2 (Digital)
- 55 Birgitta Nordström (Konsthanterverk)
I ritens rum – om mötet mellan tyg och människa
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2016
ISBN: 978-91-982422-4-9 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982422-5-6 (Digital)
- 56 Thomas Laurien (Design)
Händelser på ytan – shibori som kunskapande rörelse
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016
ISBN: 978-91-982422-8-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982422-9-4 (Digital)
- 57 Annica Karlsson Rixon (Fotografisk gestaltning)
Queer Community through Photographic Acts. Three Entrances to an Artistic Research Project Approaching LGBTQIA Russia
Art and Theory Publishing, diss. Stockholm, 2016.
ISBN: 978-91-88031-03-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-88031-30-3 (Digital)
- 58 Johan Petri (Scenisk gestaltning)
The Rhythm of Thinking. Immanence and Ethics in Theater Performance
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016
ISBN: 978-91-982423-0-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982423-1-7 (Digital)
- 59 Cecilia Grönberg (Fotografisk gestaltning)
Händelsehorisont || Event horizon. Distribuerad fotografi
OEI editör, diss. Stockholm, 2016
ISBN: 978-91-85905-85-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-85905-86-7 (Digital)
- 60 Andrew Whitcomb (Design)
(re)Forming Accounts of Ethics in Design: Anecdote as a Way to Express the Experience of Designing Together
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016
ISBN: 978-91-982423-2-4 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982423-3-1 (Digital)
- 61 Märtha Pastorek Gripson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Positioner i dans – om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016
ISBN 978-91-982422-6-3 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982422-7-0 (Digital)
- 62 Mårten Medbo (Konsthanterverk)
Lerbaserad erfarenhet och språkighet
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016
ISBN: 978-91-982423-4-8 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982423-5-5 (Digital)
- 63 Ariana Amacker (Design)
Embodying Openness: A Pragmatist Exploration into the Aesthetic Experience of Design Form-Giving
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2017
ISBN: 978-91-982423-6-2 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982423-7-9 (Digital)
- 64 Lena O Magnusson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2017
ISBN: 978-91-982423-8-6 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982423-9-3 (Digital)
- 65 Arne Kjell Vikhagen (Digital gestaltning)
When Art Is Put Into Play. A Practice-based Research Project on Game Art
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2017
ISBN: 978-91-982421-5-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982421-6-4 (Digital)

- 66 Helena Kraff (Design)
Exploring pitfalls of participation and ways towards just practices through a participatory design process in Kisumu, Kenya
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2018
ISBN: 978-91-982421-7-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982421-8-8 (Digital)
- 67 Hanna Nordenhök (Litterär gestaltning)
Det svarta blocket I världen. Läsningar, samtal, transkript
Råmus., diss. Göteborg, 2018
ISBN 978-91-86703-85-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-86703-87-5 (Digital)
- 68 David N.E. McCallum (Digital gestaltning)
Glitching the Fabric: Strategies of New Media Art Applied to the Codes of Knitting and Weaving
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2018
ISBN: 978-91-7833-139-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-140-6 (Digital)
- 69 Åsa Stjerna (Musikalisk gestaltning)
Before Sound: Transversal Processes in Site-Specific Sonic Practice
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2018
ISBN: 978-91-7833-213-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-214-4 (Digital)
- 70 Frida Hållander (Konsthantverk)
Vems hand är det som gör? En systertext om konst/hantverk, klass, feminism och om viljan att ta strid
ArtMonitor/Konstfack Collection, diss. Stockholm, 2019.
ISBN: 978-91-85549-40-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-85549-41-2 (Digital)
HDK – Högskolan för design och konsthantverk, Göteborgs universitet, i samverkan med Konstfack
- 71 Thomas Nyström (Design)
Adaptive Design for Circular Business Models in the Automotive Manufacturing Industry
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-985171-2-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-985171-3-2 (Digital)
- 72 Marina Cyrino (Musikalisk gestaltning)
An Inexplicable Hunger – flutist) body(flute (dis)encounters
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-7833-382-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-383-7 (Digital)
- 73 Imri Sandström (Litterär gestaltning)
Tvärsöver otysta tider: Att skriva genom Västerbottens och New Englands historier och språk tillsammans med texter av Susan Howe
Aktor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-984037-3-2 (Tryckt)
ISBN: 978-91-984037-4-9 (Digital)
- 74 Patrik Eriksson (Filmisk gestaltning)
Melankoliska fragment. Om essäfilm och tänkande
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-7833-566-4 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-567-1 (Digital)
- 75 Nicolas Cheng (Konsthantverk)
World Wide Workshop: The Craft of Noticing
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-7833-610-4 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-611-1 (Digital)
- 76 Magdalena Mayas (Musikalisk gestaltning)
Orchestrating timbre – Unfolding processes of timbre and memory in improvisational piano performance
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-7833-722-4 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-723-1 (Digital)

- 77 Ingrid Hedin Wahlberg (Musik-
pedagogik)
*Att göra plats för traditioner. Antagonism
och kunskapsproduktion inom folk- och
världsmusik*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-7833-830-6 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-831-3 (Digital)
- 78 Cecilia Jeppsson (Estetiska
uttrycksformer med inriktning mot
utbildningsvetenskap)
*"Rörlig och stabil, bred och spetsig".
Kulturell reproduktion och strategier
för breddat deltagande i den svenska
kulturskolan*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-7833-832-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-833-7 (Digital)
- 79 Annelies Vaneycken (Design)
*Designing 'for' and 'with' ambiguity:
actualising democratic processes in
participatory design practices with
children*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-7833-858-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-859-7 (Digital)
- 80 Niklas Rudbäck (Estetiska
uttrycksformer med inriktning mot
utbildningsvetenskap)
*Circumscribing Tonality: Upper
Secondary Music Students Learning the
Circle of Fifths*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-8009-028-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-029-2 (Digital)
- 81 Eva Weinmayr (Konstnärlig
gestaltning)
*Noun to Verb: an investigation into the
micro-politics of publishing through
artistic practice*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
<https://cutt.ly/noun-to-verb>
<http://hdl.handle.net/2077/66644>
Inget ISBN
- 82 Khashayar Naderehvandi (Konstnärlig
gestaltning)
*Vem vittnar för vittnet? Det litterära
verket som vittnesmål och översättning*
Autor, Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-984037-7-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-984037-8-7 (Digital)
- 83 Joakim Andersson (Estetiska
uttrycksformer med inriktning mot
utbildningsvetenskap)
*Kommunikation i slöjd och
hantverksbaserad undervisning*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-194-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-195-4 (Digital)
- 84 Andjeas Ejiksson (Konstnärlig
gestaltning)
Television Without Frontiers
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-208-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-209-8 (Digital)
- 85 Monica Frick Alexandersson (Estetiska
uttrycksformer med inriktning mot
utbildningsvetenskap)
*Omsorg, välvilja och tystnadskultur –
diskursiva dilemman och strategier i
lärarutbildningens undervisningspraktik
i musik mot yngre åldrar*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-276-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-277-7 (Digital)
- 86 Uwe Steinmetz (Musikalisk gestaltning)
*Jazz in Worship and Worship in Jazz: The
musical language of Liturgical, Sacred,
and Spiritual Jazz in a Postsecular Age*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-386-6 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-387-3 (Digital)

- 87 Helena Hansson (Design)
Designing Together: A Frugal Design Approach. Exploring Participatory Design in a Global North-South Cooperation Context (Sweden–Kenya)
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-464-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-465-8 (Digital)
- 88 André Alves (Konstnärlig gestaltning)
A Never-Ending Thirst: Artistic Reforms to Neoliberal-Teflon Imperviousness
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-528-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-529-7 (Digital)
- 89 Hedvig Jalhed (Scenisk gestaltning)
An Operatic Game-Changer: The Opera Maker as Game Designer and the Potentials of Ludo-Immersive Opera
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022
ISBN: 978-91-8009-608-9 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-609-6 (Digital)
- 90 Eva La Cour (Konstnärlig gestaltning)
Geo-Aesthetical Discontent: The Figure of the Guide, Svalbard and Skilled Visions
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022
ISBN: 978-91-8009-648-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-649-2 (Digital)
- 91 Kerstin Hamilton (Konstnärlig gestaltning)
The Objectivity Laboratory: Propositions on Documentary Photography
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022
ISBN: 978-91-8009-725-3 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-726-0 (Digital)
- 92 Tomas Löndahl (Musikalisk gestaltning)
Den klingande verklighetens föränderlighet: Mot ett vidgat gestaltningsutrymme
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022
ISBN: 978-91-8009-785-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-786-4 (Digital)
- 93 Emelie Röndahl (Konsthandverk)
Crying Rya: A Practitioner's Narrative Through Hand Weaving
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022
ISBN: 978-91-8009-901-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-902-8 (Digital)
- 94 Emma Gyllerfelt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Slöjdundervisning med nyanlända elever – om multimodal interaktion och kommunikation i slöjdklassrum
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2023
ISBN: 978-91-8069-147-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8069-148-2 (Digital)

Avhandlingen *Slöjdundervisning med nyanlända elever – om multimodal interaktion och kommunikation i slöjdklassrum* syftar till att identifiera och beskriva slöjdlärares och nyanlända elevers multimodala interaktion och kommunikation, och hur detta kommer till uttryck i slöjdundervisning och lärmiljön i slöjdklassrummet. En handhållen kamera används för att dokumentera slöjdundervisning med nyanlända elever på två grundskolor i årskurs 8–9, under en termin. Avhandlingen utgår från en sociokulturell och multimodal teoriram. Ytterligare utgångspunkt är teorin om praxisgemenskap. Den teoretiska ansatsen möjliggör ett fokus på delaktighet, interaktion och kommunikation i slöjdundervisning mellan nyanlända elever och slöjdlärare.

Resultaten visar att slöjdundervisning och lärmiljön i slöjdklassrummet erbjuder nyanlända elever rika möjligheter till multimodal kommunikation och interaktion i en situerad kontext. Lärmiljön i slöjdklassrummet möjliggör och bidrar till sociala möten och delaktighet för nyanlända elever, vilket eleverna tar egna initiativ till. Vidare visar resultaten hur ämnesspecifika begrepp är komplexa och abstrakta i slöjden, men med utgångspunkt i elevernas slöjdföremål sätts ämnesspecifika begrepp i en konkret kontext för nyanlända elever. Vidare visas hur nyanlända elever ges möjlighet att visa sina kunskaper multimodalt i slöjdundervisning och att kunskaper i svenska inte är avgörande för elevernas deltagande. Avhandlingen är en samlingsavhandling och består av fyra artiklar och en kapp.

