GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Hur stavas helvete?”

Slöjdlärares uppfattningar om att arbeta med språk – och kunskapsutvecklande arbetssätt

Författare: Zlati Gigovic
Program och ämne: Ämneslärarprogrammet
L1Ä79 /Slöjd

GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Ämnesinstitution: HDK-Valand – Högskolan för konst och design
Examensarbete: 15 hp
Kurskod: L9SL2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2026
Handledare: Emma Gyllerfelt
Uppsatsbedömare: Elin Lådby
Kursexaminator: Joakim Andersson

Nyckelord: Språk – och kunskapsutvecklande arbetssätt, SKUA, ämnesspråk, slöjdspråk, stöttning

Abstract

Den här studien undersöker slöjdlärares uppfattningar om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt, förkortat SKUA, är en verktygslåda av metoder som utvecklar elevers ämneskunskaper och parallellt. Att arbeta språk- och kunskapsutvecklande är extra viktigt för elever med svenska som andraspråk, då dessa elever står inför utmaningen att lära sig både skolspråk, vardagsspråk och ämneskunskap samtidigt. Det finns indikationer på att metoderna används på mekaniskt vis och att språkutvecklande effekter då uteblir. Därför är det intressant att undersöka hur slöjdlärare på skolor som arbetar språk - och kunskapsutvecklande applicerar metoderna i sitt klassrum. Frågeställningarna rör hur slöjdlärare uppfattar språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, hur slöjdlärare uppfattar stöttning och hur slöjdlärare uppfattar skolans stöd i det språkutvecklande arbetet. För att svara på studiens syfte och frågeställningar har kvalitativa semistrukturerade intervjuer genomförts med sex slöjdlärare i tre olika regioner och med blandade yrkeslivserfarenheter applicerar SKUA i sitt klassrum. Samtliga slöjdlärare arbetade på skolor som arbetar språk- och kunskapsutvecklande skolövergripande. För att analysera intervjuerna och organisera resultatet användes en fenomenografisk ansats. Resultatet visar satt slöjdlärarnas uppfattningar om nödvändigheten av SKUA skiljer sig, uppfattningarna kan sättas på en skala från uppfattningen om att det är absolut nödvändigt, till att slöjden bör fokusera på hantverk främst. Informanterna uppfattar att språket används på olika sätt och menar att språket i slöjden är svårt. Lärarna har olika uppfattningar om stöttning, vilket indikerar att begreppet är otydligt och behöver klargöras. Resultatet visar att slöjdlärare inte alltid uppfattar sig inkluderade i det språkutvecklande arbetet, och att mycket ansvar för applicering läggs på läraren själv. Slutligen diskuteras vikten av att arbeta språk- och kunskapsutvecklande i enlighet med läroplan och kursplan samt för likvärdighet och i längden, för demokrati.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning **1**

1 Inledning **1**

2 Syfte och frågeställningar **2**

3 Bakgrund **3**

3.1 Läroplan 3

3.2 Kursplan och kommentarmaterial 3

3.3 NÄU-13 4

4 Tidigare forskning **6**

4.1 Andraspråkselever i svensk skola 6

4.2 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt 7

4.3 Ämnesspråk 8

4.4 Ämnesspråk i slöjden 8

4.5 Stöttning 9

5 Teoretisk ansats **12**

6 Metod **13**

6.1 Intervju som metod 13

6.2 Urval 13

6.3 Etik 14

6.4 Genomförande 14

6.5 Analys 15

7 Resultat **16**

7.1 Slöjdens roll att vara språkutvecklande? 16

7.2 Språkanvändning och språkliga krav i slöjden 17

7.3 Språkutvecklande aktiviteter 18

7.4 Vad innebär stöttning? 20

7.5 Skolledningen och vidareutveckling av SKUA 21

7.6 Sammanfattning 22

8 Diskussion **23**

8.1 Metoddiskussion 23

8.2 Resultatdiskussion 24

8.2.2 Språkets användning och stöttning 24
8.2.3 Uppfattning om förstaspråkets roll 25
8.2.4 Skolans bristfälliga stöttning bidrar till instrumentalisering 25
8.2.5 Krav på och vikten av språkutvecklande arbete 27
8.3 Framtida forskning 27
Referenslista **28**
Bilaga 1 ..... **31**
Bilaga 2 ..... **32**
Bilaga 3 ..... **33**

1 Inledning

Vad är språk- och kunskapsutvecklande arbete och vad har det med slöjden att göra? Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är en övergripande term som fångar flera olika metoder och modeller för att stärka både elevers språk och kunskaper i alla skolans ämnen. Begreppet kan uppfattas som något av ett modeord och något som skolor gärna profilerar sig med. Det är förståeligt med tanke på forskningen som finns kring ämnet och hur det kan hjälpa främst andraspråkselever att utveckla och avancera sitt språk samtidigt som de lär sig ämnesinnehåll. I alla skolans ämnen, inte minst slöjd, används språk som ett verktyg för lärande. Elever ska utveckla ämnesspecifikt såsom ämnesspecifika begrepp, men också ett ämnesövergripande skolspråk som innefattar bland annat analys och diskussion. Vissa skolor, främst skolor med elevunderlag där en stor andel är i en andraspråksutveckling, arbetar man skolövergripande språk- och kunskapsutvecklande. Alla lärare, i alla ämnen, har då som uppgift att utveckla elevers språk, parallellt med att lära ut sitt ämne.

I slöjdämnet formger och framställer elever föremål**,** vilket ger möjlighet att uttrycka sig utan att göra det språkligt. Slöjd har ibland kommit att benämnas integrationsämne och är ett vanligt första steg från förberedelseklass till integrerad undervisning för nyanlända elever (Gyllerfelt, 2023). Min erfarenhet är att mycket kan göras och läras utan att ha en gemensam verbal språklig grund mellan lärare och elev, men man misstar sig i tanken om att slöjden inte behöver språket alls. I betygskriterierna står det att eleven bedöms i färdigheter att motivera val samt att resonera kring resultat (Lgr 22), vilket är tydligt språkliga aktiviteter. För att lära sig ämnesinnehållet fullt ut krävs alltså kommunikation och i slöjdforskning lyfts ofta multimodal kommunikation fram (Gyllerfelt, 2023).

Under mina VFU:er har jag intresserat mig för hur olika lärare gör för att arbeta språk- och kunskapsutvecklande, då jag förutom i slöjd också kommer bli behörig svenska som andraspråkslärare. Vid tillfrågan om hur lärare arbetar språk- och kunskapsutvecklande lyfts ofta, ibland enbart, bildstöd som ett stödjande inslag. Bildstöd kan vara gynnsamt som en metod att påminna alla elever om verktygs benämning, men min uppfattning är att där tar också stödet slut. Bildstöd ska användas interaktivt och komplementerande, inte som ersättning av interaktion. Möjligen har konversationerna med lärare som använder bildstöd inte fördjupats så att andra stödinsatser inte framkommit, men om det är så att stödet stannar där, finns det risk för att många barn inte får chans att utveckla alla färdigheter. Det finns kritiska röster gällande hur språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt appliceras. Det speglas bland annat i uppfattningen att det finns risk för urvattning av begreppet, genom förenkling och instrumentalisering av metoder (Kaya & Rehman, 2015). En möjlig övertro på bildstöd kan vara ett symtom på en urvattning av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Med observationer av brister och insyn av potentialen, skapas frågan hur slöjdlärare idag faktiskt uppfattar språk- och kunskapsutvecklande arbete i slöjdklassrummet. Främst på skolor som uttryckligen jobbar språk- och kunskapsutvecklande. Genom den här uppsatsen vill jag undersöka hur slöjdlärare på skolor som arbetar språkutvecklande, uppfattar sitt uppdrag att göra just det. Jag vill veta hur de uppfattar SKUA, hur de anpassar sin undervisning, vilka praktiker de använder och rektorns stöd och utvärdering i det arbetet. Jag hoppas undersökningen kan ge en inblick i om arbetssättet uppfattas som framgångsrikt och relevant eller om det finns tendenser för urvattning av begreppet även i slöjden.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att skapa kunskap om några slöjdlärares uppfattningar kring att arbeta med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. För att uppfylla studiens syfte ställs följande frågeställningar:

- Hur uppfattar slöjdlärare språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt?
- Hur uppfattar slöjdlärare stöttning?
- Vilket stöd uppfattar slöjdlärare skapas av skolorganisationen?

3 Bakgrund

Här nedan följer en genomgång nödvändig bakgrundsinformation från skolans styrdokument och den senaste nationella ämnesutvärdering. Det redogörs för vad läroplanen, kursplanen och kommentarmaterialen säger om elevers språkbruk och språkutveckling.

3.1 Läroplan

I läroplanen finns flera formuleringar kring språkets roll i skolan. Läroplanens två första kapitel rör skolans värdegrund och uppdrag, samt övergripande mål och riktlinjer. Dessa gäller övergripande för all skolans verksamhet (Läroplan för grundskolan och fritidshemmet, Lgr 22). Enligt första kapitlet gällande skolans värdegrund och uppdrag, ska skolan arbeta för att utveckla elevers språk och välja metoder som gynnar elevers kunskapsutveckling. Undervisningen anpassas efter elevens unika förutsättningar och behov. Elevens bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper ska vara en utgångspunkt i lärandet. Skolans uppdrag innefattar att ge elever möjlighet att utveckla sina möjligheter att kommunicera och få tilltro till sin egen språkliga förmåga. Detta då språk, lärande och identitetsutveckling nära förknippade. Det betonas att likvärdig utbildning inte innebär att utbildningen är exakt lika utformad överallt, utan att hänsyn tas till elevers förutsättningar och behov. Skolans mål innefattar att elever ska kunna använda det svenska språket på ett rikt och nyanserat sätt, såväl i tal som i skrift. Elever som riskerar att inte nå målet ska uppmärksammas och ges stöd i form av extra anpassningar eller särskilt stöd för att kunna utveckla sitt språk och sina kommunikationsmöjligheter. Rätten till stöd i svenska eller svenska som andraspråk är inskrivet i skollagen (2010:800) och ska innebära en garanti för tidiga stödinsatser tidigt i skolgången.

3.2 Kursplan och kommentarmaterial

I kursplanen för slöjd finns formuleringar som inkluderar språkande aktiviteter i ämnets syfte, i de långsiktiga målen och i betygskriterierna. En sådan förmåga är förmågan att använda slöjdspecifika begrepp för att beskriva processer, tekniker, verktyg och material (Skolverket, 2022). I kommentarmaterialet nämns vikten av en begreppsrepertoar för att kunna uttrycka och fördjupa kunskaper samt underlätta kommunikation med andra (Skolverket, 2022). Vidare är ett av de långsiktiga målen och därmed en central del av slöjdämnet förmågan att reflektera över både process och resultat av färdiga alster. Eleven ska kunna resonera kring miljöpåverkan, kvalitet och uttryck och under processen ska eleven också göra överväganden med medvetenhet om effekten av handlandet. I idéutvecklingen inför ett arbete ska eleven också kunna motivera val kring exempelvis material och tillvägagångssätt (Skolverket 2022). Syftet med reflektionen, enligt kommentarmaterialet, är att lyfta lärandet i görandet. I kommentarmaterialet står det uttryckligen att det krävs ordförråd och ett språk för att kunna reflektera. De lyfter också värdet i att ha ett språk för att förklara estetiska upplevelser och att ha ett berikat ordförråd genom att ta till sig slöjdspecifika begrepp (Skolverket, 2022). Det finns alltså skrivelser som lyfter språket som förutsättning för lärande och också språket ur ett bildningsperspektiv. Reflektion kan enligt kommentarmaterialet ske muntligt i alla delar av slöjdprocessen. Muntlig reflektion kan ske mellan lärare och elev eller mellan elever. Reflektionen kan också ske i ord och bild, på papper eller med digitala verktyg. Formen på redovisning av kunskaper och reflektion är alltså flexibel.

När det gäller bedömning, inkluderar betygskriterierna i årskurs 9 både motivering av val och om resonemang. Det är formulerat enligt följande: “Utifrån syftet med slöjdarbetet [...] ger [eleven] enkla/utvecklade/välutvecklade motiveringar till sina val” (Skolverket, 2022), samt: “Eleven för enkla/utvecklade/välutvecklade resonemang om arbetsprocessen och resultatet samt hur det genomförda arbetet har påverkat kvaliteten, uttrycket och miljön.” (Skolverket, 2022). Enligt kommentarmaterialet kan detta bedömas i om reflektionerna är “djupa och sakliga eller mer basala och subjektiva” (Skolverket, 2022 s. 21) och hur medveten eleven är kring kvalitet relaterat till alster och process. Eleven bedöms efter vad som är relevant för arbetsområdet. Handlar arbetsområdet om hållbarhet kan läraren förvänta sig djupare reflektion kring arbetets miljöpåverkan. Gällande motivering av val är enligt kommentarmaterialet val som motiveras ut flera perspektiv på en högre nivå. Perspektiven kan vara utifrån funktion, estetiskt uttryck eller påverkan på miljö.

3.3 NÄU-13

Skolverkets senaste nationella ämnesutvärdering för slöjd, bild och musik (NÄU-13) kom ut 2015, baserad på data från 2013. Det är därmed en utvärdering på Lgr11. Enligt NÄU-13 är görandet fortfarande i fokus i de tre estetiska ämnena och språkliga och kognitiva förmågor som reflektion, analys och diskussion prioriteras inte i tillräcklig grad efter styrdokumenten. Innehållet kring reflektion och liknande förmågor tillhör inte vad som traditionellt har varit fokus i slöjden, men i takt med samhällets utveckling har även kursplanerna ändrats och utvecklats. I Lgr 11 betonas ämnesspråk, det kan utläsas i betoningen av slöjdrelaterade begrepp som finns i de långsiktiga målen och i ämnets syftestext. Enligt NÄU-13 inkluderar ämnesspråket i Lgr11 också förmåga att analysera och värdera arbetsprocess och resultat. De sistnämnda förmågorna, analys och värdering, samt reflektion och diskussion, är mindre utvecklade än andra förmågor som ska tränas i slöjden. NÄU-13 står att det finns ett samband att de saker eleverna tränar mest på också är det de presterar bäst i. Elevers lägre resultat i de verbala förmågorna kan vara relaterat till att det inte övas lika mycket som exempelvis hantverkstekniker. Både lärare och elever är överens om att det är förmågor som tränas mindre på. Samtidigt uppger lärarna i hög utsträckning att de ger eleverna förutsättningar att utveckla förmågor som att motivera val och tillvägagångssätt, att analysera och värdera arbetsprocesser och att använda begrepp specifika för slöjden. Slöjdlärarna ser slöjdämnet som främst ett “skapande estetiskt ämne”, dokumentation och reflektion som står i det centrala innehållet, förekommer i mindre utsträckning. Diskrepansen kan tolkas som en reflektion på vad lärarna uppfattar som tillräckligt. När det gäller bedömning visar rapporten att elever uppfattar att lärare samlar elevers kunskaper genom observation, vilket stärker bilden av att verbalt innehåll eftersätts.

I kapitlet om utmaningar i arbetet med skolans breda uppdrag poängteras att skolans breda uppdrag, som finns beskrivet i läroplanen, måste inkluderas i alla ämnen av alla lärare. Lärare i bild, slöjd och musik uppfattar att deras ämnen inte inkluderas i det arbetet i den grad som deras rektorer uppger. Det är dessvärre inte utskrivet vilka delar som åsyftas, men demokratiska värderingar och anpassningar för allas rätt att delta i skolan är stora delar i läroplanens första kapitel (Skolverket, 2022). Elever med utländsk bakgrund får lägre betyg i slöjd och bild, både i årskurs 6 och 9. Detta också efter kontroll för vårdnadshavarnas utbildningsnivå, som också har en positiv korrelation med elevers betyg. Interaktion är en viktig del av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (Gibbons, 2021), vilket beskrivs vidare här nedan. I slöjden arbetar eleverna ofta ensamma med olika uppgifter och handleds av läraren enskilt. Det är ovanligt med arbete i par eller i grupp. När det gäller redovisningar är det också vanligast att elever gör detta enskilt och enbart för läraren, att presentera inför

klassen är ovanligt. Lärarna tar reda på vad eleverna kan genom att “se vad de gör” oftare än i samtal (NÄU-13).

4 Tidigare forskning

I kapitlet *Tidigare forskning* redogörs för relevant forskning för att förstå begrepp och idéer som återkommer i denna uppsats. Först görs en genomgång om möjligheter och svårigheter i att vara andraspråkselev, sedan kommer en genomgång av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Forskning om ämnesspråk generellt och slöjdspråk specifikt gås igenom. Slutligen behandlas begreppet stöttning.

4.1 Andraspråkselever i svensk skola

Andraspråkselever är en heterogen grupp med många olika språkliga erfarenheter. Vad de har gemensamt är att de har minst ett språk utöver svenska som de använder eller har använt i sin vardag (Schmidt & Wedin, 2022). Det finns ingen särskild svenskundervisning för nyanlända elever, utan de läser också svenska som andraspråk (Skolverket 2018). Läsåret 2023/24 fanns det cirka 153 000 elever som läste svenska som andraspråk (Skolverket 2024) Enligt skolförordningen (2011:185, 14 §) har en elev rätt till att undervisas i svenska som andraspråk om de har ett annat modersmål än svenska, om den har svenska som modersmål men har gått i skolan utomlands samt är invandrad med en vårdnadshavare där svenska är umgängesspråk. Rektor tar beslut om det finns behov för undervisning i SVA. Likvärdigheten brister för elever med svenska som andraspråk. Brist på behöriga lärare i svenska som andraspråk, variation i hur rektorer tar beslut och brist på statligt organiserat stöd för skolor och lärare identifieras som orsaker. Språkklyftan riskerar att göra så att alla elever i svensk grundskola inte får samma chans att tillgodogöra sig den kunskap som beskrivs i läroplanen (Skolverket 2018). Enligt forskningen har elever som läser SVA i lågstadiet har sämre ordförråd, sämre läsförståelse sämre avkodning, vilket innebär att de har svårare att översätta de skrivna tecknen till ljud och begripliga ord (Fälth, Selenius & Egerhag, 2023). Det finns indikationer på enspråkighet som norm i svenska klassrum, även där andraspråkselever förekommer (Lindqvist, 2014). Det kan tolkas som att det saknas ett resursperspektiv, att man inte drar nytta av de språkliga resurser eleverna har och istället fokuserar på vad de saknar. Det är viktigt att ha ett resursperspektiv och betona att alla elever, oavsett mängd formell skolgång, tid i Sverige, modersmål och erfarenheter, har en mängd språkliga resurser som är till nytta för inlärningen (Franker, 2019).

Att vara en elev med svenska som andraspråk i skolan är att ställas inför två utmaningar: att lära sig ett vardagsspråk och att lära sig ett skolspråk (Schmidt & Wedin 2022). Vardagsspråket, även kallat BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), tar en andraspråkstalare till sig på ett till två år som ny inlärare (Schmidt & Wedin 2022; Gibbons, 2021; Axelsson, 2021). Ett skolspråk, eller Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), tar betydligt längre tid att utvecklas. Hos nyanlända barn tar det fem till åtta år att hinna ikapp jämngamla skolkamrater med svenska som förstaspråk. CALP kännetecknas av ett kontextreducerat och formellt språk som används i läroböcker. Skolspråket innefattar ämnesspecifika begrepp men syftar också på ett övergripande skolspråk (Axelsson, 2021). Tvingstedt och Morgan (2022) menar att för att flerspråkiga elever ska kunna ta till sig ämnesinnehåll på ett produktivt sätt behöver alla lärare vara språklärare. Det innebär att alla lärare behöver ha en medvetenhet om ämnesspråket i sitt ämne och medvetet stötta elever i ämnets språkliga krav. Ämnesstudier är bästa arenan för att lära sig ämnesspråket, dessa förmågor kan inte förpassas till svenskundervisningen (Gibbons, 2021). Ytterligare utmaning, i skolan och i samhället i stort, är att flerspråkiga personer möts av negativa attityder till flerspråkighet. Dels finns en uppfattning om att bruket av fler språk än svenska riskerar att leda till halvspråkighet. Halvspråkighet är en språkideologisk föreställning som innefattar

uppfattningen att det svenska språket inte är komplett om den påverkas av andra språk. Föreställningen innefattar också uppfattningen om att det inte går att lära sig två språk samtidigt, att upprätthålla modersmålet och lära sig svenska samtidigt riskerar att leda till halvspråkighet i båda språken (Stroud, 2021). Vidare finns en hierarki bland olika språk, immigrantspråk från utomeuropeiska länder har låg status (Bijvoet, 2020).

4.2 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, från och med nu omväxlande benämnt som SKUA, är beskrivet av flera andraspråksforskare. En spridd och ofta refererad forskare är Pauline Gibbons. Gibbons har skrivit boken *Lyft språket lyft tänkandet* (2021) där språk och kunskapsutvecklande arbete för andraspråkselever i den senare delen av grundskolan och gymnasiet behandlas. Boken kan ses som en handbok som ger flera förslag på hur man planerar sin undervisning för att stimulera både ämneskunskaper och språkutveckling i alla skolans ämnen. Arbetssätten är framtagna för att gynna elever i andraspråksutveckling, men har också positiva effekter för andra elevers språkutveckling. Kognitiv kvalitet, höga förväntningar, stöttning och ämneslitteracitet är centrala begrepp. Boken används på lärarutbildningen på Göteborgs universitet. Det är också definitioner och arbetssätt från Gibbons som sätter ramen för förståelsen av begreppet i den här uppsatsen.

Enligt Gibbons (2021) är SKUA inte en modell, utan snarare ett samlingsbegrepp för olika sätt att arbeta. Kärnan i SKUA är en kombination av kognitivt krävande utmaningar och mycket stöttning. Med kognitivt krävande uppgifter menas uppgifter som stimulerar lärande av ämnesinnehåll och språkutveckling. Kognitiv kvalitet kännetecknas av inlärning av ämne och språk parallellt. Undervisningen ska sträva efter att skapa fördjupad kunskap, där kunskap byggs och inte enbart reproduceras, där kritiskt tänkande premieras och samtalet används utvecklande. Andraspråkselever tenderar dessvärre att tilldelas förenklade uppgifter, vilka är mindre kognitivt utmanande. Målet enligt SKUA är att andraspråkseleven ska ta till sig samma innehåll som andra elever. Uppgifter ska därmed inte förenklas, utan eleverna ska få det språkliga stöd de behöver för att ta till sig innehållet. Vid förenkling blir både innehåll och språk torftigt (Gibbons, 2021). En viktig aspekt av SKUA är att ha höga förväntningar på eleverna. Hur läraren ser på och pratar om eleverna har starka samband med hur de presterar. Resursperspektivet ingår i SKUA. Stöttning är ett centralt begrepp inom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Gibbons har ett sociokulturellt perspektiv och tar begreppet stöttning från Vygotskij. Stöttning är en del av planeringen av undervisningen och i interaktionen i klassrummet. I enlighet med det sociokulturella perspektivet är interaktion som en viktig del av stöttningen i SKUA. Den kan vara planerad eller spontan.

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt har goda effekter och har implementerats på skolor i Sverige. Det finns kritiska aspekter av implementeringen. Magnusson (2017) granskar några av Skolinspektionens rapporter kring undervisning av nyanlända elever och elever med svenska som andraspråk. En slutsats av undersökningen är att ansvaret att undervisa elever i svenska sätts på den enskilda läraren, vilket är problematiskt då lärarna redan har många uppgifter och att det inom kursplanerna redan råder stoffträngsel. Magnusson menar att ansvar bör förskjutas uppåt till myndighetsnivå, arbetet är viktigt för likvärdigheten men kan inte ligga på varje enskild lärare. Vidare finns också uppfattningar om att språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt riskerar att urvattnas. Kaya och Rehman (2015) beskriver att det finns risker för instrumentell användning, vilket leder till att strategiernas effekt uteblir. De menar att det behövs kunskap och ordentliga möjligheter för kollegialt

lärande för att metoden språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt inte ska tappa sin betydelse.

4.3 Ämnesspråk

Skolspråk kan delas in i ämnesövergripande, generellt skolspråk och ämnesspecifikt skolspråk Lindqvist (2014). Begreppet ämnesspråk ramas in av Berg Nestlog (2019) som förstår ämnesspråk som det språk som används när läraren pratar om ett ämne och som inläraren förväntas lära sig. Ämnesspråk är brett och innefattar muntligt, skriftligt, digitalt språk samt tecken, bilder och gester som är relevanta för att förstå ämnesinnehåll. Ämnesspråk är en central didaktisk fråga utifrån antagandet att språkutveckling är starkt relaterat till kunskapsutveckling. Språk behövs för förståelse av ämnesinnehåll men också för kunskapsproduktion (Berg Nestlog, 2019). Gibbons (2021) titulerar sin bok "Lyft språket lyft tänkandet" utifrån samma antagande, att utvecklingen av ämnesspråk också möjliggör fördjupning av ämneskunskaper. Även Wedin (2022) lyfter vikten av ämnesspråket i för att kunna tala om komplexa ämnesspecifika problem. Enkla förklaringar med vardagsspråk kan ge en begränsad nivå av förståelse, men när svårighetsgraden ökar räcker vardagliga begrepp inte längre. Kravet på ämnesspråk för full förståelse kan benämnas som ämneslitteracitet (Berg Nestlog, 2019). I varje ämne finns konventioner och normer för språk och aktivitet som är en del av ämnet i sig. Att ha en funktionell ämneslitteracitet är att kunna delta i ämnets praktiker. Gee (2015) exemplifierar en funktionell litteracitet med "the aspirin bottle problem". Den som kan läsa kan avkoda orden som står på en medicinburk men utan kunskap om kontext som samhälle, symboler, hur vårdsystemet fungerar, analys av textens avsändare och vilken tendens den kan ha eller modus i språk, kan få svårt att förstå medicinburkens medföljande bipacksedel. Litteracitet är alltså mer än läs- och skrivkunnighet. Inom SKUA innefattar också talat språk samt förmågor som att vara kritisk, kunna föra resonemang, ställa frågor och ompröva sina tankar en kritisk litteracitet (Gibbons, 2021). Tvingstedt och Morgan (2022) skriver i en artikel för Skolverket att alla lärare behöver vara språklärare i sina ämnen för att andraspråkselever ska ta till sig ett ämnesspråk. Det innebär att alla lärare behöver ha en medvetenhet om ämnesspråket i sitt ämne och medvetet stötta elever i ämnets språkliga krav.

4.4 Ämnesspråk i slöjden

I kursplanen för slöjd finns flera språkande aktiviteter nämnda i vad eleverna ska bedömas efter. En del av slöjdens ämnesspråk är de många begrepp som finns för verktyg, tekniker och material, vilka eleverna förväntas lära sig (Lgr 22). Vidare nämns också motivering av val och reflektion som språkande aktiviteter i slöjden (Skolverket 2022). Lindqvist (2014) skriver i sin avhandling gällande litteracitetspraktiker i slöjd och samhällskunskap hur slöjdens litteracitetspraktiker, det vill säga aktiviteter som innefattar läsning och skrivning (muntligt eller verbalt) i en specifik social kontext, innefattar minst två textskrivande moment - planering och utvärdering. Eleven skriver i början av processen och i slutet av den. Vidare används språket som medierande redskap under hela arbetsprocessen genom instruktion, videomaterial, muntliga genomgångar, gester och handrörelser. Textgenrer som berättande, informerande, instruerande texter förekommer. Texterna som erhålls och skapas av eleven innehåller både skolspråk och ämnesspråk. Ämnesspecifikt används begrepp som beskriver verktyg och tekniker, men också slöjdande verb som att sy eller att tvärnåla samt övriga slöjdrelaterade ord som inte är föremål eller praktiker, exempelvis rätsida och dekorativa

föremål. Skolspråk som används är abstrakta ord för mentala och materiella processer. Vidare ingår eleven i slöjden i multimodala litteracitetspraktiker. Instruktioner, information, beskrivningar och annat innefattar symboler, ljud, bild och interaktion. Dessa aspekter av multimodal kommunikation är likvärdiga i att skapa förståelse som verbalt språk (Lindqvist 2014). I slöjden finns det rika möjligheter till multimodal kommunikation till följd av praktiska moment och interaktiva möjligheter i slöjdklassrummet, vilket också kan identifieras som en framgångsfaktor för nyanlända elever (Gyllerfelt, 2021). Interaktionella möjligheter i slöjden exemplifieras också av Johansson och Lindberg (2017) som beskriver hur en lärare förklarar trådrak för en elev med ord och genom att visa på ett vävt tyg. Interaktion och handgriplighet erbjuder eleven förståelse för ett begrepp som rör produktion och materialets egenskaper.

Guvå och Stevanovic (2016) belyser elevers svårigheter att ta till sig och använda slöjdspecifika begrepp. De studerade om elever använde mer slöjdspecifika begrepp om de exponerades för dem oftare. En av grupperna fick instruktioner på film som innehöll begreppstätt språk som de kunde titta på flera gånger om. Den andra gruppen fick en muntlig instruktion som innehöll betydligt mindre ämnesspråk och bara upprepades en gång. Resultatet visade en nästan obefintlig skillnad på grupperna. En slutsats som dras är att exponering inte är tillräckligt, språket måste också användas av eleven. Input och output beskrivs av Swain (1995) som menar att output, det vill säga användning, är ett effektivt sätt att lära sig språk, vilket stödjer slutsatsen i Guvå och Stevanovic (2016). När man producerar språk upptäcker man luckor i sitt kunnande och att försöka komma runt det och uttrycka sig ändå engagerar kognitiva förmågor och stimulerar inlärning. Riklig input är alltså viktig, men språket måste också användas (Swain, 1995). Slöjdrelaterat och abstrakt språk förekommer bland annat när det gäller föremåls uttryck. Homlong (2011) studerar elevers förmåga att beskriva ett estetiskt uttryck utifrån en serie randiga bomullstyger. Eleverna uppmanas välja vilket tyg de föredrar och motivera sitt val. Resultatet visar att eleverna har svårt att formulera sig med formalestetiska begrepp såsom färg, form eller känsla. Homlong ställer följdfrågor kring valen som kan ses som någon form av stöttning. I interaktion mellan elev och lärare växer en motivering fram. Förmågan att motivera val finns inte naturligt hos eleverna utan kräver träning och stöttning.

Hur lärare använder slöjdspråket skiljer sig. Utifrån en studie om lärares förhållningssätt utmynnar fyra idealtyper; serviceman, instruktör, pedagog och handledare (Hasselskog, 2010). Dessa idealtyper skiljer sig i kommunikationsstil och kommunikativt fokus. Pedagogen och handledaren har en mer dialogisk kommunikation, medan instruktören och servicemannen har med lärarcentrerad kommunikation. De dialogiska kommunikationsstilarna utgår från eleven och eftersträvar reciprok förståelse. Kommunikationsstilen som används av instruktören och hantverkaren är mindre dialogisk, kommunikationen utgår från läraren. Kommunikationen är också mer fokuserad på produkt och görande (Hasselskog, 2010). Fokus på görandet kan göra det svårt att motivera elever att lägga tid på att utveckla andra kunskaper, som att använda slöjdspecifika begrepp (Guvå & Stevenovic 2016). Samtidigt visar Hasselskog (2010) hur elever använder slöjdbegrepp i sin slöjddagbok, oavsett lärarens idealtyp.

4.5 Stöttning

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt utgår från ett sociokulturellt perspektiv och begreppet stöttning används i samma bemärkelse som i den sociokulturella teorin. Vygotskij

(1978) beskriver den proximala utvecklingszonen som är det eleven inte klarar själv men klarar med hjälp av en person som är mer kunnig. Stöttningsbegreppet, eller scaffolding, utvecklades senare för att beskriva den tillfälliga stöttning eleven behöver för att komma framåt och senare vara självständig i att lösa liknande uppgifter (Puntambekar, 2022).

Gibbons (2021) beskriver återkommande olika typer av stöttning i sin bok *Lyft språket lyft tänkandet.* Stöttning delas upp i två former: interaktiv stöttning och planerad stöttning. Den interaktiva stöttningen syftar på spontant verbal stöttning i samtal med en elev. Hur vi bemöter och interagerar med elever har en påverkan på deras språkinlärning och kan verka både negativt och positivt. Allt för stora krav på språklig korrekthet kan tysta elever och missgynnar språkutveckling och lärande. Interaktion där läraren själv använder korrekt språk och sätter begrepp på vad eleven säger, men i första hand lyssnar och kommenterar innehållet i vad eleven säger, gynnar elevens språkutveckling. Planerad stöttning innebär att läraren i planeringsstadiet skapar förutsättningar för parallell språk- och kunskapsutveckling. Gibbons ger förslag fem steg kan användas i planeringen av undervisning som säkerställer att språket inkluderas. Stegen innebär i korthet att läraren i planeringen utgår från elevernas tidigare kunskaper, identifierar språket i ämnesområdet och väljer ut ett fokusområde som inkluderar de viktigaste språkliga aspekterna. Aktiviteter planeras efter språket som fokuseras på. Efter genomfört arbetsområde görs en utvärdering. Gibbons ger ett flertal förslag på aktiviteter som kan vara stöttande. Övergripande är metoder som translanguaging (aktivt användande av elens alla språkliga resurser), elevens språkproduktion, att få saker förklarade på olika sätt, varierade arbetsformer, att eleven blir modellad i den aktuella uppgiften, att uppmärksamma texters struktur och uppbyggnad (genrepedagogik), riklig interaktion och uppgifter utan tak framgångsrika som stöttning.

Stöttning som begrepp har också kritiserats för att slängas med, utan att verklig stöttning som för eleven framåt faktiskt sker (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). Utifrån det tillgängliga forskningsläget kan tre aktiviteter identifieras som kännetecknar stöttning. En av dem är responsivitet hos läraren, som uppfattar stödbehov och anpassar undervisningen individuellt och kontinuerligt. De andra två processerna innefattar nedtrappning av lärarens responsivitet och ökning av ansvar och kontroll över uppgiften hos eleven. Elevens självständighet i lärandet ökar när kunskaper och färdigheter är goda nog. God stöttning är också framåtsyftande och gör eleven mer självständig i framtida möte med liknande uppgifter. Forskningen visar att det som benämns stöttning i praktiken inte innefattar alla dessa delar, istället förekommer förenklingar eller hjälp som gör att eleven gör uppgiften men inte får med sig färdigheter att lösa det själv. En av orsakerna kan vara att modeller för stöttning används utan djupare reflektion eller tydligt syfte. Det väcker frågan om begreppet behöver utökas och att stöttning måste nå eleven och ge faktiska resultat för att få kallas stöttning. (Van de Pol m. fl., 2010). En risk med att inte erbjuda olika typer av stöttning är att det hämmar lärandet för eleven och att det belastar läraren med tätt upprepade frågor om hjälp (Lindqvist, 2014).

En metod som kommit att användas för att stötta andraspråkselever är TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) och bildstöd, vilka båda från början utformats för barn i behov av särskilt stöd vid kommunikation (Larsson, Björk-Willén, Haraldsson & Hansson, 2025). Hos förskoleelever har användningen av bildstöd och TAKK inte gett effekt, utan i vissa fall snarare missgynnat elever med svenska som andraspråk. Läraren blir mindre responsiv i kommunikationen med barnet vid användning av dessa hjälpmedel, då själva hjälpmedlet upptar lärarens fokus. Tecknen som i praktiken används saknar ofta relevans till elevens behov samt förenklar språket istället för att erbjuda ett rikt språk. Barn lär sig av att interagera med personer som har mer erfarenhet av språket, det är därför viktigt att använda

ett rikt vokabulär. Författarna betonar att man inte ska blanda ihop andraspråkselever med elever som har stödbehov gällande kommunikation. Elever som har svenska som andraspråk och har behov av stöd i kommunikation gynnades, men inte de elever som inte hade svenska som andraspråk men inte behövde särskilt stöd med kommunikationen. Författarna menar att användningen av dessa metoder ska vara medvetna och målinriktade och inte användas på slentrian. Metoden fungerar inte i alla situationer och för alla elever.

5 Teoretisk ansats

Här nedan beskrivs ansatsen utifrån kunskapsanspråk, forskningsintressen och relaterade metodologiska övervägningar

Den här studien utgår från en fenomenografisk forskningsansats, en vanlig ansats i studier inom pedagogik och omsorg (Ingerman, 2021) och en lämplig metod för den som vill undersöka människors uppfattningar. Då den här studien vill undersöka slöjdlärares möte av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, inte metoden SKUA i sig, passar analysmetoden syftet för studien. Metoden utformades av en grupp forskare på Göteborgs universitet 1979 och är en kvalitativ ansats (Marton, 1986). Marton (1986), som är medgrundare till fenomenografin, beskriver att teorin intresserar sig för människors uppfattning om fenomen. Fenomenografins ontologiska antagande är att det inte finns någon objektiv sanning om olika fenomens varande, utan att olika uppfattningar av dem alltid uppstår när människan möter omvärlden. Fenomenografin studerar inte vad specifika fenomen är utan vad de uppfattas vara, det vill säga ett "andra ordningens perspektiv" (Uljens, 1989; Ingerman, 2021). Med uppfattning menas inte åsikt som i en vardaglig mening, utan snarare förståelsen av ett fenomen (Uljens, 1989). Fenomenografin har inte intresse av att värdera eller tolka människors uppfattningar och tankar, utan bara beskriva och kategorisera dem. Specifikt är fenomenografin intresserad av *olika* sätt som fenomen kan uppfattas på. Fokus riktas därmed till *skilda* uppfattningar kring fenomen (Marton, 1986), både uppfattningar mellan individer och hos en och samma individ observeras (Ingerman, 2021).

Vad är då ett fenomen? Ett fenomen definieras brett som "[...] avgränsade meningsfulla helheter, så som vi erfar, uppfattar eller förstår den." (Ingerman, 2021). Fenomen kan vara sociala, fysiska eller teoretiska. Resultatet av forskning med en fenomenografisk analys är beskrivningskategorier som beskriver skilda sätt att se ett fenomen. Beskrivningskategorierna utmynnar från analys av utskrivna intervjuer (Uljens, 1989). I en fenomenografisk analys transkriberas bandade intervjuer ordagrant. Därefter analyseras och tolkas texten för att nå fram till innebörden av innehållet i den utskrivna intervjun. Meningsbärande utdrag relaterade till studiens intresse från transkriberingen kategoriseras och definieras för att kategoriseras i beskrivningskategorier. I analysen är man inte intresserad av vem som sagt vad, utan intresset ligger i de olika uppfattningarna som yttrats i intervjuerna. Därför samlas alla citat i en "pool of meaning" (Ingerman, 2021). En informants uppfattning behöver inte kunna placeras i en enda av kategorierna utan kan spegla flera kategorier. Eftersom den här uppsatsen ämnar undersöka lärares uppfattningar av att arbeta med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är fenomenografin en lämplig metod för analysen.

6 Metod

Här nedan följer en genomgång av metodologiska val för denna studie. Kapitlet beskriver intervju som metod, urvalet av informanter, etiska ställningstaganden, genomförande av studien samt en redogörelse för hur analysen gått till.

6.1 Intervju som metod

Eftersom syftet med studien är att skapa kunskap om hur lärare uppfattar språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt valdes intervju som metod för att komma åt uppfattningarna. Intervju som metod är även den vanligaste metoden vid fenomenografiska studier (Ingerman, 2022). En fördel med intervjuer är att de kan fånga den mänskliga upplevelsen av något (Kvale & Brinkmann, 2024). Specifikt semistrukturerade intervjuer är i regel den metod som används för studier med en fenomenografisk ansats, där uppfattningar och tolkningar är av intresse. För att kunna få syn på olika tolkningar behöver individer redogöra för dem (Ingeman, 2022). Den semistrukturerade intervjun ger möjlighet för informanten att fritt berätta, vilket ger möjlighet till ett rikare material och bredare förståelse för informantens upplevelse. Graden av struktur gör det lättare att göra en teoretisk analys och jämföra material (Kvale & Brinkmann, 2024). Det finns inte någon enskild standard för hur en kvalitativ intervju behöver gå till, snarare finns det ett flertal former, ingångar och tekniker Däremot betonas vikten av övning och uppbyggnad av skicklighet och att intervjua är ett hantverk (Kvale & Brinkmann, 2024).

För att öka chanserna för rika och berättande svar, men också jämförbarhet, kan en intervjuguide konstrueras. Intervjuguiden utformades efter en modell av Kvale och Brinkmann (2024). Ett sätt att utforma en intervjuguide som föreslås av dem är att utforma teman utifrån undersökningens syfte och frågeställningar. Det kan vara fördelaktigt att ha frågor som överlappar två forskningsfrågor, vilket ger chans till bredare svar och därmed ett rikt material. Vid utformningen av frågorna togs detta i beaktning. Vidare användes ett vardagligt språk och i den mån det var möjligt, korta formuleringar. Kvale och Brinkmann (2024) betonar intervjuarens kunskaper om ämnet, fokus på syftet och medvetenhet om kommande analys för att kunna styra intervjun för ett så bra underlag som möjligt. Vid själva intervjutillfället är det aktiva lyssnandet av samma vikt som att ha bra intervjufrågor. Intervjuaren bör vara medveten om sina reaktioner samt uppföljande frågor. Uppföljande frågor kan få olika effekter och har olika syften. Att upprepa ord kan få informanten att fortsätta berätta och känna sig lyssnad på (Kvale & Brinkmann, 2024).

6.2 Urval

Urvalet begränsades till behöriga slöjdlärare på skolor som på något sätt arbetar språk- och kunskapsutvecklande och/eller själva arbetar språk- och kunskapsutvecklande. Informanter söktes upp genom direkt kontakt med lärare och skolor, genom rundfrågning i olika nätverk samt genom annonser på diverse Facebookgrupper som samlar lärare och lärarstudenter. Facebooksidorna inkluderar bland annat grupperna Nationellt centrum för slöjdutbildning, Nätverk för nya lärare, Lärare i svenska och svenska som andraspråk, med flera. Enskilda skolor i slumpvis utvalda kommuner i landet har också kontaktats. Skolor att kontakta hittades genom att besöka olika kommuners hemsidor. De som mejlades var de skolor som uttryckte att de har någon form av språkutvecklande arbete på skolan i

beskrivningen av skolan. Vidare söktes informanter på mina tidigare VFU-skolor. Urvalsformen kan där med ses som en blandning av bekvämlighetsurval och utforskande urval (Denscombe, 2014). Slutligt informantantal blev sex lärare på fem olika skolor. Lärarna är utspridda i olika regioner i landet. Betoningen på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt varierade på skolorna. Fyra av fem skolor hade ett elevunderlag med rika språkliga variationer hos eleverna, där en stor andel hade ett annat språk än svenska som sitt första språk. Två av skolorna var friskolor, tre av skolorna var kommunala. Lärarna hade varit verksamma som legitimerade slöjdlärare i mellan två och 27 år. Två av deltagarna hade varit verksamma i två år, en i mer än tio år och tre i mer än 20 år. Två av lärarna arbetade med eleverna

6.3 Etik

Undersökningen gjordes enligt Vetenskapsrådets rekommendationer (2024). Innan intervjun fick deltagarna ut ett informationsbrev med information om studiens syfte, hantering av data, konfidentialitet, inspelning och frivilligt deltagande. Vid intervjutillfället fick informanterna brevet uppläst och fick även chans att ställa frågor. Därefter skrev de på en samtyckesblankett där de bekräftade att de fått information om studien och att de godkände att delta på de villkor som lästs upp. Informanterna fick tillgång till kontaktuppgifter till mig och handledaren för det här arbetet vid vidare frågor. Informanterna upplystes även om att de kunde ställa frågor efter att intervjun avslutats. Ljudinspelningarna lyssnades på enbart av mig och raderades efter genomförd analys. Deltagarna har anonymiserats så att det inte ska gå att identifier vilka informanterna är.

6.4 Genomförande

Intervjufrågor togs fram genom studiens syfte, ur vilket tre teman utformades. Dessa teman var: lärares uppfattning om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt generellt, uppfattning om och praktiserande av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i det egna klassrummet samt uppfattning om utvärdering, stöd och fortbildning från arbetsgivarens sida. Totalt utformades 11 intervjufrågor, samt en avslutande fråga som löd “Har jag glömt att fråga om något” där informanten kunde fylla på med saker som den uppfattar som relevant men som inte plockats upp av intervjufrågorna. Innan intervjuerna med informanterna inleddes, gjordes en pilotintervju med en slöjdlärarstudent, detta enligt rekommendation från Ingerman (2021). Pilotstudien genomfördes för att testa intervjufrågornas tydlighet och bredd, för att säkerställa att tänkt genomförande fungerar samt för att öva på att introducera studien, ställa intervjufrågorna, lyssna och testa följdfrågor. Kvale och Brinkman (2024) lyfter vikten av övning för att bli en skicklig intervjuare. Vid tillfället för piloten testades även teknisk utrustning, en diktafon på en smartphone och inspelnings- och transkriberingsverktyget i Word på en laptop. En fråga togs bort efter pilotintervju på grund av upplevd upprepning. Totalt sex intervjuer med lärare på fem olika skolor genomfördes. Intervjuerna pågick i cirka 30–50 minuter. Två intervjuer skedde digitalt. Då användes ett signeringsverktyg i programmet Adobe för att signera blanketten för samtycke. Fyra av intervjuerna skedde genom ett fysiskt möte på slöjdlärarnas arbetsplatser, efter önskemål från informanterna. Inför intervjun skrevs intervjuguiden ut på papper. Under intervjun antecknades nyckelord på intervjuguiden

Efter varje intervju gjordes anteckningar om upplevelsen av intervjun för att fånga det som upplevdes som mest kärnfullt i samtalet. Efter två av intervjuerna togs en av frågorna bort då den visades ge samma svar som en annan som kom efter. Frågan som uteslöts var:

"Vilka möjligheter ser du med att arbeta språk- och kunskapsutvecklande arbete i slöjden?". Frågan som upplevdes upprepa denna fråga löd: *"Hur använder du språk- och kunskapsutvecklande arbete i din undervisning?* Den förstnämnda frågan var menad att fånga upplevelsen av möjligheter med klassrummet, ämnets uppbyggnad och möjligheter med redovisningsformer. Istället började informanter berätta om vad de faktiskt gör, vilket var menat att fångas av den senare frågan. Båda frågorna behölls på intervjuguiden och om informanten inte pratade om klassrummet eller slöjdens uppbyggnad, ställdes den förstnämnda frågan som en följdfråga. Alla intervjuer transkriberades automatiskt med Word. Inför analysen lyssnades alla intervjuer igenom och transkriberingen kontrollerades och ändrades då programmet ofta hörde fel. Därefter kunde analysen genomföras.

6.5 Analys

I enlighet med den teoretiska ansatsen, fenomenografi, har resultatet analyserats genom att identifiera meningsenheter, det vill säga, enheter av innehåll som berör fenomenet på olika sätt (Ingerman 2022). Det finns inget enskilt sätt att gå till väga för att göra en kvalitativ analys, men som stöd för analysarbetet har Ingermans (2021) beskrivning av analys inom fenomenografin använts.

Till att börja med lyssnades materialet igenom flertalet gånger. Ingerman (2021) menar att det är bra att lyssna igenom intervjuerna igen inför analysen för ett helhetsintryck. Vilket gjordes, men också för att kontrollera den automatiska transkriberingen. Därefter skrevs intervjuerna ut på papper för att inleda analys. Enheter av mening färgmarkerades. Vad som utgör en enhet av mening bestäms av syftet, därmed markerades sammanhängande uttalanden som rör lärarnas uppfattning om språk- och kunskapsutvecklande arbete. Härifrån ses alla citat som ett hav av olika uppfattningar, en "pool of meaning" (Ingerman, 2021). Vilken informant som sagt vad är inte intressant, utan att det är de enskilda uppfattningarna är i fokus.
Alla meningsenheter kommenterades efter en preliminär kategori, vilka utformades genom ett första intryck av citatets mening. En första kategorisering sker ofta, och får gärna ske efter intresse och vad som uppfattas viktigt i relation till forskningsläget (Ingerman, 2021). Analysen systematiseras senare genom en iterativ process, det vill säga upprepade kategoriseringar och omkategoriseringar av materialet. I detta systematiska analytiska läge är det viktigt att möta materialet på ett öppet sätt, inte bara titta på det som tidigare forskning säger eller det som är i enlighet med vad forskaren uppfattar som rätt. Fokus lades i meningsenheter som utgjorde skilda uppfattningar. Olika uppfattningar om samma aspekt av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kategoriserades ihop. Denna process utmynnade till slut i fem beskrivningskategorier av aspekter som lärarna hade olika uppfattningar kring. För att testa kategoriernas reliabilitet (Uljens, 1989) testades kategoriernas styrka genom att en oberoende bedömare fick placera ut ett randomiserat urval av citaten i kategorierna. Den oberoende bedömaren var en student som läste sista året på ämneslärarprogrammet och som läst om språkdidaktik, lingvistik och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

7 Resultat

Resultat
Här nedan beskrivs resultatet från analysen av intervjumaterialet. Citaten kan ibland ha ändrats, vilket visas med []. Ändringar sker för att öka begripligheten och läsbarheten, vid exempelvis grammatiska fel, då informanten säger många utfyllnadsord som ja, eh och liksom, där informanten stakar eller upprepar sig eller när informanten resonerar fram till en slutsats.

7.1 Slöjdens roll att vara språkutvecklande?

Kategorin *Slöjdens roll att vara språkutvecklande* handlar om uppfattningar om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätts varande i slöjden. Samtliga informanter sa att de arbetar språkutvecklande men yttrar olika uppfattningar och attityder till arbetssättet samt arbetssättets nödvändighet och relevans för slöjden. En sammantagen bild är att slöjdlärares uppfattningar om slöjdens roll som språkutvecklande varierar från att tycka att språkutveckling är absolut nödvändigt till att tycka att slöjden inte ska fokusera på språkutveckling, utan att det är svenskans eller de teoretiska ämnenas roll.

I den starkt positiva änden finns yttrandet från en informant som yttrar att SKUA är "fullständigt nödvändigt" för att en elev ska nå en högre förståelse inom ett ämne, vilket illustreras vidare med en fortsättning av citatet: "Det är fullständigt nödvändigt [...], kan jag inte uttrycka mig kan jag inte ta emot information, kan jag aldrig lära mig något på djupet". En uppfattning i linje med denna är att de egna elevernas framgång i slöjden beror på just fokuset på språket och synen att praktik och teori är samansvetsade: "[Slöjd] är ju en praktisering av teorier". En annan uppfattning som framkommer i materialet är en generell tro på språkutvecklande arbetssätt och att det är bra för alla elever: "Jag försöker få in det i min undervisning, för elever med andra språk, men även för alla elever. För att jag tror på språkutvecklande arbetssätt generellt". Informantens uttalande visar en uppfattning om att det finns nytta med att inkludera språk- och kunskapsutvecklande arbete även i grupper där det inte finns elever med svenska som andraspråk. Att arbeta för användning av slöjdspråk och uppfattas av en informant som något som höjer den kognitiva nivån: "då hamnar det genast på en högre kognitiv nivå". Det finns också uppfattningar som är motsatta, att SKUA inte är nödvändigt och att det inte är slöjdens roll att bilda elever språkligt. En informant beskriver att hen har kollegor som inte vill arbeta med språk i slöjden, utan att de enbart ska arbeta praktiskt i slöjden.

> [De] tycker att inte eleverna ska skriva för [de] tycker bara de ska jobba med händerna på slöjden, för det är praktiskt arbete. [De] tycker att eleverna inte ska prata mycket tjafs. Det ska inte teoretiseras och förbaskat mycket.

Vidare yttras uppfattningar från informanterna själva på liknande spår: "[V]isst man kan ju jobba mycket med språket [...] och såna saker, men vi ska nog koncentrera oss mer på det andra här i slöjden faktiskt". Det andra i det här fallet syftar just på hantverkandet och motorik.

I materialet finns också en uppfattning om att "vissa elever når man med [SKUA]", ett citat som i sin helhet kan spegla en uppfattning att språk- och kunskapsutvecklande arbete uppfattas som inkorporering av språk över huvud taget. Det följs av en beskrivning av en elev som gjort enkla föremål och inte synts så mycket under lektionerna, men som lyckades höja sig bedömningsmässigt genom en tydlig utvärdering. Genom en egen insats från eleven kunde

eleven visa skriftligt att den hade starkare kunskaper än läraren uppfattat. Vidare framkommer följande uppfattning "ibland tycker jag ju att det här med utvärderingen lite tjatigt och då ska de så *upprepa* [min betoning] vad de kan" förstås som att kunnande och språkutveckling inte hör ihop, kunnandet är separat från språket, språket finns för att beskriva kunnandet, inte för att förstärka det. En annan uppfattning om språkets och teorins roll i slöjden kan utläsas i följande uttalande:

> Det är ju mycket lättare att befästa det man gör med sina händer än abstrakta begrepp i historia, till exempel. Att behöva lära sig om Karl XII när man inte ens kommer härifrån. Nej, precis så då tycker jag absolut, att slöjden har en viktig funktion.

Citatet ovan visar på en uppfattning att slöjden inte är teoretisk, den är konkret. Vidare visar citatet en uppfattning om att slöjden har mindre språkliga krav och är enklare än teoretiska ämnen för elever med svenska som andraspråk, samt att det är extra jobbigt eller kanske till och med oviktigt att lära sig vissa saker. Slutligen framkommer också att informanten uppfattar slöjdens handfasthet som en positiv aspekt, vilken hen uppfattar bidrar till elevers inkludering.

7.2 Språkanvändning och språkliga krav i slöjden

Kategorin *Språkanvändning och språkliga krav i slöjden* uppstod ur skilda uttalanden kring en explicit syn på ämnesspråket, samt andra uttalanden som handlar om hur språket används i slöjden. Det finns också olika uppfattningar om hur språktungt slöjden är som ämne och vilka litteracitetspraktiker som uppstår i slöjdundervisningen.

Ämnesspråket beskrivs på olika sätt och det är också olika hur tydligt informanterna uppfattar vad ämnesspråket i slöjd innebär. Det framkommer flertal gånger i intervjumaterialet att ämnesspråket uppfattas som svårt, för andraspråkselever likväl som elever med svenska som förstaspråk. En informant lyfter att eleverna tycker skolspråket är svårt generellt och vänjer sig vid att inte förstå allt. Elever flaggar sällan för de ord som de inte förstår, utan bildar strategier för att ta sig runt förståelseglappet ändå. Ämnesspråk i slöjd är inte ett undantag. Uppfattningen att slöjdspråket är krävande och innehåller många svåra ord för eleverna, särskilt för elever med svenska som andraspråk, illustreras med följande citat:

> Det är lätt tror jag som elev att man går in och är så jag förstår inte det här eller jag förstår inte det här ordet, men jag förstår typ vad jag ska göra, så jag gör det och sen så lär jag mig aldrig ordet för att man är så van vid att det är så många ord som man inte kan.

En uppfattning om ämnesspråk hos ett par informanter innefattar ett stort fokus på begrepp. Ett yttrande som speglar detta är: [D]et är mest begrepp [...] det måste finnas rätt begrepp inom varje ämne", samt: "Jag tänker på de begrepp vi använder, de teknik vi använder, de redskap vi använder som elever inte [stöter] på utanför slöjdsalen på samma sätt." En svårighet med ord kan uppstå då svenskan och slöjden är rikt på homonymer och homofon, såsom att fästa/festa, eller att plugga, uppfattar en informant. Av en annan informant beskrivs att applicering av begrepp på olika situationer kan vara svårt. Rätsida och räta mot räta är olika med besläktade begrepp. Att eleven förstått vad rätsida är innebär inte att det är självklart vad rätsida mot rätsida innebär, förklarar informanten.

En informant jämför slöjdspråk med att börja arbeta på ett tekniskt företag där man måste lära sig språket för att fungera inom fältet. Slöjdspråket är just ett språk. En annan uppfattning på ämnesspråk är att det är brett och inkluderar aspekter av skolspråk. Att kunna förstå ord som

inte är enbart slöjdspecifika är också viktigt. Det uppfattas då bland annat som att det är viktigt att ha ord som "den ena", eller "alster". Ytterligare en uppfattning är att slöjdspråket är en del i en bredare bildning: "Likväl som vi pratar om tekniker och verktyg och material så pratar vi också om humanistiska värden. Så ämnesspråket i slöjd, om jag som lärare [är] vidsynt, är en bred bildning."

En rikedom av vad som kan beskrivas som olika litteracitetspraktiker i slöjden framkommer från intervjuerna. Aktiviteter som inkluderar verbal eller symbolisk interaktion, muntligt eller skriftligt, som framkommer förekomma när intervjuer sammanslagits är: att tolka och följa instruktioner, att skriftligt och muntligt planera och motivera val, att skriva loggbok och utvärdering, att skriftligt och muntligt reflektera och utvärdera arbeten, att tolka bilder, att tolka film ihop med eller utan undertexter på olika språk, muntliga instruktioner och interaktion mellan elever och mellan elever och lärare i klassrummet. Det finns olika uppfattningar om hur slöjdens olika delar ska utföras. Exempelvis kan reflektion ske genom en skriftlig utvärdering, eller så kan den ges muntligt i helklass. En informant uppfattar att reflektion kan ske helt utan ord, genom kunskap i handling:

> Då är vi ute efter att se att de tänker i handlingen [...] det är så jäkla tydligt när vi har de här eleverna som kommer in [...] i åttan eller nian som har varit liksom som aldrig har haft slöjd i hela sitt liv [...] som inte har språket med sig överhuvudtaget, men som väldigt tydligt i sin förståelse av material och i sin förståelse i sin process kan visa för oss hur de faktiskt tänker och reflekterar när de gör, snarare än att vi behöver att de beskriver i ord för oss, hur det ser ut.

Flera uttalanden i materialet visar på en uppfattning om att reflektion eller utvärdering uppfattas som en skriftlig praktik. Reflektion och utvärdering i skrift kan generellt uppfattas som en integrerad del i slöjden, vilket exemplifieras genom följande uttalande: "[den skriftliga] reflektionen är en stor del av arbetet och det visar ju sig där att eleverna har förstått ämnet". Krav på att kunna uttrycka sig skriftligt och språkligt korrekt i samband med reflektionen uppfattas olika. En uppfattning är att det finns en acceptans för grammatiska misstag eller andra språkliga misstag än att elever tar fel på begreppen, begreppen är viktigast. Det finns yttranden som visar på höga förväntningar gällande att använda ett slöjdspecifikt språk. Som ovan exemplifierat finns det uppfattningar om att elever inte behöver skriva, vilket framkommer än mer tydligt i följande uttalande: "alltså det spelar ingen roll om det var muntligt eller skriftligt", men det finns också uppfattningar om att eleven behöver skriva för att utvecklas språkligt. Även muntligt finns uppfattningar om vikt av språklig korrekthet, då i relation till korrekt användning av slöjdbegrepp. Reflektion i skrift kan också uppfattas som ett nödvändigt ont, illustrerat av ett tidigare nämnt uttalande: "ibland tycker jag ju att det här med utvärderingen lite tjatigt och då ska de så upprepa vad de kan".

Skriftlig instruktion som litteracitetspraktik nämns flera gånger. Det uppfattas som ett krävande moment för eleverna. Instruktioner och arbetsbeskrivningar beskrivs ofta innehålla bilder, vilket kan uppfattas som en kodknäckande, språklig praktik "Och är det språkligt i arbetsbeskrivningen eller är det att [...] det är svårt att koppla text och bild och det som står emellan?" Citatet visar en uppfattning om att både språket i sig kan vara svårt att förstå, men också att tolka ord och bild ihop är krävande.

7.3 Språkutvecklande aktiviteter

Kategorin *Språkutvecklande aktiviteter* rör de olika aktiviteter som lärare uppfattar som språkutvecklande och hur de uppfattar att aktiviteterna utvecklar språket. Utifrån materialet

finns olika uppfattningar av vad som kan vara språkutvecklande aktiviteter och praktiker. I materialet finns två citat som nämner metoden att skriva sig till läsning och projektet Läslyftet som en del av den språkutvecklande repertoaren. Skriva sig till läsning och Läslyftet beskrivs inte som pågående praktiker.

En vanlig uppfattning som återkommer i intervjuerna, är att det är språkutvecklande att arbeta med ord. ”Dagens ord” framkommer som en praktik som utförs på olika sätt. Flera uttalanden visar att en lärare jobbar med ett förutbestämt dagens ord, en annan praktik är att arbeta mer dynamiskt med praktiken. Ett mer dynamiskt arbete innebär delvis förutbestämda ord, delvis ord som plockas upp som utmanande eller tvetydiga under lektionen. De ord som upptäcks skrivs ner under lektionen och pratas om i helklass i slutet av lektionen. De dynamiska orden blir autentiska och uppmärksammar språk i allmänhet, inte bara slöjdspecifika begrepp. Hur det dynamiska arbetet fungerar kan utläsas genom följande uttalande:

> Vi har en ruta på tavlan som är tom i början av lektionen och så fylls den i efterhand och då är det de ämnesspecifika orden och då är det många som såhär [...] ja till exempel vinkelhake [...] och furubräda, ja furubräda, men också len, grov, ful irriterande - stavas det med två r? [Eller] parallell. Gud vad många l. Alltså vi tittar på orden när vi skriver upp dem, för de är i momentet när det händer för jag står där med mitt strykmått och ska göra en parallell linje, parallell, vad är parallell?

Informanten som beskriver praktiken arbetar alltså även med ordets form, inte enbart med betydelse, en form av metaspråk. Att titta på ord på det beskrivna sättet uppfattas som språkutvecklande. Ett exempel från materialet på användningen av förutbestämda dagens ord är att eleverna får gissa vad dagens ord är utifrån ledtrådar som ges av läraren:

> Om jag ska presentera ett material till exempel eller ett verktyg då så jag kommer att skriva bara ledtråden här [...] sen kommer eleverna gissa. [De] gissar, ibland gissar de inte, så sen börjar vi med presentationen alltså. Vi pratar om egenskaper, vad det kommer ifrån, [...] vad de ska vara använda det till och så vidare. [Sen] så de som kommer göra en sammanfattning av det som de har hört under lektioner så ska de själva lämna in det.

I den här formen arbetar läraren först med elevens tidigare erfarenheter, vilket informanten uppfattar vara språkutvecklande, och dessutom i grupp, för att sedan bygga på de kunskaper som fanns från början. Det arbetas först i helklass och sedan enskilt. Ytterligare arbete med ord som språkutvecklande metod är mindre omfattande arbete av dagens ord, att det nämns och förklaras i början av lektionen, samt prov på slöjdspecifika begrepp. Tavlan framkommer ett flertal gånger som hjälpmedel för att arbeta med ord.

Olika former av transspråkande, det vill säga att eleven uppmuntras använda alla sina språk, uppfattas enligt utdrag från materialet som positivt och används i viss utsträckning. Olika aspekter av transspråkande uppfattas på olika sätt. Ett citat ut materialet visar att eleverna själva tar initiativ att använda översättningsprogram för att skapa möjlighet att skriva en utvärdering, vilket informanten uppfattar som positivt. Det finns också yttringar om att läraren uppmuntrar användningen av översättningshjälpmedel som stöttning för att förstå innehållet och i längden ta till sig språket. Ytterligare uppfattning om användningen av transspråkande är att det kan användas i form av att undertexter på modersmålet kan användas på videos, ihop med svenskt tal, fram till att ämneskunskaperna sitter, för att sedan fasas ut. Det framkom i intervjun att en informant uppfattar det som positivt att översätta enstaka ord när eleven inte förstår på svenska, men att eleverna inte bör kommunicera på sitt hemspråk vidare:

> Sen att vissa elever som har lite annorlunda bakgrund som har lite svårare att förstå, men som sagt, jag [har] också tillgång till det, jag använder [hemspråk] ibland när de inte förstår. Vissa av dem pratar ju [hemspråk] mellan sig själva men [jag] avbryter, så jag bryter att de ska prata [hemspråk] med varandra.

Ur materialet framkommer uttalanden om korrekt språklig input och output. Någon informant trycker på vikten av ett korrekt språkbruk hos sig själv. Det finns uttalandet i materialet som också visar på en uppfattning om krav på korrekt språklig output från eleven. Ett uttalande visar att läraren kräver att eleven använder rätt begrepp, genom att be dem upprepa tills de gör det rätt. Ett annat uttalande handlar om att kräva rätt bruk av begrepp i skriftliga reflektioner, läraren ber eleven korrigera om den inte fått med begreppen. Ytterligare aspekt från materialet gällande det egna språkbruket, är att hjälpa eleven att sätta ord på görandet.

7.4 Vad innebär stöttning?

Rubriken *Stöttning* berör uppfattningar från materialet om vad som är språkligt stöttande och när stöttning behövs. När informanterna tillfrågades om när och hur de använder stöttning, svarade de olika. Ett citat från materialet lyder “Stöttning? Menar du hjälpa folk?”, vilket kan stå för en uppfattning om att begreppet är otydligt. Andra uttalanden lyfter stöttning som en hjälp med mål att få självständiga elever. Ytterligare uppfattning handlar om stöttning för att sätta igång och pusha eleven.

När används stöttning? De flesta uttalandena i materialet handlar om att stötta de elever som har det svårast att komma igång. Informanterna rapporterar olika former av responsivitet. Behov av stöttning identifieras genom att observera elever: elever som inte arbetar, elever som ägnar sig åt desktruktiva beteenden, elever som sitter och stirrar i luften. Ett uttalande från materialet lyfter vikten av att ha en relation till sina elever och veta om vad olika elever tycker är svårt:“ Det hjälper att känna sina elever”. Ett par uttalanden beskriver hur lärare går fram till elever som inte förstår och förklarar igen direkt efter genomgångar. En lärare beskriver detta på följande vis: “Sen vet man ju de elever som har behov av stöttning. Då sätter jag mig vid sidan om dem så [säger] jag ska vi läsa tillsammans, [...] inte ska jag läsa för dig, utan vill du att vi ska läsa tillsammans”. Eleven stöttas i att ta till sig instruktion efter en genomgång.

Flera citat beskriver att praktiken att förklara igen, att ha instruktioner på både tavlan och på papper, att samla gruppen, kroppsspråk och att konkret visa är metoder som används när elever inte förstår. Lärarna nämner vidare användning av multimodala resurser, såsom film och bilder för att stötta. Bildstöd nämns av alla lärare som en metod för stöttning, men det uttrycks olika uppfattningar om hur det kan och ska användas. Flera uttalanden uttrycker hur bilder används i salarna, med en vägg med bilder på verktyg och deras namn, eller på och i skåp ihop med olika verktyg. Andra citat från materialet visar att bildstöd används som stöd i instruktionerna. I vissa fall används bildspråk interaktivt för att förklara. En yttring visar en uppfattning om bildstöd som en litteracitetspraktik, att det krävs en form av litteracitet för kodknäckning vad gäller bilder: “[A]tt kunna följa en arbetsbeskrivning är bra- och då behöver du förstå vad som står. Men du behöver också kunna koppla det till bilder som är med och tolka liksom däremellan.” Bilder är inte självklara utan måste avläsas, ofta i relation till text. Insikten om att bilder också behöver avkodas gör att läraren kan erbjuda stöttning till bilderna.

Gällande stöttning kring reflektion finns olika uppfattningar om hur lärare kan stötta. Ett uttalande visar hur en lärare har en genomgång om reflektion och visar vad hen förväntar sig. Exempel används för att visa hur det kan se ut:

> Ja så det vi brukar göra är [att titta på exempel], jag skulle skriva tre olika nivåer på E-nivå, C-nivå och A- nivå. Den nivån det blir så här, ser det ser ut så här C-nivå, ser ut så här och A det ser ut så här.

Utifrån citatet kan det utläsas att läraren uppfattar att exempel på olika nivåer gör det tydligare vad som är mer eller mindre utvecklat. Hen uppfattar att eleven kan få syn på skillnader i svaren. En annan uppfattning om stöttning vid reflektion som kan hittas i materialet är att ha tydliga och konkreta frågor i reflektionsuppgiften. Något uttalande nämner att eleverna ska svara på frågor med en jämnårig som tänkt deltagare. Reflektionen ska skrivas som en hjälp till en kompis som funderar på om hen kan göra samma projekt. Ytterligare en lärare beskriver hur hen stöttar genom att hjälpa eleven reglera känslor av irritation med reflektionen som verktyg.

> När du sågade alldeles snett innan, du blev så arg. Fick du rätt på det sen? Nej. OK, men du sågade ändå av den? Ja. Liksom den här motiga liksom [...] och så får man börja prata om det och då är det ju alltid någonting man hittar där om man är lite vidsynt [...] någonting att vara glad över. Som ändå lyckats. Men du sågade? Och så, man ska ju inte svära- vilken svordom skulle du vilja använda för att beskriva hur det kändes? Skriv det, hur stavas helvete?

I uttalandet beskriver informanten hur den uppmärksammar en negativ känsla och uppmanar eleven att använda den i sin reflektion. Eleven uppmanas svära, vilket i ett längre citat uppfattas av läraren var spännande och motiverande för eleven. Efter denna stöttning kommer eleven igång och skriver någon rad.

Interaktiv stöttning nämns på flera sätt i intervjumaterialet. Några exemplifieras under rubriken språkutvecklande aktiviteter. Att benämna görandet uppfattas som stöttning. Det finns även något uttalanden om att ställa frågor som leder eleven framåt både i arbetsprocess och i reflektionsstadiet. I materialet förekommer ett citat om att generativ AI kan vara en stöttande praktik. Då som inspiration inför skrivning av reflektion genom att AI får skriva ett förslag på hur en reflektion kan vara. Studiehandledning på hemspråk lyfts som en viktig del av stöttningen i ett av citaten i materialet. Inte heller studiehandledning nämns vidare.

7.5 Skolledningen och vidareutveckling av SKUA

Rubriken *Skolledning och vidareutveckling av SKUA* berör uppfattningar om skolans engagemang i det språkutvecklande uppdraget samt lärarnas möjligheter till utveckling inom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Gällande skolledningens engagemang och påtryckning om att arbeta med SKUA finns uppfattningar om att skolledningen inte aktivt inkluderar slöjdlärarna i arbetet med SKUA. En annan uppfattning är en tilltro till ledningen om att de har en tydlig, långsiktig plan på vad skolan ska utveckla och hur det ska gå till, vilket även innebär att lärarna kommer få tillräckligt av vad de behöver gällande SKUA. Ytterligare uppfattning är att skolan och kommunen satsar starkt på SKUA och har ett aktivt utvecklingsarbete med det. En annan uppfattning som nämns är att skolan inte är så påtryckande, men att kollegium och förstelärare är aktiva och intresserade, vilket leder till implementering. Det finns olika

uppfattningar om vem som har ansvar för språkutvecklande arbete. En informant lyfter att hen hör att svensklärarna arbetar språkutvecklande men att de inte inkluderar andra ämnen i det. Det finns skillnader i om arbetet med SKUA är cykliskt eller konstant. Något citat nämner att det är ett cyklist arbete, att man arbetar mer eller mindre med det i fokusperioder. Något uttalande visar en uppfattning om att all undervisning vilar på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Vidare är det en informant som uppfattar att skolor gärna säger att de arbetar med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, men att det i fall som hen observerat inte varit tydligt vad arbetet innebär. Så här formuleras det av informanten:

> Alltså [det är] sånt skolor ofta brukar säga, men vi jobbar efter [språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt]. Så har jag varit med om i alla fall, att de gärna vill säga det högt att vi jobbar språkutvecklande och det ena och det andra. Men sen har man ju stött på att de satsar inte på svenska som andraspråk. Jag har tyckt att det har varit väldigt så oklart med vad de precis eller exakt gör.

Vad gäller fortbildning, får vissa lärare mycket av det, andra får väldigt lite eller inget. Följande citat exemplifierar en lärare fått en föreläsning någon gång för länge sedan: “Det har vi inte -jo, det har vi gjort. Det var längesen i alla fall, inte nu. Det var någonting med [...] Gibbons bok som vi pratade om lite grann, ja. Det var bara en gång, tror jag”. När det gäller möjlighet till vidareutbildning visar resultatet från analysen att flera informanter önskar mer möjlighet till utveckling inom SKUA. Det finns också uppfattningar om att inte vilja inkluderas i arbetet, att det ska hållas till svenskan. Resultatet visar att det inte görs någon utvärdering av SKUA specifikt, utan det sker tillsammans med andra utvärderingar vid terminsslut. Tid nämns i relation till organisationen, både vad gäller uppfattningar om verksamheten avsätter tid för språk- och kunskapsutvecklande arbete, men också brist på tid. SKUA uppfattas ta tid och vara en av många faktorer som trängs för att få plats, vilket kan illustreras med följande utdrag: “Tid. Men det skulle jag nog svara på allt om lärarayrket, att det bara är tid som det hela tiden handlar om.” Att arbeta språk- och kunskapsutvecklande ses som ytterligare ett uppdrag på lärares redan långa lista av saker att få in i undervisningen. En informant nämner stoffträngsel och att språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är en del av det som tar från undervisningen.

7.6 Sammanfattning

Resultatkapitlet har presenterat analysen av uttalanden från sex olika lärare och visar en mångfald av lärarares uppfattningar om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Det finns uppfattningar om att slöjden kan och bör jobba språkutvecklande för att det gynnar eleven kunskapsmässigt, men också att slöjden inte ska ta ansvar för elevers språkutveckling. Slöjdens ämnesspråk uppfattas som svårt och komplext och rikt men också att språkliga förmågor inte behövs för att klara kursplanens mål. Lärarna uppfattar aktiviteter såsom att arbeta med dagens ord, översättning, krav på användning av slöjdspråk som språkutvecklande aktiviteter. Stöttning är ett begrepp som är tydligt enligt vissa lärare, men mindre tydligt för andra. Stöttning kan vara interaktiv, att hjälpa i stunden, att identifiera elever som inte arbetar och sätta igång dem, att förklara på flera olika sätt, en metod för att få självständiga elever och att konkretisera. Vad gäller skolorgans stöd finns uppfattningarna att skolan har en långsiktig plan, att skolan satsar på SKUA, att skolan inte pushar för SKUA i andra ämnen än svenska. En uppfattning finns om att skolor vill porträttera sig som språk- och kunskapsutvecklande men att det inte alltid är tydligt vad det innebär. Vissa lärare uppfattar att de får fortbildning, vissa att de vill ha mer och några att de inte vill fortbildas i SKUA. Resultatet visar att det inte görs någon utvärdering av SKUA specifikt, utan det sker tillsammans med andra utvärderingar vid terminsslut.

8 Diskussion

Under rubriken diskussion diskuteras först val av metod kritiskt, sedan kommenteras och diskuteras resultatet kritiskt i relation till källorna. Slutligen ges förslag på framtida forskning.

8.1 Metoddiskussion

Metoden för att samla in empiri för den här studien var semistrukturerade intervjuer. Eftersom intresset var lärares uppfattningar om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt passar metoden väl till syftet. Intervjun som metod är inte okomplicerad. Som Kvale och Brinkmann (2024) påpekar, är intervjuer ett hantverk som med övning kan utföras mer och mer skickligt. Intervjuerna blev bättre för varje intervju, men bristen på tidigare erfarenhet av att intervjua lärare kan ha lett till missar av intressanta uppfattningar. Även fenomenografisk analys var ny och skild från annan kvalitativ analys jag har erfarenhet av. Tidsramen för den här uppsatsen begränsade också möjligheten till inläsning och en erfaren applicering av analysmetoden. Att sortera efter enheter av mening istället för de enskilda informanternas uppfattningar var utmanande. I vissa fall hade det varit intressant att beskriva diskrepans i uppfattningar hos samma individ, men det går inte i linje med fenomenografins epistemologi och idén av pool of meaning (Ingerman, 2021) och var därför irrelevant för undersökningen. Med en annan typ av analysmetod hade andra saker kunnat belysas.

Intervjun som metod kan kritiseras vad gäller validitet, utifrån att den riskerar att inte mäta det den ämnar mäta. Kritiker menar bland annat att det finns en risk för social önskvärdhet (ref). Inom ramen för fenomenografi är detta inte ett stort problem, vilket Ingerman (2022) förklarar med att det är svårt för en individ att röra sig utanför sina uppfattningar. Människor svarar utifrån det de vet och uppfattar och det är svårt att svara utifrån uppfattningar man inte har tillgång till. Därmed kan svaren anses tillförlitliga. En annat validitetsutmaning är begreppsvaliditeten, om forskaren lyckas rama in fenomenet på ett bra sätt och har intervjufrågorna formulerats på ett sätt som fångar aspekterna av fenomenet (Uljens, 1989). SKUA är brett och det var svårt att formulera både breda och specifika frågor. Fenomenets bredd uppfattar jag som svårt att fånga. Kanske hade det varit intressant att istället undersöka mindre enheter av SKUA. Vidare gällande intervjuerna, upplevde jag ibland att jag inte fick de svar jag förväntade mig och att informanterna kom in på aspekter jag inte förberett mig på. Det var svårt att avgöra när informanten behövde styras tillbaka till ämnet, eller om den upplevde att den fortfarande pratade om språk- och kunskapsutveckling. Exempelvis i samtal om förväntningar respektive stöttning, i två olika intervjuer, upplevde jag det som att informanten pratade om generell stöttning och generella krav och förväntningar, på ett sätt som för mig inte relaterades till SKUA. Det kan bero på att frågeställningarna inte var tydliga nog, eller att det jag förväntade mig höra inte fanns inom den personens uppfattningar. En mer tematiserad intervjuform hade kunnat ge mindre risk för ledning i följdfrågor. I analysen identifierades vissa missar i potentiellt fördjupande följdfrågor, en brist som hade kunnat undvikas med övning av intervjuandet. Intervjufrågorna var dock breda och frambringade långa svar, vilket möjliggjorde upptagandet av många olika uppfattningar. Uppfattningarna kan även yttras utan att de sägs rakt ut, de kan utläsas “mellan raderna”. Några sådana tolkningar gjordes, i de fallen är hela citatet som tolkningen baseras på utskrivet i resultatet.

Reliabiliteten testades genom att citaten som finns med i resultatet plockades ut i ett dokument, efter förslag från Uljens (1989). En utomstående, med kunskap inom lingvistik och språkdidaktik, fick placera ut citaten under de olika rubrikerna, med en förklaring för varje begrepp. I stort sett placerades citaten i samma kategori som de gjordes i analysen. Vissa citat

upplevdes passa in under flera rubriker. Detta uppstod när ett citat kunde spegla delar av flera kategorier samtidigt. I resultatet är också samma citat nämnt alternativt grund för påståenden i löpande text i två kategorier. En kategori plockades bort efter reliabilitetstestet. Rubriken "svårigheter" fick bara två självklara citat, de två kunde istället placeras som i den kategori svårigheten ingick i. Citaten flyttades alltså till andra kategorier. Studien gör inget anspråk på någon generaliserbarhet, utan syftet är att belysa några slöjdlärares uppfattningar. Bredden av uppfattingar som uppdagas i resultatet säger något om möjliga sätt att uppfatta fenomen, men inte om i vilken utsträckning uppfattningarna förekommer.

8.2 Resultatdiskussion

8.2.1 Uppfattning om SKUAs roll i slöjdundervisningen

Resultatet visar en bredd av uppfattningar gällande språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i relation till slöjd. Resultat som jag upplever som extra intressanta är de stora skillnaderna i uppfattning gällande språkets roll i slöjdundervisningen samt uppfattningen av vad språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan bidra med till elevers kunskapsinhämtning. I resultatet framkommer bland annat uppfattningen att slöjden inte ska fokusera på språk då det hör till de så kallade teoretiska ämnena. I slöjdundervisningen ska annat fokuseras på uppfattar vissa av lärarna. Motvilligheten eller tveksamheten till språkutvecklande arbete kan ses som en förlängning av dikotomiseringen kring teori och praktik som diskuterats i utbildning generellt, men i praktisk-estetiska ämnen specifikt. Holmberg och Hasselskog (2014) beskriver hur dikotomiseringen mellan teori och praktik är en vanlig uppfattning, även fast de inte kan särskiljas i slöjdämnet. Att slöjden är både praktiskt och teoretisk styrks av en av handling av Johanssons (2014) som visar att elever använder både mentala och fysiska verktyg för att ta sig framåt i slöjdandet. Dessutom visar Johanssons forskning att slöjden är kommunikativt. Fokus i slöjdundervisning kan vara på hantverk och språkutveckling samtidigt och det är att underskatta slöjden att påstå att ämnet inte är teoretiskt eller en arena för språkutveckling. En lärare i resultatet pratar om att det är enklare att befästa handfast kunskap än det man läser i exempelvis historia. Jag har hållningen som en slöjdlärare beskrev, att slöjd är "praktisering av teori". Jag anser att slöjdlärare som profession har en utmaning i att fortsätta etablera slöjden som ett ämne som är rikt och tränar mer än handen. Att mena slöjden är enklare än andra ämnen är att underskatta ämnet.

8.2.2 Språkets användning och stöttning

Slöjden beskrivs ofta som ett inslussningsämne. Nyanlända elever når framgångar i slöjd och kan inkluderas i slöjdklassrummet. Som Gyllerfelts (2021) forskning belyser beror det på att slöjden är rik på resurser för kommunikation och möjligheter att komma i kontakt med ett komplext ämnesspråk på ett konkret vis, inte för att det är brist på språk i ämnet. Resultatet i den här studien bekräftar att slöjden är full av språk och vad jag har tolkat som litteracitetspraktiker. För att ta vara på de möjligheter slöjden erbjuder för elever i andraspråksutveckling behövs insikten om vad som sker i elevens värld, vilket språk den möter och vilka metoder och praktiker som leder till framgång. Språkutveckling sker inte bara av sig självt, utan eleven stöttas i interaktion och i upplevelser. Med insikter om vad som funkar kan nyanlända elever och andra elever i andraspråksutveckling få bättre stöttning. Jag menar att kunskaper i språkutveckling ingår i ett ansvarsfullt mottagande och skolan bör ta ansvar för att ge lärare som ska undervisa nyanlända verktyg. Ytterligare intressant resultat är komplexiteten i att stötta skrivet språk med bild, vilket illustreras av läraren som beskriver

uppfattningen om att kopplingen mellan text och bild också kan vara svårt att avkoda. Det ger indikation på att tolkning av bild ihop med text är en egen litteracitetspraktik, att bilder inte enbart innebär förtydligandet av texten utan också en ny situation att tolka. Det är en intressant insikt. Resultatet visar att lärarna uppfattar olika praktiker som stöttande, och att medvetenheten kring stöttning skiljer sig. Stöttning i en sociokulturell mening ska leda eleven till självständighet, stöttande strukturer är tillfälliga och ska fasas ut när eleven utvecklas. I materialet finns tendenser att likställa hjälp med stöttning. I slöjdforskning kring slöjdlärares förhållningssätt beskrivs idealtypen servicemannen, som är ett exempel på att hjälp inte alltid är stöttande (Hasselskog, 2010). Servicemannen hjälper elever att komma framåt i processen genom att göra vissa moment, men tar ifrån eleven möjlighet till lärdomar och självständighet till ett senare tillfälle. Jag menar att stöttning behöver uppmärksammas mer samt tydliggöras.

8.2.3 Uppfattning om förstaspråkets roll

I resultatet framkommer olika uppfattningar och förståelser av förstaspråkets roll. En uppfattning är att översättningsverktyg är ett bra verktyg. Det finns också en uppfattning om att elever inte bör tala på sitt modersmål i klassrummet. Att som elev inte använda sitt modersmål och att användning av modersmål skulle hämma utveckling är en långlivad myt (Axelsson, 2021). Interdependenshypotesen föreslår istället tvärt om att utveckling i ett förstaspråk gynnar utvecklingen i andraspråket, då färdigheter i förstaspråket kan överföras till andraspråket. Det gäller särskilt för skolspråk och språkanalytisk förmåga (Axelsson, 2021). Dessutom går det emot skolans uppdrag, där det framgår att elevens språk, identitet och erfarenheter ska få vara en utgångspunkt i lärandet (Skolverket, 2022). I uppfattningen om att elever inte ska bruka sitt modersmål finns språkideologiska föreställningar om att påverkan från modersmål i svenskan riskerar att ge halvspråkighet, det vill säga en svenska som inte är korrekt och fri från inverkan av andra språk än svenska (Stroud, 2021). Vidare finns en hierarki bland olika språk, där svenska och engelska är accepterade och har hög status medan immigrantspråk från utomeuropeiska länder har låg status (Bijvoet, 2020). Informanten klargör inte vad eleverna talar om när de använder sitt modersmål eller i vilket syfte de tystas, men att tysta bruka av modersmål kan få negativa effekter. Dels att det är en resurs som gås miste om, dels för att det riskerar att upprätthålla attityderna till invandrarspråk, särskilt om det är språk som redan har lägre status baserat på var i världen språket talas. Risken med ett samhälle som jag anser straffar personer som inte tillhör och när fler språk inte är meriterande, är det viktigt att sända signaler om att språket är värdefullt och en resurs. Att eleven har fler språk är en resurs, det är tydligt i andraspråksforskningen (Gibbons 2021). Intervjuerna hade kunnat gå djupare på ämnet för att få en bredare uppfattning om inställningen kring modersmålets roll, men baserat på vissa av uppfattningarna, pekar vissa uttalanden på att lärare behöver verktyg för att använda modersmål på mer fruktbara sätt och få tillgång till att transspråka framgångsrikt.

8.2.4 Skolans bristfälliga stöttning bidrar till instrumentalisering

Ett viktigt medtag från resultatet är att lärare generellt kan behöva stöd vid implementering av nya metoder. Det är skillnad på metod, intention och resultat. Det är möjligt att man stöter på en metod som ska vara bra för ett ändamål och vill implementera den med intentionen att förbättra för elever. Risken är att metoden förenklas i praktiken, att intentionen och därmed viktiga aspekter missas och inte leder till de önskvärda följder som metoden utlovat. Magnusson (2017) menar att ansvaret för elevers språkutveckling inte bör vara hos den enskilde läraren, utan behöver flyttas till myndighetsnivå. Det kan vara en lösning, då det

ställer krav på skolan att stöttar lärare i det språk- och kunskapsutvecklande arbete de ger lärarna uppdrag i.

I resultatet nämns bildstöd som en stöttande aspekt. Resultaten av användning av bildstöd har beforskats av Larsson (m. fl, 2025), fast då med förskolebarn, där det fastställs att bildstöd inte leder till bättre kommunikativ förmåga hos eleverna. Min upplevelse är, i likhet med studien, att bildstöd ofta används mekaniskt i slöjdklassrummet. Enligt Specialpedagogiska myndigheten (2026) ska bildstöd användas som stöd och komplement vid kommunikation. En effektiv användning av bildstöd innebär att den används interaktivt. Lärarna uppfattar att eleverna får hjälp av bildstödet när de ska skriva reflektion men frågan är om det räknas som bildstöd och om de får bildstödets tänkta effekter. Om eleven inte också använder begreppen interaktivt, och bildstöd ersätter, kan användningen istället hämma inlärningen. Här kan mer forskning behövas på effekterna av bildstöd i slöjdundervisning. På liknande tema delar en av deltagarna uppfattningen om att skolor gärna marknadsför sig som språk- och kunskapsutvecklande, men att det är oklart vad exakt de gör för att efterfölja anspråket. Det stöds av Kayas och Rehmans (2015) observationer om risken för urvattningen av begreppet språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Misslyckad implementering kan vara harmlöst och ineffektivt i värsta fall. Men om en verksamhet påstår sig stå för något behöver också verksamheten stå för ett kvalitetsarbete och ge lärare rätt verktyg att göra ett bra jobb. Det är inte upp till den enskilde läraren att förstå och korrekt tolka ett nytt verktyg mellan undervisning, planering och annat administrativt arbete. I resultatet visas hur en lärare fick en föreläsning om språk- och kunskapsutvecklande arbete för länge sedan, ett annat uttalande visar att arbetet med SKUA drivs kollegialt. Lärare med intresse för SKUA, särskilt på skolor med många flerspråkiga elever, bör stöttas upp av verksamheten. Det förtjänar både lärarna och eleverna.

Konsekvenserna av förenkling och instrumentalisterna av språk- och kunskapsutvecklande metoder exemplifieras i resultatet: flera av metoderna som lärarna nämner att de arbetar med har språkutvecklande aspekter. ”Dagens ord” där eleverna gissar baserat på ledtrådar är att använda elevers tidigare erfarenheter och sedan bygga på dem tillsammans. Hade det justerats något hade det kunnat vara en form av cirkelmodell (Gibbons, 2021), som hade kunnat utveckla elever ännu mer. Om genomgång byts ut till att skriva en gemensam text, för att senare skriva i par, blir eleverna modelerade i språket. Uppfattningen att visa vad som krävs av en reflektion i relation till betyg har goda intentioner men hade också kunnat utvecklats och blir språkutvecklande. Till exempel genom att applicera genrepedagogik som är en modell som är både språk- och kunskapsutvecklande. Genrepedagogik innefattar att titta på en text på ett strukturellt plan (Gibbons, 2021). Utöver att se på exempel på reflektioner kan aspekter som vad som kännetecknar en reflektion, vad den ska innehålla, uttryckssätt, vilka ord signalerar att vi gör en reflektion. Det tar medvetandet till en högre nivå. Även om eleven ser reflektioner på tre olika nivåer kan det vara svårt att sätta fingret på vad exakt det är som skiljer dem åt mer än antalet ord. Andra stöttande metoder, som att beskriva saker med olika metoder, beskrivs inte som stöttning men det görs. Det saknas i vissa fall medvetenhet om hur läraren stöttar. Mycket bra och språkstöttande kan ske i klassrummen, men jag uppfattar en förenkling av vissa språkutvecklande praktiker, möjligen till följd av oregelbunden fortbildning och återkoppling. Allt för stort fokus på begrepp som glosor utan utveckling av språkfärdigheter och interaktion om ämneskunskaper riskerar att bidra till urvattning. Ordentlig utvärdering och förnyade kunskaper är viktigt för undervisningens kvalitet och lärares möjlighet att göra ett bra jobb och kunna peka på vad exakt som utvecklar språket.

8.2.5 Krav på och vikten av språkutvecklande arbete

Resultatet visar att det finns lärare som tycker att språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är nödvändigt och gör eleverna till mer kompetenta slöjdare. Likt många insatser inom anpassad undervisning är insatser enligt SKUA bra för alla elever (Gibbons, 2021). Det finns alltså vinster för alla att implementera arbetssättet. Den som undervisar elever med svenska som andraspråk borde vara extra mån om att ge eleverna alla möjligheter att utvecklas språkligt och kunskapsmässigt. Dels för att göra dem till bästa möjliga slöjdare, men också för att stötta dem i generell skolframgång. Att elever, som beskrivet i resultatet, vänjer sig vid att inte kunna, och inte utvecklar produktiva strategier för att förstå, ska vi inte acceptera. Jag vill ge eleverna de bästa förutsättningarna de kan få i världen. Svensk skola är känt segregerad och andelen som kommer in på gymnasiet skiljer sig stort mellan skolor (Bunar, 2022). Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan stötta elever att lyckas i skolämnena. Att begränsas i vidare studier samt i möjligheter att uttrycka sig blir i längden en fråga om demokrati och jämlikhet. Målet är inte att se till att eleverna formar sig efter samhällsnormer och språkideologiska förväntningar på en enda och korrekt svenska och därmed legitimera de dominerande föreställningarna. Min uppfattning av SKUA i slöjden efter en tids förkovring i ämnet, är att slöjdlärares roll är att bilda elever med rika möjligheter att uttrycka sig, som kan beskriva sin omgivning, som kan uppleva mer och som vågar prova. Det ger en möjlighet att arbeta med värdegrunden och skolans uppdrag (Skolverket 2022) även i slöjden. Språkutvecklande arbete ger eleverna vinster, såväl akademiskt som i livet i stort. Det är i enlighet med skolans uppdrag att arbeta språkutvecklande och därmed är det alla skolors skyldighet att implementera språkutvecklande arbete. Det är inte lärarnas roll att lösa frågan om ojämlik skola men lärare kan bidra med motstånd genom att bidra med ökad likvärdighet. Möjligheten att uttrycka sig och utveckla sin identitet och språk är i längden en demokratisk fråga.

8.3 Framtida forskning

Den här studien har gett en inblick i hur slöjdlärare kan uppfatta språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Den bidrar med en förståelse av olika sätt som lärare tagit till sig arbetssättet samt uppfattningar arbetssättets roll och relevans i slöjden. Framtida forskning kan fördjupa kunskaper om hur lärare uppfattar och praktiserar språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, gärna genom andra metoder för datainsamling, såsom diskursanalys eller observation. Andra metoder har möjligheten att nå implicita föreställningar samt jämföra föreställningar och faktiskt utförande. Den mesta forskning som finns gällande slöjd och slöjdspråk berör användningen av slöjdspecifika begrepp och interaktion, annat skolspråk och textgenrer kan vara intresse för vidare studier. Vidare saknas elevperspektiv på uppfattningar om ämnesspråket och ämnets språkliga krav i slöjd. En informant var starkt övertygad om att språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. SKUA är en metod som vilar på gedigen andraspråksforskning, som visar att det har positiva effekter på både elevers kunskaper och språkutveckling. Vinsterna i slöjden och andra praktisk-estetiska ämnen är mindre beforskade. Fältet hade gynnats av mer specificerad slöjdforskning om elever med svenska som andraspråk och nyanlända elever. I researchen för det här arbetet har jag stött på blogginlägg och kommunala anslag om kommuner som satsat på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Uppföljning av sådana satsningar bör studeras. Det verkar finnas en tendens till urvattning av många metoder, hur det kan förebyggas är ett objekt för forskningen. Även vidare forskning gällande olika stöttande insatser (som bildstöd) i olika åldrar saknas.

Referenslista

Axelsson, M. (2021). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Bijvoet, E., (2020) *Attityder till spår av andra språk i svenskan – En forskningsöversikt* (Rapporter från Språkrådet 15). Institutet för språk och folkminnen. URL: https://isof.diva-portal.org/smash/get/diva2:1432585/FULLTEXT01.pdf

Bunar, N. (2022). Urban Inequalities in Swedish Schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.128

Denscombe, M. (2014). *The good research guide : for small-scale social research projects* (Fifth edition).

Franker, Q., (2019). Gränsöverskridande arbete med elevers litteraciteter. I: Aldén, K. & Bigenstans, A., (red.). *Litteracisteter och flerspråkighet.* Symposium 2018. Stockholm: Liber.

Fälth, L., Selenius, H., & Egerhag, H. (2023). A cross-sectional study on reading among young L1 and L2 students in Sweden. European Journal of Special Needs Education, 38(2), 233–244. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050973

Gee, J. P., (2015). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses.* 3rd ed. London/New York: Routledge.

Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande L*. Sjöqvist, Red.; E. Heljesten & R. Sävström, Övers.; Tredje upplagan). Studentlitteratur.

Gyllerfelt, E. (2021). ”*Då kallar man det rätsida” – ämnesspecifika begrepp med nyanlända elever i slöjdundervisning.*

Guvå, L. & Stevenovic, M. (2016). “Träpinnegrejsimojs-sak” - elevers användning av ämnesspecifika begrepp i slöjdämnet. *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan* 14, s. 1 - 28.

Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Acta Universitatis Gothoburgensis. http://hdl.handle.net/2077/21997

Holmberg, A., & Hasselskog, P. (2014). Slöjden och skolämnet på 2000-talet. *Slöjd, bildning och kultur : om pedagogisk slöjd i historia och nutid*, *S. 178-196*.

Homlong, S. (2011). Samtal om estetiska aspekter i textilslöjden. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, *18*(1). Hämtad från https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/41

Ingerman, Å (2021). I: Klingberg, G., & Hallberg, U. (Red.). (2021). *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: hand tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gotherburg University Library https://gupea.ub.gu.se/items/a55376bf-1ef0-437c-8c3a-6203539e05b4

Kaya, A., Rehman, K., (2015). Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt – framgångsfaktor eller urvattnat modeord? *Svenskläraren* (3-15), 10-12. https://www.su.se/download/18.11777a0b1993704a058ceea/1758111469671/Språk-%20och%20kunskapsutvecklande%20arbetssätt%20-%20framgångsfaktor%20eller%20urvattnat%20modeord%3FSpråk-%20och%20kunskapsutvecklande%20arbetssätt%20–%20framfångsfaktor%20eller%20urvattnat%20modeord.pdf

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S.-E. Torhell, Övers.). MTM.

Larsson, K., Björk-Willén, P., Haraldsson, K., & Hansson, K. (2025). Teachers' use of sign-supported speech in interaction with multilingual children in Swedish preschools. *Linguistics and Education*, *87*, 101398. https://doi.org/10.1016/j.linged.2025.101398

Lindqvist, E. (2014). *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap.* [Licentiatuppsats, Åbo Akademi University]. Research gate. https://www.researchgate.net/publication/335870315_Litteracitetsaktiviteter_i_slojd_och_samhallskunskap_Eva_Lindqvist

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=9718

Magnusson, U. (2017). Om andraspråksperspektiv i Skolinspektionens granskningar av undervisning för nyanlända elever och andra andraspråkselever. Nordand, 12(1), 62–83. https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-05

Marton, F. (1986). Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, *21*(3), 28–49. http://www.jstor.org/stable/42589189

Nestlog, E. B. (2019). Ämnesspråk. *HumaNetten*, *42*, 9–30. https://doi.org/10.15626/hn.20194202

Puntambekar, S. (2022). Distributed Scaffolding: Scaffolding Students in Classroom Environments. *Educational Psychology Review*, *34*(1), 451–472. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09636-3

Schmidt, C. & Wedin, Å., (2022). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning*. I: Skolverkets Lärportalen, modul: Läsa och skriva i alla ämnen, Del 3: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR165644>. Hämtad 14 04 2025.

Skolförordningen (2011:185). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/

Skollagen (2010:800). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

Skolverket. (2015). *Bild, musik och slöjd i grundskolan https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2015/bild-musik-och-slojd-i-grundskolan*

Skolverket (2022) *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd. Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd – grundskolan*

Skolverket (2022). *Slöjd.* [Kursplan] https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSLJ01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2026). *Alternativ och kompletterande kommunikation.* https://www.spsm.se/stod-och-rad/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/

Stroud, C. (2021). Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur

Swain, Merrill 2000. The output hypothesis and beyond mediating acquisition through collaborative dialogue. I: Lantolf P. James (red.), *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford, UK: Oxford university press, s. 97 - 114.

Tvingstedt, A. L. & Morgan, E., (2022). Ett inkluderande flerspråkigt klassrum. Skolverket

Uljens, M. (1989*). Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsed 2024. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html*

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: the development of higher psychological processes. In *Medical Entomology and Zoology*. https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA03570814

Wedin, Å., (2022). Flerspråkighet i klassrummet – språklig mångfald som resurs. Skolverket.

Bilaga 1

Informationsbrev

Hej!

Jag heter Zlati Gigovic och är ämneslärarstudent vid Göteborgs universitet med slöjd som förstaämne och svenska som andraspråk som andraämne. Inom ramen för mitt slutgiltiga examensarbete vill jag studera hur slöjdlärare tolkar språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, hur de praktiserar det i klassrummet, samt vilket stöd skolan och rektorn erbjuder för att kompetensutveckla och kvalitetssäkra arbetet. För att undersöka detta vill jag intervjua lärare på skolor som skolövergripande arbetar språk- och kunskapsutvecklande. Dina tankar och uppfattningar kan bidra till värdefulla insikter till min studie och till slöjdforskningen.

Ditt deltagande i studien är helt frivilligt och dina svar kommer behandlas konfidentiellt. Intervjuerna beräknas ta cirka maximalt 60 minuter i anspråk. Information som samlas in kommer att hanteras efter forskningsetiska regler (Vetenskapsrådet, 2024). Materialet kommer anonymiseras och det kommer inte att gå att utläsa vem du är. Intervjuerna kommer att spelas in. Enbart jag kommer att lyssna på inspelningarna och ljudfilerna kommer att raderas efter slutförd studie. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande, utan att förklara varför. Efter intervjuerna kommer jag fråga om jag får återkomma med eventuella följdfrågor, du avgör om du vill bli kontaktad vidare efter vårt samtal.

Om du har frågor eller funderingar kring studien eller ditt deltagande kan du höra av dig till mig innan eller efter intervjun, eller ställa frågorna vid intervjutillfället. Du kan nå mig på mejladressen och telefonnumret nedan.

Jag vill på förhand tacka dig för din tid och för att du vill dela med dig av dina erfarenheter!

Kontakt:
Zlati Gigovic
xxxxx@mejl.com
07xxxxxxxx

Handledare:
Emma Gyllerfelt
xxxxx@mejl.com

Bilaga 2

Blankett om samtycke

Genom att skriva under denna blankett bekräftar jag att:

Jag har tagit del av skriftlig och muntlig information om studien och accepterar att delta. Jag har fått möjlighet att ställa frågor om studien.

Jag har fått information om att de uppgifter som samlas in om mig kommer att behandlas konfidentiellt, på ett sådant sätt att min identitet inte kommer att avslöjas för obehöriga.

Jag är medveten om att min medverkan är helt frivillig och att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande.

Jag är medveten om att mitt deltagande kommer att spelas in och att ljudfilerna kommer att raderas efter färdigställd studie.

Namn: _____

Ort och datum: _____

Underskrift:_____

Bilaga 3

Bakgrundsfrågor:
Hur länge har du arbetat som slöjdlärare?
Hur länge har du arbetat språk- och kunskapsutvecklande?
Har du behörighet i något annat ämne?
Undervisar du i något annat ämne?
Vilka årskurser undervisar du?

Jag har tre övergripande frågor, med följdfrågor som jag vill fråga dig om.

Din uppfattning om språk- och kunskapsutvecklande arbete

- Ni arbetar språkutvecklande på er skola - berätta om hur arbetet ser ut *(uppdraget, kollegiala samarbetet)*
- Vilka möjligheter ser du med att arbeta språk- och kunskapsutvecklande arbete i slöjden? *(I relation till andra ämnen, utifrån klassrummets uppbyggnad, potential i andra aspekter?)*
- Hur skulle du beskriva ämnesspråket i slöjd? *(språkande aktiviteter, begrepp, vad mer behövs?)*

Språk- och kunskapsutvecklande i relation till din undervisning

- Hur använder du språk- och kunskapsutvecklande arbete i din undervisning? (*följdfrågor/frågor för att sätta igång - tankesätt och förväntningar, metoder för undervisning, ta vara på elevers alla språkliga resurser, vilka språkliga krav har ämnet och hur undervisar du i det*)
- Beskriv hur och när och hur du använder stöttning i din undervisning? (*Interaktion och planering*)
- På vilket sätt märker du skillnad gällande elevers lärande utifrån ditt språk- och kunskapsutvecklande arbete? *(följdfråga: ge exempel på när du gav en uppgift som var språkutvecklande, på vilket sätt är uppgifter språkutvecklande)*
- Möter du utmaningar i arbetet kring SKUA?

Utvärdering och utveckling i arbetet samt organisatoriskt stöd

- Hur och när sker utvärdering av arbetet med SKUA? *(Skolnivå - kollegialt - individ)*
- Vilka möjligheter till att utvecklas i SKUA får du från skolan? (*Får du någon fortbildning kring SKUA? Saknar du det?)*
- Vad är din hittills största lärdom när det kommer till språk-och kunskapsutvecklande arbete?
- Tycker du att skolan fyller sitt uppdrag att arbeta språkutvecklande?

- Sista frågan: är det något du vill tillägga eller något jag glömt fråga om?
- Får jag kontakta dig om jag har följdfrågor?