

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

Emma Gyllerfelt

Sammanfattning

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

Nyckelord: slöjd, nyanlända elever, ämnesspråk, multimodala resurser



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

Gyllerfelt

Abstract

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

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

Introduktion

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

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

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

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

Gyllerfelt

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

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

Om nyanlända elever och ämnesspecifikt språk

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

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

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

Kommunikation och språk i slöjdundervisning

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

Gyllerfelt

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

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

Teoretiska utgångspunkter

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

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

Gyllerfelt

Material och metod

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

Analys

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

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

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

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





Resultat

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









Utdrag 1A.

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

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

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

Gyllerfelt

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






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

Utdrag 1B.

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

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

Gyllerfelt

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

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


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

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



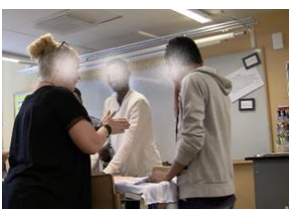

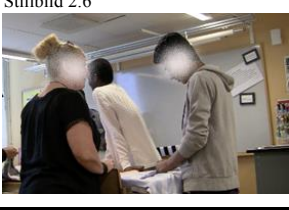
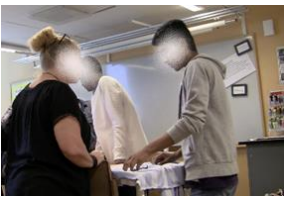

Utdrag 2.





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

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

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

Gyllerfelt

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

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

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

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

Gyllerfelt

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

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

Diskussion och slutsatser

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

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

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

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

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

Gyllerfelt

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

Referenser

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

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

Gyllerfelt

- Lindqvist, E. (2014). *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap – fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions – Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Rønholt, H. (Red.) (2003). *Video i undervisning – observation og analyse*. Institut for Idræt: Hovedland.
- Selander, S. & Kress, G. (2017). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur.
- SFS (2010:800). *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever: Rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling undervisning för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Kvalitetsgranskning (Rapport 2010:16).
- Skolverket. (2015). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* (Rapport 425). Fritzes.
- Skolverket. (2021). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821fid15c2d97/1622621733190/SI%C3%B6jd.pdf>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority student's long term academic achievement*. Center for Research on education, Diversity & Excellence.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (2000). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, översättning). MIT press.

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



OPEN  ACCESS