

**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Språkutvecklande undervisning i slöjden

Language Development Teaching in Craft Education

Ingrid Fahlgren

Speciallärarexamen / Skriv-, språk och läsutveckling
90 hp
Slutseminarium 2025-03-26

Examinator: Kristian Lutz
Handledare: Anna-Lena
Tvingstedt

Förord

Av en händelse sökte jag arbete som lärare 2002 och fick anställning som slöjdlärare. Det var omtumlande i början, det kan det vara fortfarande en del dagar, men så småningom landade jag och upptäckte att jag tyckte det var roligt med eleverna. Det blev ännu roligare när jag upptäckte att jag tyckte det var kul med utveckling av undervisningen och att arbeta med de eleverna som behövde något annat och extra i skoldagen.

Den här studien kombinerar det jag tycker är roligt och spännande att arbeta med. Slöjd, som är ett ämne de allra flesta elever tycker om och har förmåga att arbeta med, och språk, som alla elever behöver. Det är intressant hur lärare skulle kunna arbeta utvecklande för att göra språket tillgängligt för alla på alla nivåer i alla ämnen och jag hoppas att detta kan vara ett bidrag för att se slöjden som en tillgång och inte som roliga timmen.

Jag ägnar mycket av min arbetstid till att förenkla och tillgängliggöra texter på olika sätt för de elever jag arbetar med så att skriva den här uppsatsen, där allt ska utvecklas, har inte varit helt lätt. Jag vill tacka min handledare, Anna-Lena Tvingstedt, som hjälpt mig att utveckla texten och skrivandet så det blivit en innehållsrik och akademiskt korrekt text. Tack.

Studien hade inte gått att genomföra utan att jag fått svar på min enkät av aktiva slöjdlärare i Malmö – så jag riktar även ett stort tack till dem.

Till sist ett stort tack till vänner och kollegor som vänligt men bestämt knuffat mig framåt i studierna när jag tyckt att det tagit emot och i uppsatsskrivandet när jag tyckt att det hela känts helt omöjligt. Det var inte omöjligt!

Östra Grevie 2025

Ingrid Fahlgren

Sammanfattning/Abstract

Fahlgren, Ingrid (2025). *Språkutvecklande undervisning i slöjden* Speciallärarprogrammet; skriv-, språk och läsutveckling, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Studien bidrar med kunskap om språkutvecklande arbetssätt i slöjddämnet och speciallärarens roll i detta.

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur slöjdlärare uppfattar det språkutvecklande uppdraget samt i vilken utsträckning de arbetar språkutvecklande och i så fall hur. Syftet är också att beskriva om och i vilken omfattning de får eller önskar stöd från speciallärare.

I den tidigare forskningen berörs elevernas litteracitet i klassrummet och vikten av att eleverna får tillgång till skolspråket som de sedan kan utveckla till ett mer differentierat språk. Lärarnas bemötande och pedagogiska modell påverkar elevernas språkutveckling liksom synen på elevernas lärande och på hur lärande sker.

Studien har ett sociokulturellt anslag utifrån Säljö (2014) där mediering och artefakter samt zon of proximal development är centrala begrepp. Elevers känsla av sammanhang tas upp i begreppet KASAM och utgör en del i att kunna ge elever stöd i deras utveckling. De språkliga utvecklingsprocesserna är centrala för att kunna planera och utveckla undervisning på ett språkutvecklande sätt även i slöjddämnet. Både Jim Cummins och Pauline Gibbons teorier om lärande och språkutveckling berörs.

Underlaget till studien har tagits fram genom att slöjdlärare i Malmö Stad har erbjudits möjligheten att svara på en enkät med både slutna och öppna frågor. Enkätmaterialens svar har sammanställts, analyserats och diskuterats utifrån den teori och den tidigare forskning som har belysts i texten. Då endast 47 lärare svarat på enkäten ger inte svaren tillräckligt underlag för generalisering men de ger ändå en inblick i slöjdlärares inställning till språkutvecklande arbete i slöjden samt deras uppfattningar och önskemål om stöd och eller inte från speciallärare. Underlaget visar att det finns ett intresse för språkutvecklande arbete samtidigt som det inte finns så omfattande önskemål om stöd eller hjälp från en speciallärare. Specialpedagogiska incitament kan vara att tydliggöra vad en speciallärare kan bidra med till alla lärare och undervisningen oavsett ämne. Framtida forskning skulle kunna vara på hur ett praktiskt ämne,

som slöjd, kan arbeta språkutvecklande utan att det för den sakens skull påverkar den praktiska delen av ämnet. Språkutvecklande arbete i undervisningen utan att teoretisera ämnet.

Nyckelord: Slöjdundervisning, språkutveckling, kommunikation, sociokulturell teori, specialpedagogiskt stöd.

Innehållsförteckning

INLEDNING	7
SYFTE	9
FRÅGESTÄLLNINGAR	9
TIDIGARE FORSKNING	10
LITTERACITET	10
SLÖJDLÄRARENS FÖRHÅLLNINGSSÄTT I UNDERVISNINGEN.....	10
KOMMUNIKATION	11
VERKTYGSANVÄNDNING OCH SPRÅKUTVECKLING	12
LÄRANDE	12
SPRÅKINRIKTAD UNDERVISNING.....	13
TEORETISK FÖRANKRING	14
SOCIOKULTURELL TEORI	14
<i>Mediering och artefakter</i>	14
JIM CUMMINS OCH BICS/CALP	15
PAULINE GIBBONS OCH SCAFFOLDING.....	18
KÄNSLA AV SAMMANHANG (KASAM).....	19
METOD	21
METODVAL	21
URVALSGRUPP	21
GENOMFÖRANDE	22
ANALYS OCH BEARBETNING	22
TILLFÖRLITLIGHET OCH GILTIGHET - RELIABILITET OCH VALIDITET	23
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	23
RESULTAT OCH ANALYS	25
UNDERSÖKNINGSGRUPP OCH BORTFALL	25
SPRÅKUTVECKLANDE ARBETE	27
SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT I SLÖJDEN	29
SPECIALPEDAGOGISKT STÖD.....	32
UTFORMNINGEN AV SPECIALPEDAGOGISKT STÖD I SLÖJDEN.....	33
REFLEKTIONER OCH FÖRSLAG	34
ANALYS	35
DISKUSSION	38

RESULTATDISKUSSION	38
METODDISKUSSION	40
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	40
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	41
REFERENSER	43
BILAGOR	45

Inledning

Slöjdlärare har ett komplext uppdrag där mycket ska sammanfalla i undervisningen. Det är dels ett uppdrag där eleverna ska utveckla sin motorik och sin kreativitet för att arbeta med ett skapande. Det är också ett uppdrag där eleverna ska använda praktisk matematik och dessutom utveckla sitt språk. Komplexiteten när så mycket ska involveras i undervisningen är stor – i den här uppsatsen ligger fokus på språket.

Skolans viktigaste styrdokument efter skollagen är Läroplanen. Den anger vad eleverna ska kunna i de olika ämnena och vad det är läraren har i uppdrag att bedöma i elevens kunskapsutveckling. Enligt Läroplanen för grundskolan (Skolverket 2022A), Lgr22, ska elever få rika möjligheter att samtala, läsa och skriva för att på så sätt kunna kommunicera. Skolan ansvarar också för att eleverna efter avslutad grundskola 'kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt' (Skolverket, 2022A, s 13). Det innebär, enligt Skolverket, att 'alla lärare i skolan har i uppdrag att organisera och genomföra sin undervisning så att alla elever får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling, att de får möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang' (ibid, s.14).

Genom kommunikation ska elevens språkliga förmåga utvecklas och elevens självförtroende stärkas. Läroplanen säger också att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket 2022A; s. 6).

Kursplanen för slöjd anger att syftet med slöjdamnet är att utveckla förmågan att formge och framställa föremål (Skolverket 2022A). Den säger också att eleverna ska möta äldre tiders hantverksföremål och traditioner såväl som ny design. Eleverna ska också lära sig slöjdspecifika begrepp för att kunna beskriva processer, teknik, material och verktyg.

Undervisningen i slöjd ska utveckla en rad förmågor som handlar om att formge men som också i väldigt stor utsträckning handlar om att kommunicera. Det är att utveckla idéer; argumentera för vissa arbetsätt och reflektera över arbetsprocesser och resultat.

I klassrummet befinner sig elever med svenska som modersmål, det finns elever med svenska som andra språk på olika nivåer och det finns elever som är nyanlända. Det finns även elever med dyslexi av olika grad och elever med någon form av NPF diagnos.

Problemet runt slöjd och språkutveckling är att slöjdlärare, precis som många andra lärare, inte har en specialpedagogisk del i sin utbildning där de fått kunskap om hur undervisningen kan anpassas till elever med olika språkliga förutsättningar och att de ofta inte är redo att arbeta språkutvecklande. Vägledning och stöd från en speciallärare kan vara en central del i

utvecklingen av varje pedagogs undervisning så även för slöjdlärare. Under mina 20 år som slöjdlärare har inte någon från den specialpedagogiska yrkeskompetensen frågat mig om jag behöver den hjälpen eller varit inne i mitt klassrum för att ge den stöttnen.

Utifrån mitt intresse för skolutveckling samt min kunskap och erfarenhet i kombination med min annalkande speciallärarexamen leder jag idag fyra slöjdlärare och två musiklärare i skolans obligatoriska SKA (Systematiskt Kvalitets Arbete) med språkutveckling och tydliggörande av text som målbild. Deltagandet, som är obligatoriskt för alla pedagoger på skolan, möter visst motstånd då uppfattningen är att deltagarna redan anpassar sin undervisning eller att de inte använder text i någon större utsträckning. Fem av sex tycker inte att de behöver anpassa något – medan en visar intresse och ser att hen brister i detta.

Slöjden är ett av de första ämne som nyanlända elever och elever med svenska som andra språk börjar delta i utanför eventuell förberedelseklass. Det är också det ämne där elever med NPF-diagnoser och/eller integrerad anpassad grundskola oftast deltar på lektionerna i sin ordinarie klass.

Det är således ett komplext uppdrag och en heterogen elevgrupp som slöjdlärare möter, men hur ställer de sig till uppdraget att också arbeta språkutvecklande och hur genomförs det i skolan?

Syfte

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur slöjdlärare uppfattar det språkutvecklande uppdraget samt i vilken utsträckning de arbetar språkutvecklande och i så fall hur. Syftet är också att beskriva om och i vilken omfattning de får eller önskar stöd från speciallärare.

Frågeställningar

Ovanstående syfte har brutits ner i följande fyra frågeställningar:

- Hur ser slöjdlärare på uppdraget att arbeta språkutvecklande i slöjden?
- Arbetar de med språkutveckling i slöjden och i så fall hur?
- Vilket stöd får de av speciallärare i att arbeta språkutvecklande
- Vilket stöd skulle de önska?

Tidigare forskning

Det finns forskning i slöjdämnet som beskriver språkutveckling i ämnet, men den relaterar oftast till undervisning av nyanlända som har ett mycket begränsat svenskt språk. Då den här studien också berör hur utveckling av språket ger incitament för utveckling av kunskap och hur man skapar utveckling i undervisningen, redovisas även artiklar som berör detta i översikten över tidigare forskning.

Litteracitet

Litteraciteten i klassrummet är i fokus för Lindqvist (2014) studie där undervisning i samhällskunskap och slöjd speglas mot varandra. Lindqvist har fokuserat på två elever med svenska som andra språk och följt dem på lektioner i samhällskunskap och slöjd. I studien har Lindqvist observerat interaktionen vad gäller instruktioner, text och dess användning i undervisningen. Observationerna visar att de två eleverna, en pojke och en flicka, har olika kommunikation med läraren i slöjdsalen och att eleverna använder den givna texten och instruktionen på väldigt olika sätt. Den ena eleven, pojken, väljer ofta att ignorera texten och istället konsultera läraren medan den andra eleven, flickan, använder texten som ett steg mot vidare instruktioner och mer omfattande interaktion med läraren. Läraren accepterar pojkens egenskrivna instruktion som inte är utvecklad och som därmed inte kan följas. Flickan använder sin mer utvecklade text som ett verktyg och i dialog med läraren går hon vidare i att söka instruktioner för sitt arbete. Undervisningen är enspråkig, det vill säga att den bedrivs på svenska och elevernas första språk används inte i situationer där det skulle kunna vara ett stöd. I de intervjuer som Lindqvist genomfört menar eleverna att slöjdspråket känns gammaldags. Det kan vidare tolkas som att det är ett språk som inte används till vardags och därmed kräver större tydlighet i inlärningen. I intervjuerna blir det också tydligt att eleverna ser det som lärarens roll att vara den som ansvarar för språkutveckling i undervisningen. Lindqvist slutsats är att slöjdläraren anpassar sin undervisning till vem varje elev är och utifrån det anpassar sitt språk i form av muntliga och skriftliga instruktioner.

Slöjdlärarens förhållningssätt i undervisningen

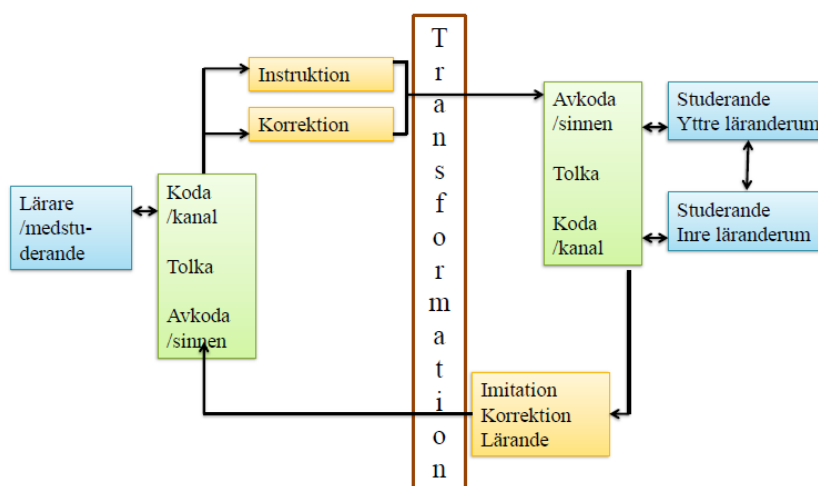
Hur läraren väljer sin roll i klassrummet och utifrån det använder och utvecklar språket i undervisningen är centralt i Hasselskogs (2010) avhandling om slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen. Hasselskog har observerat undervisningen och hur kommunikationen sker

mellan lärare och elever samt även tagit del av elevers och lärares loggböcker. Han analyserat texterna och den muntliga kommunikationen och har utifrån det hittat fyra modeller på lärare. Lärarna delas in i fyra typer av pedagoger: *Instruktör* – fokus ligger på tydliga instruktioner till eleverna; *handledare* – vill öka förståelsen och ställer många frågor som ska leda till eget tänkande; *serviceman* – hjälper eleverna mycket under lektionen genom att assistera och tillhandahålla material och verktyg; *pedagog* – uppmuntrar eleverna mycket och stöttar dem med det de frågar om.

Sättet att undervisa som läraren använder i slöjdsalen påverkar elevernas möjlighet till utveckling. Den likvärdiga undervisningen påverkas av vilket förhållningssätt läraren har till undervisningen och mötet med eleverna i detsamma. Hasselskog (2010) påpekar att generellt är undervisningen individualiserad och eleverna har ett både ett stort engagemang och inflytande samtidigt som lärarens förhållningssätt kan begränsa elevernas möjligheter till eget ansvar och egna initiativ.

Kommunikation

Vikten av kommunikation och användandet av språkutvecklande undervisning påtalar både Lindqvist (2014) och Hasselskog (2010) i sina avhandlingar. En modell för kommunikation i slöjdundervisningen som tar både det muntliga och det visuella berättandet i beaktande ges av Andersson, Brøns-Pedersen och Illum (2016). De beskriver en modell som tar hänsyn till den praktiska processen i slöjdsalen där det visuella lärandet är en lika stor del av inlärningsprocessen som språket, både det muntliga och skriftliga. Modellen återges i figur 1 nedan.



Figur 1: Andersson, Brøns-Pedersen och Illum lärande modell. (2016)

Inlärningsprocessen i slöjd sker på många sätt och i modellen finns ett yttre och ett inre lärande rum. Det yttre lärande rummet står för situerat lärande som i sin tur innefattar lärandet tillsammans i grupp. I det yttre lärande rummet är kommunikation och språk centralt. Det är här det första steget mot ny kunskap kommer i form av instruktion, det kan också vara utveckling av kunskap genom korrektion (gula, separerade, fält längst upp i modellen). Eleven tar till sig kunskapen/informationen och lärandeprocessen, transformationen, startar. Efter att läraren demonstrerat ett moment följer en avkodning och tolkning, då har det yttre lärande rummet tillförts kunskap som eleven i det inre lärande rummet omsätter. I det inre lärande rummet avkodar och tolkar eleven den nya/korrigerade kunskapen och när det omsatts i praktik sker lärandet, transformationen. Eleven kommunicerar igen med läraren och det yttre lärande rummet aktiveras igen. Det inre lärande rummet står för elevens egen slutledningsförmåga och reflektion. Det är även i det inre lärande rummet som eleven bearbetar och provar det som kommunicerats i det yttre lärande rummet

Verktygsanvändning och språkutveckling

En grupp internationella neurologiforskare (Thibault m.fl. 2021) har undersökt om och eventuellt hur verktygsanvändning påverkar språkinläring.

Frågan de ställde var om verktygsanvändning och språkanvändning (syntax) använde samma inlärningsprocesser? För att kunna identifiera vilka delar av hjärnan som aktiveras vid användningen av verktyg har användarnas hjärnor röntgats med magnetresonanstomografi. Där har forskarna identifierat att samma basala ganglier används vid användande av verktyg och av språkets syntax. Ganglier är en samling av specifika nervceller som centralt bearbetar nervsignaler i kroppen. Forskargruppen (ibid) menar att de kunde se en förbättring i lärandet av språk vid träning i verktygsanvändning men även på andra hållet så att när språket förbättrades utvecklades även hanteringen av verktyg.

Lärande

Studierna ovan handlar på ett eller annat sätt om lärande och hur det ska ske. Ett klagörande av vad lärande står för ger Holmqvist och Selin (2019) i en studie där de har utgått från frågan 'Vad är lärande?' De har studerat människors uppfattning om vad lärande ska bestå i och funnit följande sex punkter: 1) utökade kunskaper; 2) processer; 3) investeringar; 4) känslor; 5) sakkunskap; 6) relationer och känslor. Holmqvist och Selin menar att det är viktigt att, förutom

en bedömning av elevers förmåga, även titta på lärandets betydelse och hur pedagogen ställer sig till det, för att även se andra dimensioner av elevens lärandeprocess. De tittar på lärande som helhet vilket är en viktig del också i slöjdsalen. Även i Gyllerfelts (2023) forskning har lärandet i sig en stor del liksom vilka förutsättningar som ges för lärandet. Gyllerfelt har fokuserat på nyanlända elever i sin doktorsavhandling om slöjdundervisning. I studien tittar hon brett på klassrummen, oavsett ämne, som lärmiljöer och hon kartlägger klassrummens multimodalitet. Slöjdämnet följer en tradition där yrkeskunskapen i att kunna hantera verktyg varit det centrala på 1800- och början av 1900-talet. Under senare delen av 1900-talet är inte längre hantverket som är centralt utan produktionen av föremål som blivit det styrande. Under 2000-talet har styrdokumentet på ett tydligare sätt tagit in andra aspekter i slöjdämnet där inte bara hantverkskunskapen är viktigt utan även förmågan att dokumentera sitt arbete, läsa design och konsthantverkshistoria samt förhålla sig till en miljöaspekt på sitt arbete. Eftersom allting inte går att beskriva utan måste upplevas konstaterar Gyllerfelt (ibid) att kroppsspråk varit en viktig del av undervisningen men framhåller samtidigt att idag behöver det verbala och skriftliga språket få en än större andel av undervisningen.

Språkinriktad undervisning

Att arbeta språkinriktat kan ha flera ingångar men framför allt behöver det finnas en förståelse för olika språk och hur utmaningen med så olika nivåer av kunskap i svenska i samma klassrum kan hanteras. Hajer och Meestringa (2010) talar om en språkpolicy för alla skolor. En sådan tydliggör hur viktigt arbetet med språkutveckling är i alla ämnen och i all undervisning. Det ger också lärare och övrig personal, riktlinjer för undervisningen. Riktlinjerna omfattar fyra huvudpunkter: 1) Alla lärare bekräftar och förstärker elevens flerspråkiga identitet. 2) Alla lärare tillvaratar och aktiverar elevernas förförståelse 3) Lärare ska veta hur man bygger upp inläringen steg för steg 4) Genom samarbete i lärarlaget ska skolan arbeta målmedvetet med att bygga ut skolspråket (Hajer & Meestringa 2010 s.16). Hajer och Meestringa menar att färdiga läroböcker inte passar alla elever och att undervisning måste anpassas så att alla elever kan visa sina förmågor och nå sin fulla potential. De menar att en språkinriktad undervisning är kontextrik med mycket dialog och språkligt stöd. I undervisningen ska det bland annat finnas möjlighet till både visuellt och taktilt stöd i form av till exempel bilder och tredimensionella modeller, möjlighet för eleverna att använda sina nya kunskaper på ett varierat och repetitivt sätt, samt att lärarna talar med eleverna om vad de själva upplever som problemet vad gäller språket.

Teoretisk förankring

Studien grundar sig i den sociokulturella teorin, som har sin bas i Vygotskijs teori, så som den presenteras av Säljö (2014). Antonovskys (Lindström & Eriksson 2005) teori om KASAM – Känsla Av SAMmanhang – är också en del av den teori som presenteras och används.

Sociokulturell teori

”En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande/handlande är således att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser.” (Säljö 2014:18)

Lärande är en social och kulturell process enligt det sociokulturella perspektivet. Det är inte individens enskilda upplevelse som står för lärandet utan interaktion med andra människor som finns i ett gemensamt sammanhang. Enligt den sociokulturella teorin har språket en medierande plats. Språket är skapat av människan och ses som en artefakt. Som en artefakt får språket flertalet funktioner; som medium, som verktyg och som mål. (Lindqvist 2014). De här funktionerna gör att språket påverkar många delar av elevernas inläring. Det är ett medium alltså är eleverna i behov av språket som hjälpmedel, det är ett verktyg att använda för kommunikation men också för lärande och det är ett mål där eleverna ska tillägna sig språket i sig, men också använda det för att redovisa sina kunskaper.

Mediering och artefakter

Mediering är en viktig och stor del av den sociokulturella teorin och dess syn på lärandet enligt Säljö (2014). Mediering är en del av lärandet men behöver redskap, artefakter, för att kunna ske. Olika former för kommunikation med hjälp av verktyg blir centralt i medieringsbegreppet.

Det finns två grupper inom medierande artefakter; de intellektuella och de materiella. De intellektuella innehåller till exempel det talade språket och symboler. De materiella innehåller till exempel fysiska verktyg och böcker. I slöjden är de materiella artefakterna till exempel symaskinen eller en bormaskin och de intellektuella artefakterna är instruktioner som medierar kunskap till eleverna.

Mediering och artefakter kan kombineras och i samverkan stå för samarbete. Kombinationen, och även uteblivandet av kombinationen, kan tydliggöra och förklara människors agerande och förståelse. Om till exempel en lärare ska kommunicera, mediera, en instruktion och språket, artefakten, uteblir blir förståelsen mindre och agerandet annorlunda än

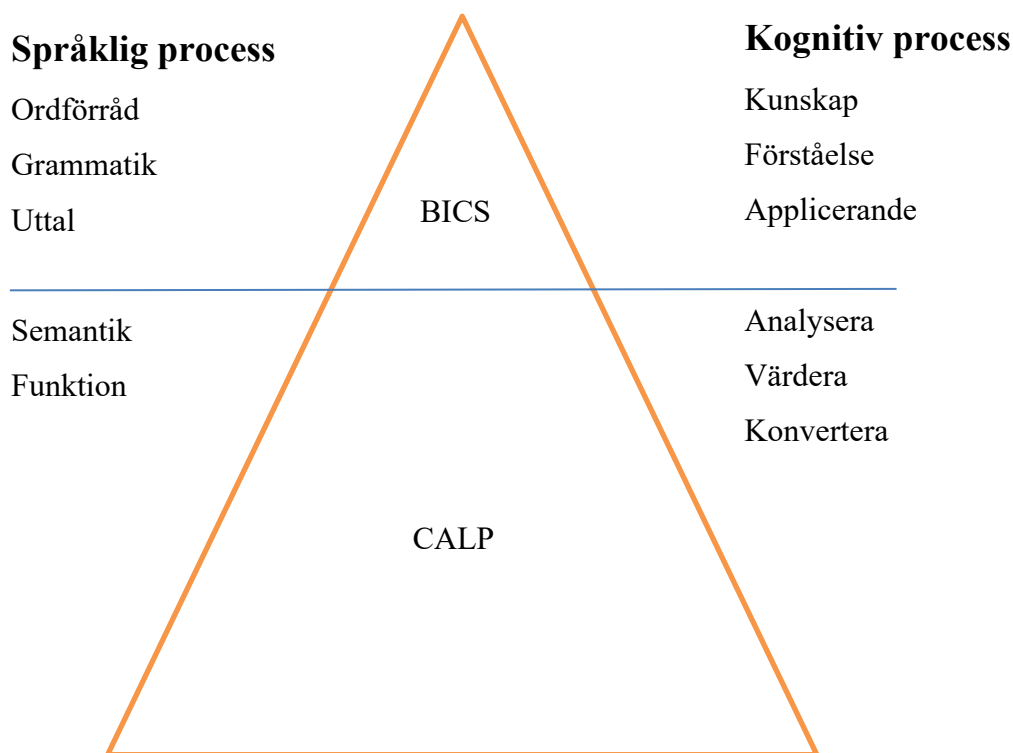
om det fanns en artefakt som kan kombineras med medieringen. Begreppet mediering kommer ur tyskans Vermittlung som betyder förmedla (Säljö 2014).

Jim Cummins och BICS/CALP

Den kanadensiska forskaren Cummins (2000) studier har fokus på språkutveckling och hur kommunikation och interaktion sker i klassrummet. Cummins introducerade begreppen BICS (Basic Interpersonal Communicativ Skills) och CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) för att kunna förklara skillnaden i vilket typ av ord och användning av dem som eleverna lär sig och använder i det vardagliga respektive i det akademiska språket.

BICS innefattar inläringen av det vardagliga språket. Här är det förmågan att interagera och kommunicera med sin omgivning i det vardagliga livet, hemma med familjen och med kamrater i skolan, som är centralt. Den här delen av en elevs språk utvecklas ofta relativt fort – ibland så fort att det skapar en illusion av en djupare språkkunskap än vad som finns i verkligheten.

CALP motsvarar det språk som används i undervisningen i skolan och står för en djupare förståelse av och kunnande i ett språk. Här finns förmågan att skriva akademiskt, förståelse för vetenskap och matematik men även förmågan att kunna delta i olika diskussioner och samtal på ett fördjupat och utvecklat sätt. Den här delen av språket utvecklas långsammare och påverkas tydligare av det språkutvecklande arbetet i klassrummet samt interaktionen med lärare och andra elever.

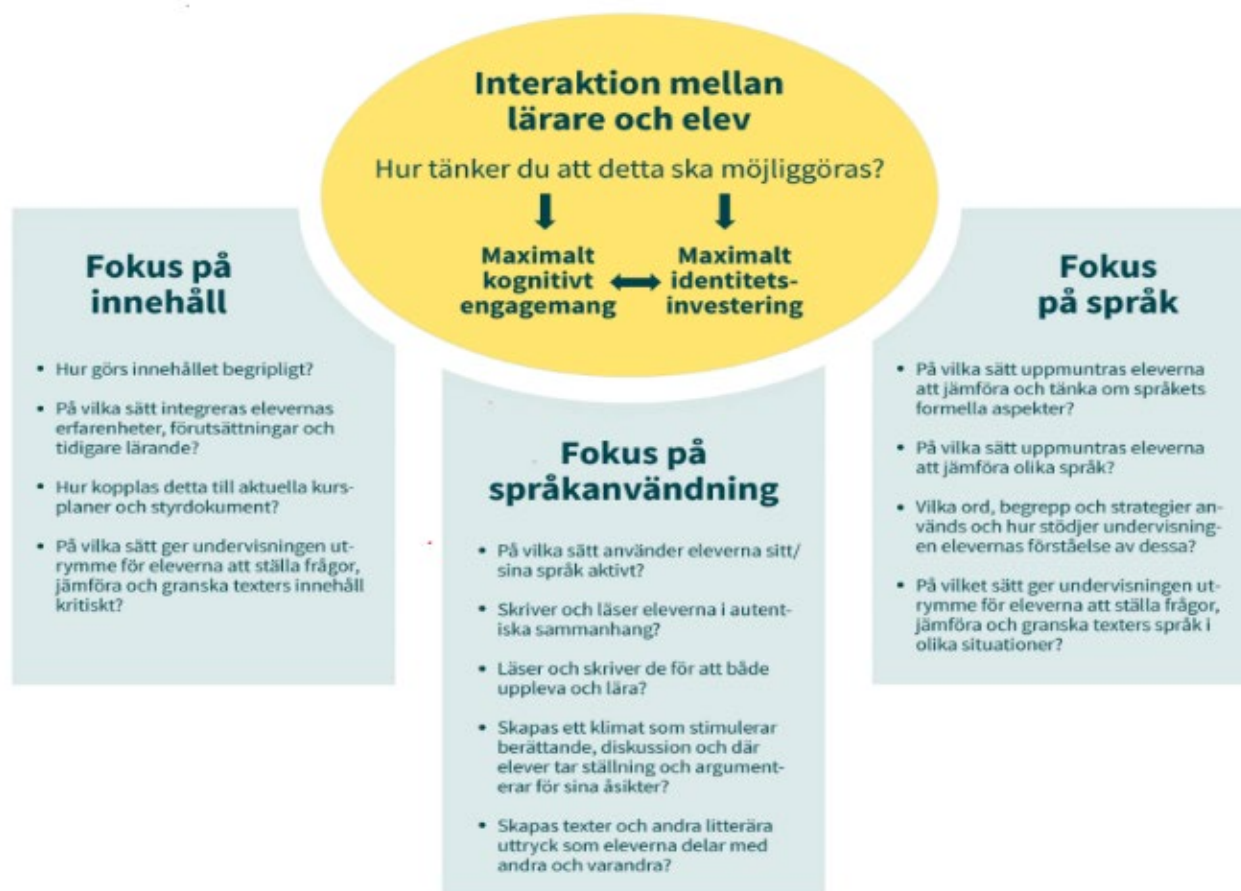


Figur 2: BICS och CALP fritt efter Cummins modell (2000).

Modellen i figur 3 ovan visar språkutveckling och användande av språk som ett isberg i form av en pyramid. Den lilla delen av isberget som är synlig för alla är det vardagliga språket, det Cummins kallar BICS. Här kan eleven uttrycka sig och göra sig förstådd på ett enkelt sätt i det vardagliga livet. Under ytan breder den djupare kunskapen ut sig, CALP. Det är den språkkunskapen som möjliggör för eleven att gå in på djupet i ett ämne och som möjliggör mer omfattande diskussioner och analyser.

Enligt Cummins (2000) modeller är interaktionen mellan elev och lärare det centrala för att eleven ska kunna utveckla både BICS och CALP. Varje lärare har en central roll när det gäller att förändra och utveckla en elevs sätt att använda språk i klassrummet vilket blir tydligt i hans kommunikationsmodeller.

Wedin och Schmidt (Skolverket 2022B) har tolkat Cummins (2000; 274) och ger i följande modell en översiktlig bild av hur en pedagog kan interagera med elever för att ge maximalt utfall av undervisningen.



Figur 4: Cummins modell tolkad av Lundberg, Schmidt och Wedin (Skolverket 2022B).

Modellen visar att det är kontakten och dialogen mellan elev och lärare (det gula fältet överst) som är det centrala för att undervisningen ska fungera. Det finns tre fokusområden (de grå partierna nedanför) som läraren kan använda som stöd i sin planering av och i sitt genomförande av undervisningen. Fokusområdena handlar om tre områden: innehåll, språkanvändning och språk. Innehåll fokuserar på hur lektionen ska genomföras utifrån det aktuella ämnet och hur läraren utifrån det ska förhålla sig till styrdokumentet. Språkanvändning har fokus på elevens användande av språket; det skrivna men även det muntliga användandet i interaktion med andra elever. Språk handlar om hur eleverna uppmuntras att tänka kring språket i sig och använda språket och begreppen i sin förståelse och få möjlighet att ställa frågor samt reflektera.

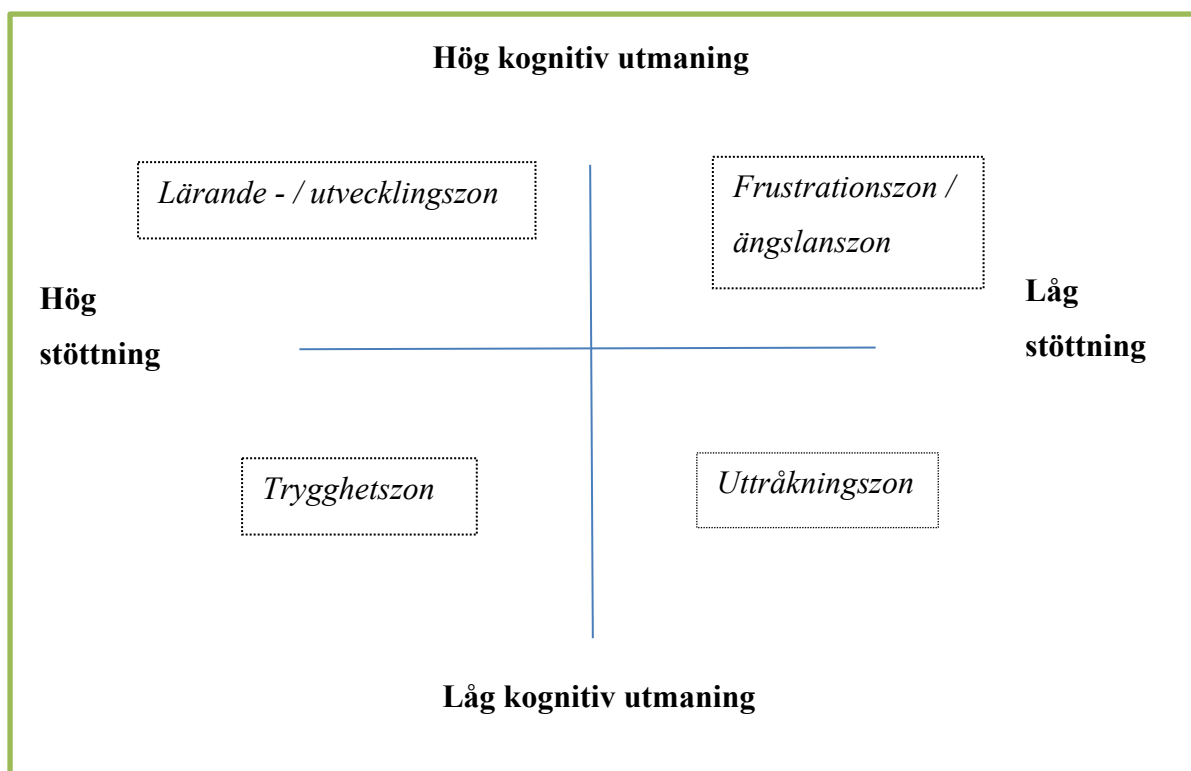
Pauline Gibbons och scaffolding

I sitt arbete med att i praktisk teori arbeta med språkutveckling hos, främst, elever med andraspråksinlärning har Gibbons (2013) influerats av Cummins och menar att: "...om de ska få tid och möjlighet att lära sig skolspråket måste de få tillgång till en undervisning där språket ständigt sätts i fokus i alla ämnen." (Gibbons 2013, s.33)

Det finns två väldigt vanliga sätt att ta sig an och se på elevernas lärande enligt Gibbons (2013). Eleven är ett tomt kärl som läraren ska banka in kunskap i – 'the banking model' (Gibbons 2013, s.34) Den andra modellen bygger inte på att eleven är mottagare utan i stället sätts eleven i centrum i undervisningen. Då är inte undervisningen ett matande av information utan istället en dialog med frågor och tankar kopplade till eleven och elevens inlärningsprocess. Även här kan kritiker mena att lärande kommer i fokus och att språkinläringen kommer med på köpet. Gibbons (2013) menar istället att lärande i större grad sker i samspelet mellan individer. Interaktionen bygger på samma modell som Cummins (2000) förespråkar där dialogen mellan lärare och elev måste vara fortgående och med språkets användning och utveckling i centrum.

Gibbons menar att stöttning / scaffolding är en central del i lärandet av språk. Stöttningen är föränderlig och ska hela tiden omprövas och utvecklas. Stöttning är inte ett självändamål utan ska leda till att eleven ska kunna uttrycka sig och använda språket självständigt. Det är inte bara läraren som står för stöttningen utan även elever som kommit längre i sin språkliga utveckling är en stöttning för de elever som inte kommit lika långt. Stöttningen innebär inte att eleverna inte ska utmanas kognitivt men det ska vara en utmaning som ligger i linje med var elevens kapacitet och förmåga finns det vill säga i den proximala utvecklingszonen. Gibbons hänvisar till Vygotsky som menar att det enda nyttiga lärandet är det som ligger ett steg före i nästa utvecklingsfas (Gibbons 2013).

En modell över klassrumsmiljön och lärandesituationer utifrån hög eller låg kognitiv utmaning i kombination med hög eller låg stöttning har utvecklats av Mariani (1997) och används av Gibbons (2013) som ett uttryck för fyra zoner i lärande och undervisning. Det är viktigt och centralt att tänka igenom vilken typ av stöttning eleverna ska få, vilka målen är och hur eleven sedan ska utvecklas i nästa fas.



Figur 5: Marianis fyra zoner för lärande och undervisning enligt Gibbons (2013).

Modellens fyra område bygger på om eleven får kognitiva utmaningar eller inte i relation till den stöttning eleven får i klassrummet. Låg kognitiv utmaning i kombination med låg stöttning medför risk att eleven blir uttråkad (rutan nere till höger) medan låg stöttning i kombination med hög kognitiv utmaning skapar frustration och ängslan (rutan uppe till höger). Det mest positiva, enligt modellen, är att få en hög stöttning och hög kognitiv utmaning – då är det störst potential för lärande och utveckling (rutan uppe till vänster).

Känsla av sammanhang (KASAM)

Skollagen (Riksdagen 2010) säger att undervisningen ska vara likvärdig för alla och att alla elever ska få förutsättningar för att nå målen enligt grundskolans läroplan. Aaron Antonovsky skapade begreppet KASAM – Känsla Av SAMmanhang – som en del i att beskriva vad som bidrar till att skapa en positiv utveckling av människors hälsa i stället för att fokusera på det negativa (Lindström & Eriksson, 2005).



Meningsfullhet – kan eleverna vara delaktiga, förstår de syftet och har de en känsla av att kunna påverka.

Hanterbarhet – känner eleverna sig trygga och förstår de lektionens sammanhang.

Begriplighet – är läraren och skolan tydlig i sin undervisning och kommunikation.

Figur 6: Delarna av KASAM relaterat till klassrumssituationen tolkat av SPSM (2023).

Enligt Antonovsky (Lindström & Eriksson, 2005) är de tre delarna; meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet; vägen till helheten. De tre delarna skapar tillsammans och i kombination en känsla av sammanhang – KASAM. För elevers känsla av sammanhang i undervisning är språket en mycket stor del och där det i teoretiska ämne kan vara abstrakt, då det inte på samma sätt finns så många artefakter att tydliggöra språket med, så finns det stora möjligheter att göra slöjden till ett ämne där språket kan kopplas till konkretion med både visuellt och taktilt stöd i den språkinriktade undervisning.

Metod

I kapitlet redovisas de metoder som använts och det urval som skett i studien samt även hur analys och bearbetning av materialet genomförts. I kapitlet diskuteras även studiens tillförlitlighet och de etiska övervägande som gjorts i studien.

Metodval

I studien har en kvantitativ metod med kvalitativa inslag använts med enkätformen som verktyg. För att få tillgång till så många åsikter som möjligt men också till självskattningar och egna beskrivningar valdes enkäten som form för undersökningen. Förutom svar på ett antal slutna frågor gav den också möjlighet till att få pedagogens egna reflektioner över språkutvecklande arbete i det egna klassrummet i form av öppna svar och kommentarer. Enkäter är en effektiv insamlingsmetod av data för att få in en större mängd information enligt Bryman (2018) och ger vid ett representativt urval och god svarsfrekvens möjlighet till slutsatser som kan generaliseras.

Frågorna i enkäten, som redovisas i bilaga 1, är både slutna och öppna. Öppna svar kan bidra till att utveckla och ge mer nyanserade aspekter på de mer statiska och slutna svaren. En kombination av kvantitativa, slutna, och kvalitativa, öppna, frågor kan bidra till en högre validitet eftersom det ökar möjligheten till bredd och djup i analysen (Bryman, 2018).

Urvalsgrupp

Urvalsgruppen för enkäten utgjordes av samtliga verksamma slöjdlärare i Malmö stad - oavsett om de var behöriga eller obehöriga för sitt uppdrag. Både kommunala skolor samt friskolor har kontaktats. Friskolor drivs utanför kommunens regi men är i huvudsak finansierad med skattemedel.

Tabeller och översikter över undersökningsgruppen redovisas i resultatkapitlet då informationen främst härrör enkäterna och kan ses som en del av underlaget för resultatet vad gäller det språkutvecklande arbetet i slöjden och intresset för specialpedagogiskt stöd i slöjdundervisningen.

Genomförande

Enkäten är skapad med hjälp av Google forms och skickades ut i en länk via e-post. E-postadresserna erhöles genom skriftlig kontakt med alla skolor i Malmö Stad med förfrågan om vilka som var respektive skolas undervisande lärare i slöjd oavsett behörighet. Kontaktuppgifter till alla skolor finns i en lista i alfabetisk ordning hos Grundskoleförvaltningen i Malmö. Förfrågan skickades ut till 96 skolor varav 22 är friskolor. Av de 96 tillfrågade skolorna återkom 58 med kontaktuppgifter till undervisande lärare i slöjd. Av dessa 58 skolorna var 51 kommunala och 7 friskolor. En skola, Malmö International School som sedan 2018 läser enligt International Baccalaureate (IB) (Malmö stad 2025), återkom med svar om att de inte hade slöjd då de inte följer den svenska läroplanen, en skola höll på att avsluta sin verksamhet och hade därför ingen undervisning i slöjd och tre skolor hade slöjd som inköpt tjänst och gick därför till en annan skola för den undervisningen.

Utifrån de kontaktuppgifter som kommunicerats skickades 117 enkäter ut. Fyra enkäter returnerades då e-postadressen inte var kontaktbar.

Efter första utskicket gjordes ytterligare två påminnelser för att få in så många enkätsvar som möjligt.

Analys och bearbetning

De insamlade enkätsvaren har systematiskt bearbetats i flera steg, både som statistik och i en tematisk innehållsanalys, enligt Bryman (2018) och Braun och Clarke (2006), för att kunna jämföras och för att kunna se mönster för olika grupper. Detta ger också möjlighet att koppla resultaten med tidigare forskning och teori.

Enkätmaterialen har använts som underlag för beskrivande statistik, i form av frekvenstabeller, diagram och korstabeller. De öppna svaren i enkäterna har bearbetats med hjälp av tematisk innehållsanalys. Materialet har analyserats utifrån en induktiv ansats på en semantisk nivå. Alltså har ingen teori använts som underlag för frågornas utformning och i sammanställning av svaren har inga försök till tolkning av underliggande faktorer gjorts. Den tematiska innehållsanalysen ger utrymme för flexibilitet i tolkningsutrymmet. För att fördjupa förståelsen har resultaten av den tematiska analysen därefter analyserats och tolkats med hjälp av de teorier som använts som utgångspunkter och den tidigare forskningen.

Tillförlitlighet och giltighet - reliabilitet och validitet

Studien har både kvantitativa och kvalitativa delar varför både begreppen reliabilitet och tillförlitlighet samt validitet och giltighet används. Begreppen motsvarar varandra, enligt Bryman (2018), beroende på om det är en kvalitativ eller kvantitativ grund för studien.

I de kvantitativa delarna är det centralt för reliabilitet och validitet att mätningarna, i det här fallet enkätens stängda frågor, är mätbara på ett pålitligt sätt och att de faktiskt mäter det frågan anger. Sambandet mellan svaren ska inte vara slumpmässiga utan ha ett orsakssamband.

Den kvalitativa delen, här de öppna frågorna i enkäten, grundar sig i tillförlitlighet och giltighet (Bryman 2018). Tillförlitligheten refererar till om undersökningen är gjord med noggrannhet och blivit dokumenterad på ett korrekt sätt. Giltigheten syftar på om det skulle vara möjligt att göra samma undersökning i till exempel en andra kommuner för att kunna validera svaren.

Studiens frågor har blivit analyserade från flera håll och utprovade av slöjdlärare i andra kommuner för att se relevansen i dem. Studien har genomförts på ett metodiskt och transparent sätt. Frågorna i studien, både de slutna och de öppna, har utformats på ett sätt som skulle kunna appliceras på samma grupp lärare men i en annan kommun. Genom kombinationen av frågor, både öppna och slutna, ges respondenten en möjlighet att reflektera och utöka svaret på de slutna frågorna genom ett öppet svar i de öppna frågorna.

Studiens relativt få svar, 47 stycken av 117 utskickade enkäter, påverkar inte reliabilitet och validitet men gör att det inte går att dra generella slutsatser av svaren.

Etiska överväganden

Studien följer Vetenskapsrådets etiska principer (www.vr.se). Vetenskapsrådet har fyra etiska principer för en studie; informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. De kraven ska säkerställa att det är tryggt för de medverkande och att underlaget används på ett korrekt och relevant sätt. Det är samma syn som Bryman (2018) framhäver som viktiga aspekter på etik i forskning.

Informationskravet är tillgodosett i den inledande texten av enkäten (se bilaga 1). De medverkande får information om vem forskaren är och vem som är handledare. Det framgår vilket syfte som studien har och hur materialet kommer användas. Det finns även kontaktuppgifter till forskare och handledare om det skulle finnas ytterligare frågor. *Samtyckeskravet* bemöts i samma text med information om att samtycke ges vid deltagande av enkäten. Den medverkande kan när som helst avbryta och kan också begära att hens svar ska

raderas när som helst utan några konsekvenser för vederbörande. *Konfidentialitetskravet* bemöts på olika sätt. Dels ges information i inledningstexten om att alla data aidentifieras vid användande och att materialet kommer raderas efter att studien är avslutad, vilket är när uppsatsen är godkänd. Dels sparas materialet på ett externt minnesmedium och är inte tillgängligt för mer än forskaren. *Nyttjandekravet* görs tydligt med syftet till studien, att insamlade data bara används för denna studie och alla data raderas efter studiens avslutning.

Den etiska delen av studien och användandet av materialet i uppsatsen är central enligt Bryman (2018) och behöver vara tydlig för den medverkande. Ansvar i att göra studier poängteras av Bryman (ibid) – det är centralt att forskaren håller sig neutral och att ingen kommer till skada eller får konsekvenser av sin medverkan.

Utifrån de etiska aspekterna och ansvaret för tryggheten hos respondenterna har det inte ställts frågor som kan kopplas till en specifik skola eller individ. Alla uppgifter som kan kopplas direkt till en individ, så som kombination av ålder och kön, har tagits bort i studien. Då svarsfrekvensen varit låg är detta ett ytterligare skydd av individens integritet. Alla enkätsvar kommer raderas efter studiens avslut.

Resultat och analys

Kapitlet inleds med en beskrivning av undersökningsgruppen så som den framträder i enkätsvaren och jämförs med bortfallet i de avseenden där informationen om båda grupperna finns att tillgå för att se om de skiljer sig åt. Därefter redovisas enkätsvaren och kapitlet avslutas med en analys av svaren utifrån tidigare forskning.

Undersökningsgrupp och bortfall

Sammanlagt skickades 117 enkäter ut. Fyra enkäter kom i retur då det inte fanns några fungerande e-postadresser. Av de återstående 113 enkäterna kom 47 svar in. Möjligheten att svara på enkäten fanns från den 10 oktober till den 1 december 2024. Under perioden skickades också två påminnelser ut.

De inkomna 47 svaren innebär en förhållandevis låg svarsprocent; 42 % av den 113 giltiga enkäterna. Detta är vanligt förekommande vid digitalt distribuerade enkäter. Om man tar de skolor som inte lämnat kontaktuppgifter till sina slöjdlärare i beaktande blir svarsprocenten i relation till samtliga slöjdlärare ännu mindre. Detta betyder att de inkomna svaren inte kan anses vara representativa för slöjdlärare i Malmö Stad. Risken med den här typen av enkäter är också att det är de som redan insatta i eller intresserade av frågan som svarar på enkäten. Detta innebär att enkäten inte kan ge en bild av i vilken utsträckning slöjdlärare i Malmö arbetar med språkutveckling i slöjden. Men det betyder för den skulle inte att svaren i enkäten blir meningslösa då de kan ge en indikation på vad arbetet kan innebära i undervisningen och hur de som svarat faktiskt ser på möjligheterna att arbeta språkutvecklande i slöjddämnet i dag.

Av de 117 utskickade enkäterna var 46 stycken till manliga lärare och 71 till kvinnliga lärare, vilket motsvarar en fördelning av 39 % män och 61 % kvinnor i urvalsgruppen. Det stämmer väl överens med könsfördelningen i gruppen som besvarat enkäten där en motsvarande majoritet var kvinnor, 28 st (62 %). Det är även en majoritet av behöriga slöjdlärare, 28 st (62 %), som svarat. Åldersspannet ligger mellan 20 – 69 år med en övervikt av åldersgruppen 40 – 49 år, 14 st.

Ålder och könsfördelning i gruppen som besvarat enkäten redovisas i tabell 1 medan behörighet som slöjdlärare och skolans huvudman redovisas i tabell 2 och 3.

Tabell 1: Ålders- och könsfördelning i undersökningsgruppen.

Åldersgrupp	kvinnor	man	totalt
20–29		3	3
30–39	7		7
40–49	7	7	14
50–59	8	3	11
60–69	6	4	10
totalt	28	17	45

Tabell 1 visar köns- och åldersfördelning för de 47 respondenterna. Två respondenter har inte lämnat uppgift om sin ålder varför det sammanlagda antalet svarande här är 45 med en dominans av kvinnor, 28 stycken. Åldersgruppen 20 – 29 är underrepresenterad med endast 3 svarande följt av gruppen 30 – 39 med 7 svarande. Det är också en skev könsfördelning i dessa åldersgrupper då gruppen 20 – 29 år bara är män medan gruppen 30 – 39 år bara är kvinnor. Tabellen visar att den största gruppen svarande är i åldern 40 – 49 år med 14 svarande, jämnt fördelade på 7 män och 7 kvinnor.

Tabell 2: Behörighet som slöjdlärare bland män och kvinnor i undersökningsgruppen.

Kön	Behörig lärare men inte i ämnet slöjd	Behörig slöjdlärare	Obehörig	Obehörig men under utbildning till slöjdlärare	Totalsumma
Kvinna	2	20	4	2	28
Man	3	8	3	4	18
Totalt	5	28	7	6	46

Tabellen visar respondenternas olika behörigheter fördelat på kön. En respondent har inte lämnat uppgift om sin behörighet. Det är en dominans av svarande, 28 st, som är behöriga slöjdlärare. Det är en dominans av kvinnor, 20 st, som är behöriga i respondentgruppen. Tabellen visar att mindre grupper är obehöriga, obehöriga men i utbildning till slöjdlärare samt behörig lärare men i annat ämne som svarat på enkäten. I de grupperna är könsuppdelningen jämnare.

Tabell 3: Behörighet kopplat till huvudman

Huvudman	Behörig lärare men inte i ämnet slöjd	Behörig slöjdlärare	Obehörig	Obehörig men under utbildning till slöjdlärare	Totalsumma
Friskola	1	3	1	2	7
Kommunal huvudman	4	25	6	4	39
Totalsumma	5	28	7	6	46

I tabell 3 synliggörs de två olika typerna av huvudmän i förhållande till vilken typ av behörighet de anställda lärarna har. Av 46 respondenter så är behöriga slöjdlärare i majoritet oavsett om huvudmannen är en friskola, 3 av 7 svarande, eller kommunal, 25 av 39 svarande. Av 46 svarande är det totalt 6 stycken anställda som utbildar sig till lärare och totalt 5 anställda som redan är behöriga lärare men i ett annat ämne än slöjd.

Språkutvecklande arbete

På frågan om de arbetade språkutvecklande uppgav majoriteten, 41 av de 46 lärarna som svarat på frågan, att de gjorde det. Detta kan tas som en indikation på att de lärare som svarat på hur enkäten huvudsakligen är sådana som har kunskap om eller intresse för språkutvecklande arbete.

Tabell 4: Översikt över behörighet och huvudman i kombination med om läraren arbetar språkutvecklande.

	Behörig men inte i slöjd	Behörig slöjdlärare	Obehörig	Obehörig men utbildar sig till slöjdlärare	Totalsumma
Ja	3	26	7	5	41
Friskola		1	1	2	4
Kommunal huvudman	3	25	6	3	37
Nej	2	2		1	5
Friskola	1	2			3
Kommunal huvudman	1			1	2
Totalt	5	28	7	6	46

Tabellen visar respondenternas behörigheter i förhållande till den huvudman de arbetar för i kombination med om de bedömer själva att de arbetar språkutvecklande. Totalt 46 svar har inkommit – en respondent har inte svarat.

Majoriteten av de svarande, 41 lärare, tycker, som framgår av tabell 4, att de arbetar språkutvecklande i sin undervisning. Av de 28 svarande som är behöriga slöjdlärare har 26 svarat ja på frågan om de arbetar språkutvecklande. Även bland de 7 obehöriga som svarat beskriver alla att de har ett språkutvecklande arbetssätt vilket också framgår av samma tabell. Av de återstående 5 som anser sig inte arbeta språkutvecklande är 2 behöriga slöjdlärare som arbetar i kommunal skola medan de övriga 3 arbetar med en annan huvudman. Ingen av dem är behörig slöjdlärare utan 2 är behöriga i andra ämnen än slöjd och 1 är under utbildning till slöjdlärare.

Bland respondenterna som bedömer att de arbetar språkutvecklande är det en dominans för de som har kommunen som huvudman. Även om de 5 respondenter som inte tycker att de arbetar språkutvecklande är jämnt fördelade utifrån sin huvudman, visar tabellen att majoriteten, 37 av de 39 lärarna med kommunen som huvudman, arbetar språkutvecklande, medan endast drygt hälften, 4 av 7 lärare, som arbetar i friskolor gör det.

Lärarna fick också bedöma om de ansåg att ett språkutvecklande arbetssätt är viktigt i slöjddämnet vilket, som framgår av tabell 5, majoriteten av dem ansåg. Även dessa svar kan tas som en indikation på att huvuddelen av de svarande är lärare med kunskap om och intresse av språkutvecklande arbete.

Tabell 5: Översikt över lärarnas syn på vikten av språkutvecklande arbetssätt.

	kvinnor	man	Totalsumma
Mycket viktigt	15	7	22
Ganska viktigt	10	8	18
Inte viktigt men inte oviktigt heller	1	2	3
Ganska oviktigt	1	1	2
Mycket oviktigt			
Vet inte, har inte alls tänkt på det	1		1
Totalsumma	28	18	46

Sammanlagt ansåg 40 av de 46 lärarna att ett språkutvecklande arbetssätt i slöjden är ganska eller mycket viktigt. En lärare som kryssat i både Ganska viktigt och Varken viktigt eller

oviktigt har hänförts till kategorin Varken viktigt eller oviktigt eftersom det inte utgör ett odelat positivt ställningstagande.

Språkutvecklande arbetssätt i slöjden

Följdfrågan, som de flesta, 42 av 46 svarat på, löd: Om du arbetar språkutvecklande – ge exempel på hur? I analysen av lärarnas beskrivning av hur de arbetade språkutveckling framträdde en del metoder som var återkommande; begreppsutveckling, bildstöd, SKUA (språk- och kunskapsutvecklande modell) samt dokumentation och loggböcker. I nio svar handlar det om att lärarna använder bildstöd i undervisningen även om man inte alltid är säker på att det är språkutvecklande arbete. ”Jag jobbar med verktygsnamn o begrepp. Även med bildstöd. Osäker på om det kallas språkutvecklande” (behörig lärare). Utifrån att det ingår i kursplanen att använda ämnesspecifika begrepp så är det flertalet svarande som beskriver att de förklarar begrepp och namn på verktyg. ”Utvärdering med fokus på ämnesspecifika begrepp, bilder med namn på verktyg mm” (behörig lärare). Den här läraren menar att det språkutvecklande arbetet finns i utvärderingen. Utvärdering i sig själv är en del av undervisningsmetoden för att eleven till exempel ska reflektera över sitt arbete. Läraren anger emellertid inte *hur* utvärderingen går till – det är huret som i så fall är en del av det språkutvecklande arbetet.

Någon svarar att de har märkt upp allting i salen med hjälp av widgetbilder, ett digitalt framställt bildstöd – där stödmaterial i form av bilder och text kan skapas som ett komplement till verbal undervisning (se bild 1).

Tydlig beskrivning på tavlan hur lektionen ska se ut. Jag använder widgetbilder, slöjdord- stödord vad jag kommer att prata om under lektionen och som exit frågor jag eleverna och svaren på mina frågor hittar eleven på tavlan under slöjdorden eller i texten om hur lektionen ser ut. Jag använder arbetsbeskrivningar med bilder. Vi ser på film och efter det tar jag ofta fram en arbetsbeskrivning som eleverna tittar på individuellt. (behörig lärare)



Bild 1: Bild av tavla i slöjdsal med stöd av widgetonlinebilder. (Maskat är lärarens bild och namn samt lärarens personliga schema.)

Widgetmaterialet kan göras till stöd i undervisningen men även användas som språkstöd eller genomförandestöd för gruppen eller enskilda elever. I slöjden kan till exempel material- och verktygsskåp märkas upp med stöd i form av bild kombinerad med text. Lektionens moment kan stödjas med både bild och text (se Bild 1)

Två svarande hänvisar till SKUA. ”ALLA på skolan arbetar med SKUA. Vi vidareutbildar oss i detta hela tiden. Bildstöd, texttyper, pedagogiska planeringar, språkliga bedömningar, språkliga aktiviteter mm.” (behörig lärare) Intressant är hur läraren förstärker genom att använda versaler när hen framhåller att ALLA på skolan jobbar i enlighet med metoden – hur det appliceras i slöjden beskrivs emellertid inte. SKUA, Språk- och KunskapsUtvecklande Arbetssätt, är en metod som använts i undervisningen av svenska som andra språk men som utvecklats och används som metod i all undervisning. SKUA bygger på att läraren hela tiden reflekterar över vilka elever som undervisas; vad ska de lära sig och vad de kan redan samt varför ska de lära sig det valda innehållet. Läraren ska också hela tiden vara flexibel och öppen i vilka didaktiska teorier som ska användas samt hur eleverna utmanas språkligt. Det kan sammanfattas med att läraren hela tiden ska reflektera över sin undervisning så att alla elever kan tillgodogöra sig och utvecklas i faktakunskaper, förståelse och färdigheter. (Skolverket 2021) I Malmö har Grundskoleförvaltningen och Pedagog Malmö haft SKUA som ett

utvecklingsområde. Projektet med SKUA i Malmö stad introducerades 2019 men drivs inte aktivt längre.

Därutöver är det några lärare som svarar att eleverna arbetar med dokumentation efter varje lektion alternativt att alla elever skriver loggbok. ”Använder slöjdbegrepp kontinuerligt i undervisningen. Skriver på tavlan, har markerat verktyg och redskap med namn i salen, skriftliga instruktioner, under lektionerna använder jag slöjdbegrepp i dialog med eleverna, eleverna skriver i loggbok.” (behörig slöjdlärare) Den här läraren tycks använda många olika ingångar och med tydlig struktur för att ge eleverna både ämnesspecifikt språk och möjlighet att repetera begrepp för att kunna använda orden i sitt skolspråk. Andra lärare är inte lika tydliga i hur de arbetar strukturerat med språkutveckling men är tydliga med att eleverna skriver loggbok. ”Delvis. Vi skriver såklart loggbok över processen och resultatet” (behörig lärare). Här tycks skrivandet av loggbok automatiserats utan eftertanke om hur och varför loggboken skrivs.

Planering och genomtänkt struktur för lektionen ger läraren större möjligheter att sammankoppla och utveckla språket i olika moment. ”Genom att integrera slöjdbegrepp, dialog och reflektionsövningar utvecklar eleverna sitt ordförråd och sin förmåga att uttrycka sig både muntligt och skriftligt.” (obehörig lärare) Den här pedagogen använder två olika moment; dialog och reflektionsövningar; för att integrera språk och användningen av det så att elever kan lära av varandra och arbeta utifrån sin egen nivå. Det blir två olika sätt att använda slöjdbegrepp utifrån att förståelsen ska utvidgas.

Vad som är språkutvecklande finns det olika svar på. Det finns en del som är osäkra på vad som är språkutvecklande: ”Jag tror det – eleverna skriver och pratar om sitt slöjdarbete.” (behörig lärare).

Det finns även de som är trygga i sitt arbetssätt och att det är språkutvecklande:

I slöjden faller allt naturligt i språkutveckling, vi pratar om vad vi gör, vad saker heter och lite runt omkring. Nästan allt kan man ju visa på riktigt, både vad verktyg, redskap och material heter och hur olika hantverkstekniker fungerar och kallas. Det blir alltid naturligt att använda språket i slöjden. Skulle språkförbistring uppstå hjälps alla elever åt tills alla förstår. (obehörig)

En lärare som ger en längre beskrivning av sitt arbetssätt verkar, medvetet eller omedvetet, använda språket och möjligheten till att praktiskt visualisera på ett aktivt sätt.

Jag använder utveckling av språk alltid, även i slöjd. Ja förklarar ordföljd, meningsbyggnad, grammatik, förkortningar osv på ett enklare sätt. Jag stannar upp när en elev säger fel och rättar eleven genom att repetera det de säger på ett korrekt sätt så att de lär sig. Språket är nyckel till allt och man ska ha det i

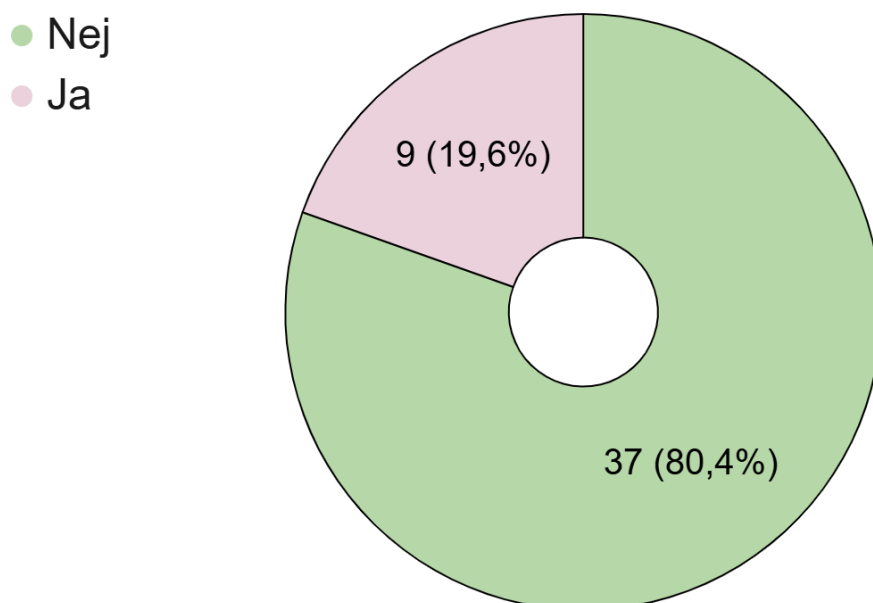
bakgrund som lärare anser jag vare sig man undervisar i svenska eller annat ämne. Eleverna brukar till och med påpeka det att detta är ingen svenska lektion men då hänvisar jag att alla ämnen i den svenska skolan är svenska och därmed vilket språk som ska användas. Jag undervisar åk 3–6. (behörig lärare men inte i slöjdamnet)

Den här läraren arbetar aktivt med elevernas talade språk på slöjdlektionerna och är tydlig med att språkutveckling är något som alla lärare i alla ämnen ska arbeta med. Det framgår dock inte om och hur läraren arbetar språkutvecklande i sin undervisning med till exempel elevernas instruktioner och dokumentationsarbete.

Specialpedagogiskt stöd

Bilden av att lärarna känner sig trygga i att de arbetar språkutvecklande kan till viss del även speglas i frågan om de skulle vilja ha ett specialpedagogiskt stöd alternativt mer stöd för att kunna arbeta språkutvecklande i slöjden.

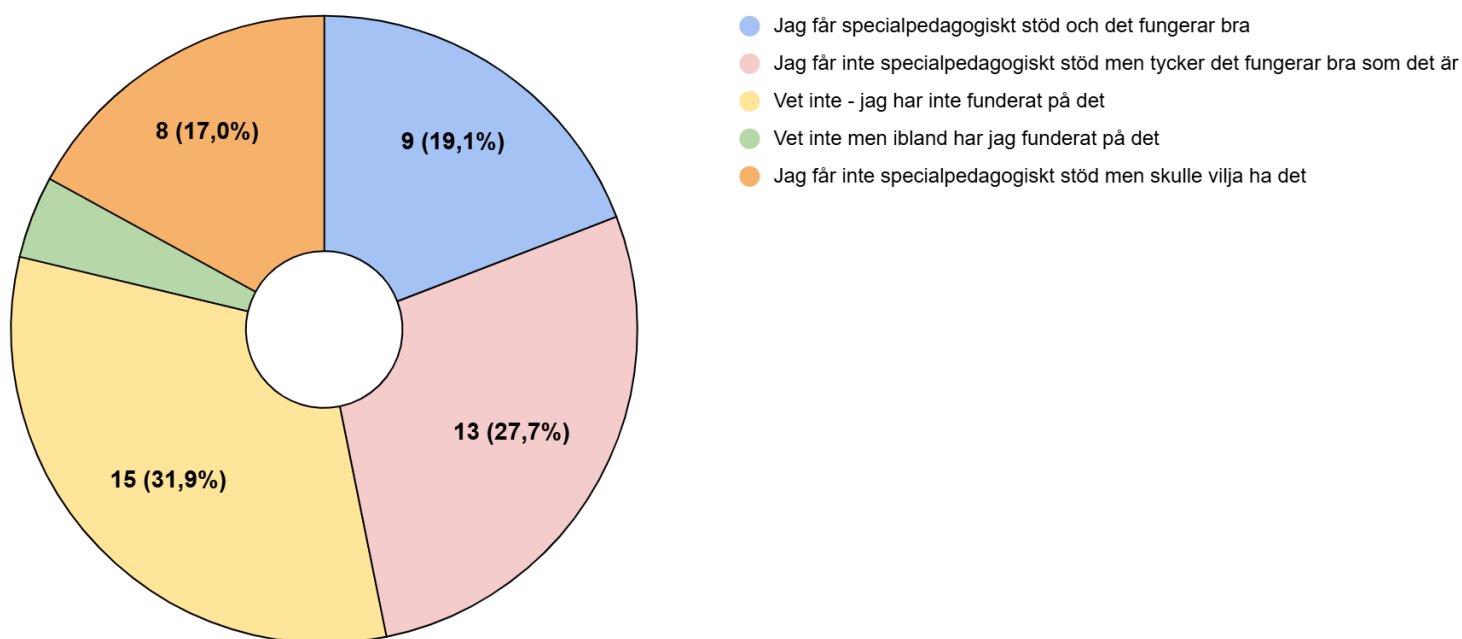
På frågan om lärarna har specialpedagogiskt stöd för att arbeta språkutvecklande i slöjden idag svarar den överväldigande majoriteten, 37 lärare d.v.s. 80 % nej. Det är endast 9 lärare (20 %) som svarar ja, vilket också framgår av följande diagram.



Figur 7: Diagram över svaren på frågan 'Har du stöd av speciallärare/pedagog för att arbeta språkutvecklande i slöjden?'

På följdfrågan om de skulle vilja ha specialpedagogiskt stöd för att kunna arbeta språkutvecklande svarar de nio personerna, som fick specialpedagogiskt stöd, att de är nöjda

med sitt stöd. Av de övriga är det 15 lärare (32 %) som inte funderat på om de skulle behöva specialpedagogiskt stöd och 13 lärare (28 %) som inte får något stöd och samtidigt inte tycker att de behöver det heller. Åtta lärare (17 %) får inte men tycker att det skulle vara bra med specialpedagogiskt stöd. Fördelningen över lärares önskemål om specialpedagogiskt stöd, utifrån om de får det eller ej, redovisas i följande diagram, figur 8.



Figur 8: Cirkeldiagram över svar på frågan 'Skulle du vilja ha specialpedagogiskt stöd för att kunna arbeta språkutvecklande?'

Diagrammet visar lärarnas svar på om de får eller har specialpedagogiskt stöd samt om de önskar det eller tycker att det fungerar bra som det är. Två svarsalternativ har slagits samman 'Jag skulle önska specialpedagogiskt stöd', som en lärare kryssat för, och 'Jag får inte specialpedagogiskt stöd men skulle önska det', som sju lärare kryssat för. Frågan 'Vet inte men jag har funderat på det' (grön) har två (4%) lärare kryssat för.

Utformningen av specialpedagogiskt stöd i slöjden

I kommentarerna, 13 stycken, kring vilket stöd som lärarna får finns flera exempel på att lärarna samarbetar och att det finns ett aktivt arbete för språkutveckling. Exempel på att bildstöd används är frekvent. Därutöver beskriver några att de har regelbundna träffar med arbetsgrupper i språkutveckling eller med speciallärare i språkutvecklande syfte.

Alla elever i svensk skola har rätt till stöd och anpassningar för att kunna utvecklas utifrån sina egna förmågor utan att det ska finnas en diagnos som underlag men ett tydliggörande vad gäller t.ex. språkstörning hos en elev kan underlätta. ”Information om att eleven har språkstörning eller är mycket svag i det svenska språket.” (behörig lärare). Någon beskriver att information om elevers diagnoser, som till exempel dyslexi, ADHD och autism, hjälper läraren att i ett tidigt skede ge eleven ett förtydligande stöd i undervisningen och anpassningar i klassrummet.

Reflektioner och förslag

De svarande på enkäten fick avslutningsvis en möjlighet att lämna egna reflektioner och förslag, och det framfördes en del olika tankar. Det handlar om att många elever är svagare i språket och att det tar tid att förbereda anpassat material. Det framfördes också reflektioner kring elevernas behov av och önskemål om att få arbeta praktiskt och några menade att det inte får bli mer teori i slöjden än absolut nödvändigt. Det framfördes också tankar om att mycket av det språkutvecklande utvecklingsarbetet har fokus på teoretiska ämne som språk, NO och SO och att det ibland är svårt att översätta det till praktiska ämne. En lärare hade föreslagit ett projekt men inte uppmuntras i den utvecklingen: ”Jag har föreslagit samarbete kring forskningsartikeln <https://www.forskning.se/2021/11/16/anvand-hammaren-och-forbattrar-din-sprakformaga/> Men fick nobben och svar att invänta metaanalyen.” (behörig lärare). Detta är idéer som kan omsättas i praktik utifrån forskning om att praktik hjälper teoretisk inläring – artikeln som läraren hänvisade till och som också finns med i avsnittet om tidigare forskning undersöker om det går att se en koppling mellan språkutveckling och hantering av verktyg.

Ett flertal lärare reflekterade över att nyanlända elever som inte har ett fungerande svenskt språk ofta börjar integreringen i skolklass med att delta på bland annat slöjdlektionerna. ”Slöjd är ett av ämnena som nyanlända slussas ut i tidigt, och det utan språkstöd. Oftast funkar det ganska bra ändå tack vare att vi kan visa rent praktiskt hur saker och ting ska gå till.” (behörig lärare). Några av lärarna pekade på att eleverna kan behöva stöd även i slöjdamnet. ”I de fallen eleverna inte har ett färdigt språk, behövs det även stöd i slöjden. Slöjd handlar inte bara om att göra.” (behörig lärare). Lärarna reflekterar över att eleverna skulle behöva ett språkstöd när de slussas ut på slöjdlektionerna men att språkbristen kan kompenseras av att det finns olika sätt att undervisa på slöjden. Det är lättare att visa visuellt hur en uppgift ska lösas i slöjd än på en so lektion. Läraren skriver att det ’oftast’ fungerar och det kan ju handla om mer än bara den kommunikation som undervisningen innebär – det kan vara säkerhetsaspekter som spelar in också, då det finns både maskiner och verktyg som kan orsaka skada i en slöjdsal.

Det finns även ytterligheter bland de svarande och i deras resonemang. Flertalet såg positivt på språkutvecklande arbete: ”Jag har inte tänkt så mycket på det men håller med om att det kan vara en lämplig lektion för att hjälpa elever med språkutvecklingen. En inspirationskälla finns i boken ’Bildstöd för träslöjd’ där eleverna får träna på verktyg och verb.” (obehörig men under utbildning). Medan andra ansåg att det inte hörde hemma i slöjdamnet. ”Slöjd är praktisk estetisk undervisning och jag tycker allmänt att språkutveckling i första hand berör språk och teoretiska ämnen då det centrala innehållet tar tillräcklig plats i undervisningen som det är nu.” (behörig lärare men inte i slöjd).

Analys

Utifrån den teoretiska grunden är både Cummins (2000) och Gibbons (2013) fokuserade på kommunikation som en stor del av det språkutvecklande arbetet i klassrummet. Cummins modell (Skolverket 2022B) för interaktion mellan lärare och elev bygger på tre olika fokusområden; språk; innehåll och användning. Flera av de lärare som svarar på enkäten poängterar just kommunikation och arbete med språk som en del av sitt språkutvecklande arbetssätt. Det finns trots det en osäkerhet hos en del om det de gör är språkutvecklande medan andra kan tyckas säkrare och poängterar att de arbetar med loggböcker och dokumentation. Poängen med Cummins kommunikationsmodell (ibid) är att lärare ska tänka igenom och reflektera över på vilket sätt de låter eleverna arbeta med språk; talat eller skrivet. Under fokusområdet språkanvändning finns till exempel punkten: ”Läser och skriver de för att både uppleva och lära?” Ett skrivande för att det står i kursplanen att eleven ska skriva utan att det finns reflektion över vad lärandet ska bestå i kan i stället skapa svårigheter. Gibbons (2013) stöttning med eftertanke och Antonovskys (Lindström & Eriksson 2005) KASAM blir centrala i elevens lyckade språkutveckling.

KASAM (Lindström & Eriksson 2005) för elevernas egen känsla av sammanhang och för att vidare känna motivation till utveckling är också tydlig i Gibbons (2013) tolkning av Marianis fyrfältare där hög eller låg kognitiv utmaning ställs i förhållande till hög eller låg stöttning och indikerar vad och hur eleverna ska utmanas för att utvecklas. Med uppgifter som utmanar där läraren samtidigt stöttar ges eleven ett sammanhang och motivation till utveckling. Har då eleven ett svagt språk så är sannolikt många skolämnena vid ett eller annat tillfälle svårt – så även slöjden. Flera lärare berör till exempel svårigheten med att nyanlända elever ofta kommer ut i klass i slöjden först och att det blir svårigheter med språket. Samtidigt som de också i sina svar anger att det brukar lösa sig då det ofta finns möjlighet att praktiskt visa eleverna – detta

kan ge de nyanlända eleverna en känsla av sammanhang och tillhörighet med sin klass. Det kan också ge utrymme för språklig utveckling och interaktion med klasskamrater som under andra lektioner kan vara svårare att åstadkomma.

Liksom i övriga ämnen måste eleverna i slöjden ha känsla av sammanhang i undervisningen. Även i slöjden måste eleven ha ett språk att kommunicera på även om det, som en del lärare i studien påpekar, är lite lättare att kommunicera då det är möjligt att visuellt, med hjälp av artefakter, förklara också.

Tidigare forskning visar ofta på att hur läraren kommunicerar är viktigt men en del pekar också på klassrummets utformning och tydlighet. Det kan till exempel hjälpa att, som många lärare i studien påpekar, ha bildstöd i kombination med text i klassrummet. Andersson m.fl. (2016) har en lärandemodell som använder både gruppen och miljön samt dialogen mellan elev och lärare som utgångspunkter för undervisningen. Här måste det vara en aktiv lärare som kommunicerar både i ord och bild, vilket det också fanns flera exempel på i enkätsvaren. Läraren bör, medvetet eller omedvetet, ha Cummins (Skolverket 2022B) interaktionsplan inkorporerad i sin undervisning och det fanns lärare i enkätundersökningen som visade att de tänkte så här genom att till exempel föreslå att elever hjälps åt att förstå genom att vara språkresurser åt varandra och att artefakterna i slöjden blir ett medierande stöd när det verbala språket inte kan användas fullt ut.

Utifrån att tidigare forskning och teori säger att kommunikation och hur kommunikation sker är centralt för lärandet så är det intressant att av de 47 lärare som svarat på enkäten är det bara nio som får någon form av specialpedagogiskt stöd i att arbeta språkutvecklande. Av de 37 som svarat att de inte får specialpedagogiskt stöd är det ändå 8 som önskar stöd medan 13 tycker att det fungerar bra som det är, utan stöd. Samma 13 personer har svarat på frågan om det är viktigt att arbeta språkutvecklande i slöjden. Två tycker att det är mycket viktigt, nio tycker det är ganska viktigt och två tycker inte det är viktigt men inte oviktigt heller. Två lärare tycker alltså att det är mycket viktigt att arbeta språkutvecklande men vill inte ha stöd av speciallärare för att kunna utvecklas mer eller kanske få feedback på vad hen redan gör. Hela nio personer tycker att det är ganska viktigt men vill inte heller ha någon form av stöd från en speciallärare.

Fjorton lärare har, på samma fråga; Vill du ha specialpedagogiskt stöd? svarat att de inte funderat så mycket på det. En av de fjorton är förste lärare som arbetat med språkutveckling på skolan och tycker att arbetet är mycket viktigt. Två tycker att det är ganska oviktigt med språkutvecklande arbete i slöjden.

Det som blir tydligt i lärarnas kommentarer är att många av dem ser slöjdämnet som praktiskt, eleverna behöver arbeta praktiskt och de, lärarna, vill inte ha för mycket teori och som följd därav blir det inget språkutvecklande arbete med eleverna. Teori och språkutveckling kopplas ihop hos ett flertal lärare och de tycks inte se de möjligheter till språkutvecklande arbete som slöjdämnet erbjuder.

Diskussion

Inledningsvis diskuteras resultaten av lärarnas svar på enkätfrågorna följt av reflektioner över metoden i studien, framtida forskning samt vilka implikationer studien kan ha för specialpedagogik och för specialpedagogisk verksamhet framöver.

Resultatdiskussion

Lärarnas syn på undervisning och interaktion är en del av Hasselskogs (2010) avhandling och tydliggör att lärarens val av undervisningsmetod och på vilket sätt de interagerar med eleverna påverkar inläringen. Flertalet av lärarna som medverkar i studien menar att de på många sätt stöder eleverna i deras språkutveckling genom olika moment i undervisningen. Studiens deltagare påtalar bland annat att de använder bildstöd, loggböcker och interaktion mellan lärare och elev för elevens utveckling. Även Hajer och Meestringa (2010) beskriver hur elevers lärande får en positiv utveckling med stöd av ett språkutvecklande arbetssätt. För Hajer och Meestringa (ibid) är stöttningen av eleven, scaffolding, för att bidra till utveckling, central. För att lärandet ska ske är språkutvecklingen viktig och genom stöttning med artefakter kopplade till språket blir lärandet systematiskt. Lärare i studien säger i de öppna svaren att de försöker koppla ihop språk med till exempel verktyg. Verktyg blir artefakter och en del av scaffoldingprocessen.

Lärmiljön i klassrummet, som Gyllerfelt (2023) tittar på i sin studie, bedöms utifrån hennes observationer vara av vikt för en språkutvecklande undervisning i slöjden. Detta är något lärarna i studien berör i sina svar. De betonar mer den kommunikation som sker i klassrummet med hjälp av till exempel bildstöd.

Just kommunikation och möjligheten i att använda olika artefakter för att utveckla bland annat språket, är ofta återkommande i den tidigare forskningen. Det är det Gyllerfelt (2023), Thibault m.fl. (2021) och Hasselskogs (2010) avhandling handlar om; slöjdlärarens möjlighet till variation och i större utsträckning anpassning av undervisningen till individens förmågor och förutsättningar. Möjligheten till variation ger också slöjdläraren större möjlighet till en språkutvecklande undervisning anpassad till individuella elever. Lärarna i studien uttrycker att det finns många möjligheter till att arbeta språkutvecklande i undervisningen men det finns även de som tycker att språkutvecklande arbete framför allt tillhör andra, teoretiska, skolämne.

Litteracitet, det vill säga förmågan att läsa, skriva och förstå olika typer av text, är central i alla ämnen enligt Lindqvists (2014) studie. Hon kommer fram till att slöjdlärare i allmänhet

anpassar sin undervisning efter varje elev. Hasselskog (2010) å andra sidan har delat in lärarna i olika typer av pedagoger. Där är det *handledaren* och *pedagogen*, och till viss del *instruktören*, som skulle kunna vara de som arbetar språkinriktat. Av lärarna som svarat på enkäten i föreliggande studie finns det många som passar in i mallen för de modellerna; de arbetar med många ingångar och har en pågående dialog med eleverna. Det finns också *servicemannen*, enligt Hasselskog (ibid), som fixar till eleverna och ser slöjdämnet som bara praktiskt där läraren istället kompenserar för språk- och kunskapsbrister med mer service åt eleverna. Den typen av lärare finns det också exempel på bland de svarande i enkäten även om de är få.

Det centrala i den tidigare forskningen är kommunikation och ett utvecklande av språk, Hajer och Meestringa (2010) menar att det borde finnas en språkpolicy för alla skolor. Det ska, enligt dem, vara tydligt att alla pedagoger ska arbeta språkutvecklande i alla ämnen då det ger en ökad litteracitet och en ökad måluppfyllelse. Utbildningen till slöjdlärare inkluderar inte någon kurs i språkutveckling eller specialpedagogisk didaktik samtidigt som det på många skolor, inte minst i Malmö, finns många elever med annat modersmål än svenska som lever med tvåspråkighet. I enkäten svarar 32 % (15 lärare) att de inte funderat på om de skulle behöva specialpedagogiskt stöd och 28 % (13 lärare) att de inte behöver specialpedagogiskt stöd utan det fungerar bra som det är. Det är också en klar majoritet av de svarande som ligger i åldersspannet 40 – 49 år (14 av 45) och 50 – 59 (11 av 45). Det är dessutom 10 av 45 som är 60 – 69 år. Det finns ingen information om hur länge respektive lärare arbetat som slöjdlärare men frågan är om detta delvis kan vara en generationsfråga att en grupp lärare tycker att slöjdämnet är och ska vara praktiskt – det framgår av något svar – språkutveckling blir bildstödet och dialogen. Samtidigt tycker 22 lärare att språkutvecklande arbetssätt är mycket viktigt. Av 45 svarande är det emellertid bara 2 som tycker att det är oviktigt med språkutvecklande arbete.

Det ligger inte bara på den enskilda pedagogen att arbeta språkutvecklande utan det är en angelägenhet för hela skolan och incitament bör ges från hela organisationen runt lärare och elever. Några svar i enkäten hänvisar till det utvecklingsarbete som görs via SKUA och det är en del av det som Andersson m.fl. (2016) diskuterar. De menar att skolans ramar påverkar undervisningen. De strukturella faktorerna med till exempel tid, resurser och skolans inställning till språkutvecklande arbete påverkar lärarnas möjligheter att fokusera och ändra i sin undervisning för att faktiskt få en tydligare språkutvecklande struktur. Faktorer som nämns i enkätsvaren är bland annat tiden det tar att till exempel ta fram bildstödsmaterial

Den tidigare forskningen visar att elevernas tillgång till språk är central för vägen till lärande. Klassrumsmiljöerna och lärarens tillvägagångssätt i undervisningen bidrar till att

utveckla elevernas språk. Enkätsvaren, även om det är ett fåtal som underlag för att kunna dra en tydlig slutledning, indikerar att det finns intresse för språkutvecklande arbete men att lärarna tycker att de är rätt duktiga på det själva. Det råder en viss osäkerhet om vad som är språkutvecklande arbete samtidigt som det till viss del ser ut som att slöjdlärare inte tycker att de behöver en speciallärares stöd i undervisningen. Språkutvecklande arbete gynnas, enligt forskningen, av att klassrumsmiljöerna är stöttande vad gäller språk och att inläringen gynnas av att kunna stödjas av multimodalitet.

Det är en del av de svarande som uttrycker att salen och allt som finns i den är en tillgång i arbetet med att utveckla språk i slöjden. Slöjdsalen och dess möjligheter borde vara en resurs och tillgång för hela skolan.

Metoddiskussion

Enkäten är ett bra underlag som ger information om många saker. Informationen kan ställas mot varandra men kan även vara bekräftande.

Enkäten hade både slutna frågor med förutbestämda svarsalternativ och öppna frågor där respondenterna fritt kan svara på frågan. De öppna svaren i enkäten ger respondenterna möjlighet till egna tankar, reflektioner och funderingar på ett annat sätt än om alla frågor har färdiga svarsalternativ, även om de slutna frågorna också fyller sin funktion för att få mätbara data.

Svagheten med enkäten i digital form som studiens enda underlag för datainsamling är att det ofta blir ett fåtal svarande i relation till antalet utsända enkäter. En lösning för att få fler svar hade kunnat vara att undersöka möjligheten att använda slöjdlärares nätverksmöte som en kommunikationsväg och låta lärarna svara på enkäten när de är samlade i en större grupp.

En ytterligare svaghet med enkäten är vilka respondenterna blir. Risken är att det är de som redan är intresserade av enkätens frågor som svarar vilket ger en viss skevhet i svarsfrekvens och i variation av åsikter.

Specialpedagogiska implikationer

I svaren från lärarna finns det några som är osäkra på vad som är språkutvecklande arbete och det finns även en del svar som indikerar att slöjdlärarna inte vet vad som är språkutvecklande arbete utan att de arbetar vidare som de alltid gjort. Det är ytterst få som har kontakt med speciallärare vilket också indikerar att speciallärare inte heller tar kontakt med slöjdlärare.

Slöjdlärarna tycks inte heller riktigt veta vad en speciallärare skulle kunna ge för stöd till lärarna.

De specialpedagogiska implikationerna är att slöjdlärarna behöver få kunskap om vad specialläraren kan bistå med i form av t.ex. stöttning, utveckling av undervisningsmaterial och pedagogiska samtal. Att utveckla undervisningsmaterial kan till exempel handla om lämpligt bildstöd för slöjden generellt eller för specifika elever och lektioner, det kan vara hjälp i utveckling av elevernas instruktioner om det finns specifika svårigheter som till exempel dyslexi. Specialläraren kan vara en pedagogisk samtalspartner om läraren upplever att hen inte når fram till en grupp eller en specifik elev.

En annan implikation är att speciallärarna aktivt behöver söka upp slöjdlärarna för att dels berätta vad de kan stötta med, dels för att göra observationer på samma sätt som kan göras i teoretiska ämne. Speciallärare behöver bli bättre på att vara synliga både för lärare och elever. I den dagliga kontakten skapas relationer som gör att det senare blir lättare att be om hjälp eller rådfråga kring t.ex. undervisningen.

Förslag på fortsatt forskning

Utifrån de specialpedagogiska implikationerna ovan finns det många intressanta ingångar till vidare forskning.

Det är inte bara slöjdlärarna som själva tycker att de klarar den språkutvecklande delen utan eftersom få tycks ha kontakt med speciallärare kanske även dessa tycker att slöjdlärarna löser sitt jobb utan dem, eller har de funderat alls på detta? Här hade både intervjuer och en enkät kunnat vara intressant för att undersöka speciallärarens syn på slöjden och hur de tycker att de skulle kunna bidra i det ämnet.

Utifrån det material och de svar som finns i den här studiens enkät hade observationer både hos de som tycker att de arbetar språkutvecklande och de som inte tycker att det hör hemma i slöjden varit intressant för att studera vad de olika lärarna lägger i begreppet språkutvecklande undervisning? Definition av begreppet 'språkutvecklande undervisning' skulle också kunna vara en del av framtida forskning – vad ska överlämnas till lärarna i svenska och vad ska all undervisning innehålla som är språkutvecklande?

Något som sällan finns i slöjden är läromedel så ur en speciallärarens perspektiv är det intressant hur de teoretiska delarna undervisas; hur texter anpassas och hur nyanlända får arbetsbeskrivningar. I hur stor utsträckning använder lärarna bildstöd under sina lektioner och på vilket sätt använder de bildstödet? I en slöjdsal finns mycket material, maskiner och verktyg,

det är mycket som är nytt och obekant för eleverna som, enligt läroplanen, ska lära sig att använda ämnesspecifika begrepp. Hur stöttar lärarna eleverna i det? Lektionerna är en gång i veckan och det allra vanligaste är att eleverna har textil/mjuka material en termin och trä och metall/hårda material den andra terminen. Det *kan* ta ett år innan eleven bekantar sig med orden igen. Hur arbetar lärarna med det?

Referenser

- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L., & Illum, B. (2016). Kommunikation och lärande i slöjdverkstaden. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 23(2) 80 - 98.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder* Liber, Stockholm
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* Multilingual Matters, Bristol
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (3. uppl.) Hallgren & Fallgren, Stockholm.
- Gyllerfelt, E (2023) *Slöjdundervisning med nyanlända elever. Om multimodal interaktion och kommunikation i slöjdklassrum*. HDK-Valand, Göteborgs universitet, Göteborg
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (1. uppl.) Hallgren & Fallgren, Stockholm.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Gothenburg studies in educational sciences 289, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Holmqvist, M & Selin, P (2019) *What makes the difference? An empirical comparison of critical aspects identified in phenomenographic and variation theory analyses*. Palgrave Communications. 5 - www.nature.com Hämtad från: <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1418029/FULLTEXT01.pdf>
- Lindqvist, E (2014) *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap* Studier i språkdidaktik 9, Stockholms universitet, Stockholm
- Lindström B, Eriksson M (2005) Salutogenesis *Journal of Epidemiology & Community Health* 2005;59:440-442. <https://jech-bmj-com.proxy.mau.se/content/59/6/440>
- Malmö stad (2025) Grundskoleförvaltningen, Malmö International School, MIS (Hämtad 25 januari 2025) <https://malmo.se/Bo-och-leva/Utbildning-och-forskola/Grundskola/Grundskolor/Malmo-International-School/About-us.html>
- Riksdagen (2010) *Skollagen* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

- Skolverket (2021) *Språk-, läs och skrivutvecklare – en resurs för ökad kvalitet och likvärdighet i undervisningen*. (Hämtad 26 december 2024)
<https://www.skolverket.se/download/18.68c99c081804c5929ea14a0/1652688386335/Sprak-las-skrivutvecklare.pdf>
- Skolverket (2022A) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr22*
Skolverket, Nordstedts juridik, Stockholm
- Skolverket (2022B) Schmidt, C och Wedin, Å *Språk och kunskapsutvecklande undervisning* Skolverket, Stockholm (Hämtad 22 oktober 2024)
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR165644>
- SPSM (2023) Studiepaket NPF / Grundskola - <https://www.spsm.se/studiepaket-npf/studiepaket-npf-grundskola/tydliggorande-pedagogik---grundskola/moment-1--tydliggorande-pedagogik-i-grundskolan/>
- Säljö, R (2014) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* Bokförlaget Prisma, Stockholm
- Thibault, S; Py, R; Gervasi, A M; Salemme, R; Koun, E; Lövden, M; Boulenger, V; Roy, A C & Brozzoli, C (2021) Tool use and language share syntactic processes and neural patterns in the basal ganglia ur *Science vol. 374, nr 6569*. <https://www-science-org.proxy.mau.se/doi/10.1126/science.abe0874> (hämtad 25 november kl 11.10)
- Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. [www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-
samhallsvetenskaplig-forskning.html](http://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html)

Bilagor

Bilaga 1 – enkätfrågor med presentation

Slöjd och specialpedagogiskt stöd

Hej!

Mitt namn är Ingrid Fahlgren och jag utbildar mig till speciallärare i läs-, skriv- och språkutveckling. Jag är i grunden slöjdlärare och ska skriva mitt examensarbete om slöjd och språkutvecklande undervisning.

Min utbildning sker i regi av Lärarlyftet på Malmö Universitet och min handledare är Anna-Lena Tvingstedt.

All information är konfidentiell och aidentifieras inför användning i examensarbetet. Efter att arbetet är avslutat och examen tagen kommer all data att raderas. Studien följer Vetenskapsrådets etiska principer och de finns att läsa här: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html>

Vid svar på enkäten ses det som samtycke till att delta i studien enligt ovan givna förutsättningar för deltagande.

För frågor kontakta Ingrid Fahlgren på epost ingrid.fahlgren@malmo.se .

*** Anger obligatorisk fråga**

Din ålder - ange den i siffror*

Ditt svar

Kön*

Man

Kvinna

Annat

Vilken behörighet har du?*

Behörig slöjdlärare

Behörig lärare men inte i ämnet slöjd

Obehörig men under utbildning till slöjdlärare

Obehörig

Skolform och åldersgrupp.

I vilken skolform och i vilken åldersgrupp arbetar du?*

Grundskola F - 6

Grundskola 7 - 9

Grundskola F - 9

Integrerad anpassad grundskola F - 6

Integrerad anpassad grundskola 7 - 9

Integrerad anpassad grundskola F - 9

Anpassad grundskola F - 6

Anpassad grundskola 7 - 9

Anpassad grundskola F - 9

Särskild undervisningsgrupp F - 6

Särskild undervisningsgrupp 7 - 9

Särskild undervisningsgrupp F - 9

Vilken är huvudmannen på din arbetsplats?*

Kommunal huvudman

Friskola

Privatskola

Arbetar du språkutvecklande i slöjden idag?*

Ja

Nej

Om du arbetar språkutvecklande - ge exempel på hur.

Ditt svar

Tycker du det är viktigt att arbeta språkutvecklande i slöjden?*

Mycket viktigt

Ganska viktigt.

Inte viktigt men inte oviktigt heller.

Ganska oviktigt

Mycket oviktigt

Vet inte, har inte alls tänkt på det.

Har du stöd av speciallärare/pedagog för att arbeta språkutvecklande i slöjden?*

Ja

Nej

Om du har stöd - på vilket sätt fungerar det?

Ditt svar

Skulle du vilja ha specialpedagogiskt stöd alternativt mer stöd för att kunna arbeta språkutvecklande i slöjden?*

Jag får specialpedagogiskt stöd och det fungerar bra.

Jag får specialpedagogiskt stöd men önskar mer stöd.

Jag får inte specialpedagogiskt stöd men skulle vilja ha det.

Jag får inte specialpedagogiskt stöd men tycker att det fungerar bra som det är.

Vet inte - jag har inte funderat på det.

Vet inte men ibland har jag funderat på det.

Dina övriga reflektioner om språkutveckling och slöjd samt eventuellt stöd från speciallärare/specialpedagog.

Ditt svar

Kan du tänka dig att bli intervjuad?

Jag vill gärna intervjuas en slöjdlärare om slöjd, specialpedagogik och språkutveckling. Det tar ungefär 45 minuter och fika ingår. Lämna din e-postadress här i så fall.

Tack för din medverkan!

Ditt svar

Skicka

Rensa formuläret