

tvåspråkighetsforskning med inriktning på svenska som andraspråk på Stockholms Universitet. Hon menar att de viktigaste resurserna för att förbereda nyanlända elever för den svenska skolan är undervisning i svenska som andraspråk, undervisning i ämnen, modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet och i andraspråket samt att insatser för social inkludering ges. Det finns ingen forskning på direktintegrering i klass, men Jenny Uddling (2013) har skrivit en masteruppsats om ämnet där hon når slutsatsen:

Att trots att den enskilda skolan tillhandahåller mer stöttning än vad den kommungemensamma enheten erbjuder visar studien att de direktintegrerade eleverna ges begränsade möjligheter till interaktion, lärande samt språkutveckling i den ordinarie klassrumsundervisningen. Däremot ges både interaktionell stöttning och explicit språklig stöttning av studiehandledarna och skolans resurspedagog utanför den reguljära klassen. Vidare framkommer att den osäkerhet som skolans pedagoger uttrycker kring arbetet med de direktintegrerade eleverna hör samman med oklara uppdrag och en avsaknad av kompetensutveckling (Uddling, 2013:2).

Enligt Uddling (2013) är den viktigaste faktor för den nyanlända elevens framgång hur kvalificerat mottagningen utformats av skolan. De nyanländas förståelse och utveckling av det svenska språket är helt beroende av hur mycket stöttning eleverna får.

Axelsson (2015) har i sina studier visat att nyanlända behöver ett ämnesspråk i alla ämnen, och att man inte skall förenkla undervisningen för de nyanlända, men stötta de nyanlända där det behövs, med handledare både på modersmålet och andraspråket. Man måste också ta reda på vart eleven ligger rent kunskapsmässigt. Särskilt äldre nyanlända elever behöver få undervisning i ämnesspråket i de olika ämnena.

Enligt Bunar (2010) som har gjort en sammanfattning av den internationella och inhemska forskningen, är det bästa för de nyanlända att få gå i förberedelseklass under en viss period, max 12 månader, och att klassen finns i den ordinarie skolan, med en nära anknytning till den ordinarie klassen de nyanlända sedan ska ut i, och att man som elev får vara delaktig i alla aktiviteter den ordinarie klassen genomför där det inte krävs en hög kunskapsnivå i majoritetsspråket. Eleven måste gradvis få börja i ordinarie klass allt eftersom den tillägnat sig mer kunskap om språket. Eleven behöver få två mentorer från första dagen den kommer till skolan, en från majoritetsbefolkningen och en som behärskar elevens modersmål. Det måste satsas på både majoritetsspråket och modersmålsutvecklingen och det är viktigt att tvåspråkig personal finns i såväl förberedelseklass som i den ordinarie klassen. Vidare behöver de nyanländas närvaro på skolan avdramatiseras genom information till elever och föräldrar. Det behövs ordentliga läroplaner och läromedel baserad på forskning och annat relevant kunskapsunderlag. Slutligen behövs en kontinuerlig uppföljning och en utvärdering av lärandet för de nyanlända (Bunar, 2010).

2.3 Praktiska/estetiska ämnen som introduktionsämnen

Juvonen (2015) har undersökt vad lärare tycker om direktintegrering av nyanlända elever. Hon är docent i lingvistik vid Stockholms universitet, Institutionen för språkdidaktik. I hennes forskning fokuserar hon bl.a. på nyanlända och andra flerspråkiga elevers parallella språkutveckling i svenska och modersmål. Hon ser att den normativa diskursen om slöjd, idrott, musik och bild handlar om att dessa anses vara bra ämnen att placera de nyanlända i tidigt. Här handlar det mycket om att de nyanlända ska bli delaktiga i det sociala livet i skolan och det bygger på ett antagande om att dessa ämnen skulle ställa mindre språkliga krav på eleverna än traditionellt mer teoretiska ämnen. Studien har som slutsats att de praktisk-estetiska ämnena kan vara en ingång till ordinarie undervisning för de yngre eleverna, men inte för de äldre, då de språkliga krav som ställs på eleverna i de praktiska ämnena är höga och skiljer sig inte mycket från kraven på språkfärdighet som krävs i de traditionellt mer teoretiska ämnena (Juvonen, 2015).

2.4 Om slöjdämnet

Här utgår jag från forskning i slöjd där jag försöker hitta olika infallsvinklar till hur jag ska analysera min egen undersökning. Det finns inte mycket forskning om slöjd och nyanlända, därför försöker jag med det som finns, att tolka hur detta material kan användas för mitt syfte. Jag tittar på språkets betydelse i de olika undersökningarna och hur det kan ha betydelse för de nyanlända i slöjdämnet.

Åsa Jeansson (2017) har nyligen utkommit med en avhandling, *Vad hur och varför i slöjdämnet, Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*, där hon jämför den nya läroplanen med tidigare läroplaner. Hennes uppfattning är att läroplanen kan tolkas som att den blivit mera teoretiserad och kräver en större kunskap om både muntlig och skriftlig framställning för att eleverna ska uppnå kunskapskraven i slöjd.

Nya kunskapskrav ställs på elever för att erhålla slöjdbetyg i och med Lgr 11. Slöjdspecifika begrepp ska användas i undervisningen och elever ska kunna uttrycka sig i ord kring sitt lärande och sin process. Det ställer även krav på läraren att undervisa med fokus på reflektion och att erbjuda ett ämnesinnehåll som är möjligt att sätta ord på, till exempel faktakunskap och begrepp för en arbetsprocess. Den handlingsburna kunskapen inom slöjdämnet måste ge betydande plats åt kunskapskrav avsedda att bedöma förmågor som kan uttryckas med ord (Jeansson, 2017:8).

Vidare har Jeansson (2017) intervjuat textillärare angående deras uppfattning om slöjdämnets syfte och innehåll. En del av textillärarna menar att ämnet har fått ett ökat teoretiskt innehåll genom kunskapskraven. Andra lärare tycker att eleverna har tillägnat sig ett bättre sätt att arbeta på, att de fått en bättre förståelse för

arbetsprocessen i slöjd genom den nya läroplanen. Några av lärarna anser att det inte är så omfattande skillnad på den nya och gamla läroplanen. Lärarnas skilda uppfattning bygger på hur lärarna tolkar kursplanen och dess innehåll. En del av lärarna som intervjuas är medvetna om att de bär på en förståelse av ämnets syfte som inte stämmer överens med kursplanens syfte i slöjd. Några av lärarna ser hantverket som ett centralt innehåll i slöjdämnet, samtidigt anser andra att hantverket utgör ett medel för bedömning enligt kunskapskraven i slöjd (Jeansson, 2017). Enligt Jeansson (2017) brukar de flesta lärare hon intervjuat ha en gemensam genomgång i början av en lektion eller när de startar upp ett nytt arbetsområde i slöjden. Sedan kan det utmynna i en diskussion runt ett visst tema eller hur man bör angripa arbetsområdet. Lärarna tar upp att slöjdprocessen är viktig för lärandet och arbetsgången i slöjd. Flera av lärarna har tillgång till datorer eller iPads när eleverna ska dokumentera i loggbok eller vid utvärdering av sitt eget arbete, något som har gjort att eleverna kan dokumentera sin arbetsprocess utanför slöjdsalen och kan ägna lektionstiden till hantverket. De lärare som använder sig av detta berättar att det har underlättat att få eleverna att dokumentera och också lättare för lärarna att kommentera elevernas arbeten, samtidigt som dokumentationen kan ligga till grund för betygssättningen. Andra lärare som saknar tillgång till datorer/iPads, låter eleverna dokumentera i loggböcker och på utvärderingspapper. Både dokumentation med datorer/iPads och loggböcker kräver kunskap i det ämnesspecifika språk som slöjdämnet har, och även för de elever som lärarna låter göra muntliga redovisningar om eleven har svårigheter som dyslexi till exempel, krävs det en viss språklig kunskap i ämnet.

Vidare undersöker Jeansson (2017) slöjdlärarnas förhållningssätt till ämnesspecifika ord i undervisningen, och att användningen av ämnesspecifika begrepp är något som ska bedömas hos eleverna. Flera lärare i studien berättar hur missförstånd kan uppstå när man har brister i begreppsförståelsen. Detta kan kopplas till nyanlända som ännu inte lärt sig tillräckligt med ämnesspecifikt språk för att kunna förklara sig på ett bra sätt. I Jeanssons (2017) studie tolkar lärarna kunskapskraven som att det finns två olika krav på eleverna för användning av ord som syftar till bedömning i slöjdämnet. Det ena handlar om kommunikation och slöjdspecifika begrepp, det andra om dokumentation av arbetsprocessen som oftast sker skriftligt i en eller annan form. Några lärare har tolkat läroplanen som att hantverksskicklighet inte längre är det viktigaste i slöjdämnet, utan det är tolkningen av kunskapskraven som har fått en ökad betydelse. En sådan tolkning har medfört att flera lärare vid betygssättningen upplever att ett dilemma uppstår när hantverksskickliga elever inte kan motivera och ge omdömen om och kring sin egen arbetsprocess och lärande. Jeansson (2017) däremot tolkar *Lgr II* som att det inte står att eleverna måste redovisa sina förmågor skriftligt, och att själva skrivandet inte är grund för bedömning. Eleverna måste använda sig av ord för att förklara och göra sig förstådda, men vissa delar av förmågorna skulle även kunna utläsas genom kroppsspråk eller genom hantverksföremålens form och kvalité, resonerar Jeansson (2017).

Jeansson (2017) avslutar med att läroplanen har ändrats från en praktisk kunskapskultur till en mer teoretisk kunskapskultur, mycket på grund av att det då blir lättare för lärarna att mäta elevernas kunskaper.

Peter Hasselskog (2010) beskriver i sin avhandling *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* att slöjd har ett tydligt fokus på görandet. Han har studerat lärares och elevers dagboksanteckningar och inspelat material mellan lärare och elev i nio stycken slöjdgrupper i både textil-, trä-, och metallslöjd och utgår från fyra olika idealtyper av lärare; *serviceman, instruktör, handledare och pedagog* när han analyserar lärarnas dagboksanteckningar i sina studier. Även elevernas dagböcker analyseras utifrån dessa idealtyper och han finner att elevernas och lärarnas syn på de olika typerna sammanfaller. I Hasselskogs (2010) analys av studien kommer det fram att dialogen mellan lärare och elever är koncentrerad till genomförandefasen. Mycket av dialogen sker genom att visa, diskutera, reflektera, och instruera. Det som utmärker sig, och där det inte behövs ett språk, är när eleven kan härma läraren. Annars innehåller görandet i Hasselskogs (2010) avhandling mycket dialog, något som kräver en viss kunskap i det svenska språket och också kunskap om slöjdspecifika ord.

Marlene Johanssons (2002) avhandling *Slöjdpraktik i skolan - hand, tanke och kommunikation* studerar den dagliga verksamheten i en slöjdsal genom videoinspelningar, elever och lärares dagboksanteckningar, samt intervjuer av elever, lärare och föräldrar. Studiens resultat visar att slöjd är ett utpräglat kommunikativt ämne där problem i slöjdarbetet löses genom social interaktion både mellan elever eller mellan elev – lärare. Både språklig och icke-verbal interaktion används flitigt med hjälp av kropps-språk, mimik och gester. Studien visar även att eleverna stödjer varandra genom att hjälpa varandra och ge varandra råd. Slöjdämnet har en rik användning av multimodala resurser, både skisser, ritningar, bilder och arbetsbeskrivningar används som hjälpmedel. Dessa används vid reflektion och diskussioner runt slöjdföremålen. Studien ger en bild av vad som faktisk sker i en slöjdsal och kan leda till vidare forskning och bidra till en utveckling av slöjdämnet och dess roll i skolan.

Emma Gyllerfelt (2016) har skrivit en magisteruppsats om *Nyanlända elevers interaktion i en textilslöjdsal*, där syftet var att undersöka, beskriva och analysera interaktionen mellan nyanlända elever och slöjdlärare och mellan nyanlända elever och övriga elever i en textilslöjdsal. Studien visar att multimodala resurser som gester, bilder och texter är rikt förekommande i slöjdsalen. Även slöjdföremålet har en viktig funktion i interaktionen mellan nyanlända elever och övriga elever. Det är genom slöjdföremålet som de nyanlända eleverna och övriga elever tar kontakt. Kontakten sker oftast genom gester och bilder och det är på det sättet de nyanlända lär sig slöjdspecifika begrepp. I sin studie ifrågasätter Gyllerfelt (2016) arbetsbeskrivningens användning i slöjdundervisningen i förhållande till nyanlända elever eftersom det kräver en kunskap om språk, begrepp och att kunna tolka bilder.

3. Teori

Min syn på kunskap grundar sig i det sociokulturella perspektivet, att lärande uppstår i samspel med andra människor. Det är också Grubers (2011) utgångspunkt då han utgår från Lev Vygotsky, som levde i början av 1900-talet och var en av de främsta företrädarna för det sociokulturella perspektivet. Vygotsky var en av de stora figurerna inom rysk psykologi. Han la tyngdpunkten på det sociala samspelet mellan människor och menade att det inte är möjligt att förstå ett barns utveckling utan att ha en förståelse för den miljö barnet växer upp i. Även menade han att vetandet inte är individuellt konstruerad, utan det viktiga är samarbetet mellan två människor. Vygotsky var mer intresserad av barns potentiella möjligheter för kognitiv utveckling än deras aktuella nivå i utvecklingen. Det är vad Vygotsky beskrev som ZPD, *Zone of Proximal Development* (Gruber, 2011). Gibbons uttrycker det så här, ”Grunden för ett barns utveckling är inrymd i det som Vygotsky benämner som *zonen för närmaste utveckling*, vilket syftar på avståndet, eller den kognitiva klyftan, mellan det ett barn kan göra utan hjälp och det barnet kan göra tillsammans med en erfaren person” (2010:26). Ann- Katrin Svensson (2009) som skrivit om barns språkutveckling menar att det finns ett samband mellan kognitiv, språklig och social inläring och stödjer sig på Piaget och Vygotskys tankar om att språkutvecklingen hos barn är till stor del beroende av utveckling inom andra områden, som kognitiv eller social utveckling.

Det som kan kritiseras hos Vygotsky och hans teori, är att han lägger väldigt liten vikt på barnets psykiska mognad. Till skillnad från Piaget som menar att man utvecklas först innan inläring uppstår, menar Vygotsky att man först måste lära sig en sak, innan utveckling kan ske. Utifrån Vygotskys tankar kring hur ett barn utvecklas, kan det tolkas som att språkets utveckling och den kognitiva utvecklingen måste ske parallellt med den sociala utvecklingen hos barnet. Om den nyanlända eleven möter både en hög kognitiv nivå i klassrummet, samt en stödjande undervisningsmiljö, något som Vygotsky (Gruber, 2011) förespråkar, borde detta ge maximal inläring. Se förklaring och figur nedan.

Axelsson (2015) tar upp i sin forskning om *Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv* en modell som Luciano Mariani (1997) har utvecklat för att tydliggöra relationen mellan kvantitet och kvalitet på undervisningen, och på stöttningen som eleven kan få i undervisningen och hur det påverkar elevens inläring. Denna modell hör inte bara ihop med nyanlända elever, utan kan användas på alla elever i skolan. Jag stödjer mig på Gibbons (2013) tolkning av Mariani, som visas i modellen nedan.

STOR UTMANING			
MYCKET	Utvecklingszon ZPD Lärande och Förmågor utvecklas	Frustrationszon För höga krav, För svårt	LITEN
STÖTTNING	Trygghetszon För låga krav, För lätt	Utträkningszon Lite intresse och motivation	STÖTTNING
LITEN UTMANING			

Figur 1: Sammanhanget mellan hög/låg kognitiv nivå på undervisning och hög/låg stöttning. Fritt efter Marianis modell.

Man kan förklara modellen utifrån fyra olika klassrumsmiljöer. I utträkningszonen längst ner till höger, får eleverna liten utmaning och liten stöttning från läraren. En sådan miljö gör att det kan bildas ett ointresse att lära sig. I trygghetszonen längst ner till vänster får eleverna mycket stöttning men för lågt ställda krav. Det riskerar att eleverna blir bekväma och att varken lärande eller självständighet utvecklas. I frustrationszonen längst upp till höger får eleverna för stor utmaning och för lite stöttning av läraren. Något som kan skapa frustration och uppgivenhet hos eleverna. I utvecklingszonen längst upp till vänster får eleven en stor utmaning men också mycket stöttning, och det gör att eleven har störst möjlighet att utvecklas i den zonen. Bunar (2015), Gibbons (2013) och Anna Kaya (2016) tar alla upp lärandets fyra zoner i sina studier, och framhåller att undervisningen av de nyanlända måste ligga på en hög kognitiv nivå med mycket stöttning för att uppnå maximalt lärande. Gibbons (2010) utgår från Vygotskijs proximala utvecklingszon, ”vilket syftar på avståndet, eller den kognitiva klyftan, mellan det ett barn kan göra utan hjälp och det barnet kan göra tillsammans med en mer erfaren person” (Gibbons, 2010:26). Med det menas att om ett barn hela tiden får lite svårare uppgifter att lösa och med rätt stöd av en annan person, kommer barnet hela tiden att utvecklas. Om inte stödet finns och uppgifterna blir svårare, kommer barnet att bli uppgivet och hamna i frustrationszonen.

4. Metod

Här diskuteras vilka metoder som användes i studien, och hur urval och intervjuer genomfördes, hur analysen gjordes samt vilka etiska aspekter det har tagits hänsyn till.

4.1 Metod för datainsamling

Metoden som har använts i denna studie är kvalitativa intervjuer. I denna studie föll det sig fördelaktigt att använda en kvalitativ metod till skillnad från en kvantitativ metod. Detta därför att en kvalitativ metod är den som passar bäst till denna typ av studie. En kvantitativ metod används ofta i enkätundersökningar där man ska ta fram till exempel statistik, mätbara resultat och där man söker bekräfta antaganden. I denna studies metod finns fördelarna att informanternas upplevelser och tankar kommer fram. I en kvalitativ intervju använder man sig av ett begränsat antal informanter, och man gör ett medvetet urval utav dem. Jan Trost (2005) menar att en sådan intervju karakteriseras av att ”man ställer enkla och raka frågor, och på frågorna kan man få innehållsrika och komplexa svar” (Trost, 2005:7). Att valet föll på en kvalitativ metod handlar om att jag ville ge lärarna en möjlighet att berätta så mycket som möjligt utifrån mina frågor och följdfrågor. Bo Johansson och Per Olof Svedner (2010) som skrivit boken *Examensarbetet i lärarutbildningen* säger att ”syftet med en kvalitativ intervju är att få den intervjuade att ge så uttömmande svar som möjligt” (2010:35). Här används halvstrukturerade frågor, eftersom jag vill ha informanternas egen berättelse, samtidigt som det skall gå att jämföra svaren mellan de olika informanterna. Steinar Kvale (1997) fastslår att en halvstrukturerad intervju är en intervju där man blandar bestämda frågor med följdfrågor som inte bestämts på förhand. I min studie användes bestämda frågor (bilaga 2) som beroende på de intervjuades svar fick följdfrågor som föll sig naturliga.

4.2 Urval

Intervjuerna skedde i en kommun i mellersta Sverige, där sex olika skolor söktes upp och intervjuer skedde med sex lärare i slöjd. Trost (2005) tar upp att den första kontakten med den tänkta informanten är viktig för om det ska bli någon intervju. Jag kontaktade lärarna genom att ringa och få deras samtycke att delta i intervjuerna, då jag ansåg att det är svårare att tacka nej med en personlig kontakt. Trost (2005) säger att man inte utan vidare ska nöja sig med ett nej till intervju, men försöka att komma överens om dag och tid för en intervju. Genom att jag ringde lärarna uppstod en personlig kontakt och även om det var svårt att hitta tid för intervju eftersom det skulle passa in i både informanternas och mitt schema med att vi skulle vara lektionsfria, så lyckades det till slut. Mina urvalskriterier för val av informanter var att alla skolor skulle ta emot nyanlända elever. Det valdes alltså ut sex skolor där jag visste att det fanns nyanlända på skolan. Alla skolor skulle vara i

samma kommun, detta för att se om det fanns någon skillnad på hur de olika skolorna i kommunen tog emot de nyanlända. Alla lärare skulle jobba med slöjd, i detta fall var två lärare träslöjdlärare och fyra lärare var textil-slöjdlärare. Intervjuerna genomfördes i den ordning informanterna hade tid och möjlighet att delta, vilket blev under en sexveckorsperiod. Urvalet av lärare skedde slumpmässigt beroende på vem jag först fick tag på i de skolor jag valde. Lärarna i denna studie har namngetts i den följd de blev intervjuade, och namnen blev Anna, Berit, Charlie, Dina, Erika och Frida.

Anna är träslöjdlärare och jobbar på en mindre skola i utkanten av kommunen och har jobbat som lärare i 12 år och vid denna skola i sju år. Skolan har cirka 40-50 % nyanlända elever, och det började komma nyanlända till skolan för mer än 20 år sedan. Skolan har elever från förskoleklass upp till årskurs sex.

Berit är textilslöjdlärare och jobbar på en av de större skolorna i kommunen som ligger ganska centralt. Hon har jobbat som lärare i 36 år, och har jobbat vid denna skola i 5 år. Hon vet inte hur många nyanlända som går på skolan, men det började komma nyanlända till skolan för cirka 20 år sedan. Skolan har elever från förskoleklass till årskurs nio.

Charlie är träslöjdlärare och jobbar på en mindre skola i kommunen som ligger centralt och med en stor andel nyanlända. Han har jobbat som lärare i 16 år, och det är hans första år på skolan. Han vet inte hur många nyanlända som finns på skolan eftersom han har blivit utlånad från en annan skola för att ta hand om slöjden tre dagar i veckan. Skolan har elever från förskoleklass till årskurs sex.

Dina är bildlärare och utbildar sig till textilslöjdlärare på distans samtidigt som hon jobbar som detta. Hon jobbar på en större skola i utkanten av kommunen och har jobbat som lärare i fem år, varav ett år vid denna skola. Eftersom hon är ganska ny vid skolan, så vet hon inte hur länge det funnits nyanlända på skolan, men tror att det är över 20 år. Antalet nyanlända elever är ca 10 %. Skolan tar emot elever från årskurs sex till nio.

Erika är textilslöjdlärare och jobbar på en större skola centralt i kommunen. Hon har jobbat som lärare i 26 år, och de sista 14 åren som textillärare, varav de sista sju åren på denna skola. Det började komma nyanlända till skolan för sju-åtta år sen, och antalet nyanlända ligger mellan 15-20 %. Skolan har elever från årskurs fyra till nio.

Frida är textilslöjdlärare och jobbar på en större skola i utkanten av kommunen. Hon har jobbat som lärare i 17 år, och de sista sju åren som textillärare. Hon har jobbat på denna skola i sju år. Hon vet inte exakt när det började komma nyanlända till skolan, men säger att det skett en ökning de två senaste åren. Skolan har ca 15 nyanlända elever i årskurs sju till nio.

4.3 Intervjuer

När jag intervjuade informanterna, åkte jag ut till de olika skolorna. Jag valde att låta informanterna själva få bestämma vart intervjun skulle äga rum, och alla informanter valde sina egna salar för detta. En intervju kom att ske hemma hos mig eftersom jag blev sjuk när intervjun skulle göras. Tidsåtgången hade jag beräknat till ca. 30 minuter per intervju, det kom att variera från 9 minuter till 40 minuter, beroende på vem jag intervjuade. Att en intervju endast tog 9 minuter kan bli problematiskt. Johansson och Svedner (2010) menar att syftet med en kvalitativ intervju är att få den intervjuade att ge så uttömmande svar som möjligt. I det här fallet var jag osäker på om intervjun var uttömmande nog, därför valde jag att intervjua en till lärare än vad jag tänkt från början för att ha ett bredare urval. Jag började intervjun med bakgrundsfrågor om informanterna. Detta för att informanterna skulle känna sig bekväma i situationen och med mig. Jag grupperade frågorna efter olika teman, men ibland kunde en fråga komma att ställas tidigare, beroende på hur intervjun fortlöpte, och på den intervjuades svar. Enligt vad Johansson och Svedner (2010) rekommenderar, så spelades den kvalitativa intervjun in för att sedan transkriberas. Frågorna som ställdes var noggrant utvalda för att underlätta åt de intervjuade att ge noggranna svar. Samtidigt iaktogs Johansson och Svedners (2010) tankar på att den intervjuades svar inte ska spegla vilka svar som förväntas av den intervjuade.

4.4 Databearbetning

Intervjuerna transkriberades i sin helhet efter varje intervjutillfälle. Småord som hummanden och upprepning togs bort vid transkriberingen och renskrivningen av texten för att lättare förstå innebörden av den. Det viktiga är att förstå vad den intervjuade säger, inte hur den säger det. Enligt Johanson och Svedner (2010) finns det tre huvudalternativ när det gäller att analysera intervjusvar: det handlar om att särskilja uppfattningar, att analysera utvalda, representativa individer och att dela upp individerna i grupper efter uppfattningar. Jag valde att analysera intervjuerna utifrån uppfattningar eftersom de intervjuade i stort sett delade samma erfarenheter.

4.5 Etiska aspekter

Denna studie har utgått från forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning som Vetenskapsrådet (2011) tagit fram. De etiska krav som ställs är samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet gentemot de lärare som deltog i studien.

Samtyckeskravet går ut på att den som medverkar i en undersökning ska samtycka om att medverka, och även ha rätt att bestämma hur länge och på vilka villkor de skall delta. De ska också när som helst kunna avbryta undersökningen utan att det medför negativa följder för dem. Det innebär att man inte får utsätta deltagaren för

otillbörlig påtryckning eller påverkan, om den deltagande skulle önska avbryta deltagandet. Det bör heller inte föreligga beroendeförhållanden mellan forskaren och den som deltar i undersökningen (Vetenskapsrådet, 2011). Jag påpekade för mina informanter om att deltagandet var helt frivillig, och att de när som helst kunde avbryta deltagandet om de kände så. Jag fick först informanternas samtycke muntligt genom telefon, och skriftligt (Bilaga 1) när vi träffades för intervjun.

Informationskravet handlar om att forskaren ska informera deltagarna om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall informeras om att deltagandet är frivillig, och att de när som helst kan avbryta deltagandet (Vetenskapsrådet, 2011). Jag berättade för deltagarna via telefon vad min studie handlade om, och vilka områden min intervju skulle beröra, samt att intervjuerna skulle användas för att få mer information till min studie.

Konfidentialitetskravet är det tredje kravet som Vetenskapsrådet (2011) tar upp. Det handlar om att alla deltagare är anonyma i undersökningen, och att personuppgifterna förvaras på ett säkert sätt så ingen obehörig kan ta del av dem. Jag har informerat deltagarna om att de är anonyma och att jag gett dem fiktiva namn, samt att jag inte namngett deras respektive skolor.

Nyttjandekravet handlar om att uppgifterna om enskilda personer inte får användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller till andra ickevetenskapliga syften. Uppgifterna som är insamlade för forskningsändamål, får endast användas till detta (Vetenskapsrådet, 2011). Det insamlade materialet i denna studie kommer enbart att används till studien, och inget annat, något jag informerade mina deltagare om.

5. Resultat och analys

Resultatdelen är uppdelad på tre underrubriker som bygger på frågeställningarna till denna studie. Syftet med studien var att ta reda på om forskning och empiri ansåg att slöjdämnet teoretiserats, och hur det i så fall påverkar nyanländas möjligheter att få betyg i slöjd. Syftet var också att ta reda på hur lärare undervisar nyanlända i slöjd, för att vidga min egen syn på undervisning av nyanlända. Efter varje underrubrik analyseras frågeställningarna.

5.1. Teoretisering och betygssättning

När informanterna får frågan om de anser att slöjdämnet teoretiserats efter att den nya läroplanen *Lgr 11* kommit, menar de flesta informanterna att ämnet blivit mer teoretiskt och att flera av kunskapskraven bygger på teoretiska kunskaper. Informanten Erika säger:

Jag tycker att det har blivit väldigt mycket mer teoretiskt fokus på att uttrycka, fokus på att beskriva, fokus på att förmedla dina tankar i skrift och bild. Att bli bedömd för det.

Det är många ämnesspecifika ord som ska läras, och eleverna ska kunna dokumentera och reflektera över sin arbetsprocess samtidigt som de ska kunna tolka slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck. Flera informanter anser att ämnet teoretiserats, men att det inte behöver betyda att eleverna måste kunna skriva på svenska i slöjden. Eleverna kan med hjälp av svenska som andraspråkslärare få stöd i att formulera sig, eller genom sin hemspråkslärare få hjälp genom att använda sig av sitt hemspråk. Två av informanterna tycker att de kan se teorin i görandet av hantverket. Med det menar informanterna att de kan se om eleverna förstår på det sätt eleverna jobbar med sina arbeten. Det syns om en elev har förstått en instruktion genom vad den presterar på lektionen.

Det gäller att ha sunt förnuft och välja på vilka sätt man låter sina elever redovisa och dokumentera sina arbetsprocesser. Det är alla delar sammanlagt som betygsätts och de teoretiska bitarna framkommer även i den praktiska processen (Frida).

Man ska akta sig för att låsa sig vid att de nyanlända måste kunna skriva, det tycker jag är jätteviktigt. Jag kan se att de tänker och har förstått genom görandet även om de inte kan formulera sig i långa meningar. Det står ingenstans att de måste kunna skriva. De kan formulera sig, och det kan man göra på andra sätt (Berit).

Större delen av informanterna väljer medvetet bort en del av den teoretiska undervisningen, både för de nyanlända, och för de svenska eleverna. Alla

informeranter tycker att det är viktigt att eleverna ska finna glädje i slöjden, och genom erfarenhet har informanterna upptäckt, att eleverna tycker slöjd är roligare när teorin begränsas. Informanterna har insett att det inte är någon ide att jobba teoretiskt med de nyanlända eleverna innan eleverna lärt sig grundläggande svenska. Det gäller att anpassa undervisningen på ett sådant sätt att eleverna blir motiverade att anstränga sig.

Flera av informanterna diskuterar dilemmat när eleverna är duktiga i det praktiska hantverket, men inte når upp till kunskapskraven när det gäller att uttrycka sig i tal och skrift. Några av informanterna tolkar däremot görandet som ett tillfälle att visa vad de kan, utan att prata. Eleverna kan få idéer, skissa och planera utan att kunna språket. Planeringen kan ske genom att rita bilder, istället för att använda sig av ord.

5.1.1 Arbetsmetoder

Två av informanterna pratar om att vara tydlig med sina förväntningar på eleverna och vad eleverna behöver träna på för att nå målen. Erika säger att då hon skrivit omdömena inför utvecklingssamtalen uppgraderar hon matriserna, och försöker hinna med att prata med eleverna.

Mer specifikt med de nyanlända. Det tror jag är en bra framgångsfaktor. Att jag tar mig tid att förklara för dem hur en matris är uppbyggd, och vad som krävs för att få högre betyg. Det tycker jag har gett goda resultat, och jag jobbar särskilt med det i nian eftersom jag upplever att de känns mera motiverade då, och samtidigt har de hunnit lära sig mera (Erika).

Alla informanter nämner att de ibland lämnar utvärderingarna av slöjdarbetet till tolk eller andraspråksläraren, så eleverna får stöd i det skriftliga arbetet på slöjden. Frida berättar att hon inte gör skillnad på nyanlända och svenska elever. Hon ser det som att det är hela slöjdprocessen som bedöms och inte slutprodukten, och att alla elever har samma möjlighet att få höga betyg i ämnet.

5.1.2 Betyg för nyanlända

Både Frida och Berit tycker att eleverna ska ha betyg i ämnet direkt när de börjar i svensk skola, och enligt Skolverket (2016a) så ska alla elever som börjat i svensk skola få betyg, även om man börjat sent på terminen.

Ja, jag tycker att nyanlända elever ska få betyg direkt. Detta för att det ska vara möjligt, både för dem själva och för oss pedagoger, att se deras utveckling rent kunskapsmässigt. Ett annat skäl är att de ska komma in i det svenska skolsystemet så fort som möjligt. Elever som kommer som nyanlända till Sverige i grundskolan ska ju en dag söka till

gymnasiet och då krävs att de har betyg (Frida.).

Ja, ett F är ju också ett betyg, så varför ska de inte få betyg? Det förstår jag inte riktigt (Berit).

Fyra av informanterna tycker att de nyanlända inte ska ha betyg i slöjd, några tycker att det kan ha en negativ inverkan för vissa elever, och att det borde gå två-tre år innan de nyanlända börjar få betyg, då de haft möjlighet att lära sig lite svenska först.

Att få betyg kan skapa frustration och ledsamhet hos de nyanlända, och kanske till och med uppgivenhet (Erika).

Informanterna tar också upp att eleverna kan sitta inne med mycket kunskap som de inte har en möjlighet att förmedla, på grund av att de inte behärskar språket. Erika tycker att det vore bättre att ge omdömen till de nyanlända. Hennes upplevelse är att de nyanlända har en riktig uppförsbacke, de börjar skolan sent och kommer sent in i systemet. Hon tycker att det viktigaste är att eleverna kommer till slöjden full av lust och en känsla av att jag klarar det här.

5.1.3 Resultatanalys

Min studie visar att de flesta informanterna tycker att slöjddämnet blivit mer teoretiserad genom de nya kunskapskraven. Flera av informanterna menar att det är ett stort fokus på att behärska slöjdspecifika ord, och att kunna reflektera, analysera och utveckla sina resonemang. Jeansson (2017) skriver i sin forskning att läroplanen kan tolkas som att den blivit mer teoretiserad och att det krävs en större kunskap både muntlig och skriftlig för att kunna uppnå kunskapskraven i slöjd. Samtidigt tolkar Jeansson (2017) läroplanen att eleverna inte måste redovisa sina förmågor skriftligt, något även mina informanter instämmer i genom att de låter de nyanlända redovisa muntligt eller med hjälp av tolk eller andraspråkslärare i den mån det finns tid. Gibbons (2010) menar att man ska uppmuntra eleverna att skriva på sitt förstaspråk om man behöver skriva, och om det är möjligt, få en översättning av den uppgift som ska göras. Flera av informanterna ser det som att teori har med det skrivna ordet att göra, det gör även lärarna i Jeanssons (2017) studie. Jeansson (2017) däremot, tolkar *Lgr II* att det inte står att eleverna måste redovisa sina förmågor skriftligt, och att själva skrivandet inte är grund för bedömning.

Informanterna upplever att de nya kunskapskraven gör det svårt vid betygssättningen när det handlar om elever som är duktiga i det praktiska hantverket men som inte når upp till kunskapskraven när det gäller reflektion och utvärderingar. I Jeanssons (2017) avhandling tar lärarna upp samma problematik, att en elev som är duktig i görandet inte kan visa sin kunskap eftersom lärarna tror att hen måste skriva för att uppnå bra resultat. Trots de möjligheter som finns för nyanlända att visa sin kunskap måste eleven ändå kunna uttrycka sig. I kursplanens

centrala innehåll (Skolverket, 2011a) står det att man ska kunna läsa arbetsbeskrivningar, benämna verktyg, behärska begrepp och dokumentera i ord och bild. Kan det vara så att genom att använda sig av hemspråksläraren till att översätta arbetsbeskrivningarna till de nyanländas hemspråk och låta de nyanlända redovisa på sitt hemspråk, skulle möjligheterna öka för de nyanlända att uppnå godkänd betyg i slöjd?

5.2. Anpassning av undervisning

Det som återkommer flera gånger bland informanterna när det gäller undervisningen av nyanlända i slöjdamnet, är att det inte finns något färdigt undervisningsmaterial att jobba med. Flera av informanterna gör sitt eget undervisningsmaterial efter hand som de lär sig vad som fungerar för de nyanlända. Berit har haft möjligheten att arbeta med INA-grupper på sin skola, det vill säga internationella klasser där enbart nyanlända går, liknande förberedelse – klasser/grupper. Dessa grupper har varit hos henne från en halv termin till ett år. Hon har med dem kunnat jobba aktivt med det slöjdspecifika språket samtidigt som de nyanlända fått lära sig symaskinen, något som är en grundförutsättning att behärska i textilslöjden, enligt henne. Berit har jobbat tillsammans med andraspråksläraren där eleverna fått träna på ord och begrepp som används i slöjden. Berit berättar att när eleverna kommer ut i sin vanliga klass och har slöjd tillsammans med dem, fungerar det bättre än för andra nyanlända elever, eftersom de fått med sig grunderna i slöjd under deras tid i INA-klassen. Både Berit och Erika har förenklat arbetsbeskrivningar i syfte att underlätta för de nyanlända. Samtidigt har Berit märkt upp alla verktyg och material i sitt klassrum med föremålets respektive svenska namn. Hon har även skapat ett memory med namnlappar och verktyg som finns i slöjden, allt för att träna språket för de nyanlända. Berit har även gjort en ordlista på engelska med slöjdspecifika ord åt en elev som ville lära sig att sticka sockar och som behärskade det språket. Dina och Frida har märkt upp sina skåp med vad de innehåller för att underlätta för eleverna. Dina använder sig av både ord och bild. Anna tycker att det blir för rörigt i klassrummet om hon ska sätta upp ord och bild på verktyg som finns i skåpen, istället visar hon eleven till det skåp verktyget som krävs ligger. Erika berättar att hon jobbar mycket med repetition av ord och begrepp, samtidigt som hon synliggör orden med bilder.

Förutom Berit som arbetat med INA-grupper, låter alla informanterna de nyanlända eleverna följa samma arbetsuppgifter som resten av gruppen. Anna berättar att hon vill att eleverna ska känna sig integrerade i klassen genom att göra samma sak som de andra, att de nyanlända då har möjlighet att härma de andra eleverna, på det viset använder hon eleverna som läranderesurser för varandra. Två av informanterna säger att de inte gör några särskilda anpassningar för de nyanlända eleverna, annat än att lägga undervisningen på den nivå eleverna befinner sig på. Alla lärarna berättar att de använder sitt kroppsspråk, och låter eleverna förmedla sina idéer med penna och papper. En lärare berättar att hon har lagt märke till att hon höjer rösten

för att tala långsamt och tydligt med de nyanlända.

5.2.1 Resultatanalys

Informanterna berättar att det inte finns något särskilt arbetsmaterial för nyanlända i slöjddämnet. Finns det något har de själva utarbetat det. Det är då också förenklat för att anpassas till de nyanlända eleverna. Alla informanter arbetar efter Skolverkets riktlinjer, där undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med begrepp i slöjddämnet (Skolverket, 2011a). Genom att jobba med de slöjdspecifika begrepp som finns i slöjd, både verbalt, men också genom att peka och rita begreppen, arbetar informanterna med multimodala resurser. Något som i stor utsträckning finns i slöjddämnet. Hasselskog (2010) visar i sin avhandling att det är i görandet som lärare och elev kommunicerar flitigast. Något som Gyllerfelt (2016) diskuterar i sin studie, är att det mesta av undervisningen med de nyanlända eleverna sker med hjälp av multimodala resurser som kroppsspråk, gester och bilder, samt genom de redskap som finns i en slöjdsal. Det verbala som sker i salen är till stor del lärarens förklaringar om hur arbetsmomenten ska genomföras och genom det lär sig eleverna slöjdspecifika begrepp.

Några av informanterna använder sig av eleverna som lär-resurser för varandra, där de låter en elev lära en annan, och på ett sådant sätt befäster eleven sin egen kunskap. Även att härma en annan elev eller härma läraren, kan vara ett bra sätt att lära sig. Johansson (2002) som har studerat slöjddämnet utifrån bland annat hur man kommunicerar på slöjden, visar att härmandet är en del av slöjdundervisningen när hon pratar om mästare-lärjunge, där den ena härmar vad den andra gör. Även om Johansson (2002) inte hade några nyanlända med i de klasser hon studerade, visar det sig att härmandet och att använda varandra som lär-resurser har en funktion i slöjd, och att detta kan vara en grund till ett bra arbetssätt med de nyanlända eleverna, eftersom de kan se och härma utan att behärska språket till fullo.

5.3 Ramfaktorer och förutsättningar

I den kommun som undersökts, direktplaceras och introduceras de nyanlända till de praktiskt/estetiska ämnena som idrott, slöjd, hemkunskap och bild efter en kort tid i förberedelseklass/grupp. Informanterna får i regel ingen tid att förbereda sig för att ta emot en ny elev. I majoriteten av fallen dyker eleven bara upp i klassen, ibland får informanterna veta det dagen innan. Dina berättar att eftersom hon har en kollega som jobbar med nyanlända i sitt arbetslag, ges möjlighet att få information genom henne. Erika inser under intervjun att hon borde ha en tätare kontakt med läraren i förberedelseklassen för att ha större översikt när det kommer nyanlända, men samtidigt känner hon att det inte finns tid till det. Berit har precis börjat arbeta med samma metod som de andra informanterna, med direktplacering, och tycker att det är orättvist både mot den nyanlända eleven, klassen och läraren, eftersom det

är svårt att hinna med de nyanlända samtidigt som man har resten av gruppen. Alla informanter vill ha mer information om de nyanlända som skall komma till klassen, samt kunna ha tid att förbereda sig för att ta emot dem på ett bra sätt.

5.3.1. Om säkerheten

Berit påpekar att det är stort fokus på säkerheten i slöjd, särskilt på träslöjden med alla maskiner. Att få in elever som aldrig haft slöjd förut ihop med de andra eleverna känns inte bra utifrån säkerhet och arbetsmiljö. Berit vill som hon tidigare sagt, ha de nyanlända i en introduktionsklass på slöjden, eftersom hon genom erfarenhet har sett att det fungerar. Erika är inne på samma spår, hon skulle vilja ha en grundkurs för de nyanlända, den bör innehålla begrepp, termer, hur man hittar i slöjdsalen och inte minst en genomgång av säkerheten. Att jobba på det sättet har diskuterats på hennes skola, men eftersom det inte finns resurser till det i form av mer lärare, så har det inte blivit av.

5.3.2 Om gruppstorlek och stöttning

Informanterna önskar att de nyanlända får gå en introduktionsgrupp till slöjden, och att de nyanlända eleverna får stöttning genom extra stöd i slöjdamnet av svenska som andraspråks-lärare, specialpedagog eller hemspråkslärare. Dina berättar att de elever som har hemspråk, plötsligt försvinner från lektionerna, eftersom hemspråksundervisningen sker samtidigt med slöjden på hennes skola, vilket gör att lektionerna blir väldigt uppdelade. Hon tycker det skulle vara bättre om hemspråksläraren deltog i slöjdundervisningen, och på så sätt skulle även hon få stöd. De flesta informanterna efterfrågar mindre grupper i slöjd när det finns nyanlända elever i klassen, eftersom de behöver mera stöttning. Anna berättar att skolledningen på hennes skola försökte att placera de nyanlända i de mindre slöjdgrupperna, men att det inte gick att göra rent schematekniskt eftersom det krockar med de nyanländas andra ämnen.

5.3.3 Om utformning av ämnesmatris och kunskapskrav

Anna tycker att ämnesmatrisen borde vara lite mera flexibel och formulerad på ett annat sätt. Hon anser att om en elev är väldigt duktig i det praktiska, men inte visar samma kvaliteter verbalt, skulle eleven ändå ha möjlighet att uppnå ett högre betyg i ämnet. Genom att ha tid att låta eleven berätta istället för att skriva, kan den få ett högre betyg, men Anna ser inte att det finns tid för detta. Erika är inne på samma linje, hon tänker att man ska ha färre kunskapskrav, eftersom det är svårt att bedöma alla kunskapskrav i samma arbete. Flera av informanterna påpekar att de vill att slöjd övervägande ska vara ett praktiskt ämne, där görandet sätts i fokus. De menar att genom görandet utvecklas lärandet, och genom görandet och diskussioner kan lärarna se hur eleverna tänker och reflekterar utifrån sina slöjdalster.

5.3.4 Om extra planeringstid och kompetensutbildning

Mera tid för planering och för att ta hand om de nyanlända är också sådant som efterfrågas. Informanterna anser sig inte få de rätta förutsättningarna att ta emot de nyanlända. Erika upplever att det är samma problem i alla ämnen, inte enbart i slöjd. Flera av informanterna vill ha kompetensutveckling inom mottagning och undervisning av nyanlända. Ingen av informanterna har fått utbildning för att ta emot nyanlända i skolan.

5.3.5 Resultatanalys

Flera av informanterna påpekar att stora elevgrupper med både nyanlända och svenska elever gör det svårt att upprätthålla säkerheten i slöjdsalen. Särskilt gäller det träslöjden där det behövs tydliga genomgångar av säkerheten, något som försvåras när inte alla elever kan språket.

Informanterna upplever att de nyanlända får för lite stöttning. Tidigare forskning av Gibbons (2010) och Bunar (2010, 2015) visar på att mycket stöttning och en hög kognitiv nivå på undervisningen ger bäst kunskapsinläring för de nyanlända. Axelsson (2015) menar i sin forskning om *Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv* att de viktigaste resurserna som måste finnas i skolan för de nyanlända är undervisning i svenska som andraspråk, ämnesundervisning, modersmålsundervisning och studiehandledning i modersmål och andraspråket. Skolverket skriver i sin skrift *Allmänna råd om utbildning för nyanlända elever* (2016b) att det måste finnas resurser att stötta de nyanlända både pedagogiskt och socialt för att uppnå ett bra resultat med de nyanländas lärande.

Mindre undervisningsgrupper och/eller grupper i slöjd med enbart nyanlända är något som efterfrågas bland informanterna. I Folke Nilssons (2015) studie om förberedelseklasser berättar hon att förberedelseklassen upplevs av de nyanlända som basen i deras lärande. Juvonen (2015) har kommit fram till att den normativa diskursen om praktiska/estetiska ämnen är att det anses bra att placera ut elever tidigt i dessa ämnen eftersom de inte anses vara särskilt teoretiska, men studien visar att det enbart gäller de yngre åldrarna, då det är höga språkliga krav även i de praktiskt/estetiska ämnena på högstadiet. Berit, som har jobbat med mindre grupper i slöjd med enbart nyanlända i högstadiet, upplever detta som positivt och väl fungerande då man kan arbeta med bland annat säkerhet och med ämnesord som enbart hör till slöjden. Enligt Skolverket (2016b) tar det vanligtvis sex till åtta år innan en nyanländ lärt sig skolspråket, och detta medför att det är viktigt att språket jobbas med i alla ämnen.

Informanterna upplever liten stöttning från andraspråkslärare, hemspråkslärare eller studievägledare. Ibland tar informanterna hjälp av några av dessa vid utvärderingar och redovisningar. Tidigare forskning (Bunar, 2010) har visat på att om eleverna får visa sin kunskap på sitt starkaste språk, så hjälper det eleverna att utvecklas och

stärker deras självförtroende.

Kunskapskraven upplevs som väldigt styrda från några av informanterna. Erika tänker sig färre kunskapskrav, eftersom det är svårt att få in alla kunskapskrav i ett arbete. I Jeansson (2017) studie upplever en del av lärarna att slöjdämnet blivit mer teoretiskt genom kunskapskraven och att kunskapskraven är avsedda att bedöma förmågor som kan uttryckas verbalt. I *Lgr 11* (Skolverket, 2011a) tas slöjdspecifika begrepp, arbetsbeskrivningar, hur man läser och tolkar dessa, upp en stor del av det centrala innehållet. Både informanterna i min studie och lärarna i Jeansson (2017) studie upplever det som svårare att sätta betyg på hantverksskickliga elever, då flera av kunskapskraven handlar om att eleverna ska motivera och ge omdömen om sin egen arbetsprocess. I Jeansson (2017) studie har några av lärarna tolkat läroplanen som att tolkningen av kunskapskraven har blivit viktigare än hantverksskickligheten hos eleverna vid betygssättning. Samtidigt säger Skolverket (2011b) att i jämförelse med den tidigare kursplanen, bidrar den nya kursplanen till att eleverna får större möjlighet att observera och reflektera över sin egen kunskapsutveckling. Skolverket lägger även i den nya kursplanen mer vikt på analys och värdering i slöjdämnet. Något som medför att eleverna måste ha stor kunskap i språk för att uppnå betyg.

Alla informanter vill ha kompetensutveckling i hur man tar emot nyanlända i skolan. Detta är något som Bunar (2015) ser som mycket viktigt för att de nyanlända ska få bästa möjliga mottagning när de börjar i svensk skola.

Genom att stödja mig mot Gibbons (2013) tolkning av Marianis modell (Figur 1), som tydliggör relationen mellan kvantitet och kvalitet på undervisningen, gör jag ett försök att analysera utifrån mina frågeställningar i min studie. Informanterna berättar om stora klasser, med knapphändig eller ingen information innan det kommer nyanlända elever till klassen, samt minimalt med stöd i form av kompetensutveckling, It-stöd eller extra planeringstid. Dessa faktorer kan bidra till att eleverna får mindre stöttning än vad de behöver och hamnar därmed antingen i frustrationszonen eller utträkningszonen. I frustrationszonen kan eleverna hamna om informanterna inte hunnit utforma anpassade arbetsinstruktioner. Istället får de nyanlända arbeta med samma instruktioner som de andra eleverna, detta blir, inte minst på grund av språket, en stor utmaning. Bristen på utarbetat material leder hos de flesta av mina informanter till att de nyanlända får arbeta med för svåra uppgifter i förhållande till deras nivå. Ingen av mina informanter har därför kunnat berätta om nyanlända elever som passar in i utträkningszonen. Inte heller kan informanterna berätta om nyanlända som hamnat i trygghetszonen. Informanten Berit berättar om hur hon arbetat med enbart nyanlända i små grupper i slöjden, där alla var på samma nivå i sina språkkunskaper. I detta arbete har hon kunnat anpassa undervisningen till den nivå de nyanlända befunnit sig på. De nyanlända har därmed hamnat i utvecklingszonen. Intervjuerna med mina informanter kan visa på att ger man de nyanlända mycket stöttning kombinerat med en stor utmaning kan de, precis

som Mariani beskriver i sin modell, prestera. Marianis modell (Figur 1), kräver resurser i form av välutbildade lärare med tillräcklig tid att stödja eleverna på den nivå de individuellt befinner sig. Bunar (2010) påpekar också vikten av att ge lärarna kompetensutbildning för att ta emot de nyanlända på ett bra sätt. Både Gibbons (2010) och Axelsson (2015) m.fl. menar att det är viktigt att ha en hög kognitiv nivå på undervisningen, och att eleverna blir frustrerade om de inte får den stöttning de behöver.

6. Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka lärares uppfattning om hur kunskapskraven gynnar/missgynnar nyanlända i slöjdämnet och om det har betydelse för om de nyanlända kan uppnå betyg i ämnet. Möjligheten att dra generella slutsatser av denna studie är inte möjligt eftersom det är en så pass liten studie.

Resultatet av studien visar att lärarna tycker att slöjdämnet blivit mera teoretiserad med den nya läroplanen på grund av att språket har fått så stor betydelse i slöjdämnet. Flera av kunskapskraven handlar om att kunna läsa instruktioner, beskriva arbetsprocesser, tolka uttryck och utvärdera. Det gör det svårare för nyanlända att uppnå godkänt betyg i slöjd.

Det som är intressant i studien är att mina informanter och lärarna i Jeanssons (2017) avhandling tolkar kunskapskraven olika. I både Jeanssons (2017) avhandling och min studie finns det lärare som lägger tyngdpunkten på görandet och tycker att genom det kan de se om eleverna förstått vad som förväntas av dem. Samtidigt finns det en grupp lärare som tolkar läroplanen att det är en omöjlighet att uppnå betyg för de nyanlända om de inte kan använda det slöjdspecifika språket. En tolkning av detta är att en lärare som har mest fokus på görandet, kommer att ha lättare att ge en nyanländ elev godkänd betyg i ämnet. Till skillnad från en lärare som tolkar kunskapskraven att eleven behöver dokumentera, reflektera och ge enkla omdömen med viss användning av slöjdspecifika begrepp. Med den tolkningen kommer inte läraren kunna ge betyg till den nyanlända om den inte tillägnat sig språket eller kan visa sin kunskap på sitt hemspråk.

Skolverket (2011b) säger å ena sidan att kunskapskraven inte ska tolkas som att slöjdämnet blivit mera teoretiserad, samtidigt som fokus i kunskapskraven i större grad ligger på teoretiska kunskaper där eleverna ska använda språket som ett verktyg för att uppnå kunskapskraven. Man måste kunna uttrycka sig och kunna slöjdspecifika ord antingen på svenska eller hemspråket. Exempel på det är utifrån kunskapskraven för betyget E i årskurs 9, att eleven ska kunna formge och framställa slöjdföremål utifrån instruktioner, ge enkla motiveringar till sina val, ge enkla omdömen om arbetsprocessen med viss användning av slöjdspecifika begrepp och föra enkla resonemang. Det kan tolkas som att det krävs att man kan uttrycka sig muntligt eller skriftligt. En fråga jag ställer mig är hur det kommer sig att kunskapskraven tolkas så olika av lärarna. Kan det ha att göra med att även Skolverket (2011b) ger motstridiga eller otydliga uppgifter om hur kunskapskraven ska tolkas? Lärarna kan på det sättet välja hur de vill tänka utifrån det personliga tyckandet. Jag stödjer mig mot Jeanssons (2017) avhandling där hon ifrågasätter om det är kunskaper om och i hantverket utifrån ett kunskapsområde som ska vara i fokus, eller är det kunskaper i att tolka kursplanen som ska lyftas fram? Vilken

väg lärarna väljer, kan avgöra om de nyanlända lättare kan uppnå godkända betyg i ämnet.

En annan sak som togs upp i studien var om det är rimligt att nyanlända ska få betyg direkt när de kommer till den svenska skolan. Mina informanter hade delade meningar om detta. Några tyckte att det var självklart att de skulle ha betyg direkt, andra att det gärna fick gå några år så de nyanlända hade lärt sig tillräckligt svenska till att kunna uttrycka sig i språket. Det som blev intressant för mig, var att de lärare som satte görandet i fokus, tyckte att de nyanlända skulle ha betyg, medan de lärare som försökte tolka kunskapskraven och följa dessa, inte ville ha betyg. Min upplevelse utifrån detta är att det är enklare att sätta godkända betyg på nyanlända om läraren har görandet i fokus och därmed är också läraren mera positiv till betyg direkt den nyanlända kommer till skolan. Följer läraren däremot kunskapskraven, blir det svårare att sätta ett godkänt betyg på den nyanlända och därför är läraren mera kritisk till att den nyanlända skall få betyg.

Lärarna i min studie var alla överens om att eleverna i första hand skulle känna glädje i slöjd, och att för mycket teori kunde ta bort glädjen från ämnet. Att språket var nära förknippad med teori var tydligt i studien, och många av lärarna undvek att ha för mycket teori av den orsaken. Berit däremot, som enbart haft nyanlända i små grupper, jobbade aktivt med de nyanlända och språket tillsammans med andraspråksläraren. Hon upplevde detta som positivt, och att de nyanlända lärde sig det slöjdspecifika språket snabbare genom att det kunde jobbas aktivt med det. De andra lärarna som hade blandade grupper med nyanlända och ordinarie elever ansåg att det inte fanns tid för att jobba särskilt med språket och att de nyanlända i stor utsträckning fick följa samma undervisning som de andra eleverna utan anpassningar av något slag.

Forskningen i min studie tyder på att med rätt stöttning och hög kognitiv nivå på undervisningen finns det större möjlighet för de nyanlända att uppnå godkänd betyg i ämnet. Den normativa diskursen är att praktisk/estetiska ämnen är bästa sättet att slussa ut nyanlända i den svenska skolan. Detta kan stämma när de nyanlända är yngre, men när de nyanlända kommer till högstadiet är kunskapskraven lika höga i slöjd som i vilket annat teoretiskt ämne, enligt Juvonen (2015). Kan det möjligen vara så att detta inte är uppmärksammat av skolledare och de som jobbar i förberedelseklassen? Behövs det tydliggöras så att de nyanlända kan få den stöttning de behöver även i dessa ämnen?

Genom att ha samma arbetsuppgifter för de nyanlända som de andra eleverna, menade Anna att detta var ett sätt att få de nyanlända att känna sig inkluderade i klassen. De nyanlända pekades inte ut och de hade möjlighet att härma de andra eleverna. Hasselskog (2010) påpekar i sin avhandling att mycket av kommunikationen sker i görandefasen, här kan det vara mellan elev och elev eller mellan elev och lärare, och min tolkning är att det då faller sig naturligt att använda

sig av språket i dessa sammanhang. För att förklara ord och begrepp för de nyanlända används både det kroppsliga och det talade språket, samt bilder och föremål, något som alla lärare använde sig av i undervisningen och som borde hjälpa de nyanlända att lära sig språket.

Flera av lärarna tar hjälp av hemspråksläraren eller andraspråksläraren när de nyanlända skall skriva utvärderingar av sina slöjdarbeten. Det som står i läroplanen är att eleverna ska kunna uttrycka sig i språk och föra resonemang och ge enkla omdömen, men inte på vilket språk. Det visar att språk har en framträdande roll i slöjdamnet, sedan kan det diskuteras vilket språk som är viktigt. När en nyanländ kommer till den svenska skolan tar det enligt Skolverket (2011c) 6-8 år innan den nyanlända tillägnat sig skolspråket. Om en nyanländ kommer sent in i den svenska skolan, som en av lärarna berättar om, kan man efter mitt tycke inte kräva att den nyanlända skall visa sin kunskap på svenska, utan den nyanlända måste få visa sin kunskap på sitt starkaste språk (Bunar, 2010), alltså hemspråket. Detta kan medföra att eleven lättare kan få godkänt betyg i ämnet.

Något som efterfrågas bland mina lärare är tid. Tid att kunna undervisa de nyanlända på ett sätt som gör att de kan uppnå kunskapskraven. Lärarna i studien svarade att de hade svårt att förmedla kunskapskraven till de nyanlända eftersom de inte kunde tillräckligt med svenska. Att förklara kunskapskraven kan vara svårt nog till svenska elever. En av lärarna berättade att hen försöker förklara kunskapskraven för de nyanlända, men först när de har lärt sig tillräckligt svenska så att det finns en möjlighet att de förstår vad läraren förmedlar. Det borde betyda att om en nyanländ direkt placeras i slöjd utan kunskap i det svenska språket, har svårt att uppnå betyg i ämnet, eftersom att den nyanlända inte vet vad som förväntas.

Sammanfattningsvis visar studien att de flesta lärarna tolkar kunskapskraven som att språket har en viktig roll i slöjdamnet, och att språk förknippas starkt med teori. Flera lärare tycker språk inte enbart är det verbala språket, språket finns även i bilder, skrift, artefakter, gester och genom görandet och härmandet i slöjd. Lärarna har ändå skilda uppfattningar om vikten av användning av språk i slöjdamnet och det gör att kunskapskraven tolkas olika i den kommun som studerats.

6.1 Metoddiskussion

Utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar har jag använt mig av en kvalitativ metod med intervjuer och halvstrukturerade frågor. Utgångspunkt var att genomföra fem intervjuer, men eftersom den ena intervjun blev relativt kort, valde jag att ta med en informant till för att vidga svarens bredd. Det går inte att dra några generella slutsatser utifrån studien, eftersom det är en relativt liten grupp lärare som intervjuats. För att få en möjlig större spridning på svaren, kunde intervjuer gjorts med lärare från flera olika kommuner, men jag ansåg att tiden inte fanns till detta. Att intervjuas är något jag aldrig gjort förut, i efterhand kan jag se att det hade varit

bra med en testintervju, för att upptäcka om mina frågor var rätt utformade. Istället var den första läraren jag intervjuade, en bekant person. Det gjorde mig tryggare vid utfrågningen, och gjorde att både hon och jag kunde slappna av i den ovana situationen.

6.2 Fortsatt forskning

Arbetet med studien har genererat nya tankar, som kan leda till fortsatt forskning. En fundering är hur nyanlända integreras på bästa sätt. Bör de nyanlända få en introduktion till slöjden innan de placeras i ordinarie klass, eller är direktintegrering i slöjd att föredra.

7. Källförteckning

Axelsson Monica (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. Ingår i Nihad Bunar (Red.). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering* (s81-138). Lettland: Natur och Kultur.

Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bunar, Nihad (red.) (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.

Gibbons, Pauline (2010). *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.

Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Gruber, Michael (Ed.) (2011). *Developmental Psychology for Educators an introduction*. Umeå University. Mc Graw Hill.

Gyllerfelt, Emma (2016). *Nyanlända elevers interaktion i en textilslöjdsal*. Magisteruppsats. Institutionen för estetiska ämnen, Umeå Universitet.

Hasselskog, Peter (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Jeansson, Åsa (2017). *Vad, hur och varför i slöjdämnet. Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*. Umeå Universitet.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.

Johansson, Marlene (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Juvonen, Päivi (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. Ingår i Nihad Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering* (s.139-176). Lettland: Natur och Kultur.

Kaya, Anna (2016). *Att undervisa nyanlända- metoder, reflektioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Mariani, Luciano (1997). Teacher support and Teacher Challenge in promoting Learner autonomy. *Perspectives: A journal of TESOL Italy* 23 (2).

Nilsson Folke, Jenny (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? – elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. Ingår i Nihad Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering* (s.37-80). Lettland: Natur och Kultur.

Svensk författningssamling (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016b). *Allmänna råd om utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd*. Stockholm: Skolverket.

Svensson, Ann- Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Uddling, Jenny (2013). *Direktintegrerade elevers möjligheter till lärande i ämnesundervisningen*. Magisteruppsats i svenska som andraspråk, Stockholms Universitet.

Elektroniska källor:

Skolverket (2016a)

<http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/nyanlanda> Hämtad: 2017-03-27

Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. ISBN:91-7307-008-4. Tryck: Elanders Gotab.
www.codex.vr.se/texts/HSFR Hämtad: 2017-01-31

Bilaga 1

Till slöjdlärare för samtycke.

Sundsvall den 2017-01-31

Hej!

Jag heter Birgit Romuld Söderberg och ska den här våren skriva mitt examensarbete vid Umeå Universitet där jag läser på distans och halvfart till ämneslärare år 7-9 i textilslöjd.

Jag är utbildad textildesigner, och har jobbat inom textilindustrin och drivit eget företag i ett antal år, men nu jobbar jag i skolan som slöjdlärare samtidigt som jag utbildar mig. Där har jag fått kontakt med många nyanlända elever, och det har gjort mig nyfiken på betygssättning i slöjd, och teoretisering av slöjddämnet, och hur det påverkar nyanlända elever. Jag är också intresserad av hur slöjdlärare undervisar nyanlända.

I studien utgår jag från de forskningsetiska principerna, och därför behöver jag samtycke om medverkan i min studie. Det är viktigt att du vet om att din medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Jag kommer att hantera materialet som består av en bandad intervju, på ett konfidentiellt sätt. Materialet hanteras enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

Birgit Romuld Söderberg

E-post: birgit.soderberg@telia.com

Handledare: Lotta Lundstedt

E-post: lotta.lundstedt@umu.se

Jag har informerats om syftet med Birgit Romuld Söderbergs studie. Jag har också informerats om hur det insamlade materialet kommer att hanteras samt att mitt deltagande är frivilligt och när som helst möjligt att avbrytas.

Jag samtycker i deltagande i Birgit Romuld Söderbergs studie.

Namn: _____

Datum: _____

Bilaga 2

Intervjufrågor:

Bakgrundsfrågor:

Hur länge har du varit på denna skola?
När började det komma nyanlända till din skola?
Hur många nyanlända finns det på skolan?
Hur slussas de nyanlända eleverna ut i klasserna?

Om ramfaktorer:

Hur tar ni emot nyanlända i slöjdämnet på er skola?
Vilka läromedel är tillgängliga i din skola i slöjdundervisningen med de nyanlända?
Vilka förutsättningar skulle du vilja ha för att undervisa nyanlända elever i slöjd?

Om undervisning:

Vilka undervisningsmetoder använder du dig av i undervisningen med de nyanlända?
(multimodala resurser t.ex, bild, ljud, känsel)
Hur förmedlar du kunskapskraven till de nyanlända eleverna?
Hur uppfattar du att de nyanlända förstår kunskapskraven i slöjd?
Hur upplever du att det är att undervisa nyanlända elever i slöjd?

Om betyg:

Hur betygsätter du om du upptäcker att de nyanlända kan ha goda kunskaper i den praktiska delen i slöjd, men inte når upp till kunskapskraven i den teoretiska delen?
Hur gör du för att hjälpa de nyanlända att få betyg/ett högre betyg i slöjd?
Tycker du det är rimligt att nyanlända ska få betyg direkt de börjar i en svensk skola? Varför/varför inte?

Om teoretiseringen av slöjdämnet:

Tycker du att slöjdämnet blivit mer teoretiskt i och med Lgr.11, och om du tycker så, vad är det som har ändrats?
Hur är detta bra/dåligt för slöjdämnet?
Hur skulle du vilja ha det?