

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

Emma Gyllerfelt

PhD-doktorand

HDK-Valand, Högskolan för konst och design

Göteborgs universitet

emma.gyllerfelt@hdk.gu.se

Nyanlända elever i slöjdklassrummets lärmiljö

ABSTRAKT

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

Nyckelord:

slöjdklassrum, slöjd, nyanlända elever, multimodalitet

INLEDNING

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

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

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

Organisering av nyanlända elevers skolgång

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

Slöjdundervisning med nyanlända elever

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

stället är i behov av mer dialogiska samtal för att utmanas språkligt (Lindqvist, 2014). Betydelsen av slöjdundervisningens multimodala resurser och möjligheter har studerats av Gyllerfelt och Johansson (2021) med fokus på nyanlända elever. För nyanlända elever blir resurser så som blick, verktyg, gester och så vidare, avgörande när de skall visa sitt kunnande eller visa att de behöver ytterligare stöttning. När det finns förhinder i det verbala språket gällande hur nyanlända elever och slöjdlärare interagerar i slöjdklassrummet beror interaktionens kvalitet på mängden av andra tillgängliga resurser (Gyllerfelt & Johansson, 2021).

Utformning av lärmiljön i klassrum

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

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

Att undervisa i slöjdklassrum

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

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

Synen på läromedel och komplexiteten kring vad läromedel är eller kan vara i slöjd problematiseras av Holmberg, Porko-Hudd och Samuelsson (2017). Artikelförfattarna lyfter att slöjdlärares definition av läromedel visar sig vara både bred och snäv. Dels har slöjdlärare en tendens att kunna omvandla allt till någon form av läromedel, dels anser slöjdlärare att läromedel enbart innebär publicerade läroböcker. I andra skolämnen kan skrivna läromedel ges stort utrymme, men det är något som i stort saknas i slöjdamnet, vilket medför att undervisningen kan ta andra uttryck. Till exempel genom att rummet kan bli en resurs och bli en del av ämnesundervisningen (Hasselskog, 2010; Skolverket, 2015). De läromedel som finns i slöjdundervisning är till exempel arbetsbeskrivningar i form av steg-för-steg-beskrivningar om hur något ska sys. Vidare kan läromedel i slöjd handla om informella läromedel, sådant som slöjdläraren tagit fram eller skapat själv för undervisningssyften som även kan fylla väggarna i slöjdklassrum (Johansson, 2019; Porko-Hudd, 2005). Under de senaste decennierna har även nya digitala möjligheter växt fram, till exempel instruktionsfilmer som lärare gör själva, eller som finns på YouTube, men även mer riktade läromedel i slöjd som baseras på filmade instruktioner (Degerfält & Porko Hudd, 2008). Modeller av föremål som lärare tillverkar till undervisningen, kan ses

som ett läromedel i betydelsen att det är möjligt att göra en läsning av exemplet menar Rorgemoen (2011). Rorgemoens studie, med fokus på traditionell textil folkkonst, visar hur studenterna i studien hade både positiva och negativa upplevelser av att i lärsituationerna kopiera förlagor som lärmotod.

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

SOCIOKULTURELL OCH MULTIMODAL UTGÅNGSPUNKT

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

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

Ytterligare fokus i artikeln är ett multimodalt perspektiv på slöjdundervisning där ett intresse lyfts fram för olika slags resurser som människor har tillgång till och använder sig av i kommunikativa sammanhang (Kress, 2010; Kress, Jewitt, Ogbord & Tsatsarelis, 2001). I interaktion med andra används olika resurser i syfte att skapa mening. De resurser som används kan ha olika potential och funktion där det verbala språket är en resurs bland flera möjliga resurser som har betydelse. I slöjdundervisning skulle det till exempel ta lång tid för elever att utifrån enbart text förstå en stickbeskrivning. Stickning förmedlas i stället med fördel genom till exempel material, redskap och gester i kombination med ord. Det talade och skrivna språket har av tradition fått en dominerande ställning i skolan, men med ett multimodalt perspektiv får användning av olika kommunikativa resurser en mer likvärdig roll i lärandet. Det talade och skrivna ordet är en resurs bland en mängd olika resurser som människan kan använda sig av för meningsskapande, då kommunikation och interaktion handlar om mer än enbart talat och skrivet språk. Med en multimodal ansats är intresset riktat mot bredden av kommunikativa möjligheter och relationen mellan de olika resurserna samt hur de skapar mening (Jewitt, 2017; Kress, 2010). Val av

resurs formar också den kommunikation och interaktion som sker människor emellan och skapar på så sätt ett mer jämlikt förhållande mellan olika slags meningsskapande resurser. Samtidigt påpekar Kress (2010) att det inte handlar om ett åsidosättande av talat och skrivet språk. Intresset handlar snarare om resursernas användning och betydelse i kommunikation och interaktion och att se på språk som en resurs bland flera möjliga. De teoretiska perspektiven möjliggör ett fokus på det som sker i lärmiljön utifrån den interaktion, de kommunikativa möjligheter och delaktighet som uppstår, samt hur tillgängliga resurser används av nyanlända elever i undervisningen.

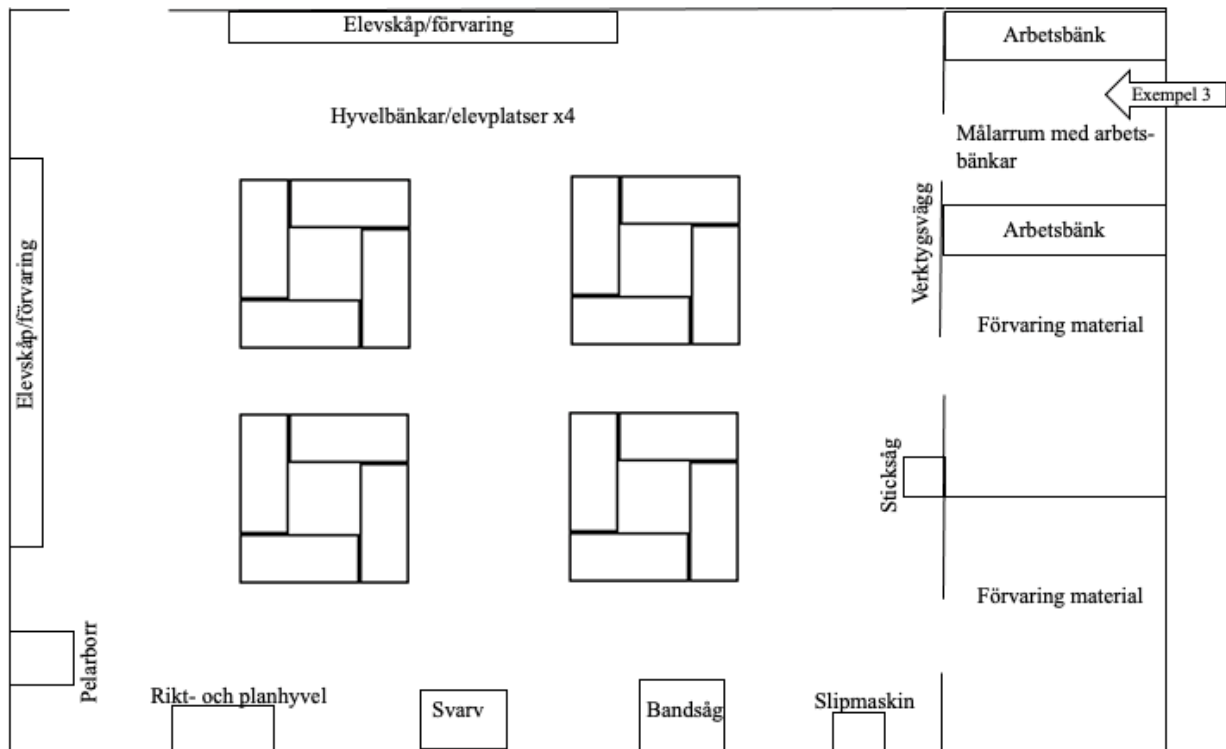
VIDEODOKUMENTATION I SLÖJDKLASSRUM

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

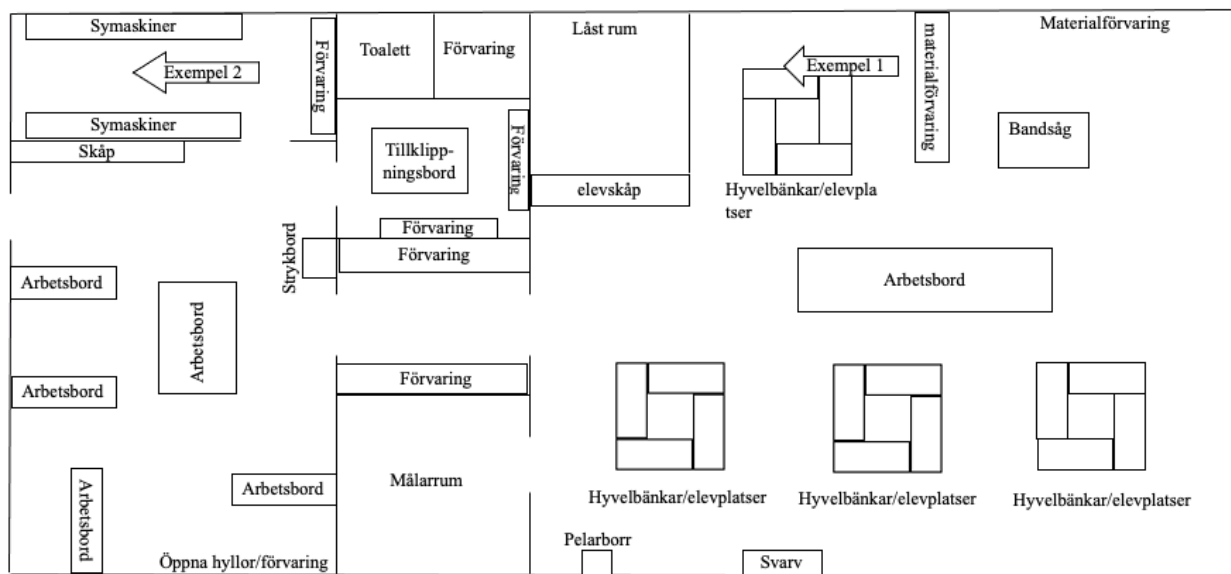
Varje lektion varade i 80 minuter och totalt insamlades ca 20 timmar filmat material under en termin. En handhållen videokamera har använts för att kunna komma nära enskilda situationer som uppstod i slöjdklassrummet som var intressanta för studien. Videoempiri ger ett rikt material som sedan tillåter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

Under hela forskningsprocessen har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets (2017) etiska principer med krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Eleverna har i ett tidigt skede informerats om studien, muntligt på svenska och engelska. Samtliga elever har tilldelats samtyckesblanketter på sitt modersmål och gett sitt skriftliga samtycke. Elevernas vårdnadshavare har informerats skriftligt genom samtyckesblankett på respektive modersmål. I samtyckesblanketterna har det även framgått att eleverna när som helst kunde avbryta sin medverkan och informerats om att deras medverkan är frivillig. Att eleverna kunde avbryta sin medverkan har även meddelats muntligt i början av materialinsamlingen. Eleverna har även getts tillfälle att under hela studien ställa frågor. På samma sätt som elever och elevernas vårdnadshavare har lämnat sitt skriftliga samtycke har även medverkande lärare gjort det och de har på samma sätt informerats om studien. Etiska överväganden har skett under hela forskningsprocessen med största respekt för deltagande elever och lärare (Tracy, 2010). Alla deltagare är anonymiserade och stillbilder från videomaterialet har tecknats. Genom att elever och lärare har tecknats av i bildmaterialet, synliggörs deras blickriktningar och ansiktsuttryck tydligare.

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



Figur 1. Skola 1, Trä och metall



Figur 2. Skola 2, Textil, trä och metall

RESULTAT OCH ANALYS

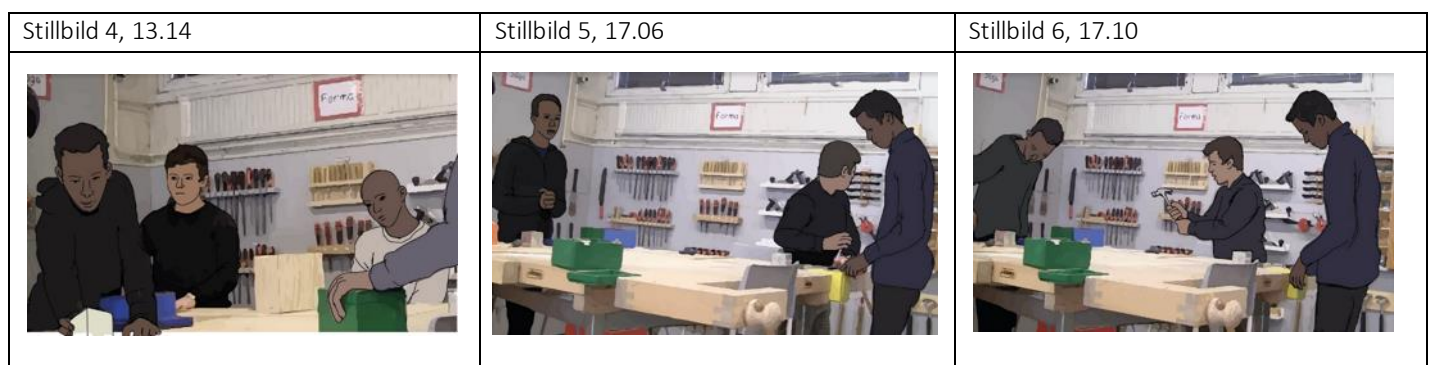
I denna artikel presenteras tre exempel som belyser och beskriver den lärmiljö som nyanlända elever möter i slöjdklassrum: *Vid hyvelbänken*, *I symaskinsrummet* och *I målarrummet*. Varje exempel inleds med en beskrivning av de olika situationerna som lyfts fram, för att skapa en kontext in i efterföljande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

Vid hyvelbänken

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



Lektionen har precis börjat och elev A (till vänster i stillbild 1) kommer fram till hyvelbänkarna. Läraren står också vid hyvelbänkarna tillsammans med några andra elever (stillbild 1). På väggen bakom ena hyvelbänken hänger ett antal verktyg, så som hyvlar, skruvmejslar och hammare. Samtliga verktyg är uppmärksade med namn så att det framgår för eleverna hur varje verktyg benämns. Elev A har under tidigare lektion gjort klart sin låda och ska påbörja ett nytt projekt i textila material, men har för tillfället ännu inte kommit i gång. Elev A ställer sig vid hyvelbänksgruppen och lyfter en klasskamrats låda (stillbild 1), tittar på den, rör vid gångjärnen och lägger sedan tillbaka lådan på bänken. Läraren ger instruktion om lådans lock till elev i vit tröja (stillbild 2). Elev A vänder sig mot läraren och den elev som får en instruktion (stillbild 2). Elev A lämnar därefter rummet en kort stund. Han kommer sedan tillbaka och ställer sig hos en klasskamrat i ena hörnet av hyvelbänksgruppen (stillbild 3). Han plockar upp sin mobiltelefon och visar något för klasskamraten (stillbild 3) och söker kamratens uppmärksamhet.



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



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

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

I symaskinsrummet

Nästa exempel utspelar sig i symaskinsrummet vid Skola 2. Det här slöjdklassrummet är uppbyggt kring ett antal rum, några lite större, några lite mindre (figur 2). I det ena mindre rummet står sex symaskiner uppställda för de nyanlända eleverna att använda när de behöver sy. Symaskinerna står längs med

väggarna. I exemplet är det en lärare och ett antal elever som är i fokus. Eleverna som sitter vid symaskinerna och arbetar syr alla på olika projekt.

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



Efter en kort stund kommer ytterligare en elev in i rummet och ställer sig bredvid klasskamraten (stillbild 13). Eleven stannar bara en kort stund, tittar på vad de andra gör och lämnar sedan rummet. De två eleverna som är kvar i rummet vid symaskinerna småpratar med varandra (ohörbart) (stillbild 13). Det kommer in ännu en elev som sätter sig längst bort vid en symaskin och alla tre syr fokuserat (stillbild 14). De syr så långt de kan på egen hand och söker sedan upp läraren som står i rummet intill vid ett högt bord som är placerat i mitten av rummet. Där väntar de på nästa instruktion och lyssnar samtidigt när klasskamraten får en instruktion (stillbild 15).



I exemplet / *symaskinsrummet* visas hur eleverna förflyttar sig och rör sig under lektionstid. Det handlar dels om förflyttningar som har med elevernas eget arbete att göra, till exempel att hämta rätt symaskinstråd. Dels visas hur förflyttningarna tycks ha en social karaktär och att det finns vilja till

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

I målarrummet

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

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

Stillbild 16, 01.37	Stillbild 17, 01.39	Stillbild 18, 01.41
		

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

Stillbild 19, 02.13	Stillbild 20, 04.45	Stillbild 21, 04.55
		

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

Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar dessa tre exempel hur nyanlända elever möter en rik lärmiljö i slöjdklassrum. Lärmiljön med dess inredning, möblering och tillgängliga resurser möjliggör sociala möten och delaktighet för eleverna. Eleverna förflyttar sig och rör sig under lektionen och på så sätt skapas möten och delaktighet på olika vis. Möten som gör att eleverna blir delaktiga i varandras projekt och eleverna kan utbyta erfarenheter och stötta varandra under lektionen. När lärare och elever inte delar samma verbala språk behöver de hitta andra sätt att interagera och kommunicera. I slöjdklassrummets lärmiljö ges möjligheter till rik multimodal interaktion och kommunikation mellan nyanlända elever, men också mellan lärare-elev, och det verbala språket är en av flera medierande resurser för dem att använda sig av. Vidare visar exemplen att slöjdklassrummets lärmiljö kan fungera som ett slags läromedel som kan utnyttjas i undervisningen, särskilt för att kunna visa ett konkret ämnesinnehåll för nyanlända elever. Eleverna i artikelns exempel har alla olika modersmål, men trots språkliga olikheter interagerar och kommunicerar de genom användning av tillgängliga resurser. Det tycks även vara så att eleverna har en vilja till interaktion och att vara delaktiga i varandras arbeten och att det är interaktion som sker på elevernas egna initiativ, samt utifrån en nyfikenhet på vad andra gör.

DISKUSSION

Artikeln belyser nyanlända elevers möte med slöjdklassrummets lärmiljö och hur lärmiljön bidrar till nyanlända elevers interaktion, kommunikation och deltagande i undervisningen. Att inte dela samma verbala språk innebär att slöjdlärare och nyanlända elever behöver hitta andra vägar till interaktion och kommunikation i undervisningen. I artikelns tre exempel visas nyanlända elevers rika rörlighet och förflyttningar under lektionstid. Dessa förflyttningar och rörelser leder till möten, delaktighet, samarbeten och möjlighet till interaktion eleverna emellan (Vygotsky, 1978, 1999). De möten och den delaktighet som skapas mellan eleverna tycks ha underliggande social betydelse för eleverna då det är något som de tar egna initiativ till. I exemplet *Vid hyvelbänken* visas hur eleven väljer att inleda lektionen med att interagera med en klasskamrat vid hyvelbänksgruppen innan eleven själv kommer igång med

ett eget projekt. I exemplet från symaskinrummet visas hur elever rör sig till och från symaskinrummet och söker kontakt med varandra. Den rörlighet som sker i symaskinrummet har olika funktioner för eleverna, det tycks till exempel handla om social interaktion eller att de inväntar lärares instruktion och då passar på att se vad någon annan gör. Det kan också handla om att de tycks vara i behov av en tillfällig paus från det egna arbetet. Båda exemplen visar hur lärmiljön och möbleringen i slöjdklassrummet öppnar för social interaktion, möjlighet att dela erfarenheter och samarbete elever emellan, vilket är i linje med Hipkiss studie (2014), som visar att möblering och artefakter har betydelse för elevers kommunikation och interaktion i klassrum. De nyanlända elevernas möten i artikelns exempel sker bortom verbal interaktion och således är slöjdklassrummets möblering och inredning aspekter att ta hänsyn till vid till exempel planering av undervisning, och det är viktigt att reflektera kring hur nyanlända elever ges möjligheter till möten och delaktighet över språkliga gränser i undervisning (jfr. Kress & Sidiropoulou, 2008). Genom klassrums möblering och lärmiljö finns möjlighet att påverka elevers interaktion och kommunikation, och för nyanlända elever visar artikelns exempel att eleverna tycks ha ett behov av att mötas, delta och interagera med andra. Tidigare forskning har även visat på nyanlända elevers behov av att vara en del av skolkontexten och att inte isoleras i separat undervisning under längre tid (Jepson Wigg, 2011; Skowronski, 2013). På liknande vis visar Maapalos (2017) studie att det påverkar vad som är möjligt att åstadkomma i undervisningen om artefakter, möbler eller andra resurser saknas.

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

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

Artikeln belyser och beskriver den lärmiljö som nyanlända elever möter i slöjdklassrum. Exemplen i artikeln visar på slöjdklassrummets komplexa, men rika multimodala lärmiljö med tillgång till en mängd olika medierande resurser för nyanlända elever att använda sig av, och att miljön behöver vara just rik för att stödja elevers processer och lärande (Kress, 2010; Kress m.fl., 2001). De nyanlända

eleverna deltar, interagerar och stöttar varandra på en rad olika sätt där det verbala språket inte är ett hinder för möten. Det tycks snarare finnas en önskan om interaktion, sociala möten och delaktighet hos eleverna som slöjdklassrummets lärmiljö tycks bidra till.

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

ACKNOWLEDGEMENTS

Illustrationerna i artikeln är gjorda av Sophia Söderqvist.

REFERENSER

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

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

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