



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”...då är ju jag nollspråkig helt plötsligt”

En fenomenografisk studie av slöjdlärares upplevelser av den flerspråkiga slöjdundervisningen

Jesper Aaröe
Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9SL2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2018
Handledare: Peter Hasselskog
Examinator: Åsa Jeansson
Kod: HT18-6300-002-L9SL2A

Nyckelord: Flerspråkighet, slöjd, fenomenografi, språk, kultur, interkulturell pedagogik, multimodalt språk

Abstract

Slöjddämnet betraktas ofta som ett gynnsamt integrationsämne där nyanlända elever får möta ordinarie undervisning för första gången. Samtidigt inhyser slöjden ett antal kunskapsområden som ställer höga krav på elevernas språkliga förmågor. Med ett korrekt ämnesspråk förväntas eleverna bland annat kunna värdera sina slöjprocesser, motivera sina val och tolka slöjdföremåls estetiska- och kulturella uttryck. I relation till flerspråkiga elever beskriver slöjdlärarna hur de ofta saknar tid och resurser för att hjälpa dessa elever över slöjddämnet språkliga barriärer och slöjdens språkkrav innebär så pass stora utmaningar att de flerspråkiga eleverna sällan når godkända betyg i ämnet. Den flerspråkiga slöjdundervisningen verkar således vara en svårhanterlig verksamhet och slöjdläraren tycks ofta hamna i kläm mellan kursplanens språkliga krav och elevgruppens begränsade svenskkunskaper. I ljuset av presenterad bakgrund och i egenskap av blivande slöjdlärare fann jag det således intressant att fördjupa mig i slöjdlärares upplevelser av den flerspråkiga undervisningen.

För att undersöka slöjdlärares upplevelser av flerspråkig slöjdundervisning antogs en fenomenografisk forskningsansats grundad på kvalitativa djupintervjuer med tre verksamma slöjdlärare. Resultatet påvisade sex avgränsade kategorier av upplevelser vilka beskrev slöjdlärarnas syn på flerspråkig slöjdundervisning som följer; som pedagogisk utmaning, som pedagogisk möjlighet, som social gemenskap, som exkluderande miljö, som socialiserande miljö och som organisatoriskt bakbunden verksamhet. Upplevelserna relaterar främst till språkliga och kulturella faktorer vilka på olika sätt beskrivs som centrala i den flerspråkiga slöjdundervisningens pedagogiska och sociala samspel. Vidare påvisade studien en utbredd upplevelse av att sakna de organisatoriska förutsättningarna för att kunna bedriva en undervisning som tar hänsyn till den flerspråkiga elevgruppens särskilda behov i form av språklig stöttning.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Syfte och frågeställningar	3
3	Bakgrund	4
3.1	Centrala begrepp och deras bakgrund och sammanhang.....	4
3.2	Den svenska skolslöjden.....	9
3.3	Slöjdundervisning av flerspråkiga elevgrupper	10
4	Teoretisk ansats - Fenomenografi.....	12
5	Metod	13
5.1	Metodval inom fenomenografisk forskning	13
5.2	Genomförande.....	14
5.3	Etiska överväganden	17
6	Den flerspråkiga slöjdundervisningen som.....	19
6.1	...pedagogisk utmaning	19
6.2	...pedagogisk möjlighet.....	22
6.3	...social gemenskap	24
6.4	...socialiserande miljö	25
6.5	...exkluderande miljö	26
6.6	...organisatoriskt bakbunden verksamhet	26
6.7	Resultatsammanfattning.....	27
7	Diskussion.....	29
7.1	Metoddiskussion	29
7.2	Resultatdiskussion.....	30
7.3	Framåtblick.....	35
8	Referenslista	37
9	Bilagor
	Bilaga 1 - Deltagarförfrågan.....
	Bilaga 2 - Intervjuguide.....

1 Inledning

När jag diskuterar slöjdamnet med vänner och bekanta möter jag ofta uppfattningen om slöjdamnet som ett omtyckt andningshål i en för övrigt teoritung skola. Personerna ser tillbaka på sin egen tid i grundskolan och minns hur timmarna i slöjdsalen bäddade in deras skoltrötta sinnen i en vadd av symaskinsmuller, brännpensångor och förtrollande skaparlust. Den positiva bilden av slöjdamnet bekräftas i en stor del av slöjdforskningen och eleverna beskriver generellt att de känner stor arbetslust och trivsel i slöjdundervisningen, sällan eller aldrig nämner eleverna några upplevda svårigheter eller motgångar (Skolverket, 2015, s. 188). Då man tillfrågar flerspråkiga elever om deras upplevelser av slöjdamnet framträder dock en annorlunda bild av ämnet som i högre grad präglas av upplevda språkliga utmaningar och begränsningar. Bland annat upplever de flerspråkiga eleverna i högre grad än de svensktalande eleverna att deras förmåga att dokumentera sina slöjdprocesser i ord och bild påverkar deras betyg och de menar att språkliga faktorer begränsar deras möjligheter att nå högre betyg (Skolverket, 2015, s. 146).

Elevernas upplevelser av slöjdamnet skiljer sig således åt beroende på deras nivå av svenskkunskaper vilket vittnar om att språket spelar en betydande roll i slöjdundervisningen. Påståendet bekräftas i den aktuella kursplanen där slöjdamnet inte längre framstår som det renodlade praktiska ämne som folk tenderar att minnas från sin egen skolgång. Snarare präglas dagens slöjdämne av en betydande del teoretiska och språkligt krävande kunskapsområden som bland annat ställer krav på eleverna att kunna analysera sina slöjdprocesser och motivera sina val med hjälp av ämneskorrekta begrepp och uttryck (Skolverket, 2018, s. 251). Givet att skolans elevgrupper idag präglas av stor språklig mångfald och att slöjdamnet generellt betraktas och används som introduktionsämne för nyanlända elever menar jag att frågan om slöjdämnets språkliga komplexitet bär större relevans än någonsin tidigare.

Mitt personliga intresse för slöjdämnets språkligt orienterade kunskapsområden väcktes när jag studerade svenska som andraspråk och introducerades för den språk- och kunskapsutvecklande pedagogiken. Pedagogiken utgår från idén om att ämnesundervisningen är den mest gynnsamma miljön för språkutveckling och argumenterar för att alla ämneslärare således bör betrakta sig själva som språklärare (Gibbons, 2010, s. 35). Under vårterminen 2018 ledde mitt nyvunna intresse för språk- och kunskapsutvecklande pedagogik till att jag och min studiekamrat Fredrik Johansson (Aaröe & Johansson, 2018) skrev en forskningsöversikt på ämnet. Studien syftade till att ytterligare klarlägga slöjdämnets språkliga miljö och dess potential som språkutvecklande kontext. Resultatet påvisade att slöjdamnet bär på flera språkutvecklande egenskaper, bland annat i form av naturligt förekommande dialogiska samtal och en kontextrik sal. Samtidigt befestades bilden av att slöjdamnet ställer höga språkliga krav på eleverna och att slöjdlärarna i varierande grad lyckas utforma en undervisningspraktik som hjälper eleverna att hantera dessa krav.

I studier (Halse, 2016; Gyllerfelt, 2016; Skolverket 2015; m.fl.) som har undersökt slöjdlärares upplevelser av flerspråkig slöjdundervisning har man kunnat påvisa att lärarna, i linje med de flerspråkiga eleverna, upplever slöjdamnet som ett komplext ämne med en stor andel språkligt

utmanande kunskapsområden. I relation till de flerspråkiga eleverna upplevs de språkliga momenten innebära så pass omfattande utmaningar att de flerspråkiga eleverna sällan når godkända betyg i ämnet (Halse, 2016, s. 16) och slöjdlärarna verkar generellt erfara att de saknar kompetensen och resurserna för att kunna hjälpa sina elever över slöjdens språkliga barriärer (Skolverket, 2015, 70).

Den flerspråkiga slöjdundervisningen förefaller således innebära stora utmaningar för de slöjdlärare som ställs inför den och det är dessa förhållanden som ligger till grund för den uppsats du nu håller i din hand. Genom att ta del av några slöjdlärares upplevelser av flerspråkig slöjdundervisning hoppas jag få en inblick i den inre och yttre verklighet som dessa slöjdlärare verkar i för att därigenom kunna bidra till att vidga den sammantagna bilden av hur slöjdlärares yrkesvardag i en flerspråkig kontext kan se ut.

2 Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att identifiera och kartlägga de kvalitativt skilda sätt på vilka några slöjdlärare upplever flerspråkig slöjdundervisning. Detta görs i förhoppning om att öka kunskapen kring hur flerspråkiga elevers möte med slöjdundervisningen ser ut och skapa en tydligare bild av hur slöjdlärare och deras undervisningspraktiker påverkas i en skola med växande språklig mångfald. För att uppnå studiens syfte har följande frågeställningar formulerats:

- Hur upplever slöjdlärare språkets betydelse i den flerspråkiga slöjdundervisningen?
- Hur upplever slöjdlärare de organisatoriska förutsättningarna i sitt arbete med flerspråkiga elevgrupper?
- Hur upplever slöjdlärare elevernas förutsättningar till lärande i flerspråkig slöjdundervisning?
- Hur upplever slöjdlärare betydelsen av slöjdundervisning för den flerspråkiga elevgruppen?

3 Bakgrund

I följande avsnitt presenteras och behandlas inledningsvis studiens centrala begrepp och deras relevans för denna studie. Därefter ges en historisk beskrivning av hur slöjdämnet utvecklats från ett praktiskt nyttoämne till det komplexa, och språkligt utmanande, praktisk-teoretiska ämne som eleverna möter i dagens skola. Avsnittet avslutas därefter med en presentation av tidigare publicerad forskning som i olika avseenden relaterar till föreliggande studies frågeställningar och forskningsområde.

3.1 Centrala begrepp och deras bakgrund och sammanhang

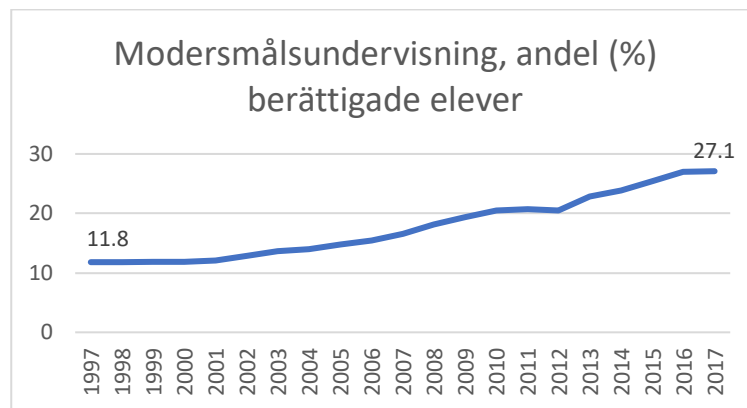
I studien behandlas ett antal centrala begrepp som har legat till grund för uppsatsens tillblivelse och utformning. I följande avsnitt beskrivs begreppen utifrån de definitioner som antagits i studien och de placeras i sammanhang som tydliggör dess relevans för studiens syfte och frågeställningar. Inledningsvis behandlas begreppet flerspråkighet i relation till den växande språkliga mångfalden inom svensk skola. Därefter lyfts begreppet interkulturell pedagogik och pedagogikens teorier om hur undervisning bör bedrivas i ett kulturellt och språkligt heterogent klassrum. Vidare definieras det multimodala språkbegreppet och dess betydelse för kommunikationen i slöjdsalen varpå avsnittet avslutas med en redogörelse för den språk- och kunskapsutvecklande pedagogikens begrepp och teorier om hur ämnesundervisningen utgör en gynnsam miljö för språkutveckling.

3.1.1 Flerspråkighet i skolan

Begreppet flerspråkighet används i föreliggande studie som en beskrivning av elevgruppens språkliga diversitet. I antologin *Flerspråkighet, identitet och lärande* (2010) lutar sig Nigel Musk och Åsa Wedin mot Tove Skutnabb-Kangas definition av begreppet flerspråkighet och delar upp begreppet i fyra kriterier som tillsammans karaktäriserar vad en flerspråkig elev är (2010, s. 10). Ursprungskriteriet (1) avser att individen från födseln tillskansat sig två eller fler språk via infödda talare i familjen. Kompetenskriteriet (2) åsyftar individens behärskning av sina språk där skalan löper från förmåga att producera meningsfulla yttranden på två eller fler språk, till fullständig behärskning av två eller fler språk. Funktionskriteriet (3) syftar på hur individen använder språken i sin vardag för att tillgodose sina önskemål i relation till omgivningens krav. Det fjärde och sista kriteriet är attitydkriteriet (4) vilket dels relaterar till individens uppfattning om sig själv som flerspråkig men även att individen identifieras som flerspråkig av sin omgivning (2010, s. 10-11). Studiens centrala fenomen, flerspråkig slöjdundervisning, skall således förstås som slöjdundervisning av elevgrupper, helt eller delvis, bestående av flerspråkiga elever.

Den svenska skolan har under lång tid präglats av en växande språklig heterogenitet och mångfalden i elevgrupperna är idag större än någonsin tidigare. Trenden framträder bland annat då man studerar andelen elever i svenska skolan med rätt till modersmålsundervisning. Kriterierna för beviljad modersmålsundervisning säger att de elever som har ett annat modersmål än svenska och som använder det i sitt dagliga sociala samspel med minst en av sina föräldrar skall erbjudas modersmålsundervisning i skolan (Otterup, 2014, s. 67). Vid en

sammanställning av statistik från Skolverket gällande andelen elever i den svenska grundskolan med rätt till modersmålsundervisning framgår att antalet mer än fördubblats under de senaste tjugo åren:



Figur 1.0 Andel modersmålsberättigade elever i den svenska skolan 1997-2017. Uppgifter hämtade från Skolverket: <http://www.jmfal.artisan.se/databas.aspx#tab-0>

I en studie av Shirley Brice Heath från 1983 (refererad i Stier & Sandström-Kjellin, 2009) påvisades att de flerspråkiga elevernas förutsättningar i undervisningen påverkas negativt av det faktum att deras kulturella bakgrund skiljer sig från majoritetssamhällets kulturella normer. Utmaningarna relateras dels till de flerspråkiga elevernas språkliga förmågor och dels till deras kulturella bakgrund vilken ofta skiljer sig från den rådande majoritetskulturen. Heath fann att den rådande majoritetskulturen i hög grad influerade skolkulturen och dikterade ramarna för vilka elevbeteenden som ansågs vara acceptabla (2009, s. 44). För de elever vars kulturella bakgrund avvek i relation till majoritetskulturen blev konsekvenserna därav att de ofta upplevdes som ouppfostrade och svårhanterade i undervisningen (2009, s. 45).

3.1.2 Interkulturell pedagogik

I en tid av ökande global mobilitet ställs skolpersonalen inför nya pedagogiska utmaningar. I egenskap av representant för en socialiserande samhällsinstans förväntas läraren fostra framtida samhällsmedborgare som fungerar i ett samhälle med stor kulturell mångfald (Lorentz, 2009, s. 123). Pirjo Lahdenperä (2004) argumenterar i detta hänseende för implementeringen av en interkulturell pedagogik i den svenska skolan. Den interkulturella pedagogiken strävar mot samhällelig samhörighet, mellanmänsklig respekt och global solidaritet och utgår från hur vi umgås, lär och undervisar i ett samhälle präglad av kulturell heterogenitet (Lahdenperä, 2004a, s. 14-15).

För att få till stånd en interkulturell pedagogik menar James A. Banks (refererad i Stier & Sandström-Kjellin, 2009, s. 15) att undervisningspraktiken måste vila på fem interkulturella principer. Undervisningsinnehållet skall präglas av kulturell mångfald och bära relevans för samtliga elever oavsett kulturell bakgrund. Läraren bör dessutom vara införstådd med hur människor inom olika kulturer konstruerar kunskap samt kunna förmedla denna kulturella kunskap till sina elever. Vidare skall undervisningen utformas enligt sådana principer att den

minskar fördomarna och bidrar till ökad respekt mellan olika grupper och kulturer. Läraren skall också anpassa sitt förhållningssätt och sin pedagogik på så sätt att kulturell-, språklig och social bakgrund inte utgör avgörande faktorer för elevernas lärandemöjligheter. Avslutningsvis menar Banks att en interkulturell skola måste vara kulturellt flexibel och förmå anpassa sina normer och strukturer efter den elevgrupp som får sin undervisning på skolan. Genom att anpassa skolkulturen efter elevgruppens kulturella diversitet kan elever med olika kulturell bakgrund känna samma status i skolmiljön (Stier & Sandström-Kjellin, 2009, s. 15).

Begreppet interkulturalitet syftar på mötet mellan kulturer och de processer av ömsesidig påverkan som sker i dessa möten (Lorentz, 2009, s. 14). Det interkulturella mötet är en förutsättning för interkulturellt lärande och bygger på att elever med olika erfarenheter och kulturella identiteter möts och interagerar (Lahdenperä, 2004b, s. 63). I det goda interkulturella mötet börjar människan reflektera över sin egen position i förhållande till ”den andre” och kan därmed utveckla såväl sin självkänedom som sin förståelse för andra människor (Borgström, 2004, s. 51). Skolan utgör i detta avseende en av samhällets främsta kulturella mötesplatser och erbjuder därför goda möjligheter till interkulturellt lärande, dock är lärandet avhängigt lärarnas förmåga att ta tillvara på potentialen i de interkulturella mötena (Lorentz, 2009, s. 137). För att få till stånd goda interkulturella möten i skolan behöver läraren i det interkulturella klassrummet anta ett flexibelt förhållningssätt som vilar på ömsesidighet, öppenhet och respekt. I boken *Interkulturellt samspel i skolan* (2009) utvecklar Jonas Stier och Margareta Sandström Kjellin idén om det interkulturella förhållningssättet och menar att pedagogen bland annat bör förhålla sig kritiskt till kulturellt härledda förklaringar till elevernas skolprestationer. Läraren bör också vara medveten om sin egna kulturella referensram och hur denna influerar hennes egna tolkningar och upplevelser av sin omvärld (2009, s. 121).

Centralt i det interkulturella mötet står kommunikationen mellan individer med helt eller delvis skilda kulturella bakgrunder (Stier & Sandström-Kjellin, 2009, s. 35). Kommunikationen bygger i sin tur på språket som inom den interkulturella pedagogiken betraktas som en gruppdefinierande faktor med vilket vi kan skapa språkliga gemenskaper med funktionen att såväl exkludera som inkludera individer (2009, s. 36). I skolan förekommer språkliga gemenskaper i såväl klassrummen som i korridorerna och de elever som inte förmår leva upp till dessa gemenskapers språkliga krav riskerar således att exkluderas från skolans sociala och pedagogiska gemenskaper och fastna i ett passivt utanförskap. För de lärare som inte förmår se sambandet mellan den passiva eleven och gemenskapens språkkrav upplevs istället eleven ofta som ointresserad eller skoltrött. En lärare med interkulturell kompetens förväntas å sin sida vara medveten om relationen mellan elevens språkliga och kulturella bakgrund och deras tillgång till den gemensamma undervisningen och skall utifrån denna kunskap kunna införliva även de flerspråkiga eleverna i undervisningens språkliga gemenskap (2009, s. 37).

3.1.3 Det multimodala språket och slöjden

Föreliggande studie behandlar i flera avseenden språkets roll i flerspråkig slöjdundervisning varför det bedömts som relevant att klargöra för det vidgade språkbegrepp som studien utgår ifrån. Historiskt har definitionen av språk och kommunikation begränsats till att endast

inbegripa det verbala och skrivna språket men denna språkdefinition ifrågasätts av Gunther Kress, Carey Jewitt, Jon Ogborn och Charalampos Tsatsarelis som i boken *Multimodal teaching and learning* (2001) presenterar en bredare definition av begreppet. I samband med sina studier av kommunikationen i en naturkunskapssal fann forskarna att det verbala och skriftliga språket snarare bör betraktas som två av flera medel som klassrumsdeltagarna tillämpar vid interaktionen med varandra. När läraren kommunicerade med sina elever använde hen, utöver tal och text, i själva verket en mängd olika medel för att förmedla och förtydliga sina budskap (Kress, et al., 2001, s. 42). Det kunde handla om gester och mimik eller bilder och symboler som tillsammans med det talade och skrivna språket flätades samman till en meningsbärande enhet mellan läraren och eleverna (Kress, et al., 2001, s. 58). Författarna antar i detta avseende ett multimodalt perspektiv på språk och kommunikation vilket är detsamma som studien utgår från.

Inom slöjdforskningen har ett flertal studier (Aaröe & Johansson, 2018; Andersson, Illum & Brøns-Pedersen, 2016; Guvå & Stevanovic, 2016; Johansson, 2002) konstaterat hur det multimodala språket spelar en central roll i slöjdsalen, såväl i interaktionen mellan elever och lärare som i individens möte med verktyg och material. I Skolverkets läslyftsmodul *Från vardagspråk till ämnesspråk: Multimodala resurser för lärande* (2017a) beskrivs hur bilder och symboler kan läsas och förmedla mening i slöjdsalen och elever och lärare kan förtydliga sina budskap med gester, mimik och kroppsspråk. I slöjdarbetet kan vi med hjälp av vårt taktila språk tolka mötet mellan material och verktyg för att avgöra hur bearbetningen fortlöper (Skolverket, 2017a, s. 3). Joakim Andersson, Lone Brøns-Pedersen och Bent Illum identifierade i sin studie *Kommunikation och lärande i slöjdsalen* (2016) ett antal olika former av kommunikation som användes under en workshop i svarvning och fann där en rik variation av olika kommunikativa medel (2016, s. 91). För att förmedla sina svarvinstruktioner använde sig läraren bland annat av verbalspråk, gester och praktiskt instruerande med eleven som observatör. Läraren kommunicerade dessutom ”kropp mot kropp” i ett förfarande där elevens praktiska handlande kunde korrigeras genom att läraren exempelvis justerade vinkeln på svarvjärnet eller elevens grepp om detsamma (2016, s. 89). Liknande resultat framkom i Marlène Johanssons avhandling *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (2002) där det multimodala kommunikationsmönstret framträdde såväl i elevernas interaktioner med varandra som i interaktionen mellan läraren och eleverna (2002, s. 109). Studien påvisade att det sker en naturlig rollväxling mellan eleverna som skiftar mellan att vara den som hjälper och den som blir hjälpt. I rollväxlingens interaktiva utbyte tillämpar eleverna flera olika multimodala språkresurser i kommunikationen med varandra (2002, s. 118).

3.1.4 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Språket betraktas som människans främsta medierande redskap i tillägnandet av ny kunskap (Hajer & Meestringa, 2014, s. 13). I en undervisning som främst förlitar sig på det verbala och skriftliga språket villkoras således inläringen av elevernas nivå av språkbehärskning (2014, s. 20). I takt med att kunskapen kring språkets och lärandets nära förbund vuxit har det genererats en mängd forskning som berör behovet av en undervisningspraktik som förvaltar relationen mellan ämnesspråklig behärskning och ämneskunskapsinläring. Några forskare som vunnit

legitimitet i sammanhanget är Pauline Gibbons (2010) samt Maaïke Hajer och Theun Meestringa (2014) som med sina teorier om språk- och kunskapsutveckling haft inflytande över undervisningspraktiken i många flerspråkiga klassrum (2010, s. 11).

Gibbons (2010) gör i sina resonemang en distinktion mellan det språk som eleverna använder i sitt vardagliga liv och det språk som de förväntas producera och bearbeta i skolan (2010, s. 35). Vardagsspråket karakteriseras i detta sammanhang ofta av en lägre abstraktionsnivå och det tillägnas snabbare och med mindre uppenbar ansträngning än skolspråket (Hajer & Meestringa, 2014, s. 14). Skolspråket präglas å sin sida av en högre abstraktionsgrad och ställer högre krav på elevernas begreppsliga precision (Gibbons, 2010, s. 87). Skolspråket präglas dessutom också av en stadigt växande komplexitet vilket i praktiken innebär att andraspråkseleverna i tillägnandet av skolspråket strävar efter ett mål i ständig rörelse (2010, s. 89).

När eleverna träder in i skolan skiljer sig deras vardagsspråk åt beroende på faktorer som kön, etnicitet och deras föräldrars utbildningsbakgrund (Gibbons, 2010, s. 26). Det har bland annat konstaterats att barn till högutbildade medelklassföräldrar vid inträdet i skolan ofta besitter ett mer avancerat vardagsspråk jämfört med elever med lägre socioekonomisk bakgrund. Vardagsspråket hos eleverna med medelklassbakgrund ligger generellt förhållandevis nära skolspråket vilket underlättar dessa elevers övergång till skolans mer abstrakta språk. För andraspråkselever är situationen ofta densamma som för elever med lägre socioekonomisk bakgrund och den språkliga övergången från hem till skola innebär därför en avsevärt mycket större utmaning för dessa elever (2016, s. 26). För skolan innebär de språkliga skillnaderna mellan eleverna en demokratisk utmaning i relation till de skrivelser i skollagen som anger att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag och att undervisningen skall sträva mot att utjämna ojämlikheterna i elevernas förutsättningar till lärande (SFS 2010:800).

För att rusta de flerspråkiga eleverna för skolans språkliga utmaningar och därigenom tillgängliggöra undervisningsinnehållet för dem argumenterar såväl Pauline Gibbons (2010) som Maaïke Hajer och Theun Meestringa (2014) för att alla ämneslärare behöver synliggöra de språkliga krav som deras ämnen ställer på eleverna samt skaffa sig kunskap om hur elevernas språkutveckling går till (2014, s. 13-14; 2010, s. 32). När eleverna använder andraspråket för att tillägna sig ämneskunskap i en meningsfull kontext gynnas såväl språk- som ämneskunskapsinläringen och Pauline Gibbons (2010) hävdar därför att den ämnesundervisning som förmår erkänna ämnets språkkrav och samtidigt sörjer för elevernas språkutveckling utgör den mest gynnsamma miljön för elevernas andraspråksutveckling (2010, s. 35). Vidare menar Gibbons (2010) att den konventionella språkundervisningen främst förmedlar vardagsspråkliga kunskaper och argumenterar i detta sammanhang för att den språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisningen i högre grad exponerar eleverna för det ämnesnära skolspråk som sägs utgöra en central framgångsfaktor i grundskolans senare del (2010, s. 27; 35-36).

Den språk- och kunskapsutvecklande didaktiken bygger på ett aktivt elevdeltagande där eleven ges det stöd hen behöver för att kunna ta del av och producera korrekt ämnesspråk (Hajer & Meestringa, 2014, s. 26). Centralt för att få till stånd en sådan undervisningspraktik är att läraren

anlägger ett särskilt förhållningssätt där balansen mellan språklig utmaning och stöttning beaktas. Det kan innebära att läraren tar hänsyn till språkets multimodala aspekter och tillhandahåller taktilt och visuellt material som kan bistå i meningsskapandet vid andraspråkselevens möte med ett komplext ämnesspråk (2014, s. 30). Undervisningen bör också ge eleven generöst med möjligheter att interagera i språkutvecklande dialoger med klasskamrater och lärare (Gibbons, 2010, s. 194). I de språkutvecklande dialogerna uppstår en naturlig förhandling om mening och innebörd kan vidare understödjas genom att läraren ställer öppna frågor till eleverna och därigenom öppnar upp för längre resonemang och en fylligare språklig interaktion.

3.2 Den svenska skolslöjden

Det slöjdamne som eleverna möter i dagens svenska grundskola skiljer sig i många avseenden från hur ämnet såg ut då det i slutet av artonhundra-talet introducerades i den svenska folkskolan. I en tid av industrialisering och starka nationalromantiska ideal vann slöjden, som förmedlare av karaktärsdanande arbetsvana och svensk konsthantverkstradition, relevans i debatten om framtidens folkskola (Borg, 2008, s. 52). Ämnet var länge uppdelat i gosslöjd och flickslöjd, två slöjdpraktiker som förenades i sitt fokus på praktiska kunskaper men som skiljde sig åt i andra avseenden. I gosslöjden skulle pojkarna fostras till noggranna, hantverksvana yrkesmän med respekt för kroppsarbete, flickslöjden å sin sida syftade till att förmedla kunskaper och färdigheter av nytta för arbetet i hemmet (Borg, 1995, s. 41). I den tidiga skolslöjden stod utvecklingen av elevernas hantverksmässiga precision i fokus men industrialiseringens positiva effekt på den genomsnittliga hushållsekonomin minskade succesivt det direkta behovet av husbehovsslöjd i hemmen och slöjdämnets praktiska nyttoaspekter tonades således således gradvis ned till förmån för ett större fokus på ämnets konstnärliga egenskaper (Borg, 2008, s. 39).

I dagens läroplan som implementerades första gången 2011 är slöjdämnet konstruerat som ett sammanhållet ämne (Skolverket, 2018) men i praktiken genomförs slöjdundervisningen dock fortfarande enligt den gamla uppdelade ämnesstrukturen vilket bland annat förklaras med att många av dagens verksamma slöjdlärare utbildades under de läroplaner där slöjdämnet fortfarande var uppdelat (Hartman, 2014, s. 179-180). I slöjdämnets aktuella kursplan har ämnets hantverksrelaterade nyttoaspekter tonats ned ytterligare till förmån för en mer omfattande kunskapsbild och ämnets betydelse för eleverna beskrivs idag i termer av dess bidrag till elevernas allsidiga personlighetsutveckling (Skolverket, 2017b, s. 5). Dagens slöjdamne förenar manuellt och intellektuellt arbete och elevens reflekterande och analyserande kring arbetet bedöms som självklara delar av den hantverksmässiga framställningen av slöjdprodukten. Genom det hantverksmässiga skapandet erfar eleven systematiskt hur material, verktyg och hantverkstekniker samverkar och påverkar såväl arbetsprocessen som slutresultatet. I förhållande till tidigare kursplaner lägger dagens kursplan (Skolverket, 2018) mer betoning på slöjdens arbetsprocess vilken innefattar alla delarna i framställningen, från idéutveckling till avslutande reflektioner (se Tabell 1.0).

Tabell 1.0. Slöjdamnens fyra långsiktiga mål (Skolverket, 2018, s. 251).

formge och framställa föremål i olika material med hjälp av lämpliga redskap, verktyg och hantverkstekniker,	välja och motivera tillvägagångssätt i slöjdarbetet utifrån syftet med arbetet och utifrån kvalitets- och miljöaspekter,	analysera och värdera arbetsprocesser och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp, och	tolka slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck.
--	--	---	---

Sammanfattningsvis vittnar slöjdamnens utveckling om att ämnet går mot en ökande språklig komplexitet där allt större krav ställs på elevernas förmåga att uttrycka sig i ord och text med ämnesspråklig precision (Skolverket, 2015, s. 26). Utöver kraven på tillämpning av slöjdspecifika begrepp förutsätter dessutom slöjdprocessens reflekterande, värderande och analyserande moment ett välfungerande språkbruk (Skolverket, 2017b, s. 9). I läroplanens ämnesövergripande värdegrund och uppdrag framgår vidare att det åligger varje verksam lärare att främja utvecklingen av sina elevers språkliga förmågor (Skolverket, 2018, s. 7).

3.3 Slöjdundervisning av flerspråkiga elevgrupper

Frågan om slöjdlärares upplevelser av arbetet i den flerspråkiga slöjdundervisningen är ett förhållandevis sparsamt beforskat ämnesområde. Jag har dock funnit ett antal titlar vars resultatkapitel jag menar kan vara intressanta att beakta i samband med läsningen av föreliggande studie.

Den studie som kan sägas placera sig närmast föreliggande studie i fråga om syftesformulering är kandidatuppsatsen *Nyanlända i slöjden – En studie om slöjdlärares arbete med nyanlända elever* (2016) i vilken Marcus Halse undersöker slöjdlärares upplevelser av att arbeta med nyanlända elever i slöjdundervisningen. Studiens framskrivna intresse för lärarnas upplevelser gör den särskilt intressant i förhållande till denna studies syftesformulering och antyder att den bär på fenomenografiska drag trots att dessa inte skrivits fram av Marcus Halse själv. Samtliga slöjdlärare som deltog i studien uttryckte sig positivt kring den sammantagna upplevelsen av att undervisa nyanlända elever men gav samtidigt uttryck för ett antal upplevda utmaningar och svårigheter (Halse, 2016, s. 15). I förhållande till de nyanlända elevernas begränsade språkkunskaper upplevde flera av slöjdlärarna svårigheter i bedömningsmomenten där det trots elevernas eventuella hantverksmässiga skicklighet var svårt för dem att uppnå godkända betyg (2016, s. 16). Samtidigt gav flera av de tillfrågade slöjdlärarna uttryck för åsikten att måluppfyllelsen i förhållande till slöjdamnens betygskriterier var av underordnad betydelse i undervisningen av de nyanlända eleverna och man lade istället vikt vid att ge eleverna de bästa tänkbara förutsättningarna för ett fortsatt lärande (2016, s. 17). Den språkliga stötningen upplevdes vara av avgörande betydelse för de nyanlända elevernas framgång i slöjdamnet men det framkom skillnader i slöjdlärarnas upplevelser av hur väl de förmådde tillhandahålla sådan stötning (2016, s. 18).

I Päivi Juvonens studie *Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever* (2015)

framträder ett svarsmönster som i vissa avseenden kontrasterar mot Halses (2016) positiva bild av slöjdlärares upplevelser av arbetet med nyanlända elever. I studien undersöktes skolans beredskap att ta emot nyanlända elever i ordinarie undervisning baserat på enkätsvar från 130 lärare från två olika kommuner (Juvonen, 2015, s. 150). Studien påvisade en rådande konsensus i lärarnas bild av språket som den främsta nyckeln till integration och skolframgång. En stor andel lärare över hela ämnesspektrumet, med undantag för de med svenska som andraspråkskompetens, upplevde dock att tiden och kompetensen inte räckte till för att ge de direktplacerade nyanlända eleverna det språkstöd som de behöver för att kunna delta i den ordinarie undervisningen och man efterfrågade en närmare samverkan mellan skolans språkresurspersonal och ämneslärarna (2015, s. 168). Vid en sammanställning av svaren från lärarna i de praktisk-estetiska ämnena framkom vidare att majoriteten av de tillfrågade upplevde att de praktisk-estetiska ämnena ställer höga krav på elevernas språkkunskaper och att de därav inte bör betraktas som självklara integrationsämnen för nyanlända elever (2015, s. 166).

Flerspråkighetens roll i slöjden har tidigare behandlats i magisteruppsatsen *Nyanlända elevers interaktion i en textilslöjdsal* (2016) i vilken Emma Gyllerfelt undersökte hur nyanlända elever interagerade med sina klasskamrater och lärare i slöjdsalen. I studien framkom att interaktionen mellan slöjdläraren och den nyanlända eleven dominerades av olika multimodala resurser, främst i form av gester och textbaserade arbetsinstruktioner (Gyllerfelt, 2016, s. 22). Det verbala språket framstod ha en underordnad roll i interaktionen mellan lärare och nyanlända elever och visade sig främst då läraren introducerade eleven för enklare begrepp. När eleverna interagerade med varandra såg interaktionsmönstret dock annorlunda ut och de nyanlända eleverna visade i dessa situationer prov på en större språkbehärskning än vad de gjorde i samtalen med läraren (2016, s. 24). I de fall då läraren kommunicerade verbalt med de nyanlända eleverna framkom att hen anpassade sitt sätt att tala på för att tydliggöra sitt budskap och den verbala kommunikationen kompletterades konsekvent av andra multimodala kommunikativa resurser som kroppsspråk, bilder och fysiska artefakter (2016, s. 30). Gyllerfelt (2016) tillämpade vidare Lars Lindströms (2008) modell för estetiskt lärande och analyserade innehållet i den interaktion som sker mellan slöjdlärare och nyanlända elever och kunde konstatera att interaktionen främst förmedlade kunskaper om slöjd, exempelvis en viss hantverksteknik eller ett namn på ett verktyg (Gyllerfelt, 2016, s. 25).

I fråga om hur slöjdlärare som är verksamma i områden med hög andel andraspråkstalare upplever sin undervisning påvisade Skolverkets nationella ämnesutvärdering av slöjdämnet (NÄU-13) att dessa lärare i hög grad upplevde en diskrepans mellan kursplanens krav och de flerspråkiga elevernas behov och förutsättningar (Skolverket, 2015, s. 70). De intervjuade lärarna uttryckte frustration kring upplevelsen av att kursplanen inte tar hänsyn till de flerspråkiga elevernas språkliga utmaningar och att det språkutvecklande arbetet därigenom ställs i konflikt med ämnets kunskapskrav. För att de flerspråkiga eleverna skall ha möjlighet att nå godkända betyg menar lärarna att de behöver erbjuda så mycket hjälp att betygens reliabilitet blir lidande. Som en följd av problematiken beskriver lärarna hur de skiftar fokus från slöjdens kunskapskrav och istället baserar sin undervisning på de flerspråkiga elevernas faktiska behov (2015, s. 70).

4 Teoretisk ansats – Fenomenografi

Fenomenografin utvecklades under 1970-talet av Ference Marton vid Göteborgs universitet och syftar, till skillnad från mycket annan forskning, inte till att förklara eller förutspå hur vår omvärld och vi människor fungerar utan snarare till att identifiera och kategorisera människors kvalitativt skilda sätt att uppleva sin omvärld (Richardson, 1999, s. 53; Stukát, 2011, s. 37; Marton, 1981, s. 180). Med sitt intresse för den mänskliga erfarenheten kan forskningsansatsen således betraktas som ett komplement till de dominerande positivistiska strömningarna inom vetenskapen som utger sig för att beskriva omvärlden så som den är (Marton, 1981, s. 178).

Forskningsansatsen utgår mer specifik från mötet mellan den som erfar och det som erfars (Marton & Booth, 2000, s. 148). Genom att hävda att människan inte kan beskriva en värld som är oberoende av henne själv ifrågasätter man indirekt idén om en objektiv sanning och menar istället att individer är bärare av olika föränderliga sätt att erfara ett fenomen (Marton, 1981, s. 185). Lars Owe Dahlgren och Kristina Johansson (2015) beskriver i detta avseende hur man inom fenomenografin ser på människans upplevelser av sin omvärld som något nära förbundet med det lärande som ständigt pågår inom oss. I samband med att vi tillskansar oss ny omvärldskunskap händer det således också att vår upplevelse av olika fenomen förändras (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 162).

Fenomenografins fokus på mänskligt erfalande delas med den fenomenologiska forskningstraditionen och de två ansatserna sammankopplas därför ofta. Marton och Booth (2000) ifrågasätter dock lämpligheten i att sätta likhetstecken mellan fenomenografin och fenomenologin då man anser att den sistnämnda är för nära förbunden med en viss metodologi på ett sätt som inte fenomenografin är (2000, s. 152-153). Marton och Booth (2000) belyser komplexiteten i den fenomenografiska forskningsansatsen och beskriver hur den kan användas för att förstå, formulera samt bearbeta en viss typ av forskningsfrågor. Att betrakta fenomenografin enbart som en metod eller teori blir således en förenkling av begreppet (Marton & Booth, 2000, s. 146-147). De två forskningsinriktningarna delar således samma forskningsområde men avser studera det med skilda metoder och utifrån skilda ändamål.

Staffan Larsson (1986) argumenterar för fenomenografiska studier kan tjäna till att öka den allmänna förståelsen för delar av vårt samhälle (1986, s. 24), i föreliggande studie gäller detta främst förståelsen för skolan i allmänhet, och den flerspråkiga slöjdundervisningen i synnerhet. Vidare menar Larsson (1986) att den fenomenografiska studien kan förändra de individer som tar del av studien genom att förgivettagna antaganden ställs mot alternativa uppfattningar vilket kan utgöra grund för kritisk reflektion. I den kritiskt reflekterande processen menar Larsson (1986) att individen ges möjlighet att bryta sig loss ur cementerade föreställningar om det givna fenomenet och hitta nya, mer utvecklade perspektiv (1986, s. 24). Genom att kartlägga de kvalitativt skilda sätt på vilka några slöjdlärare upplever flerspråkig slöjdundervisning kan studien förhoppningsvis ge upphov till nya infallsvinklar och sätt att tänka kring flerspråkig undervisning.

5 Metod

I följande avsnitt redogörs och argumenteras för studiens metodologiska ansats i relation till studiens syfte och med förankring i relevant metodlitteratur. Den fenomenografiska metodansatsen presenteras inledningsvis och relateras till besvarandet av föreliggande studies syfte. Därefter redogör jag ingående för hur urval, materialinsamling och textanalys gått till.

5.1 Metodval inom fenomenografisk forskning

Föreliggande studie syftar till att undersöka de kvalitativt skilda sätt på vilka slöjd lärare upplever flerspråkig slöjdundervisning. Den mänskliga upplevelsens framskrivna plats i syftesformuleringen föranleder tillämpningen av en fenomenografisk forskningsansats vilken anses vara en lämplig utgångspunkt vid studier av människors olika upplevelser av ett fenomen (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 165).

Inom fenomenografisk forskning styrs informanturvalet av ambitionen täcka in så stora delar som möjligt av de variationer som finns i uppfattningarna av det givna fenomenet inom målgruppen. Forskningen eftersträvar inte kvantifierbara data och krav på generaliserbarhet och representativitet styr således inte urvalet i samma utsträckning som i många andra forskningsansatser (Stukát, 2011, s. 38).

Den kvalitativt orienterade fenomenografins intresse för människans upplevelser motiverar tillämpningen av kvalitativa intervjuer vid materialinsamlingen (Larsson, 1986, s. 26). Vidare bör den kvalitativa intervjun i en fenomenografisk studie vara förhållandevis flexibel och ge intervjuaren frihet att tillämpa följdfrågor och andra lämpliga medel för att på så sätt kunna generera ett så bra material som möjligt (1986, s. 27). Den kvalitativa intervjuns lämplighet för fenomenografiska studier förklaras vidare med att den ger informanterna utrymme att ge djupgående redogörelser av sina upplevelser av det valda fenomenet (Stukát, 2011, s. 37-38). Tillämpningen av en kvantitativ intervjumetod i form av enkäter och frågeformulär är således svärmotiverad vid genomförandet av en fenomenografisk studie då dessa metoder kännetecknas av en lägre grad av flexibilitet och genererar ett ytligare material (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 16).

Analysen av empiriska data i fenomenografiska studier syftar till att lokalisera och identifiera de kvalitativt skilda sätten att uppleva ett avsett fenomen (Larsson, 1987, s. 20). För att finna de olika kategorierna av upplevelser presenterar Lars Owe Dahlgren och Kristina Johansson (2015) en modell utifrån vilken det empiriska materialet kan analyseras (2015, s. 167). I analysens inledande skede transkriberas det insamlade intervjumaterialet. Därefter läggs fokus på att skaffa sig en övergripande bild av det empiriska materialet genom att materialet läses igenom upprepade gånger samtidigt som initiala reflektioner noteras i marginalerna. I analysens andra steg kondenseras materialet genom att de stycken i informantsvaren som utifrån syftesformuleringen bedöms vara av störst betydelse lokaliseras och klipps ut, samtidigt exkluderas de avsnitt som bedöms sakna uppenbar relevans för studien ur materialet (2015, s. 168). I syfte att hitta återkommande likheter och skillnader analyseras därefter de textstycken

som kvarstår efter kondenseringen. Efter att skiljelinjerna i informanternas upplevelser identifierats kan innehållet sedan grupperas utifrån de variationer man funnit. De innehållsligt närbesläktade utsagorna ordnas nu i gemensamma kategorier vilka namnges för att förtydliga den gemensamma kärnan i respektive kategori. I analysens avslutande skede jämförs de identifierade kategorierna för att testa deras exklusivitet i förhållande till varandra (2015, s. 170-171).

I följande stycke förklaras den fenomenografiska metodansatsens lämplighet i relation till föreliggande studies syfte. Studien syftar till att identifiera och kartlägga de kvalitativt skilda sätt på vilka några slöjdlärare upplever flerspråkig slöjdundervisning. Utifrån de rådande tidsbegränsningar som omgärdar studien är min ambition ändå att få tillgång till ett så omfattande och varierande material som möjligt. Studiens urval har därför gjorts utifrån ambitionen att samla en så diversifierad informantgrupp som möjligt då människor med skilda erfarenheter kan tänkas erbjuda en hög variation av upplevelser. Informanturvalet är således i linje med Staffan Larssons (1987) resonemang om att urval i fenomenografiska studier alltid skall sträva efter att täcka in en så stor variation av upplevelser som möjligt (1987, s. 29). För att besvara syftet och på ett tillförlitligt sätt kunna säga något om slöjdlärares kvalitativt skilda upplevelser av flerspråkig slöjdundervisning krävs det att slöjdlärarnas svar i så hög grad som möjligt inbegriper deras fullständiga upplevelse av flerspråkig undervisning. Därmed är tillämpningen av den semistrukturerade, kvalitativa intervjun lämplig då den, som tidigare nämnts, ger forskaren tillgång till ett djuplodande empiriskt material. Avslutningsvis är valet av en fenomenografisk analysmetod lämpligt i förhållande till studiens syfte att kartlägga *hur* slöjdlärare upplever flerspråkig slöjdundervisning snarare än *varför* de upplever den som de gör. Det tidigare redogjorda fenomenografiska analysförfarandet syftar i detta hänseende till att identifiera de olika kategorierna av upplevelser som framkommit i intervjuerna och söker inte efter orsakssamband eller förklaringar till de olika upplevelser som framkommer varför den fenomenografiska analysmetoden betraktas som relevant i relation till studiens syftesformulering. Sammantaget bedöms således den fenomenografiska metodansatsen och de metodval jag gjort baserat på denna svara väl mot uppfyllandet av studiens syfte.

5.2 Genomförande

Det metodologiska genomförandet presenteras i tre steg där jag inledningsvis redogör för hur och på vilka grunder informanturvalet gjordes. Därefter följer en beskrivning av förfarandet i samband med genomförandet av de kvalitativa intervjuerna innan avsnittet avslutningsvis beskriver hur det empiriska materialet analyserats enligt en fenomenografisk analysmodell.

5.2.1 Icke-representativt urval och avgränsningar

Redan i studiens syftesformulering framgår att studien inte utger sig för att eftersöka ett representativt eller generaliserbart resultat. Studien avser att undersöka några slöjdlärares upplevelser av den flerspråkiga slöjdundervisningen och studiens huvudsakliga prioritering har varit att få ut ett resultat som i så hög grad som möjligt representerar de utvalda informanternas fulla upplevelser av fenomenet, informanturvalet är därför att betraktas som icke-representativt. Utifrån den fenomenografiska forskningsansatsens principer skulle en större urvalsgrupp varit

önskvärd i syfte att få tillgång till en större variation av upplevelser men studiens syftesformulering och de rådande praktiska förutsättningarna motiverade en urvalsgrupp om endast tre informanter. En större urvalsgrupp hade med största sannolikhet bidragit med en större variation av upplevelser men givet studiens praktiska begränsningar ifråga om tid bedömdes detta inte som praktiskt genomförbart.

Staffan Larsson beskriver i sin bok *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi* (1986) hur informanturvalet i en fenomenografisk studie skall göras utifrån ambitionen att samla en urvalsgrupp med så stor variation av upplevelser som möjligt (1986, s. 29). För att få tillgång till en så bred variation av upplevelser som möjligt ett antal urvalskriterier i syfte att samla en heterogen informantgrupp med en intressant blandning av perspektiv. Kriterierna som tillämpades syftade till att diversifiera urvalsgruppen och angav att informanterna skulle ha olika ämnesbehörigheter, arbeta på olika skolor, arbeta- eller ha arbetat inom olika skolformer samt ha varierande erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever. I fråga om informanternas arbetslivserfarenhet avsåg jag däremot att göra ett homogent strategiskt urval där informanterna skulle ha minst fem års arbetslivserfarenhet. På så sätt säkerställdes att informanterna hunnit skaffa sig tillräckligt rika erfarenheter för att kunna bidra till studien i så hög grad som möjligt.

Genom kontakter inom skolan fick jag tag på kontaktuppgifter till tre lärare som uppfyllde studiens ställda urvalskriterier i fråga om arbetslivserfarenhet, arbetsgivare, ämnesbehörighet och erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever. En deltagarförfrågan (bilaga 1) som redogjorde för studiens syfte, informantens förväntade roll och studiens forskningsetiska ställningstaganden skickades ut till de tilltänkta informanterna via mejl varpå de fick ge sitt deltagarmedgivande. Efter att alla tre informanter tackat ja till deltagande fördes vidare mejldialog gällande de praktiska detaljerna kring intervjuerna. Min ambition var att träffa samtliga lärare på deras skolor i en så lugn miljö som möjligt. Anledningen till att jag ville förlägga intervjuerna till informanternas skolor var dels praktisk så till vida att jag bedömde det som mer komplicerat att hitta en neutral plats dit såväl jag som informanterna kunde ta oss, dels för att jag önskade möta dem i en kontext där de kände sig hemma. Den slutgiltiga informantgruppen bestod alltså av tre slöjdlärare, i studien benämnda som Slöjdlärare 1, Slöjdlärare 2 och Slöjdlärare 3, vars egenskaper presenteras i Tabell 1.1.

Tabell 1.1. Informantprofiler.

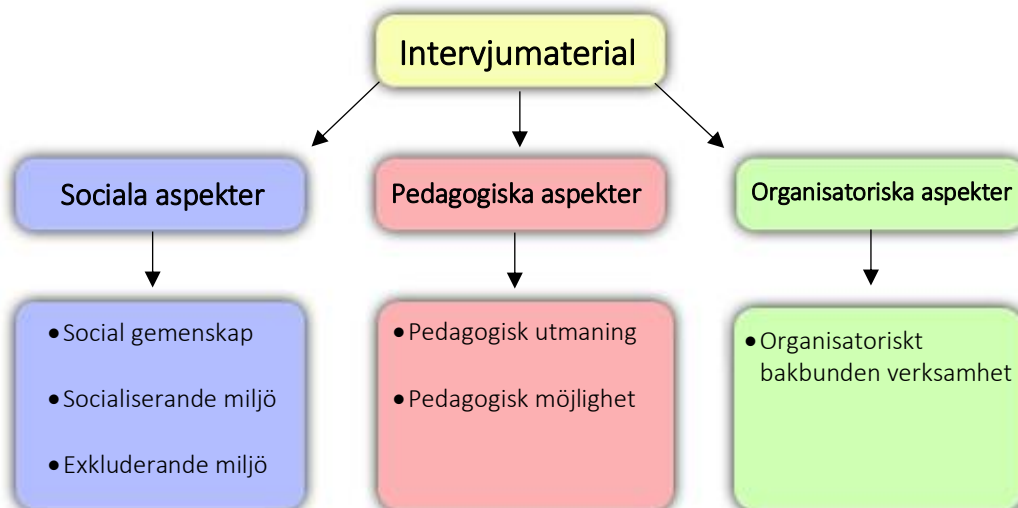
Slöjdlärare 1	Slöjdlärare 2	Slöjdlärare 3
<ul style="list-style-type: none"> • Verksam lärare i fjorton år • Erfarenhet av kommunal skola • Behörig lärare i Slöjd och Teknik • Främst verksam i hårda material • Verksam på skola med medelhög andel flerspråkiga elever 	<ul style="list-style-type: none"> • Verksam lärare i tjugo år • Erfarenhet av kommunal skola • Behörig lärare i Slöjd och Tyska • Främst verksam i mjuka material • Verksam på skola med låg andel flerspråkiga elever 	<ul style="list-style-type: none"> • Verksam lärare i nio år • Erfarenhet av kommunal och fristående skola • Behörig lärare i Slöjd och Svenska som andraspråk • Enbart verksam i hårda material • Verksam på skola med hög andel flerspråkiga elever

5.2.2 Kvalitativ intervjumetod

I syfte att få tillgång till en så generös beskrivning av informanternas upplevelser som möjligt antogs den kvalitativa, semistrukturerade intervjumetoden som metod för datainhämtning. Den semistrukturerade intervjun utgår från det centrala ämnesområdet och ett antal centrala teman men låter i hög grad den aktuella intervjusituationen styra hur dessa frågeställningar skall behandlas och följas upp (Stukát, 2011, s. 44). Till intervjuerna konstruerades en intervjuguide (bilaga 2) med ett antal frågeställningar i syfte att erbjuda viss struktur samt för att säkerställa att studiens på förhand antagna centrala teman behandlades i samtalen. Intervjuerna genomfördes i avskildhet på informanternas arbetsplatser och fortlöpte utan några nämnvärda störningsmoment. Samtalen tog mellan fyrtiofem och sjuttio minuter och spelades in på två separata enheter, en mobiltelefon och en dator för att minimera risken för teknik haveri. Strukturen på de tre intervjuerna såg delvis annorlunda ut då jag i hög grad lät informanten styra samtalen, en följd av detta blev att frågorna behandlades i olika ordning och att tidsfördelningen på de olika frågorna skilde sig åt. Intervjuernas delvis öppna form gav mig utrymme att nyttja följdfrågor och uppmuntran under intervjun och jag kunde därigenom få informanten att fördjupa sina resonemang kring- och vidga sina beskrivningar av det aktuella fenomenet.

5.2.3 Fenomenografisk analys

Efter genomförda intervjuer lyssnades materialet igenom samtidigt som det transkriberades. De genererade transkriberingarna genomgick därefter en fenomenografisk analys (se Figur 1.1). I analysens inledande steg färgkodades stycken av relevans för studiens frågeställningar vilka därefter grupperades utifrån sitt innehåll. Arbetet med att finna en logisk gruppering av de olika utsagorna var tidskrävande och innebar ett intensivt prövande och omprövande av tänkbara teman. Efter många utkast utkristalliserades så småningom tre övergripande teman i intervjumaterialet, sociala aspekter-, pedagogiska aspekter- och organisatoriska aspekter av lärarnas upplevelser av den flerspråkiga slöjdundervisningen. Under temat sociala aspekter placerades de upplevelser som relaterade till relationella faktorer i den flerspråkiga slöjdundervisningen, exempelvis frågan om flerspråkiga elevers deltagande i slöjdsalens sociala gemenskap. Under temat pedagogiska aspekter samlades de upplevelser som relaterade till undervisningen och inläringen av språk och ämnesinnehåll i den flerspråkiga slöjdsalen. Analysen påvisade att det fanns såväl positiva som negativa uppfattningar om flerspråkighetens påverkan på pedagogiken och inläringen varpå temat delades upp i de två kategorierna *Pedagogisk utmaning* och *Pedagogisk möjlighet*. De upplevelser som samlades under temat Organisatoriska aspekter relaterade nästan uteslutande till organisatoriska brister och temat kondenserades därför endast i en kategori, *Organisatoriskt bakbunden verksamhet*.



Figur 1.1 Analysförfarande.

5.3 Etiska överväganden

Studien följer Vetenskapliga rådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och de fyra etiska huvudkrav som rådet ställer på forskning. I linje med informationskravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7) har deltagarna informerats om studiens syfte, premisserna för deras deltagande samt vad deras bidrag innebär för forskningsprojektet. Vidare har deltagarna informerats om att deras medverkan är frivillig och när som helst kan avbrytas. Då studien förutsätter informantens aktiva deltagande förordar Vetenskapsrådet att man inhämtar deltagarnas samtycke (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9) och informanterna har därav fått lämna sitt samtycke till deltagande och informerats om att de är fria att när som helst dra tillbaka detta samtycke utan risk för påtryckningar från annan part.

Vetenskapsrådet ställer dessutom ett konfidentialitetskrav som förordar största möjliga anonymitet för undersökningsdeltagarna (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12), deltagarnas utsagor har därför anonymiserats i den grad det varit möjligt. Dock har vissa karaktäristiska drag hos informanterna (ex. antalet år i yrket och materialinriktning) bedömts vara av sådan betydelse för resultatets analyserbarhet att de lämnats kvar i studien på bekostnad av en mer tillförlitlig anonymisering. Riskerna för identifiering av undersökningsdeltagare har i detta skede ställts i relation till ämnets känslighet och de eventuella konsekvenser en oönskad identifiering skulle kunna leda till och slutsatsen blev att förtjänsterna av studiens utformning bedömdes överträffa de potentiella riskerna deltagarna löper i och med en oönskad deltagaridentifiering.

Deltagarna har vidare blivit underrättade om de potentiella bristerna i deltagaranonymiteten och därefter fått ge sitt samtycke till deltagande. I boken *Forskningsetik* (2015) argumenterar författaren Gert Helgesson för att samtycket spelar en central roll i en ansvarsfull forskningsetik där deltagarens personliga integritet respekteras och menar att det till viss del kan avhjälpa etiska problem som det ovan beskrivna (Helgesson, 2015, s. 99). Avslutningsvis har deltagarna givits garantier om att de uppgifter som lämnats under intervjuerna endast kommer användas i

den aktuella studien. I och med detta uppfyller studien Vetenskapsrådets nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14).

6 Den flerspråkiga slöjdundervisningen som...

”Den flerspråkiga undervisningen” har visat sig vara ett omfattande fenomen och intervjuerna har genererat ett innehållsligt omfattande material. Materialet har sammanställts i sex centrala och från varandra tydligt avgränsade kategorier vilka representerar de tre slöjdlärares identifierade upplevelser av flerspråkig slöjdundervisning. Kategorierna sammanfattas nedan i Figur 1.2.



FIGUR 1.2 Slöjdlärares upplevelser av flerspråkig slöjdundervisning.

6.1 ...pedagogisk utmaning

I de tre intervjuerna framkommer att lärarna i ett antal avseenden upplever den flerspråkiga slöjdundervisningen som en pedagogisk utmaning. Problematiken beskrivs främst uppstå i de fall då läraren inte har tillräckliga kunskaper eller rätt förutsättningar för att möta den flerspråkiga elevgruppens behov av pedagogiska anpassningar. Lärarna beskriver hur de känner sig frustrerade och besvikna över sin upplevda otillräcklighet. Den utmaning som lärarna i studien lägger störst vikt vid är den upplevda språkbarriären mellan läraren och eleverna vilken upplevs skapa omfattande problem vid utbytet av kunskap och information. Vidare anges vissa uppfattningar om att diskrepansen mellan elevernas kulturella identitet och den rådande skolkulturen genererar didaktiska utmaningar för lärarna i den flerspråkiga slöjdundervisningen.

6.1.1 Språkligt betingade utmaningar

Alla tre slöjdlärare i studien var överens om att slöjdamnet ställer ett flertal språkliga krav på eleverna och att detta föranleder ett antal pedagogiska utmaningar i deras undervisningspraktik. Den språkliga utmaningen beskrevs som ömsesidig i det avseende att såväl läraren som eleverna har svårt att förmedla och förstå vissa budskap i dialogen med varandra. De största svårigheterna upplevs uppstå vid den språkliga förmedlingen av abstrakta ämneskoncept som slöjdens långsiktiga mål och kunskapskrav och lärarna beskriver i detta avseende sina egna

pedagogiska förmågor som begränsade i relation till de flerspråkiga elevernas språkbehärskning. Elevernas förståelse av ämnets syften, långsiktiga mål och kunskapskrav upplevs som en grundläggande förutsättning för lärande och utveckling i slöjdundervisningen och slöjdlärarna tycks, i enlighet med Slöjdlärare 1 i citatet nedan, se allvarligt på problematiken:

För det har jag ju svårt med även med elever som kan språket till fullo liksom, att visa att det här är det vi ska lära oss, just exakt det här målet eller den här förmågan då. Och på ett språk som jag inte kan förklara på kan jag tycka att det är ännu svårare. [...] De behöver veta vad de skall göra och varför de skall göra de här sakerna, det tror jag är jätteviktigt och det hade jag velat kunna förmedla till mina elever på ett bättre sätt och det tror jag att om man hade fått in det, oavsett om det var med tolk eller något annat sätt så tror jag att det hade underlättat mycket... (Slöjdlärare 1)

I enlighet med Slöjdlärare 1 i citatet ovan upplever en annan av de intervjuade lärarna generella utmaningar med att förtydliga ämnesmål och syften för sina elever och hen har därför utvecklat metoder och hjälpmedel som syftar till att förtydliga slöjdens övergripande syfte och kunskapskrav för eleverna. Dock upplevs de beprövade hjälpmedel som förtjänstfullt använts i mer språkligt och kulturellt homogena grupper vara otillräckliga när informationen skall förmedlas över språkbarriären till flerspråkiga elever. I citatet nedan redogör Slöjdlärare 2 för sina upplevelser:

Ja, alltså de hade ju ingen förförståelse av ämnet så, utan man får ju förklara liksom och det som är svårast, tror jag, det är liksom att förstå de här olika nivåerna i kunskapskraven [...] det tyckte jag var ganska svårt, som med bedömningsmatriserna som vi har jobbat jättemycket med för att synliggöra lärandet, det tyckte jag var jättesvårt att få dem att förstå. (Slöjdlärare 2)

Ytterligare risker med att man som lärare inte lyckas förmedla slöjdämnet fulla kunskapsområde till de flerspråkiga eleverna är bland annat att eleverna kan få en missvisande bild av vilka förmågor som bedöms i slöjdämnet. Genom att titta på sina klasskamrater uppfattar de flerspråkiga eleverna främst det hantverksmässiga görandet i undervisningen och riskerar därav bilda sig en uppfattning om att det endast är de praktiska hantverkskunskaper som står i centrum och bedöms i ämnet. När eleven sedan bedöms måste läraren ta hänsyn till samtliga kunskapskrav varpå den flerspråkiga eleven med goda hantverkskunskaper riskerar överraskas av ett lägre betyg än förväntat. Två av lärarna oroar sig över konsekvenserna som en sådan erfarenhet kan få för elevens fortsatta studiemotivation och självförtroende vilket Slöjdlärare 3 exemplifierar i följande citat:

...om man ser mot alla kunskapskraven så kan det vara en nackdel som jag beskrev att även om de har ett sånt driv och en sån vilja så skulle man krasst kunna säga att man inte kan lära dem alla kunskapskrav ens för att få ett D, då tror jag att det kan vara en jätkligt stor nackdel [...] De känner att de inte klarar av att få betyg i ämnen trots att de har sånt driv och bra inställning. Jag tror att det kan sätta käppar i hjulen för deras tro på skolan och deras möjligheter att klara av skolan här. (Slöjdlärare 3)

När de tre slöjdlärarna resonerar var för sig om språk utifrån den flerspråkiga elevens perspektiv framkommer att de har samma uppfattning av att eleverna språkligt inte förmår förmedla sina kunskaper fullt ut. De kommunikativa svårigheterna skapar tvivel bland lärarna gällande hur väl betygen representerar de flerspråkiga elevernas faktiska kunskapsnivåer. I takt med att slöjdämnet reformerats och gett ökat utrymme till arbetsprocessens reflekterande och analyserande moment har behovet av elevdokumentation vuxit och de dokumentationsformer som vanligtvis används för att synliggöra elevernas interna slöjdkunskaper baseras i hög grad på olika former av verbal eller skriftlig redogörelse. Två av slöjdlärarna upplever att en stor del av problematiken går att härleda till den flerspråkiga elevens möte med slöjdämnets konventionella dokumentationsformer vilket innebär svårigheter för elever med begränsade svenskkunskaper. Upplevelsen exemplifieras av Slöjdlärare 1 i följande citat:

...det är jätteskillnad där för det var nån elev som hade en väldigt aktiv studiehandledare som var här och tittade in och frågade mig vilka uppgifter som var viktiga och där fick jag ändå information som jag kunde ta del av och jag kunde sätta ett betyg, men betyget var kanske ändå inte rättvist för eleven kan ju ha haft ännu fler förmågor som hen inte kunde visa. Men för dem eleverna som inte har den hjälpen, där blir det ju noll. Det blir ingen dokumentation gjord alls. Eftersom att det står i läroplanen att man ska dokumentera i ord och bild så behöver det ju inte vara skriftligt, samtidigt blir det ju inte verbalt heller och jag kan inte läsa av det språket, just när det gäller de här specifika förmågorna som jag är ute efter. (Slöjdlärare 1)

Språkbegränsningarna upplevs dessutom skapa problem i relation till säkerhetsfrågan. Slöjdlärare 1 som främst är verksam i trä- och metallslöjden beskriver sin sal som en ”risksal” där eleverna hanterar kraftfulla maskiner och vassa verktyg som potentiellt kan vara farliga om de hanteras på fel sätt. För att säkerställa att arbetet utförs på ett så säkert sätt som möjligt förlitar hen sig i första hand på muntliga säkerhetsgenomgångar vilket upplevs skapa problem i den flerspråkiga slöjdundervisningen. När Slöjdlärare 1 beskriver sina känslor inför en nyanländ elevs första slöjdlektion framgår att språkförbistringen i relation till slöjdsalens riskfaktorer skapar oro hos läraren:

Det som är det jobbigaste med att sakna ett gemensamt verbalspråk [...] det är säkerhetsgenomgången, och där har vi försökt jobba ihop ett program där det följer med en tolk de första lektionerna när vi har säkerhetsgenomgång med alla elever. Tyvärr är det inte alltid det har klickat där [...] och då blir min nervositet större just när det kommer till säkerhet. [...] För det är ju såhär, även om man hade en säkerhetsgenomgång med en grupp elever som behärskar språket så kommer man ju ändå få påminna dem om att inte slipa för små saker och att de måste sätta upp sitt hår vid pelarborrmaskinen. [...] Men när man haft säkerhetsgenomgång en gång så är det svårt att påminna de flerspråkiga eleverna på ett nollspråk. (Slöjdlärare 1)

6.1.2 Kulturellt betingade utmaningar

Utöver de språkliga begränsningarnas påverkan på undervisningen upplevs ibland även den kulturella mångfalden i det flerspråkiga klassrummet skapa problem för elevernas lärande. De flerspråkiga eleverna har ofta en kulturell bakgrund som till viss del skiljer sig från den majoritetskultur som präglar skolans normer och förväntningar vilket kan begränsa elevernas förståelse för ämnets olika syften. De elever vars kulturella identitet påminner om den rådande

skolkulturen beskrivs vara bättre anpassade för de krav och förväntningar som lärarna ställer på sina elever. De flerspråkiga eleverna vars kulturella bakgrund avviker i relation till skolkulturen upplevs å sin sida ha svårare att leva upp till de kulturellt influerade normer som råder i skolan och som anger vad som är ett önskvärt beteende i undervisningen. I citatet nedan beskriver en av slöjdlärarna hur en del flerspråkiga elevers kulturellt influerade förhållande till vuxna och auktoriteter upplevs försvåra deras möjligheter till måluppfyllelse i linje med slöjddämnetts krav på självständighet och elevinitiativ:

Det är så mycket som ligger i vår kultur och eleverna har slöjd från trean och är vana vid hur man tänker, så att det är många sådana underförstådda saker som var lite svåra för de nyanlända eleverna [...] de är så vana vid att någon annan bestämmer och inte så vana vid att förklara varför de valde som de gjorde, ”varför jag valde detta? För att du sa åt mig att välja det” lite så. De vill ju göra som läraren säger så att det blir rätt [...] det är ju för att de är uppväxta med det såklart, att det inte varit den här demokratiska... att man inte pratat om saker på samma sätt. (Slöjdlärare 2)

Vidare anses den kulturella diskrepansen mellan den flerspråkiga eleven och skolan ge upphov till problem för eleverna i de fall då undervisningskulturen inte är tillräckligt flexibel i relation till elevens kulturella bakgrund. En av slöjdlärarna beskriver hur slöjdundervisningen i vissa avseenden är allt för anpassad till den rådande majoritetskulturen vilket hen upplever inverkar negativt på vissa flerspråkiga elevers möjligheter i undervisningen. Bristen på ett gemensamt verbalspråk gör att betydelsen av den visuella kommunikationen blir större i lärarens motiverande arbete med eleverna i arbetsprocessens olika delar. Slöjdlärare 1 exemplifierar detta med att beskriva hur de referensbilder och det inspirationsmaterial som används i arbetsprocessens tidiga idéutvecklingsprocesser främst relaterar till majoritetskulturen och därför inte slår an hos de flerspråkiga eleverna på samma sätt som hos elever ur majoritetskulturen:

...men återigen, kommunikationen där, eftersom att den är bristfällig så när jag inte ut att verkligen trigga dom till att välja någonting som är specifikt för deras kultur, liksom former eller symboler eller någonting. [...] När inte språket är där, då får man ju i så fall jobba ännu mer specifikt med att leta upp kulturella symboler från deras kultur då och kanske vara lite mer aktiv i det då. Men det är ju svårt för de bilderna jag har till de andra, där är det bara bilder från egentligen ”det vanliga”, så att återigen, det blir lite begränsat till de flerspråkiga eleverna. (Slöjdlärare 1)

6.2 ...pedagogisk möjlighet

Den flerspråkiga slöjdundervisningen är ett omfattande och komplext konstruerat fenomen som öppnar upp för till synes motsägelsefulla upplevelser av samma fenomen beroende på vilket perspektiv personen intar och vilken aspekt av fenomenet som diskuteras. De tidigare upplevelserna av svårigheterna i den flerspråkiga slöjdundervisningen nyanseras i följande avsnitt med en redogörelse över slöjdlärarnas upplevelser av flerspråkighetens och den kulturella mångfaldens positiva inverkan på lärandet i slöjdsalen. Utsagorna rör främst upplevelsen av att slöjdundervisningens multimodalspråkliga rikedom gynnar det pedagogiska utbytet mellan flerspråkiga elever och slöjdläraren. Dessutom behandlas upplevelsen av att den kulturellt heterogena elevgruppen utgör en resurs i det värdegrundsarbete som bland annat

syftar till att sprida respekt och skapa intresse för människor i ett samhälle präglad av etnisk och kulturell mångfald.

6.2.1 Språkliga möjligheter

De tre intervjuade lärarna har liknande positiva upplevelser av de flerspråkiga elevernas möte med slöjdämnet multimodala språkmiljö. I ämnets hantverksmässiga moment upplevs det multimodala språket utgöra en värdefull kommunikativ resurs som erbjuder alternativa språkvägar mellan den flerspråkiga eleven och hans lärare och klasskamrater. Två av slöjdlärarna beskriver hur deras verbala klassrumskommunikation kompletteras med bland annat gester, visuella instruktioner, bilder och videoklipp och upplever att denna form av mångfasetterad kommunikation hjälper de flerspråkiga eleverna att ta till sig instruktioner och information. I följande citat illustrerar Slöjdlärare 3 hur multimodala slöjdinstruktioner kan se ut och beskriver vidare de upplevda förtjänsterna med denna instruktionsform:

Ja jag visar mer så att de inte behöver förstå språket lika mycket utan mer meningen och då får man ju visa mycket och det mesta går. Om vi tar ytbehandlingen som exempel, den är svår men då får man visa och det gör jag ju även med de andra som har svårt att ta instruktioner, där får man också pränta in det visuellt istället och träna dem jättemycket varje dag och säga ”orkar ni inte lyssna, det märker jag på er, då ska ni titta på allt jag säger och memorera saker jag visar för då kommer ni ihåg det visuellt” och det brukar de komma ihåg bättre. Bara lyssna, det klarar de inte av, det klarar de några sekunder. (Slöjdlärare 3)

I förhållande till andra ämnen upplevs slöjdämnet erbjuda eleverna särskilt goda möjligheter till lärande. De mer teoretiskt orienterade ämnena förlitar sig generellt mer på det verbala och skrivna språket och reser därigenom en hög språkbarriär mellan ämnesinnehållet och den flerspråkiga eleven. Slöjdämnet upplevs å sin sida inhysa en större variation av kommunikativa praktiker, bland annat med frekvent förekommande visuell kommunikation mellan elever och lärare vilket upplevs ge den flerspråkiga eleven fler möjligheter till meningsskapande och lärande. Slöjdlärare 3 exemplifierar den multimodala slöjdkommunikationens värde för flerspråkiga elevers lärande genom att beskriva hur eleverna visuellt lär sig av varandra genom att iaktta sina klasskamraters arbete:

Ja jag tror ju att det finns mycket saker som är fördelaktigt med att de kan se och lära, det är mycket man kan se och man kan se på andra. Jag försöker lära dem det, hur de kan vara skolsmarta sådär om man nu ska ge dem någon chans i livet. Så att inte bara lära dem att se på mig utan att de lär sig att se på varandra att de kan snappa upp så mycket där och då tror jag inlärningsprocessen blir bättre. [...] jag kan väl egentligen inte säga det här för jag har inga belegg men jag tror ju att matte och svenska blir väldigt jobbigt för dem för det kräver så väldigt mycket fokus på att lyssna och då tror jag det blir tungrott. Här tror jag de har större chans att lyckas. (Slöjdlärare 3)

Vid förmedlingen av slöjdens ämnesspecifika begrepp upplever Slöjdlärare 1 att slöjdsalens kontextriktighet underlättar de flerspråkiga elevernas begreppsinnläring. Genom att abstrakta benämningar på material, verktyg och hantverkstekniker kan kopplas till det konkreta föremålet eller handlandet konkretiseras de abstrakta begreppen för eleven. När eleven får se det konkreta föremålet kan hen dessutom lättare relatera upplevelsen till sina egna erfarenheter och aktivera

sitt eget förstaspråk som en läranderesurs. Slöjdlärare 1 illustrerar i följande exempel hur begreppsinsläring upplevs underlättas av att de fysiska föremålen som begreppen relaterar till finns tillgängliga i slöjdsalen:

Jag vet att jag hade för just tio år sedan en tjej från Island, en tjej som gick i trean [...] och hon snappade upp språk och där var det helt suveränt. Jag kunde liksom visa att ”det här är en fil” och så sa hon då ordet på isländska, men det förstod ju inte jag. (Slöjdlärare 1)

6.2.2 Kulturella möjligheter

Två av slöjdlärarna i studien ger tydligt uttryck för en positiv inställning till den flerspråkiga slöjdundervisningens kulturella heterogenitet och menar att variationen av kulturella identiteter och erfarenheter kan berika slöjdundervisningen. Den kulturella mångfalden i det flerspråkiga klassrummet upplevs bland annat kunna bidra till att stärka gemenskapen i gruppen. Genom att undervisningen blickar bortom den rådande majoritetskulturen och uppmuntrar till samtal om elevernas och lärarnas olika kulturella bakgrunder och identiteter menar Slöjdlärare 2 att eleverna kan få en större förståelse för varandra och hitta en gemenskap i den mångkulturella gruppdynamiken:

...det är ju utmanande men också spännande för man kan ju, till exempel när man ska prata om estetiska och kulturella uttryck, då har jag tagit exempel från de här länderna som de kommer ifrån och jag pratar själv om att jag har keltiskt påbrå och vad det innebar med olika symboler och så. Så att man kan få in det att många ju har något annat påbrå även om de tycker att de är svenskar så är det bra att kunna visa att alla här är ju inte helt svenska och skapa en gemenskap i det. (Slöjdlärare 2)

Även om den pedagogiska skolslöjden i första hand kan anses vara en nordisk angelägenhet så upplevs ändå det hantverksmässiga ämnesinnehållet ge upphov till beröringspunkter mellan ämnet och hantverksskulturer över hela världen. Om ämnesinnehållet går att relatera till den flerspråkiga elevens kulturella referensram menar en av lärarna att eleven ges bättre förutsättningar till att delta i undervisningen. Samtidigt öppnar det upp för möjligheten till ett kulturellt utbyte där hantverkstraditioner från olika kulturer får ta plats i slöjdundervisningen. Upplevelsen beskrivs mer ingående av Slöjdlärare 1 i följande citat:

...slöjd som ämne är ju väldigt sällsynt i skolorna men hantverk finns ju över hela världen i alla kulturer i princip så det hade varit spännande om man hade kunnat jobba mer med den och få med dem mer, styra in uppgifterna för att ändå få med dem in i ett annat sammanhang. [...] det jag vill komma till lite grann är att även om de inte tänker själva på slöjd som ämne eller begrepp så finns ju ändå beröringspunkter i deras kulturer där man har gjort egna saker eller tagit tillvara på saker, eller uttryck som man förmedlar genom konst eller föremål som man tillverkat. (Slöjdlärare 1)

6.3 ...social gemenskap

Tidigare har det beskrivits hur den flerspråkiga slöjdundervisningen i vissa avseenden upplevs ge upphov till en pedagogisk gemenskap. Under föreliggande kategori inordnas upplevelsen av den flerspråkiga slöjdundervisningen som social gemenskap. De tre slöjdlärarna uppfattar slöjdsalen som en plats där flerspråkiga elever ges särskilt goda förutsättningar till social

delaktighet vilket bland annat förklaras med att tillgången till slöjdsalens sociala gemenskap inte upplevs vara villkorad av elevens språkförmåga i samma utsträckning som i andra ämnen. I slöjddämnet upplevs gemenskapen snarare definieras av det hantverksmässiga, praktiska skapandet i vilket eleverna kan delta oavsett språklig förmåga. Genom att eleverna, oavsett språkförmåga, kan sitta tillsammans och arbeta med sina slöjdprojekt menar slöjdlärarna att de flerspråkiga eleverna kan uppleva att de deltar i undervisningen på liknande villkor som sina svensktalande klasskamrater. De praktisk-estetiska ämnena beskrivs i detta avseende som en betydelsefull motvikt till andra mer teoretiskt orienterade och språkligt kravfyllda skolämnen. Ur informantsvaren kan även utläsas att slöjdlärarna upplever en naturligt förekommande samarbetskultur i slöjdsalen som kan ge upphov till en social delaktighet. Eleverna sitter tillsammans, grupperade vid sina arbetsbänkar, och kan hjälpa varandra över språkgränserna med hjälp av samma multimodala språkresurser som lärarna tillämpar i sin kommunikation med eleverna i den flerspråkiga slöjdundervisningen. Den upplevda samhörigheten beskrivs av Slöjdlärare 2 i nedanstående citat:

...i vanliga teoretiska ämnen hamnar de ju utanför på ett annat sätt. Nu ingår ju de i det praktiska som görs, det är samma med idrott, att man ändå är med. Det tror jag i alla fall! [...] elevinteraktionen blir mer naturlig eftersom att språket inte är så avgörande på samma sätt [...] och de kan komma in i slöjden tidigare och få vara med sin klass och göra ungefär samma som de andra. Att få finnas i ett sammanhang, det är ju lättare i slöjden än i so-undervisningen eller vad som helst. Så det är klart att de kan arbeta utan ett språk i slöjden och du känner en gemenskap när ni sitter ihop och jobbar, det tror jag ju, att man känner en form av tillhörighet även om man inte kan språket riktigt. (Slöjdlärare 2)

6.4 ...socialiserande miljö

När två av slöjdlärarna i studien resonerar kring elevernas lärande i den flerspråkiga slöjdundervisning framkommer att de sätter stort värde på utvecklingen av ett flertal förmågor som inte nödvändigtvis är förankrade i ämnets kursplan. Gemensamt för de förmågor som slöjdlärarna beskriver är att de kan betraktas som olika former av fostrande förmågor. Genom att eleverna deltar i slöjdundervisningen där traditionellt manliga- respektive kvinnliga hantverksformer förenas upplever en av lärarna att eleverna kan lära sig ifrågasätta de traditionella könsrollerna och tillskansa sig värden om jämställdhet. En annan slöjdlärare talar i mer generella termer kring förmedlingen av sociala normer genom slöjdundervisningen och lägger stor vikt vid att eleverna skall lära sig skolans beteendekoder. Den flerspråkiga slöjdundervisningen kan utifrån de två slöjdlärarnas utsagor således betraktas som en miljö för fostran och socialisation där flerspråkiga elever införlivar skolans och majoritetssamhällets sociala normer och värden. I följande citat beskriver Slöjdlärare 1 det upplevda värdet av slöjdundervisningens fostrande egenskaper:

För det är ju såhär, många utav dem, eller en del av dem som är här, de har ju inte ens varit i skolan innan så det blir ju en del av att lära sig hålla i ordning och ställa tillbaka. Även som jag tänker om det här med könsroller, att här är det okej oavsett om du är tjej eller kille, de här grejerna gör vi liksom, det är ingen skillnad utan det är såhär det ser ut här. Att få in dem grejerna kan jag tycka. Nu vet jag inte om jag gör rätt eller fel eller om jag tar saken i egna händer och hittar på vad som är viktigt men jag kan tycka att de sakerna också är av vikt. (Slöjdlärare 1)

6.5 ...exkluderande miljö

En av de intervjuade slöjdlärarna upplever vidare att slöjdundervisningen ibland misslyckas med att inkludera de flerspråkiga eleverna i den pedagogiska och sociala gemenskapen vilket leder till att dessa elever isoleras i ett språkligt och socialt vakuum. Risken för att exkluderas från undervisningen uppstår främst när det språkliga avståndet mellan eleven och läraren är för stort och lärarens kommunikativa kompetens inte räcker till för att överbrygga glappet. Vidare upplevs elevernas personliga motivation till deltagande vara en avgörande faktor för att bryta det pedagogiska utanförskapet men nivåerna av studiemotivation i den flerspråkiga elevgruppen upplevs variera stort. Slöjdläraren förklarar en del av variationerna i elevernas studiemotivation med att vissa flerspråkiga elever bär på personliga trauman från krig och förföljelse vilket upplevs göra dem mindre mottagliga för undervisningen. Problematiken upplevs i vissa fall som omfattande och slöjdläraren beskriver i följande citat hur hen inte förmår hitta vägar som hjälper eleverna att hitta motivation till deltagande:

...de eleverna som inte har drivet själva, de upplever jag jättesvårt att nå för jag har tyvärr elever som sitter av sin tid [...] det dom kan är ungefär att säga "det är bra" och när jag försöker förmedla att "jag vill att du gör såhär" så rycker de bara på axlarna. [...] Om eleverna inte har något eget driv och jag, med de förmågorna jag har, inte kan pusha på då blir det snudd på barnmisshandel att de bara blir sittande. (Slöjdlärare 1)

6.6 ...organisatoriskt bakbunden verksamhet

En genomgående upplevelse i de tre slöjdlärarnas beskrivningar av den flerspråkiga slöjdundervisningen är att de organisatoriska förutsättningarna i flera fall är otillräckliga för att säkerställa en kvalitativ slöjdundervisning för de flerspråkiga eleverna. Lärarna identifierar i sina resonemang ett flertal områden där riktade stödinsatser skulle kunna bidra till att ge de flerspråkiga eleverna bättre möjligheter till lärande i slöjdsalen. Samtidigt upplever slöjdlärarna att man saknar de organisatoriska förutsättningarna som krävs för att förverkliga dessa insatser. De tre lärarna upplever bland annat att den flerspråkiga slöjdundervisningen lider av tidsbrist vilket begränsar utrymmet för välbehövda anpassningar av undervisningen. Slöjdlärare 2 beskriver i nedanstående citat hur tidsbristen ger upphov till frustration:

Det är klart att det är frustrerande men så kan det ju vara med en svenskspråkig elev också. Du har inte tiden riktigt, hade du haft mer tid så att de kunde få komma lite extra vilket jag försöker i den mån det går, då kan det ju hända att de når en annan nivå, en del behöver längre tid medan andra är jättesnabba och lär sig direkt. Det är klart att man känner sig lite frustrerad över det, att om de hade fått komma lite extra och fått lite extrastöd så är det klart att de hade kommit längre, så är det ju. (Slöjdlärare 2)

Två av slöjdlärarna uttrycker vidare att de hade önskat en tätare samverkan med den resurspersonal som arbetar med skolans flerspråkiga elever. I sin nuvarande undervisning upplevs dock tillgången till resurspersonal i form av tolkar, studiehandledare och modersmåls lärare vara begränsad och de två slöjdlärarna ger uttryck för en känsla av att såväl de själva som eleverna lämnas ensamma att hantera de utmaningar som följer med

flerspråkigheten. I förhållande till skolans andra ämnen upplever en av slöjdlärarna att slöjdämnet är lågt prioriterat då språkstödet i form av tolkar och studiehandledare skall fördelas. De få handledningstimmar som finns schemalagda för de flerspråkiga eleverna upplevs främst ägnas åt matte, engelska och svenska, ämnen som Slöjdlärare 1 menar anses som viktigare i sammanhanget:

Nu blir det väldigt ensamt för dem tänker jag här, det blir som små öar och att passa in de här tiderna som de här handledarna är här, två timmar i veckan, och då är inte slöjdämnet i fokus om man ska vara helt ärlig, det är inte prioriterat på det sättet. [...] det är istället svenska, matte och engelska som i sammanhanget anses vara mycket viktigare så tiden ligger ju där då och då räcker inte tiden till helt enkelt. [...] Jag hade behövt mer hjälp av en plan eller handledare att bolla med eller en tolk som hjälper mig att säga de här sakerna. Just nu finns inte det så jag är ganska utlämnad och får hitta på egna saker som de här talsynteserna som finns. (Slöjdlärare 1)

6.7 Resultatet i relation till studiens frågeställningar

För att summera resultatkapitlet kan det konstateras att studien identifierat sex fristående kategorier av upplevelser som var och en beskriver hur de tre intervjuade slöjdlärarna på olika sätt upplever den flerspråkiga slöjdundervisningen. Majoriteten av upplevelserna relaterar till den språkliga och kulturella heterogenitetens betydelse för undervisningen och det sociala livet i skolan och lärarna ger uttryck för såväl positiva som negativa upplevelser av detta. I följande avsnitt klargörs hur resultatet besvarar studiens fyra frågeställningar.

I relation till studiens första frågeställning som rör hur slöjdlärarna upplever språkets betydelse i den flerspråkiga slöjdundervisningen framkommer att upplevelserna skiljer sig åt beroende på vilka språkliga medel som åsyftas. Slöjdlärarna i studien upplever att det verbala och skriftliga språket har stor betydelse för elevernas möjligheter att prestera enligt slöjdämnets krav på analys och reflektion. Dessutom upplevs det verbala och skriftliga språket ha stor betydelse för lärarnas möjligheter att tydliggöra ämnesmålen för eleverna, något som följaktligen upplevs som svårt i mötet med flerspråkiga elever med begränsade svenskkunskaper. Vidare upplever slöjdlärarna att det multimodala språket spelar en stor roll för de flerspråkiga elevernas pedagogiska- och sociala delaktighet i slöjdundervisningen då gester, mimik, bilder bättre förmedlar budskap över språkgränserna.

Den andra frågeställningen relaterar till slöjdlärarnas upplevelser av de organisatoriska förutsättningarna i arbetet med flerspråkiga elevgrupper. De tre intervjuade slöjdlärarna ger uttryck för samma uppfattning av att de organisatoriska förutsättningarna i arbetet med flerspråkiga elevgrupper ibland är begränsade. Slöjdlärarna efterfrågar mer tid och stöd för att kunna bedriva en inkluderande och utvecklande undervisning för alla elever oavsett språklig eller kulturell bakgrund. Vidare framkommer att slöjdämnet upplevs vara underprioriterat i förhållande till andra teoretiska ämnen när språkrelaterade stödinsatser skall fördelas mellan de olika ämnena.

Studiens tredje frågeställning gäller hur slöjdlärarna upplever elevernas förutsättningar för lärande i den flerspråkiga slöjdundervisningen. Frågeställningen besvaras dels i relation till elevernas individuella språkbehärskning, dels i relation till uppgiftens språkliga komplexitet varpå en tydlig skiljelinje framträder mellan ämnets hantverksmässiga delar och de mer teoretiskt orienterade kunskapsområdena. I ämnets hantverksmässiga moment upplever lärarna att elever med begränsade svenskkunskaper har goda möjligheter att delta och utvecklas enligt ett antal av ämnets långsiktiga mål. I de moment som ställer höga krav på verbal- och skriftspråklig kompetens, exempelvis ämnets reflekterande och analytiska delar, är upplevelsen den omvända och slöjdlärarna menar att de flerspråkiga eleverna ges litet utrymme att utvecklas i dessa kunskapsområden.

Den avslutande, fjärde, frågeställningen berör hur slöjdlärarna upplever slöjdundervisningens betydelse för den flerspråkiga elevgruppen. Slöjdundervisningens betydelse för den flerspråkiga elevgruppen beskrivs i detta avseende främst i termer av delaktighet. Slöjdlärarna upplever att slöjdundervisningen i hög grad bidrar till de flerspråkiga elevernas känsla av gemenskap i såväl det sociala umgänget som i den pedagogiska verksamheten. Betydelsen av att den flerspråkiga elevgruppen tillägnar sig specifika slöjdkunskaper verkar i detta avseende vara underordnad betydelsen av att de får erfara viss skolframgång och social delaktighet.

7 Diskussion

I följande avsnitt presenteras inledningsvis en avslutande reflektion kring studiens metodval. De valda metoderna för urval, materialinsamling samt materialanalys utvärderas och granskas i relation till hur väl de bidragit till att besvara studiens syfte och frågeställningar. Den efterföljande resultatdiskussionen behandlar i första hand de centrala teman och kategorier som framkommit i studien och dessa relateras i sin tur till tidigare forskning och teori på området innan diskussionen slutligen mynnar ut i ett sammanfattande resonemang kring ämnets varande som integrerande ämne.

7.1 Metoddiskussion

Den kvalitativa intervjun och den fenomenografiska materialanalysen har varit tidskrävande men gynnsamma metodval i förhållande till studiens syftesformulering. De kvalitativa och öppna intervjuerna har renderat ett omfattande empiriskt material som till stor del präglats av informanternas egna reflektioner och tankar och det insamlade materialet gav mig därav den inblick i slöjdlärarnas yrkesvardag och känsloliv som behövdes för att kunna besvara studiens frågeställningar på ett tillförlitligt sätt. En intervjuform med tydligare struktur, exempelvis frågeformulär, hade förvisso kunnat användas på en större urvalsgrupp och genererat ett mer lättanalyserat material men hade med största sannolikhet inte kunnat erhålla ett material med det djup som jag bedömt som nödvändigt för att kunna besvara studiens frågeställningar. Den etnografiska pluralistiska metodansatsen hade kunnat bidra till en fördjupad insyn i slöjdlärarnas upplevelser av det valda fenomenet då materialet från de formella intervjusituationerna bland annat hade kunnat kompletteras med utsagor från spontana samtal lärare emellan. I förhållande till studiens praktiska begränsningar, främst i fråga om de uppsatta tidsramarna, bedömdes den etnografiska metodansatsen dock som allt för tidskrävande och valdes bort till förmån för semistrukturerade djupintervjuer.

Den valda analysmetoden genomfördes enligt induktiva principer genom att materialanalysen inte föregicks av någon teoribildning. Strukturen i form av de påträffade kategorierna framkom först efter upprepade läsningar av de transkriberade intervjuerna. Den induktiva materialanalysen var en mödosam och tidskrävande process men i sammanhanget helt nödvändig för att säkerställa studiens reliabilitet. I ett deduktivt analysförfarande där teoribildningen föregår materialanalysen menar jag att min förförståelse och bakgrund i ännu högre grad skulle riskerat påverka min tolkning av materialet. Resultatet bär fortfarande spår av mig då det är mina tolkningar som föranlett kategoriseringen av upplevelserna men jag vill ändå hävda att den valda analysmetoden renderar en teoribildning som i hög grad baseras på informanternas upplevelser.

Studiens tidsramar föranledde att det inte genomfördes några testintervjuer innan informanterna intervjuades och intervjuguidens kvalitet går således att ifrågasätta. De potentiella konsekvenserna av detta kan exemplifieras med hur det i samband med den första intervjun framkom att det flerspråkiga klassrummets kulturella mångfald präglade slöjdlärorens upplevelser av undervisningen. Frågan om hur det flerspråkiga klassrummet påverkas av

elevgruppens kulturella mångfald fanns inte med i den ursprungliga intervjuguiden och hade vid en uppföljande omarbetning alltså kunnat inkluderas i syfte att skapa en mer precis intervjuguide. Då intervjuguiden inte bearbetades krävdes istället att de nya och intressanta ämnesområden som uppkom i intervjuerna följdes upp av mig i efterföljande intervjuer vilket kan ha gjorts i varierande grad. Vidare hade en gedignare förberedande bearbetning av intervjuguiden kanske resulterat i en effektivare frågestruktur vilket i sin tur kunnat generera ett mer koncentrerat empiriskt material som i högre grad rörde studiens frågeställningar.

Resultatet baseras på tre slöjdlärares subjektiva upplevelser av den flerspråkiga slöjdundervisningen och generaliserbarheten är således låg. Enligt Stukát (2011, s. 38) är frågan om generaliserbara resultat dock förpassad till fenomenografins periferi och forskningsansatsens fokus ligger snarare på att försöka identifiera merparten av de kvalitativt olika upplevelserna av ett fenomen som finns att finna inom den valda populationen. I detta avseende kan jag konstatera att studiens informantgrupp är för liten för att kunna antas representera större delen av de variationer av uppfattningar som finns bland aktiva slöjdlärare i Sverige och en större urvalsgrupp hade med största sannolikhet genererat ett resultat med bredare förankring i yrkesgruppen. Givet de rådande tidsbegränsningarna insåg jag dock relativt omgående att en urvalsgrupp av sådan storlek inte var praktiskt lämplig.

I samband med intervjuerna och det efterföljande analysarbetet framkom att studiens valda fenomen var väldigt omfattande och det insamlade materialet präglas således av en viss spretighet. I syfte att underlätta analysen och erhålla ett mer koncentrerat resultat hade studiens utgångspunkt kunnat förläggas till ett mer avgränsat fenomen. Jag vill dock argumentera för att mitt val av ett brett fenomen med stor träffyta har varit fördelaktigt i det avseende att jag kunnat identifiera vilka teman som står i centrum för slöjdlärarnas upplevelser av den flerspråkiga slöjdundervisningen.

7.2 Resultatdiskussion

Det presenterade resultatet ger en omfångsrik bild av de tre slöjdlärarnas olika upplevelser av flerspråkig slöjdundervisning och studiens syfte således kan sägas vara uppfyllt. Studien ger ökad insyn i den flerspråkiga slöjdsalen och kan därigenom bidra till att skapa en bild av hur det är att undervisa slöjd i en flerspråkig kontext samt hur det är att vara flerspråkig elev i slöjdsalen. Givet slöjdamnets många beröringspunkter med skolans andra praktisk-estetiska ämnen, dels i fråga om undervisningsstruktur, dels i fråga om synen på ämnet som integrationsämne, kan man vidare anta att resultaten i viss mån även kan appliceras på andra praktisk-estetiska ämnen.

Resultatet indikerar en spridning av slöjdlärares upplevelser av den flerspråkiga slöjdundervisningen och de intervjuade lärarna ger i ett flertal avseenden uttryck för till synes motstridiga upplevelser av det studerade fenomenet. Avsaknaden av konsensus är utifrån ett fenomenografiskt perspektiv inte förvånande då de intervjuade slöjdlärarna verkar i skilda kontexter och kan antas bära på skilda erfarenheter. Enligt Ference Martons teorier (1981, s. 185), leder variationerna i lärarnas bakgrund och yrkesvardag till att de upplever sin omvärld

på olika sätt. Studien tillhandahåller i sig inte några konkreta förklaringsmodeller till de rådande skillnaderna i slöjdlärarnas upplevelser av den flerspråkiga slöjdundervisningen men de redogjorda kategorierna av upplevelser kan utgöra underlag för fortsatt forskning som mer specifikt undersöker de bakomliggande orsakerna till de olika upplevelserna.

7.2.1 Språkets betydelse i den flerspråkiga slöjdundervisningen

Studien erbjuder en rik och mångbottnad beskrivning av de intervjuade slöjdlärarnas upplevelser av språkets betydelse i den flerspråkiga slöjdundervisningen. För att kunna föra en diskussion om språkets betydelse behöver man utgå från det multimodala språkbegreppet då olika språkliga medel upplevs påverka lärandet och undervisningen på olika sätt. Det verbala och skriftliga språket upplevs utgöra en stor del av dagens slöjdämne och de flerspråkiga elevernas möjligheter att erhålla ett godkänt slöjdbetyg tycks begränsas av deras bristande svenskkunskaper. Betydelsen av det verbala och skriftliga språket i den flerspråkiga slöjdundervisningen upplevs således vara stor i flera delar av slöjdundervisningen. Resultatet harmoniserar således med det resultat som framkom i Marcus Halses studie (2016) vilket bekräftar upplevelsen av att nyanlända elevers språkbegränsningar minimerar deras möjligheter till att nå godkända betyg då ämnet i vissa moment ställer höga krav på skrift- och verbalspråklig kompetens.

Vidare påvisade NÄU-13 (Skolverket, 2015) att slöjdlärare upplever frustration inför konflikten mellan de flerspråkiga elevernas språkbehärskning, ämnets kunskapskrav och de pedagogiska förutsättningarna i slöjdsalen och jag vill påstå att resultatet från NÄU-13 bekräftas i föreliggande studie. Min tolkning är att slöjdlärarna känner en uppgivenhet inför den språkliga utmaningen i den flerspråkiga slöjdundervisningen och de upplevs ha svårt att finna pedagogiska metoder som kan avhjälpa problematiken. Förhållandena förklaras delvis med att den organisatoriska stöttningen i form av bland annat fortbildning och bistående resurspersonal är bristfällig och att undervisningens praktiska förutsättningar, främst i fråga om tid, begränsar det pedagogiska utrymmet. När lärarna står utan effektiva handlingsalternativ och resurser tenderar de att fokusera på de ämnesområden som inte kräver verbal- eller skriftspråklig kompetens och man riskerar således att försaka stora delar av slöjdämnets kunskapsbild. Problematiken framstår som än mer alarmerande då man beaktar de potentiella konsekvenserna som en sådan typ av undervisning kan få för elevernas språkutveckling. Enligt Majke Haijers och Theun Meestringas (2014) teorier förutsätter en god språkutveckling att eleverna exponeras för skolans komplexa språk (2014, s. 29) och därav menar jag att en undervisningspraktik som i viss mån skyddar eleverna från ämnets språkliga utmaningar riskerar att fixera dessa elever i ett språkligt utanförskap som blir svårt att bryta.

Det multimodala språkets betydelse i slöjdundervisningen har bland annat påvisats av i artikeln Kommunikation och lärande i slöjdverkstaden (Andersson, Brøns-Pedersen & Illum, 2016). I studien framkom att det, utöver skriftligt och verbalt språk, förekommer en riklig multimodal kommunikation i slöjdsalen där bland annat gester, mimik, taktila instruktioner och bilder ofta tillämpas som meningsbärande språkmedel i kommunikationen mellan lärare och elever (2016, s. 91). De tre slöjdlärarna i föreliggande studie upplever i linje med tidigare forskning att det

multimodala språket underlättar meningsskapandet i den flerspråkiga slöjdundervisningen och när det språkliga glappet mellan läraren och eleven blir för stort för att kunna överbryggas med verbalt- eller skriftligt språk upplever lärarna att slöjdsalens multimodala språkresurser kan bidra till att skapa förståelse. Det multimodala språket upplevs följaktligen vara ett betydelsefullt kommunikativt redskap och det betraktas som en värdefull tillgång för den pedagogiska och sociala samspelet i slöjdsalen. Muntliga arbetsinstruktioner och sociala interaktioner kan kompletteras med ytterligare förtydligande språkmedel och multimodalspråket bidrar således till att de flerspråkiga eleverna inkluderas i en större del av slöjdsalens pedagogiska verksamhet.

För att sammanfatta diskussionen kring språkets upplevda betydelse för den flerspråkiga slöjdundervisningen kan det alltså konstateras att ämnets skrift- och verbalspråkliga moment upplevs utgöra stora utmaningar samtidigt som slöjdsalens multimodalspråkliga rikedom ses som en värdefull pedagogisk resurs. De språkliga utmaningarnas omfattning föranleder att lärarna ibland undanhåller vissa ämnesområden från de flerspråkiga eleverna vilket enligt den språk- och kunskapsutvecklande pedagogiken riskerar att hämma elevernas språkutveckling. Slöjdlärarna upplevs vidare vara väl medvetna om språkutmaningen som de flerspråkiga eleverna ställs inför i ämnet och härleder i första hand problematiken till brister i den personliga och organisatoriska beredskapen och efterfrågar mer stöd och kunskap.

7.2.2 Kulturell mångfald i den flerspråkiga slöjdundervisningen

Givet att såväl min egen förståelse som den tidigare behandlade forskningen på området främst relaterade till språkets betydelse i slöjdämnet låg studiens initiala tyngdpunkt på att undersöka de språkliga aspekterna av den flerspråkiga slöjdundervisningen och hur slöjdlärarna upplevde dessa. De intervjuade slöjdlärarna ägnade också mycket tid åt sina upplevelser av språkfaktorn men ägnade samtidigt förvånansvärt mycket tid åt att diskutera de kulturella aspekterna av den flerspråkiga slöjdundervisningen. Jag hävdar att studiens främsta bidrag till forskningsfältet står att finna just i slöjdlärarnas resonemang kring kulturell mångfald i slöjdsalen. Ämnet förekommer i liten utsträckning i tidigare publicerad slöjdforskning men framstår ändå som en betydande faktor i de tre slöjdlärarnas upplevelser av flerspråkig undervisning.

Perspektiven på den kulturella heterogenitetens inverkan på flerspråkig slöjdundervisning kännetecknas i studien av dikotomin mellan å ena sidan ett resursperspektiv och å andra sidan ett bristperspektiv. Resursperspektivet relaterar främst till en syn på de flerspråkiga eleverna som bärare av kulturellt betingade hantverkstraditioner och uttryck. Genom att fler kulturella uttryck och erfarenheter lyfts i slöjdundervisningen ges eleverna förutsättningar till att utveckla sin förståelse för personer med andra kulturella erfarenheter och referensramar (Lahdenperä, 2004, s. 63). Slöjdlärarnas resursperspektiv kan därav sägas korrelera med den interkulturella pedagogikens teorier om det mångkulturella mötets värde för elevernas lärande. Man kan dock ifrågasätta ett resursperspektiv som enbart lägger vikt vid andra kulturers formspråk och hantverkstraditioner och hävda att perspektivet är allt för snävt då dessa aspekter rimligtvis endast utgör en liten del av en persons fullständiga kulturella identitet. I sammanhanget

förstärks inte heller resursperspektivet då upplevelserna av de flerspråkiga elevernas kulturellt betingade beteenden behandlas. Snarare framträder ett bristperspektiv som gör gällande att de kulturellt betingade elevbeteenden som avviker från skolans kulturella normer och strukturer skapar problem i slöjdundervisningen.

I diskussionen kring den flerspråkiga slöjdundervisningens språkliga utmaningar antog slöjdlärarna en självkritisk ståndpunkt som ifrågasatte det egna förhållningssättet och organisationens strukturer snarare än de flerspråkiga elevernas bristande svenskkunskaper. I förhållande till den upplevda kulturella dissonansen mellan de flerspråkiga eleverna och undervisningen framträder en till viss del kontrasterande diskurs som tenderar att förlägga ansvaret för de pedagogiska svårigheterna på de flerspråkiga eleverna. Den rådande skolkulturen framstår som något förgivettaget som eleverna förväntas assimilera om de skall kunna nå skolframgång. Ett undantag som kan bidra till att tydliggöra mitt resonemang är Slöjdlärare 1's utsagor om hur hans pedagogiska undervisningsmaterial främst relaterar till majoritetskulturen och därför inte tilltalar och motiverar de flerspråkiga eleverna i samma grad. Slöjdlärare 1 vänder här blicken mot den egna undervisningen och kan konstatera att den inte är anpassad för hela elevgruppen. Den kritiska självreflektionen indikerar en interkulturell medvetenhet hos slöjdläraren och sätter fingret på en central aspekt inom den interkulturella pedagogiken som förordar att undervisningsinnehållet skall spegla hela elevgruppens kulturella mångfald (Stier & Sandström-Kjellin, 2009, s. 15).

Den kulturella mångfaldens upplevda betydelse för slöjdundervisningen kan sammanfattningsvis beskrivas som tudelad i ett resurs- och ett bristperspektiv. De tre slöjdlärarna ger var för sig uttryck för att de flerspråkiga eleverna kan bidra till slöjdundervisningen med nya perspektiv på hantverk och formspråk och signalerar i dessa resonemang ett resursperspektiv på den flerspråkiga slöjdsalens kulturella mångfald. Bristperspektivet härleds främst i slöjdlärarnas beskrivningar av de flerspråkiga elevernas kulturellt betingade beteenden som inte upplevs harmonisera med skolkulturens normer och förväntningar.

7.2.3 Slöjdundervisning med andra värden i fokus

I tidigare studier (Halse, 2016) har det framkommit att en del slöjdlärare anser att slöjdämnets centrala förmågor är av underordnad betydelse i undervisningen av nyanlända elever. Slöjdämnet betraktas i dessa fall inte som en isolerad enklav i skolmiljön utan som en betydelsefull del i en större helhet och slöjdlärarnas primära fokus i undervisningen ligger på att förbereda de nyanlända eleverna för deras fortsatta liv i skolan (2016, s.17). Bilden befasts i föreliggande studie där de tre lärarna ger uttryck för synen på den flerspråkiga slöjdundervisningen som ett forum för socialisation. Slöjdlärarna menar att de flerspråkiga eleverna genom deltagande i slöjdundervisningen tillskansar sig de sociala koder som upplevs utgöra förutsättningarna för framgång i det svenska skolsystemet. Slöjdämnet betraktas alltså som en form av fostrande instans av stor betydelse för de flerspråkiga elevernas anpassning till ett liv i den svenska skolmiljön.

Det har redan beskrivits hur det mångfacetterade multimodala slöjdspråket upplevs understödja de flerspråkiga elevernas aktiva deltagande i slöjdsalens pedagogiska gemenskap. När slöjdlärarna resonerar vidare kring upplevelsen av den flerspråkiga slöjdsalens sociala gemenskap beskrivs det multimodala språket återigen som en betydelsefull faktor till de flerspråkiga elevernas deltagande. De många alternativa vägarna till meningsskapande dialog upplevs underlätta interaktionen mellan eleverna och bidra till att de flerspråkiga eleverna inkluderas i elevgruppens sociala gemenskap. I förhållande till skolans mer teoretiskt orienterade ämnen i vilka undervisningen i högre grad baseras på verbal och skriftlig språkförmåga upplever de tre slöjdlärarna att slöjdämnet utgör en särskilt bra kontext för social integrering.

Tidigare i studien har det beskrivits hur slöjdlärarna tenderar att undvika en del av de verbal- och skriftspråkliga ämnesmomenten i undervisningen av flerspråkiga elever vilket i första hand tolkats som en pedagogisk åtgärd med potentiellt negativa konsekvenser för elevernas språkinläring. Ställt i relation till de tre slöjdlärarnas upplevelser av att den slöjdsalens sociala gemenskap beror på de låga verbal- och skriftspråkliga krav som ämnets hantverksmässiga moment ställer på eleverna framträder dock en konkurrerande tolkningsmodell. Bör slöjdlärarnas tendenser till att undvika språkligt krävande ämnesmoment i den flerspråkiga undervisningen snarare förstås som en handling i syfte att understödja undervisningens sociala gemenskap? Oavsett vilken anledning lärarna har till att undanhålla eleverna från ämnesspråkliga utmaningar så är det komplext att avgöra huruvida handlandet är rätt eller fel. Det vore dock intressant att ta del av slöjdlärarnas tankar om- och argument för sina beslut och se om det finns en medveten bakomliggande tanke om social integrering eller om det snarare handlar om en pedagogisk nödlösning.

7.2.4 Integrationsämne med outnyttjad potential

I ljuset av diskussionen kring den språkliga- och kulturella mångfaldens inverkan på undervisningen anknyter jag resonemanget till slöjdämnets roll som integrationsämne. I de tre slöjdlärarnas samlade utsagor framträder en uppfattning om att slöjdämnet i många avseenden är ett lämpligt integrationsämne där elever med varierande svenskkunskaper och olika kulturella bakgrunder ges möjlighet att närma sig varandra och forma en ömsesidig interkulturell respekt för varandra. En av faktorerna som upplevs gynna de flerspråkiga elevernas delaktighet i slöjdsalen är hantverkets kommunikativa förmåga. Slöjdlärarna tycks uppleva slöjdande som ett internationellt språk och menar att slöjdämnets hantverksmässiga moment och multimodala språk bjuder in elever med begränsade svenskkunskaper till såväl pedagogiskt- som socialt deltagande. I slöjdundervisningens hantverksmässiga moment framstår slöjdämnet således som en god miljö för integrering. Samtidigt är de tre slöjdlärarna, i linje med resultatet i Päivi Juvonens studie (2015), tämligen överens om att slöjdämnet bär på en språklig komplexitet och att den flerspråkiga elevens möte med ämnet därav innebär ett antal kännbara utmaningar för eleven. Det är främst i ämnets reflekterande och analytiska moment, vilka ställer krav på ett utvecklat verbal- och skriftspråk, som de flerspråkiga eleverna upplevs få problem och slöjdlärarna beskriver hur de ibland saknar såväl didaktisk beredskap som organisatoriska förutsättningar för att hantera situationerna.

I relation till Pauline Gibbons (2010) och Majke Haijer och Theun Meestringas (2014) teorier om ämnesundervisningens fördelar som språkutvecklande miljö är det oroväckande om slöjdlärarna upplever att de inte har de nödvändiga förutsättningarna för att kunna bedriva ett språkutvecklande arbete i slöjdsalen. Det vore rimligtvis önskvärt om ämnen som betraktas som integrationsämnen för flerspråkiga elever präglas av ett medvetet språkutvecklande arbete. Givet att slöjdamnet dessutom utgörs av ett flertal språkligt orienterade kunskapsområden framstår behovet av ett språkutvecklande arbete än mer som en absolut nödvändighet. För att de flerspråkiga eleverna skall ges möjlighet att utvecklas enligt slöjdens samtliga långsiktiga mål vill jag hävda att undervisningen måste beakta slöjdamnets språkkrav. I den slöjdundervisning som beskrivs i studien saknar slöjdlärarna ofta resurser i form av tid, kompetensutveckling och stöd från tolkar och studiehandledare vilket upplevs begränsa möjligheterna till att arbeta språkutvecklande med de flerspråkiga eleverna. Om inte slöjdlärarna ges förutsättningar att arbeta språkutvecklande kan man ställa sig frågan hur lärarna skall förmå sig att efterleva skolans kompensatoriska uppdrag vilket anger att undervisningen skall sträva efter att utjämna skillnaderna i elevernas förutsättningar till lärande (SFS 2010:800).

Den upplevda problematiken kring de flerspråkiga elevernas kulturella bakgrund och hur denna skiljer sig från den rådande kulturen i slöjdundervisningen väcker ytterligare en del frågor gällande hur väl flerspråkiga elever integreras i slöjdamnet. Enligt den interkulturella pedagogiken förutsätter en inkluderande undervisningspraktik en hög grad av pedagogisk flexibilitet där läraren är medveten om hur kunskap konstrueras inom olika kulturer och förmår anpassa sin undervisning i syfte att tillgängliggöra lärandestoffet för alla elever (Stier & Sandström-Kjellin, 2009, s. 15). De synsätt som framkommit i föreliggande studie vittnar snarare om en rigid syn på undervisningskulturen och de flerspråkiga eleverna förväntas anpassa sitt beteende efter den rådande undervisningskulturen. Även om alla elever, oavsett bakgrund, förväntas inordna sig i skolkulturen kan man anta att denna assimileringprocess medför större påfrestningar för de elever vars kulturella identitet och bakgrund i högre grad skiljer sig från majoritetskulturen.

Baserat på resultatet i föreliggande studie och vad som framkommit i tidigare presenterad forskning på området är den sammantagna uppfattningen att slöjdamnet i vissa avseenden är ett bra integrationsämne medans det i andra avseenden har potential att bli ett bra integrationsämne. Värdet av det skapande arbetets integrerande kraft skall i inga avseenden förringas men för att ämnet i fler avseenden skall kunna leva upp till den rådande uppfattningen om slöjdamnet som ett lämpligt integrationsämne kan förutsättningarna för det språkutvecklande arbetet i slöjdundervisningen behöva förbättras samtidigt som vissa lärare kan behöva anlägga ett annorlunda förhållningssätt som i högre grad präglas av kulturell flexibilitet.

7.3 Framåtblick

Givet studiens fenomenografiska ansats menar jag att den kan erbjuda ett generöst underlag på vilket man kan basera vidare forskning. Resultatet presenterar en bild av hur olika faktorer i

den flerspråkiga slöjdundervisningen upplevs men tillhandahåller i sig inte några förklaringsmodeller till varför fenomenet upplevs som det gör. Kommande forskning skulle i detta avseende kunna söka förklaringarna till varför vissa lärare upplever vissa aspekter av fenomenet på det sätt som de gör.

Perspektiven på den kulturella mångfaldens inverkan på slöjdundervisningen framstår också som ett intressant område att forska vidare på då det förekommer i mycket liten utsträckning i den tidigare slöjdforskning jag tagit del av. Resultaten i föreliggande studie visar på en inkonsekvens i synen på elevgruppens kulturella mångfald där det i vissa fall ses som en resurs och i andra avseenden som en bristfaktor. För att undersöka hur väl slöjdsalens kulturella mångfald tas till vara i undervisningen skulle det vara intressant att genomföra en observationsstudie med utgångspunkt i den interkulturella pedagogikens teorier.

De organisatoriska förutsättningarna beskrivs i studien ha stor betydelse för lärarnas möjligheter att bedriva en undervisning som tar hänsyn till den flerspråkiga elevgruppens särskilda behov. Utifrån vetskapen om att skolornas sätt att organisera stödet kring nyanlända och flerspråkiga elever varierar vore det intressant att vidare undersöka vilka konsekvenser de olika sätten får för den flerspråkiga undervisningen ute på skolorna.

Avslutningsvis skulle jag, givet att föreliggande studie baseras på ett förhållandevis litet underlag, gärna se en fortsatt kartläggning av slöjdlärares upplevelser av den flerspråkiga undervisningen. Fortsatta studier på området skulle kunna synliggöra fler perspektiv och skapa en mer representativ bild av slöjdlärares upplevelser av flerspråkig slöjdundervisning. Det skulle även vara intressant att skifta perspektiven och undersöka flerspråkiga elevers upplevelser av slöjdundervisningen. En sådan undersökning skulle kunna bidra till att blottlägga såväl brister som styrkor som slöjdamnet har i förhållande till den flerspråkiga elevgruppen.

7.4 Avslutande kommentar

”...då är ju jag nollspråkig helt plötsligt”, citatet kommer från Slöjdlärare 1 och vittnar om de stora pedagogiska utmaningar som lärarna ställs inför i undervisningen av flerspråkiga elevgrupper, utmaningar som kan antas växa ytterligare i takt med att den språkliga mångfalden i skolan fortsätter att växa under kommande år. Ur ett likvärdighetsperspektiv finner jag det nödvändigt att avslutningsvis ställa frågan; Hur skall skolan säkerställa att ämneslärarna ges förutsättningar att möta flerspråkiga elever i sina klassrum och ge dem förutsättningar att lyckas i det svenska skolsystemet? Tills frågan är besvarad menar jag att vi får förlita oss på de engagerade lärare som finns ute i skolorna och deras förmåga att själva hitta vägar över den flerspråkiga undervisningens språkbarriärer.

8 Referenslista

- Aaröe, J. & Johansson, F. (2018). *Att bygga ett slöjdspråk – Om språk och språkutveckling i slöjden* (Kandidatuppsats). Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet. Tillgänglig:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/56323/1/gupea_2077_56323_1.pdf
- Andersson, J., Illum, B., & Brøns-Pedersen, L. (2016). Kommunikation och lärande i slöjdverkstaden. *Techne Serien A, vol. 23(2)*, 80–98.
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring: 1962-1994*. Linköping: Univ., Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Borg, K. (2008). Slöjd för flickor och slöjd för gossar. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet: om pedagogisk slöjd*. (S. 51-64). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Borgström, M. (2004). Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. (s. 33-56). Lund: Studentlitteratur.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. & Johansson, K. (2015). 'Fenomenografi', I A. Fejes & R. Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 162-175). Stockholm: Liber.
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (2., uppdaterade uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Guvå, L. & Stevanovic, M. (2016). "Träpinnegrejsimojs-sak" Elevers användning av ämnesspecifika begrepp i slöjdämnet. *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan, 14*. Hämtad 2018-12-15, från:
<https://www.skolporten.se/app/uploads/2016/09/undervisning-larande-14-2016.pdf>
- Gyllerfelt, E. (2016). *Nyanlända elevers interaktion i en textilslöjdsal* (Magisteruppsats). Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. Tillgänglig:
http://slojdlararportalen.se/wp_slojd/wp-content/uploads/2016/11/Nyanl%C3%A4nda-elevers-interaktion-i-en-textils%C3%B6jdsal-2016.pdf
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (2. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halse, M. (2016). *Nyanlända i slöjden – en studie om slöjdlärares arbete med nyanlända elever* (Kandidatuppsats). Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:935475/FULLTEXT01.pdf>
- Hartman, S.G. (red.). (2014). *Slöjd, bildning och kultur: om pedagogisk slöjd i historia och nutid*. Stockholm: Carlsson.
- Helgesson, G. (2015). *Forskningsetik*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in educational sciences, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/15749/3/gupea_2077_15749_3.pdf

- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande - mottagning och inkludering* (s. 139-176). Stockholm: Natur & kultur.
- Kress, G.R. (red.). (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Lahdenperä, P. (2004a). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I Lahdenperä, P. (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. (s. 11-32). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2004b). Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö. I Lahdenperä, P. (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. (s. 57-74). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats: att tillämpa interkulturell pedagogik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(1981), 177-200. ISSN: 0020-4277
- Otterup, T. (2014). Nyanlända elevers språkutveckling. I Kästen-Ebeling, G. & Otterup, T. (Red.), *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. (s. 57-76). Lund: Studentlitteratur.
- Richardson, J. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53–82. doi: 10.3102/00346543069001053
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. (Femte upplagan). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017a). *Från vardagsspråk till ämnesspråk: Multimodala resurser för lärande*. Hämtad 2018-11-19, från https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-lasskriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprakamnessprak/del_08/Material/Flik/Del_08_MomentA/Artiklar/M29_Gr_08A_01_resurser.docx
- Skolverket. (2017b). *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd (reviderad 2017)*. Hämtad 2018-12-18, från https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5c_dfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3845.pdf;jsessionid=D5595DE3A2AE0C87C57DAC881A4B0CA9?k=3845
- Skolverket. (2015). *Slöjd i grundskolan - En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Fritzes.
- Stier, J. & Sandström, M. (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2018-12-22, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wedin, Å. & Musk, N. (red.) (2010). *Flerspråkighet, identitet och lärande: skola i ett föränderligt samhälle*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

9 Bilagor

Bilaga 1 - Deltagarförfrågan

Hej XXXX!

Jag söker just nu deltagare till en intervjustudie om slöjdundervisning och flerspråkighet och fick tips om dig av XXXX.

Mitt namn är Jesper Aaröe och jag läser alltså på ämneslärarprogrammet med inriktning slöjd vid Göteborgs Universitet. För tillfället skriver jag min kandidatuppsats med fokusområdet slöjdundervisning och flerspråkighet. Mer specifikt syftar studien till att undersöka slöjdlärares upplevelser av att undervisa slöjd i en flerspråkig klassrumskontext.

För att undersöka detta behöver jag nu komma i kontakt med yrkesverksamma slöjdlärare som är villiga att ställa upp på en intervju och skulle därför bli väldigt glad om du var intresserad av att medverka! Intervjun beräknas ta ca. fyrtio minuter och kommer att spelas in för att jag i ett senare skede skall kunna lyssna igenom samtalet och analysera dina svar. Svaren kommer anonymiseras innan publikation.

Om du skulle vara intresserad av att delta i studien är du välkommen att höra av dig till mig via någon av följande kontaktuppgifter:

Telefon: XXXX

Mejladress: XXXX@XXXX.com

Med vänliga och förväntansfulla hälsningar,

Jesper Aaröe

Bilaga 2 - Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Vilka ämnen undervisar du i?
- Hur länge har du arbetat som slöjdlärare?
- Vilka årskurser har undervisar du i slöjd?
- Vilka skolformer har du arbetat i under din tid som slöjdlärare?

*Tydliggör begreppet flerspråkig kontext

- Utifrån begreppsdefinitionen, är du flerspråkig?
- Beskriv din erfarenhet av att undervisa slöjd till flerspråkiga elever?

Organisation

- Beskriv hur du upplever de organisatoriska förutsättningarna för att undervisa flerspråkiga elever på skolan?
- Slöjden används ofta som ett integreringsämne där flerspråkiga elever för första gången placeras i ordinarie undervisning. Hur upplever du detta?

Individ

- Beskriv vilka utmaningar och möjligheter du upplever i undervisningen i det flerspråkiga klassrummet?
- Skiljer sig ditt förhållningssätt när du undervisar flerspråkiga elever jämfört med när du undervisar elever med svenska som förstaspråk?
- Vad anser du vara viktigast att de flerspråkiga eleverna lär sig i slöjdundervisningen?
- Hur upplever du att de flerspråkiga eleverna trivs i slöjdundervisningen?
- Hur väl upplever du att de flerspråkiga eleverna lyckas uppnå de uppsatta kursmålen?
– vilka kunskapskrav/ förmågor lättare/svårare?