

Slöjdlärarens didaktiska process

En kvalitativ studie om slöjdlärares upplevelse av att undervisa praktisk kunskap i grundskola.

Veaceslav Bendersky

Institutionen för ämnesdidaktik
Självständigt arbete 15 hp, grundnivå
Höstterminen 2023
Kurs: VAL-projektet, CHSAUV
Ämne: Utbildningsvetenskap praktisk-estetiska ämnen
Handledare: Ebba Theorell
Examinator: Maria Wassrin
English title: The sloyd teacher's didactic process



Stockholms
universitet

Sammanfattning

Praktisk kunskap kräver teori och teoretisk kunskap kräver praktik. I slöjdundervisning behöver eleverna ges möjlighet att utveckla både sin kreativitet och självständighet samtidigt som eleverna måste få en grund som i vissa moment kräver en exakt reproduktion av lärarförmedlad kunskap. I denna studie undersöker jag hur lärare i slöjd upplever detta dilemma att balansera mellan kunskapsreproduktion och inspiration i praktisk-estetisk undervisning. Vilka didaktiska ramar används i undervisningen och på vilket sätt förmedlas de till eleverna? Resultatet grundar sig på fem intervjuer med verksamma slöjdlärare. Materialet från intervjuerna analyseras med hjälp av tematisk analys. Sociokulturell teori och begreppet den proximala utvecklingszonen och tyst kunskapsteori används för att förstå lärarnas undervisningspraktik. I studien framkommer det att lärare i tidiga årskurser och i för eleverna nya hantverksområden tillämpar styrande ramar för att eleverna ska lära sig grunderna och hantverkstekniker. För att senare öppna ramarna successivt och låta eleverna lära sig arbeta fritt och utforska sin kreativitet under självständighet. Lärares roll pendlar mellan motiverande ledare, utmanare och inspiratör. Att didaktisk kvalitet i slöjdundervisning är beroende av lärarens förmåga att visa och förklara praktiska tillämpningar av kunskap och nå fram och möta elever vars tidigare erfarenheter och intresse varierar och är beroende av olika faktorer.

Nyckelord

Slöjdidaktik, tyst kunskap, didaktiska ramar.

Innehållsförteckning

| | |
|---|----------------------------------|
| Prolog | 1 |
| 1. | Inledning |
| | 1 |
| 1.1. <i>Definition av Tydlighetsdoktrinen</i> | 3 |
| 1.2. <i>Skolans styrdokument</i> | 4 |
| 1.3. <i>Syfte och frågeställningar</i> | 5 |
| 2. | Tidigare forskning |
| | 5 |
| 2.1. <i>Slöjddidaktik och elevernas lärande</i> | 5 |
| 2.2. <i>Didaktiska ramar i slöjdundervisningen</i> | 7 |
| 3. | Teoretiska utgångspunkter |
| | 10 |
| 3.1. <i>Sociokulturella perspektiv</i> | 10 |
| 3.2. <i>Den proximala utvecklingszonen</i> | 11 |
| 3.3. <i>Tyst kunskap</i> | 13 |
| 4. | Metod |
| | 15 |
| 4.1. <i>Urval</i> | 15 |
| 4.2. <i>Insamling av empiri</i> | 16 |
| 4.3. <i>Forskningsetiska aspekter</i> | 16 |
| 4.4. <i>Analysmetod</i> | 16 |
| 5. | Analys och resultat |
| | 16 |
| 5.1. <i>Från styrande till friare ramar</i> | 17 |
| 5.2. <i>Balansera ramar för att motivera och inspirera</i> | 18 |
| 5.3. <i>Effektiv och ineffektiv kommunikation i slöjdundervisning</i> | 19 |
| 5.4. <i>Längden på instruktionen avgör tydligheten</i> | 21 |
| 5.5. <i>Kommunikation i praktisk undervisning bättre i mindre elevgrupper</i> | 21 |
| 5.6. <i>Lärarens roll i slöjdundervisningen</i> | 22 |
| 6. | Diskussion och slutsatser |
| | 24 |
| 6.1. <i>Öppna eller styrande didaktiska ramar</i> | 24 |
| 6.2. <i>Muntliga och skriftliga instruktioner i slöjd</i> | 25 |
| 6.3. <i>Lärarens kommunikation i slöjdundervisningen</i> | 26 |
| 6.4. <i>Metoddiskussion</i> | 27 |

| | | |
|------|---|-----------|
| 6.5. | <i>Implikationer för undervisningen</i> | 28 |
| 6.6. | <i>Vidare forskning</i> | 29 |
| 6.7. | <i>Avslutande tankar</i> | 29 |
| | Referenser | 30 |

Prolog

En liten pojke tittar nyfiket på sin farfar som snickrar. Farfar drar sina händer över träbrädans ådring, sågar till ett stycke och börjar snickra med passionerad känsla. Den lilla pojken som betraktade var jag. Min farfar levde som bonde i västra Ukraina och det var han som lärde mig det praktiska kunnandet, hur man spikar en spik, hur man beskär ett träd och vilka sammansättningar som passar bra för trälådor. Han var min inspirationskälla och förmodligen är det tack vare honom som jag fick ett brinnande intresse för slöjd och praktisk kunskaper i stort. Hans utbildning var inte lång och allt det praktiska han lärde sig var från hans föräldrar och andra som bodde i byn och från hans egna erfarenheter.

Senare i livet studerade jag möbelsnickeri på S:t Eriks gymnasium i Stockholm. Utbildningen där var praktiskt orienterad och alla lärare hade långa erfarenheter i snickeribranschen. Även om vi också hade teoretiska genomgångar, så var det fokus på praktiska övningar. Nu arbetar jag själv som lärare i slöjd och har fått uppleva vilken stor komplexitet som läraryrket innefattar. Min livserfarenhet och mina upplevelser i att både lära ut praktisk kunskap och att försöka förstå elevens roll att vara mottagare av dessa praktiska kunskaper har också väckt mitt brinnande intresse för didaktiska frågor.

1. Inledning

Hur förmedlas och tillägnas kunskap inom praktiskt estetiskt ämnen som slöjd? Hur påverkar samhällets kunskapssyn de didaktiska utmaningar lärare möter? Problemställningen med kunskapsförmedling är klassisk och relevant ur flera perspektiv. Att klargöra samspelet mellan lärarens undervisningsförmåga och individens behållning och utveckling är ett ämne som didaktiken konkretiserar. Lärare behöver förhålla sig till Skolverkets (2022) styrdokument för ämnet, som grundar sig i olika teoretiska perspektiv och förmedla kunskap på ett tydligt och lärande sätt, vilket introduceras i detta avsnitt.

Vad formar en människa? Frågan Liedman (2020, s. 740–742) ställer är uråldrig men alltid lika aktuell. Liedman söker definiera skillnader mellan bildning och utbildning som formar människors val och möjligheter. Vilka faktorer präglar dagens utbildningspolitik och samhället i stort, som blir normgivande? Utbildning kan ses som en förberedelse för framtida yrken och arbetsmarknadsbehov; den jämförs med en rutinmässig process som effektiviseras och anpassas till att vara konkurrenskraftig. Enligt Liedman (2020, s. 740) är ”en utbildning målinriktad och förbereder en elev för en bestämd verksamhet. Bildning är först och främst en process”. Bildning kan beskrivas som ett utövande av kunskap eller färdigheter, den är mer fri i meningen att individens eget kunskapsintresse är drivande. Bildning kan beskrivas som en organisk form för kunskap sprungen inifrån individen med mindre yttre påverkan. Kan dessa två former förenas eller balanseras? Å ena sidan utbildning – som är målorienterad och som hjälper oss att möta samhällets behov. Å andra sidan bildning som bidrar till människans individuella utveckling. Vi kan formas av yttre omständigheter och förhållanden och följa mängden och grunda våra val i det som är accepterat och trendigt i samhället. Men bildning kan hjälpa oss att forma våra livsval efter våra egna behov, lära oss tänka kritiskt och kanske i stället förändra miljön vi lever i. Även om vi behöver utbildning som är marknadsorienterad som kan ge oss ett yrke och försörjning är det enligt Liedman (2020, s. 754–755) behovet av bildning – det som kan berika och forma en individ efter dennes egna förutsättningar och intressen.

Biesta (2015, s. 82–83) menar att idag finns en marknadspåverkan på utbildningssystemet som förvandlar elever till kunder. Detta synsätt kan undergräva utbildningens form och lärarens professionella roll och omdöme att veta vad som bäst fungerar för elever i en särskild kontext. Denna marknadssyn leder till att praktisk kunskap som tycks vara mindre värd kan prioriteras bort i skolundervisningen för mer ansedd teoretisk kunskap.

Borg (2021, s. 233–234) skriver om tendenser i lärarutbildningen för slöjd. Praktiska studier i utbildningen ersätts med akademiska i större utsträckning. Kravet på förutbildningen i estetisk och praktisk verksamhet för lärarstudenter har tagits bort. Ämnesstudier minskades i snitt med 50–65%. Denna utveckling pekar på att akademiska meriter värderades högre än praktiska kunskaper. Som resultat har praktiska ämneskunskaper prioriterats bort till förmån för textbaserade teoretiska kunskaper.

I slöjdlärarens praktik upplevs ibland att praktisk kunskap i grundskolan kan åsidosättas och den teoretiska kunskapen får företräde, då den ofta har högre status i samhället. Resultatet av denna tendens kan leda till att praktisk-estetiska ämnen byter fokus från praktisk tillämpning till mer teoretisering av ämnets innehåll. Kravet på tydlighet, exakta och mycket detaljerade skriftliga instruktioner ökar. Zandén (2018, s. 17) skriver om skolans förändring från 1990-talet. Att dagens skola har en tydlig marknadsstyrning mot mål och resultat resulterar i kravet på förenkling och tydlighet. Lärarens kompetens och kvaliteter i undervisningen hotas enligt denna utveckling.

1.1. Definition av Tydlighetsdoktrinen

Tydlighetsdoktrinen betydelse är att tydlighet är mer önskvärd än relevans. Zandén (2018, s. 20) skriver:

Enligt tydlighetsdoktrinen är det både möjligt och önskvärd att kommunicera mål och kriterier genom tydliga, entydiga formuleringar. En sådan tydlighet är enligt doktrinen nyckeln till en effektiv målstyrning, en rättvis och likvärdig bedömning och därmed även till en höjd undervisningskvalitet i skolan och bättre resultat.

All kommunikation i tydlighetsdoktrinen strävar efter att beskriva verkligheten på ett entydigt sätt och Zandén hävdar att effekten nås genom språkets kvaliteter att tydliggöra betydelser, därför kan den betraktas som monologisk.

I praktisk-estetiska ämnen kan tydlighetsdoktrinen hota och påverka de konstnärliga och praktiska kvaliteterna negativt. Det subjektiva och rika innehållet i ämnet tvingas att övergå till mer ytliga kunskaper som kan bli mer mätbara och objektiva (Zandén, 2018, s. 24).

Tydliga instruktioner hjälper elever att förstå och följa uppgiften men samtidigt finns en risk att detta kan bromsa deras kreativitet, självständighet och estetiska utveckling. För att utveckla dessa egenskaper krävs att de skulle tänka och pröva själva. Skolverket (2022, s. 218) formulerar syftet för slöjdundervisning: ”ge eleverna förutsättningar att utveckla idéer samt överväga olika lösningar och tillvägagångsätt [...], väcka elevernas nyfikenhet och lust att undersöka och experimentera [...] på ett kreativt sätt”. Men samtidigt måste elever lära sig kunskaper som är teoretiska i slöjd genom instruktioner och strikta ramar. Detta dilemma

väckte mitt intresse för hur lärare i slöjd upplever denna problematik. Att ge elever tydliga instruktioner i form av video, steg för steg och muntliga instruktioner. Samtidigt ge stöd åt elevernas förmåga att lösa problem och använda sin kreativitet till att göra det. Det komplexa lärandet eller bildningen i ett hantverk kan vara experimentellt och utforskande på ett sätt som enbart följandet av givna mallar eller instruktioner aldrig blir.

Från ett didaktiskt kvalitetsperspektiv ämnar undersökningen belysa hur teori och praktik samverkar i slöjdundervisningen och vad som påverkar lärarens arbete positivt eller negativt. Är det specifika eller öppna ramar eller kanske både och som kan påverka elevernas kreativitet och självständiga tänkande på ett positivt sätt? Det är därför av intresse att djupare studera slöjdlärares upplevelser i deras praktik. Att förstå mer om hur läraren upplever den didaktiska processen i praktisk-estetiska ämnen, vilka ramar används och hur de kommuniceras kan hjälpa oss att utveckla den och kanske förstå samband och möjliga utvecklingsområden inom lärarprofessionen.

1.2. Skolans styrdokument

I Skolverkets nuvarande läroplan, Lgr 22, (2022, s. 218) beskrivs vikten av slöjd i grundskolan som främjande för hållbar utveckling och viktig både för individen och samhället.

Slöjd innebär manuellt och intellektuellt arbete i förening vilket utvecklar kreativiteten och handlingsberedskapen samt stärker tilltron till den egna förmågan att hantera olika praktiska problem i vardagen (Skolverket, 2022, s. 218).

Slöjdundervisningen ska främja elevernas förmåga att framställa och tillverka olika föremål i olika material som trä, metall och textil. Eleverna ska få möjlighet att utveckla förmågan att motivera och välja sitt tillvägagångssätt i processen, förmågan att hitta och utveckla idéer, och förmågan att reflektera över sitt arbete. Slöjdens arbete beskrivs som ”idéutveckling, överväganden, framställning och reflektion” (Skolverket, 2022, s. 219).

Det är därför av vikt att studera vilka didaktiska verktyg som lärare föredrar för att förena både manuellt och intellektuellt arbete. Hur upplever lärare att de når fram till eleverna genom att stärka deras förmågor att hantera och lösa olika praktiska problem och utveckla deras kreativitet.

1.3. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att fördjupa förståelsen av slöjdlärares personliga upplevelser i undervisningssituationer i grundskolan och att undersöka deras didaktiska val i sitt arbete med praktiska slöjddämnena. Genom kvalitativa forskningsintervjuer av slöjdlärare strävar jag i min studie efter att utveckla förståelsen för vilka didaktiska ramar som används inom slöjd och hur de kommuniceras. Målet är att undersökningen ska bidra med en ökad förståelse av den didaktiska processen i slöjdundervisning.

Frågeställningar:

1. Vilken inverkan har didaktiska ramar, antingen öppna eller mer styrande, på elevernas lärande enligt lärarna?
2. Hur menar lärarna sig kommunicera dessa didaktiska ramar till eleverna?

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt behandlas tidigare forskning relaterat till de frågeställningar som ska undersökas. Sökningen gjordes genom Stockholms Universitetsbiblioteks databaser ERIC via EBSCO, Google Scholar och Techne Serien. Sökord som användes var slöjd, undervisning, slöyd, pedagogiska ramar, kreativitet och kombinationer av dessa ord.

2.1. Slöjddidaktik och elevernas lärande

I artikeln som Andersson & Risberg (2018) har gjort finns en analys av lärarens kroppsspråk och rörelser i slöjdundervisning på högstadieskola. I studien observerades två klasser under fem terminer från 2015 till 2017. Metoden i studien var video-etnografiskt fältarbete, inklusive observationer och intervjuer. De analyserade samband mellan materiell miljö i slöjdsalen, lärarens kroppsliga språk och elevernas deltagande. De kom fram till resultatet på tre områden av lärarens engagemang. Den första beskrivs som takten eller rytmen som läraren

skapar för att till exempel börja och avsluta lektionen. Detta visade hur lärarens "rytm" gjorde eleverns "rytm" möjliga eller omöjliga. Det andra området var "pedagogiska knuffar" som ett undervisningsverktyg som läraren använde genom handledning eller att praktiskt visade det för dem. Till exempel när läraren skulle visa lämplig borrhastighet hjälpte den eleven att hålla tillsammans i handtaget så eleven kände vilken hastighet var lämpligt och senare låtit eleven arbeta själv. Detta visar att viss kunskap behöver förmedlas med hjälp av kroppen och är svårare att förmedla via ord eller text. Det tredje området var att läraren gick runt och pratade individuellt med varje elev och vägledde dem i deras individuella arbete. Lärarens handlingar kopplades till Vygotskijs sociokulturella teori och begrepp om den proximala utvecklingszonen som förklaras i teoriavsnittet.

Frohagen (2016) artikel om det specifika i att kunna såga rakt är ett exempel på slöjddämets hantverksmetoder. Elevers arbete filmades och analyserades kvalitativt med fenomenografisk analys. Eleverna från årskurs fem och sex från två kommunala grundskolor deltog i studien med 15 respektive 12 elever i gruppen. Studien resulterade i fyra kategorier: att kunna korrigera snedhet, att kunna följa linjer under sågarbetet, att kunna rigga materialet för att ge utrymme för verktyg och kropp, att kunna vila sågen mot brädan för att få stöd och flyt i styrningen.

Frohagen (2016, s. 30) kom fram till slutsatsen att:

En lärare som ska undervisa någon annan om detta kunnande, inte nödvändigtvis genom verbala samtal utan även genom kroppsliga förevisningar, behöver insikter och en utvecklad förståelse av hur kunnandet kommer till uttryck och vad i kunnandet som är nödvändigt att urskilja för att åstadkomma lärande.

Mäkelä (2013, s.87) studerade eleverns kommunikation och mediering i slöjdundervisning i årskurs nio. Visuellt etnografisk metod användes och empiriskt material samlades genom observationer, intervjuer och fotodokumentation. Mäkelä (2013, s. 99–100) fann att inom slöjdande uppstår dialog och kommunikation mellan person och material i betydelsen att eleven upplever en respons från sitt handhavande av det material som bearbetas. Dessutom att verktyg kan ha medierande inverkan i meningen av att det uppstår en dimension av interaktion mellan verktyg, material och dess bearbetare.

Sjöberg (2009) studerade i sin doktorsavhandling holistisk slöjd i lärarutbildningen. Studiet bygger på abduktiva slutledningslogiken och mjuka systemmetodologin. Sjöberg (2009) kom fram till att möten i kreativt handlande som inkluderar fysiska och mentala medierande verktyg handlar om lärarens dialog med elevens aktiva deltagande i alla processer. Det skiljs på inre och yttre dialog som grundar sig i sociokulturellt teoretiskt synsätt.

Om de egentliga slöjdhandlingarna i den edukativa slöjdverksamheten betraktas ur ett sociokulturellt perspektiv kan gestaltningen av verksamhetshelheten betraktas som en inre dialog. Vid transformering och realisering av slöjdhandlingar kan en yttre dialog bestående av sociala och kommunikativa processer uppstå mellan studerande och lärare (Sjöberg, 2009, s. 61).

Detta är en av de viktigaste utgångspunkterna för lärande. Lärares monolog i detta fall kan resultera i en mekanisk och ogenomtänkt reproduktion.

2.2. Didaktiska ramar i slöjdundervisningen

Samuelsson (2013, s. 111) undersökte två grupper inom slöjdundervisningen. Data samlades in som två delar av ett jojo-fältarbete under ett halvt år genom observationer och fältanteckningar. Den ena gruppen var en skolundervisning i slöjd och den andra en frivillig slöjdklubb; det var således olika pedagogiska ramar som undersöktes. I den första gruppen i skolslöjd hade man ett bestämt mål att följa, som var begränsat till läroplanen och satte ramarna för undervisningen. Den andra gruppen, slöjdklubben, hade valfrihet som ramverk och var av mer fri karaktär att arbeta efter. I slutsatsen jämförs båda sätten att undervisa slöjd med begreppet trafik som metafor. Skolslöjd med motorväg som är rak och bestämd och slöjdklubben som vägar med olika längd och fart och där eleverna kunde välja fritt. Men det konstateras också en avgörande faktor – om eleverna gillar eller ogillar slöjd – berodde på deras egen relation till den och hur mycket de kunde påverka undervisningen. (Samuelsson, 2013, s. 116–117).

Westerlund & Samuelsson (2021, s. 64) studerade elevernas möte med motstånd i slöjdundervisningen, friktion i arbetsprocessen, som dem möter i slöjden och hur lärare och

elever förhåller sig till det. Genom re-analys av videoobservationer från 26 slöjdlektioner, studerades tre lärare och elever i årskurs 8 textilslöjd. Det visade sig att lärarens roll kan vara som ledare eller följare. Analysen i studien visade att det är viktigt med balans mellan det organisatoriska stödet för lärande och det emotionella.

Det kan förstås som att rolighetsdiskursen och fokus på det emotionella stödet i interaktionen i undervisningen försvårar för lärare i slöjd att leda elever till motstånd och att öva förmågan att stå ut. Elever riskerar till följd av det att gå miste om motstånd och därmed uteblir också en annan typ av ”rolighet”, den av att ha utstått motstånd och övervunnit det (Westerlund & Samuelsson, 2021, s. 76).

Att elevers vilja att få snabba lösningar och omedelbara resultat står som hinder för deras upplevelse av motstånd. Elevers positiva upplevelse av slöjd är resultatet av möjligheter att påverka undervisningen och den sociala gemenskapen. De kom fram till att ”lustdimensionen” blivit starkare i slöjd på bekostnad av ämnets kvaliteter. Genom att låta elever möta motstånd och hjälpa dem genom motståndet tränas eleverna att skaffa erfarenheter som är existentiella och hjälper dem i den personliga utvecklingen.

Broman, Frohagen, och Wemmenhag (2013, s. 8) gjorde en undersökning av slöjdundervisning i årskurs 5 med uppgiften att ”tillverka ett uttryck”. Fem klasser med sammanlagt 26 elever deltog i studien, som omfattade tre lektioner. Variationsteoretiska mönster användes i studien. Slöjdföremål fotograferades i första cykel och i den tredje cykel. I första och andra lektionscykel användes frågeformulär. I tredje lektionscykel intervjuades eleverna var och en och spelades in i ljudformat. Fenomenografisk analys användes. Det konstaterades att när elever får för mycket individuell frihet i sin skapandeprocess riskerar deras estetiska utveckling att försämrars eller avstanna helt. Det fria skapandet kan ta över och påverka negativt elevers utveckling i bland annat slöjdtraditioner, hantverksarbete, estetiska stilar och uttryck som har givna ramar. Det framgick även att det estetiska kunnandet är starkt beroende av praktiskt kunnande samt att elevers lärande förbättras genom en uppsättning av vissa kriterier som de är tvungna att följa. Samtidigt handlar dessa ramar inte om exakt kopiering av ett visst föremål men utveckling inom givna ramar (Broman et al., 2013, s. 24–25).

Molander (2000, s. 12) beskriver mästareundervisning i cello. Här studeras hur eleven imiterar sin mästare i allt. På detta sätt lär mästaren eleven den praktiska kunskapen den själv besitter. När eleven lär sig imitera sin lärare uppmanas den att improvisera och skapa fritt. Imitationskunskapen fungerar som grund för elevens kreativa process.

Vi kan också uppmärksamma förhållandet mellan tvång och frihet, mellan disciplin och nyskapande – en lärandets dialektik [...] I all ”praktisk konst” finns en dialektik som liknar den vid inläring: en dialektik mellan att ”lita blint” på sitt eget kunnande och att tvingas ”gå utöver” det och skapa en egen väg, med allt det kan innebära av osäkerhet (Molander, 2000, s. 13–14).

Nilholm och Säljö (1996, s. 325–326) studerade instruktioner ur ett sociokulturellt perspektiv. I deras studie deltog tre grupper av mammor och deras 6 åriga barn som fick i uppgift att knyta en knut enligt en bildinstruktion. Första gruppen bestod av mammor som arbetade på industri, andra gruppen bestod av sjuksköterskor och den tredje gruppen var lärare. Observationen spelades in i video format och senare analyserats. Barnen i studien kunde inte på egen hand lösa denna uppgift men med hjälp av mammornas förklaringar och förenkling av uppgiften kunde de lösa den. Vissa mödrar hjälpte sina barn genom att tagit bort den kognitiva kontrollen från barnen som ledde till oreflekterat lärande. Det konstaterades att lärarmödrarna var mer benägna att involvera barnet i uppgiften genom att koppla instruktionsbilden till handlingen. Men de skillnaderna mellan grupperna kan inte generaliseras enligt studien. Mödrarna använde sig av medieringsredskap som muntliga instruktioner men de använde även den ickeverbala kommunikation; som kroppsspråk och gester som var förståeliga för barnen. Mammornas kompetens och tidigare erfarenhet av att till exempel att tolka bilder och koppla dem till verkligheten var avgörande för att hjälpa barnen klara av uppgiften. Det påpekas också att dela mänsklig aktivitet i antingen praktiska eller teoretiska mentala aktiviteter och favorisera den ena eller det andra – kan leda till ett förenklat synsätt på kunnande. Praktisk och teoretisk kunskap samexisterar. Praktisk kunskap kräver teori och teoretisk kunskap kräver praktik.

I detta kapitel behandlades tidigare forskning inom område som är kopplade till undervisningen i slöjd. Lärarens ”rytm” och ”pedagogiska knuffar” undersöktes. Lärandets

dialektik-balans mellan strikt och fritt skapande som påverkar didaktiska ramar. Balansen mellan det organisatoriska stödet för lärande och det emotionella stödet som kopplas till ”lustdimensionen”. Att förklara och förstå det relationella samspelet mellan lärare och elever är ett svårfångat fenomen. Denna studie med sitt kvalitativa innehåll vill bidra med en introduktion till det narrativa som fångar lärares upplevelser.

3. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras teoretiska utgångspunkter för studien. Först behandlas Vygotskijs sociokulturella teori och begrepp om den proximala utvecklingszonen. Sedan behandlas teori om tyst kunskap som är aktuell för undersökningen.

3.1. Sociokulturella perspektiv

I denna studie har jag använt mig av Vygotskijs (1995, s. 36–37) sociokulturella perspektiv på lärande som teoretisk utgångspunkt. Vygotskijs sociokulturella teori handlar om att människors lärande alltid är under utveckling och vi lär oss från varandra i olika situationer. Genom samspel kan vi ta till vara både teoretiska och praktiska verktyg och tillämpa dem i olika sammanhang. De kunskaper och erfarenheter som vi redan har använder vi för att tolka och lära oss nya kunskaper i socialt samspel med andra. Intressant att poängtera är att det handlar inte bara om reproduktion av kunskap från generation till generation. Snarare handlar det om att utveckla den gemensamma kunskap vi införskaffat. I ett senare skede utvecklas den även på individnivå genom personens kreativitet. Individerna har en aktiv del i ett återskapande och utvecklande genom sin medverkan som bidrag till kunskapsförnyelse (Säljö, 2014, s.127). *Mediering* och *medierande verktyg* är centrala begrepp i ett sociokulturellt perspektiv.

Vi tänker inte på pennan när vi skriver eller hur metersystem fungerar. De blir naturliga delar av vår omvärld. Men i ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att vi ser hur människor formas genom att de approprierar redskap. De som använder pennan, metersystem eller språket har inte själva skapat dessa redskap. I stället tar de över dessa medierande resurser från tidigare användare och gör dem till sina egna (Säljö, 2017, s. 169).

Vi behöver inte uppfinna hjulet eller pennan på nytt. Vi lär oss använda de redskap som redan finns och med tiden kan dessa medierande redskap bli en del av oss själva. I ett sociokulturellt perspektiv är handlingar och tänkande även beroende av kontext.

Att slå ner någon med knytnävarna ger i de flesta fall fängelse för misshandel. Men om det sker inom ramen för den verksamhet vi känner som boxning, så kan man i stället mötas av jubel och bli förmögen (Säljö, 2014, s. 130).

Acceptans av våldshandlingar i detta exempel sker på gruppnivå där regler och normer bestäms av sammanhang. Men personen på individnivå kan skaffa kunskap som kan gå emot tänkande på gruppnivå – kritiskt tänkande. Säljö ger bra exempel på detta: ”i de flesta samhällen är förbjudet att döda, men likafullt kan människor i många länder kastas i fängelse för att de vägrar bli soldater och döda sina medmänniskor” (Säljö, 2014, s. 130). Även om vi är beroende av varandra och lär oss av varandra kan vi skaffa insikter och kunskaper på individnivå som kan skilja sig från mängden. Jag har använt detta sociokulturella perspektiv på kunskap i både utformning av frågor till informanterna och även i analysen av data som samlats i denna studie genom att försöka vara uppmärksam på de olika kontexter som barn och lärare arbetar i och som lärare beskriver.

3.2. Den proximala utvecklingszonen

Ett av de sätt att lära sig utvecklas formuleras mer preciserat i Vygotskijs begrepp om människors utvecklingszon (Säljö, 2014, s. 119–120). Det handlar om att vi alla har våra begränsade zoner genom det vi kan eller vet – men med hjälp av en mer kompetent person kan vi vidga denna zon och på så sätt utvecklas genom sociala interaktioner. För att bättre förstå den *proximala utvecklingszonen* jämförs den med mognad hos växter. Den faktiska nivå eller zon hos barn; grunden är de problem som dem kan lösa på egen hand. Men den nivå vi kan nå med hjälp av någon mer kompetent person kan jämföras med blomningen eller knoppar som är under utveckling och inte färdiga än men är på väg att bli mogna (Vygotskij, Cole, John-steiner, Scribner, Souberman, 1980, s. 86–87). Kunskapsnivån i den proximala utvecklingszonen ska inte vara för svår och ska grunda sig på den kunskap personen redan

besitter. Men den får inte vara för lätt och måste skapa utmaningar som kan leda till utveckling av kunskap.

Vygotskij ser i stället barnets möjligheter till utveckling som den intressanta frågan för hur undervisning skall bedrivas. Det är inte barnets tillkortakommanden som skall vara utgångspunkten utan deras potential när de får hjälp att prestera inom ramen för sin förmåga. En god undervisning föregriper utvecklingen, ger förutsättningar för en förändring och skapar den närmaste utvecklingszonen. Enligt Vygotskij sker detta med hjälp av en mer erfaren person som blir mediator (Vygotskij, 1999, s. 278).

Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen har tolkats på olika sätt, men kan indelas i tre kategorier (Vygotskij, 1999, s. 279–280). Den första kan förklaras som ställning eller stöttor. Det innebär att en mer erfaren person hjälper eleven att lösa uppgiften eller problemen genom att skapa hjälpstruktur och senare förväntas eleven att klara detta på egen hand. Denna tolkning fick kritik på grund av risken för meningslös kopiering av kunskapen utan reflektion. Den andra tolkningskategorin handlar om skillnader mellan vetenskapliga och vardagliga begrepp. Till exempel att eleven måste förstå principen vad en geometrisk figur är för något och inte bara jämföra dem. Kritiken mot detta tolkningssätt är att det blir en begränsad syn på bildning som inte tar hänsyn till de sociala förhållandena utanför skolan. Den tredje tolkningskategorin är bredare och handlar om hela människans lärande och de sociala praktiker den befinner sig i. Att vi formas och utmanas av redan givna system i samhället. Den tolkningen handlar inte bara om några specifika övningar utan mer om hur vi fostras som goda medborgare. Denna tolkning inbegriper också lärlingskap och hur vi medierar olika verktyg för att ta del i samhällets sociala praktiker (Vygotskij, 1999, s.279–280). Imitation är en del av denna process när till exempel elever iakttar lärare eller föräldrar och härmar dem. På detta sätt utvecklar de och behärskar egenskaper som andra har (Phillips & Soltis, 2014, s.94). Jag använder mig av utvecklingszonen som teoretiskt begrepp för att se det möjliga sambandet mellan didaktiska ramar och elevernas kreativitet. Detta teoretiska begrepp hjälper till att belysa lärarens roll i den praktisk-estetiska undervisningen.

3.3. Tyst kunskap

Polanyis definition av tyst kunskap är: ” [...] vi kan veta mer än vi kan säga” (Polanyi, 2013, s. 27). Enligt denna teori är den kunskap som är svår att verbalisera men som vi lär oss genom till exempel vår kropp eller våra sinnen det som kan definieras som tyst kunskap. Frågan som oftast ställs är om det går att överföra tyst kunskap till verbala meningar? Till exempel om vi försöker lära oss att spika. Det går att enkelt beskriva med ord hur man kan på bästa sätt bör hålla en hammare, hur man ska slå och så vidare. Men vi måste prova att spika själva för att lära vår egen kropp att använda hammare handlar om balans, styrka, motorik i samspel. Efter att vi lärt oss använda redskapen, förmodligen genom några misslyckanden och reflektioner; då lär vi oss den tysta kunskapen som blir en del av oss.

Vår egen kropp är det enda ting i världen som vi normalt aldrig upplever som ett objekt, utan alltid i relation till den värld som vi uppmärksammar utifrån den [...] Men vår medvetenhet om kroppen då vi uppmärksammar ting utanför den tyder på en vidare generalisering av vår kroppskänsla...så införlivar vi det i vår kropp – eller vidgar vår kropp till att innefatta det [...] (Polanyi, 2013, s. 40).

Enligt Polanyi så vidgar vi vår symboliska kropp genom att lära oss genom den. När vi lär oss cykla, simma eller till exempel spela ett musikinstrument så använder vi vår kropp, våra sinnen och lär oss kunskaper som med tiden kan bli en del av oss. En annan intressant aspekt av den tysta kunskapens teori är att:

Klarsynthet kan tillintetgöra vår förståelse av komplexa ämnen [...] Genom att koncentrera uppmärksamhet på fingrarna kan en pianist bli temporärt förlamad. Och vi kan förlora ett mönster eller ett ansikte ur sikte genom att granska dess olika delar i tillräcklig förstoring (Polanyi, 2013, s. 43).

Att ha en helhetsbild på hela handlingen och förmodligen omedvetet göra vissa moment för att rikta koncentrationen på själva utförandet av handlingen hjälper oss att lära och förstå komplexa ämnen. Som exempel när man lär sig köra bil. Initialt är det kognitivt krävande då man måste utföra flera moment, som att trampa på gasen, växla, styra, bromsa och samtidigt

hålla koll på omgivningen och uppmärksamma eventuella faror och trafiksituationer. Men med tiden kan en förare bli en del av bilen och uppmärksammar inte de separata moment som han utför. Han gör det på en omedveten nivå för att kunna koncentrera sig på helhetsperspektivet; den tysta kunskapen har blivit en del av kroppen.

I de flesta yrken och verksamheter finns det också så kallad tyst kunskap eller förtrogenhetskunskap – outtalade insikter i hur den egna yrkespraktiken ser ut och vad som fungerar och inte fungerar i en given situation. Den tysta kunskapen ger sjuksköterskan, läraren, verktygsmekanikern eller fritidsledaren en fingertoppskänsla för hur en situation uppfattas av olika människor och vad som är möjligt respektive inte möjligt att göra (Säljö, 2014, s. 130).

Tyst kunskap begränsas inte bara till kroppen och våra sinnen men även till sociala sammanhang. Genom erfarenhet skaffar vi oss kunskap som hjälper oss att hantera olika situationer och lösa olika problem.

Men det kan skiljas på tyst kunskap som är oreflekterad eller tyst kunskap som genomgår en tankeprocess som ibland kallas ”hur-kunskap”.

Skillnaden mellan en papegoja som ropar »Sokrates är dödlig» direkt efter att någon yttrat premisser ur vilka denna slutsats följer och en människa som gör samma sak efter att ha utfört den logiska tankeoperationen, skulle till exempel vara att människan *tänkt* den logiska slutledningsregel enligt vilken slutsatsen följer och sedan tillämpat denna på premisserna, medan papegojan handlar mekaniskt, utan någon sådan tankeprocess. Det som skiljer den som utövar hur-kunskap från den som gör samma sak av vana, är enligt denna uppfattning att han genomgår en speciell sorts inre medvetandeprocess (Bohlin, 2009, s.77).

Teorin om tyst kunskap ämnar jag ha som analysverktyg för att klargöra didaktiska aspekter i slöjdundervisningen och på vilka sätt lärare eventuellt kommunicerar den tysta kunskapen i slöjden.

4. Metod

I detta kapitel presenteras den analysmetod som används i studien. Urval av respondenter, insamling av empiri samt forskningsetiska aspekter för studien. I denna studie användes en kvalitetsmetod bestående av en standardiserad intervju med öppna frågor och svar (Bjørndal, 2005, s. 121; Holme & Solvang, 1997, s. 99). Intervjufrågorna finns bifogade i slutet av uppsatsen (bilaga 1). Syftet var att inte enbart fånga upp konstateranden men även värderande ambitioner. Det vill säga att försöka finna värden i det man studerar. Den andra utgångspunkten var att vara konstruktiv. Hitta värde i slöjdlärarens praktik och erfarenheter och senare även försöka förstå det didaktiska perspektivet som lärare har för att utveckla egen praktik (Bjørndal, 2005, s. 26). Jag intervjuade fem slöjdlärare för att få bättre förståelse för deras egen upplevelse och erfarenhet av slöjdundervisning. Alla intervjuer spelades in med telefon och samtidigt gjordes anteckningar med papper och penna under intervjun för att fånga viktiga tankar.

4.1. Urval

För att få så brett och rättvist empiriskt material till studien som möjligt valdes respondenter från olika slöjdformer. Det vill säga slöjdlärare som undervisar i trä och metallslöjd samt textilslöjd. Det skickades ett informationsbrev (se bilaga 2) till alla slöjdlärare i samma kommun. Alla slöjdlärare som valdes till att intervjuas var behöriga i sitt ämne och med lång livserfarenhet i yrket för att garantera kvalitativa erfarenheter för denna studie. Alla slöjdlärare arbetar i samma kommun dock är de verksamma i olika skolor. Könsfördelningen var relativt jämn med 2 kvinnor och 3 män. Två slöjdlärare undervisade i textilslöjd och tre undervisade i trä och metallslöjd. Lärare 1 har undervisat 32 år i trä och metallslöjd. Lärare 2 har undervisat 30 år i textil slöjd. Lärare 3 har undervisat 31 år i trä och metallslöjd. Lärare 4 har undervisat 20 år i trä och metallslöjd. Lärare 5 har undervisat 23 år i textil slöjd. Alla slöjdlärare har under sin karriär undervisat i olika åldersgrupper från årskurs 3 till årskurs 9.

4.2. Insamling av empiri

Empiri samlades in i form av ljudinspelningar från intervjuer samt anteckningar som gjordes både under intervjuer och efter dem. Längden på intervjuerna varierade från 40 min till 1,5 timma beroende på intervjupersonerna. Intervjuerna gjordes på informanternas villkor för att passa deras schema och alla intervjuer genomfördes på deras arbetsplats.

4.3. Forskningsetiska aspekter

Jag har noga följt Vetenskapsrådets (2017, s. 8) punkter som gäller etisk forskning. Alla deltagare anonymiserades i denna studie. Allt deltagande har varit frivilligt.

Intervjupersonerna tillfrågades och informerades om studiens syfte i god tid och hade möjlighet att när som helst avsluta deltagande. Inga kommersiella intressen finns i denna studie. Alla deltagare gav sitt samtycke (se bilaga 3) till att data som samlades in under intervjuerna fick transkriberas, analyseras och publiceras i denna studie.

4.4. Analysmetod

Materialet från studien analyserades med hjälp av tematisk analys från Braun och Clarke (2006, s. 87). Den metoden erbjuder både flexibilitet och tillåter en viss grad av teoretisering av kvalitativt material. Detta gjordes i flera steg. Först lyssnade jag igenom alla inspelningar och efter transkriberingen läste jag igenom allt material för att få ett bredare perspektiv. I nästa steg kodades hela materialet genom att gruppera och strukturera innehållet samt hitta indikationer som var viktiga för mina forskningsfrågor. Kodning av materialet genomfördes både induktivt och deduktivt, det vill säga att först försöka hitta ett mönster i materialet och hitta förståelse genom tolkning av data (Abrahamson Lofström & Rombach, 2020, s. 130).

5. Analys och resultat

I detta avsnitt redovisas studiens analys och resultat enligt följande teman:

1. Från styrande till friare ramar

2. Balansera ramar för att motivera och inspirera
3. Effektiv och ineffektiv kommunikation i slöjdundervisning
4. Längden på instruktionen avgör tydligheten
5. Kommunikation i praktisk undervisning bättre i mindre elevgrupper
6. Lärarens roll i slöjdundervisningen

5.1. Från styrande till friare ramar

Alla lärare var överens om när styrande eller öppna ramar bör användas. Enligt dem kan elever få friare ramar efter att de först lärt sig de rätta tekniker och metoder som krävs. Och det betyder att lärarna initialt använde begränsande och styrande ramar. Efter det att eleverna lärt sig rätt teknik och behärskar finmotoriken för de olika momenten i slöjden öppnar läraren ramarna och låter eleverna bestämma mer i slöjdprocessen. Många lärare uttryckte att de i början sätter de styrande ramarna i form av ett gemensamt projekt. I nästa steg får eleverna själva påverka utförandet av produkten till exempel vilken färg eller mönster och form produkten får. Detta är ett av de moment som ökar kreativiteten hos eleverna. Samtidigt lär de sig grunderna i slöjdkunskaper enligt lärarna.

Man har gemensamma uppgifter. Först gör vi exakt samma grej och senare man får välja lite mer och man får välja fritt på slutet så det börjar ganska strikt för att jag känner att när de går i trean till sexan då vill jag lära dem grunderna och då vill jag göra det på mitt sätt. För jag måste planera vad de ska lära sig och att de kanske liksom sen när de kommer upp på högstadiet har de kunskaper som krävs. Ja, vi har ganska bestämda uppgifter i början [...] Där till exempel har vi stickning först och sedan har de fått välja helt fritt vilken form, färg eller mönster det blir (Lärare 2).

Enligt läraren för att elever ska lära sig grunderna behövs struktur på undervisningen där läraren planerar in vilka moment i uppgifterna som ska vara med. Alla arbetar tillsammans med samma typ av uppgifter. Efter det släpper läraren styrningen och eleverna får gradvis bestämma och planera själva sitt arbete. Läraren är en viktig ledare i slöjdsalen som ser progressionen både hos gruppen som helhet och på individnivå. Lärarens analys av gruppen är en fortlöpande process. Den låter lärare bestämma när och på vilket sätt den kan öppna ramarna och låta eleverna bestämma mer i sin arbetsprocess.

Jag förbereder uppgifter för att de ska lära sig grunderna. Och när de har lärt sig grunderna hantera redskapen. Så börjar jag med uppgifter som alla ska göra. Och när de har gjort det så får de välja fritt. Jag kan bestämma att de ska brodera, men då får de själv välja motiv, vad de ska brodera och hur, vilken teknik de vill brodera i till exempel (Lärare 5).

Enligt lärarnas utsagor om didaktiska ramar i slöjd, så är det aldrig en linjär process. Lärarens professionalitet och erfarenhet i yrket påverkar detta beslut. Läraren tar hänsyn till elevers mognad och tidigare erfarenhet i ämnet. ”Där är det viktiga för barnen tror jag att de har en möjlighet att vara med och påverka utefter de kunskaper de har. I trean blir det naturligtvis inte så mycket, men man har ändå en idé” (Lärare 3).

5.2. Balansera ramar för att motivera och inspirera

Det finns tydlig koppling, enligt lärarna, mellan styrande ramar och elevers motivation. Ju mindre elever får bestämma i sitt skapande desto mindre kan motivationen bli. Enligt lärarna måste undervisningen ske med balans och fingertoppskänsla – att bli ledd av läraren så att eleverna lär sig hur man gör samtidigt som det senare måste finnas utrymme för att eleverna ska testa själva. Styrande ramar kan med tiden släcka motivationen och utan styrande ramar blir det svårt att lära slöjdgrunderna och de kunskaper som krävs för skapande. Lärare 1 säger:

Styra dem lite och så att de ändå behåller motivationen. Men vi vill hjälpa dem på traven, så att processen landar i den riktning och linje som man vill. Så det är ju ändå min vilja att målet att dem lär sig ska vara i slutändan. Behålla deras motivation och så styra dem så att de väljer rätt process, alltså rätt sammansättning till exempel och de hittar liksom den där röda tråden i det.

Denna balansgång mellan styrande didaktiska ramar och friheten att bestämma själv ska resultera i att elever ska lära sig slöjd processer men även utvecklar en förståelse för varför de gör på det sättet. Det stämmer överens med teori om den proximala utvecklingszonen (Säljö 2014, s. 122–123). Läraren styr först och hjälper elever utvecklas inom den zon där de

behöver lära sig. Men läraren överskrider inte den zonen, elevernas förmåga till lärande. Att styra riktningen på elevers arbete och utveckling samtidigt som deras motivation behålls – är grunden i slöjddidaktik enligt lärarna.

5.3. Effektiv och ineffektiv kommunikation i slöjdundervisning

”Att bara säga någonting utan att visa någonting är så där” (Lärare 1).

Alla lärare uttryckte i sina berättelser att effektiv kommunikation i slöjd måste variera och innehålla olika inslag beroende på vilken grupp man undervisar i och även att kunna anpassa sig till olika behov på individnivå. Generellt sätt tecknas vissa mönster i lärarnas utsagor. Enligt lärare 3 så är textinstruktioner utan bilder minst effektiva – då det är svårt att beskriva praktiska handlingar i text. Läraren måste komplettera med visuell och praktisk tillämpning när de visar eleverna exempelvis hur man ska spika i en spik eller såga en plank.

Textinstruktioner utan muntliga eller visuella stöd var den minst effektiva kommunikationen enligt de flesta lärarna. Även den muntliga kommunikationen med längre genomgångar utan visuella eller praktiska demonstrationer var ineffektiv enligt de flesta slöjdlärarna. Detta kan kopplas till tyst kunskap som är svår att verbalisera men kan kommuniceras på andra sätt som praktiska visningar och tillämpningar. Det stämmer överens med tidigare forskning som Andersson & Risberg (2018) har gjort om lärarens ”rytm” och ”pedagogiska knuffar” som innebär att läraren visar praktiskt och hjälper manuellt för att elever ska förstå moment som är svåra att bara verbalisera.

Lärare 5 angav att videoinstruktioner var minst effektiva i praktisk undervisning. Läraren uttryckte att ”många personer kan bygga hus när de följer instruktioner på Youtube” men skillnaden mellan skolundervisning och vuxna personer kunde vara tidigare erfarenhet av praktiska kunskaper och motoriska förmågor som är begränsade hos elever i grundskolan. Detta mönster går som en röd tråd genom alla intervjuerna. Kommunikationens effektivitet i slöjdundervisning är beroende av lärarens förmåga att visa och förklara praktiska tillämpningar av kunskap och elevernas tidigare erfarenheter av ämnet samt motivation, vilken är beroende av olika faktorer.

Lärare 3 svarade på intervjufråga nummer fem – ”vilken kommunikation är mest effektiv i slöjdundervisningen när det gäller de flesta elever: [...] men det blir nog mest i det muntliga. Man visar också rent praktiskt.” Praktisk kunskap enligt läraren är mest tydlig och effektiv under förutsättningen att den möter eleverna på deras kunskapsnivå. Läraren förklarar uppgifter både muntligt och ickeverbalt genom visning av färdig produkt. Lärare 2 säger:

När det kommer till beskrivningar liksom bara en massa text då förstår man inte praktiskt, därför att man måste se hur delar sitter ihop. Hur det är tänkt och konstruerat för att man ska förstå vad man gör. Det här är den praktiska kunskapen som är svår att förklara bara med text, utan man måste visa hur det fungerar. Och de behöver göra själva för att förstå.

Här får vi en bild av utmaningen med att lära praktisk kunskap utan visuell undervisning som tydliggör och förklarar de steg eleven bör utföra. Eleverna i slöjdundervisningen måste förstå sammanhanget och de praktiska tillämpningar som resulterar i praktiskt tänkande. Lärarna poängterar även betydelsen av att eleverna får arbeta själva för att tillägna sig kunskapen och hantverket. Detta resonemang leder till Vygotskijs medieringsbegrepp. Att eleverna kan inte bara förstå de medierings verktyg som finns i slöjdundervisningen men måste mediera och göra dem till sina egna. Lärarens didaktiska tillvägagångsätt ska resultera i att elever ska förstå moment i slöjd. Varför man gör på ett visst sätt, skillnader mellan olika tekniker och material. Eleverna förstår undervisningen genom själva tillämpningen av den. Den kunskap som de approprierar manuellt.

Lärare 4 berättar om en effektiv instruktionsmetod: ”Man visar själv och sen att eleverna gör. Efter det här upplever jag nu att video är bra om man ska introducera ett arbetsområde”. Att effektiv instruktion i slöjd betyder inte bara manuellt praktisk visning men den kan effektivt kompletteras med andra instruktioner som kan avlasta lärare i olika sammanhang. Det kan vara videoinstruktioner, textinstruktioner med förklarande bilder. Och syftet är ett stöd för lärarens undervisning och didaktisk variation.

Genom analys av alla intervjuer är praktiska instruktioner den mest tydliga kommunikationen i slöjdundervisningen. Det betyder att läraren måste visa visuellt en genomgång av det som ska göras och i kombination med att förklara varför det görs på ett visst sätt. Generellt blir denna metod ett effektivt och tydligt sätt att lära elever praktisk kunskap. Dock har alla lärare

sagt att olika elever och olika grupper kräver olika metoder och det kan också vara individuellt vilka metoder och instruktioner som fungerar eller inte i ett visst sammanhang. Sammanfattningsvis, att blanda olika sätt att kommunicera på verkar vara fundamentalt för alla slöjdlärare.

5.4. Längden på instruktionen avgör tydligheten

Alla lärare var överens om att längden på instruktioner oavsett format avgör dess effektivitet. Lärare 3 tyckte att videoinstruktioner var bra och fungerade för vissa men medgav att för andra elever kan det bli distraherande och svårt att hålla koncentrationen på uppgiften om de blir för långa. Lärare 4 säger angående dåliga instruktioner i slöjden: ”Jag tror det är muntligt i helklass [...] Om det blir bara muntligt och sen kanske långsamt eller långdraget”.

Genom analys av lärarnas svar på intervjufråga nummer tre om svårigheter i slöjdundervisningen kom det fram att elevernas tålamod och dåliga motivation var ett av de problem alla slöjdlärare i undersökningen brottades med. Enligt lärare 4 var orsaken ”snabba belöningsystem” som förekom i vissa spel och andra sammanhang som var problemen till låg motivation och koncentrationsförmåga. Lärarnas lösningar var korta instruktioner. Dela uppgiften i flera kortare moment och göra dem roliga för eleverna, koppla momenten till deras eget intresse, för att bibehålla deras motivation. Lärare 1 berättar: ”Ja, jag tycker när jag gör muntliga genomgångar så den får vara kort. Man ser på barnen när de tappar intresset efter 5 minuter”.

5.5. Kommunikation i praktisk undervisning bättre i mindre elevgrupper

Genom analys av alla intervjuer kom det fram att ett av de största problemen i slöjdundervisningen är antalet elever under lektionen. Enligt lärarna kan man se att kvaliteten minskar i slöjdundervisningen när elevgrupperna är för stora. Lärare 1 säger:

Att kunna ge alla på sin nivå och det är ju alltid det som är utmaningen. Om vi skulle haft liksom en sådan väldigt lik grupp – som var helt lik varandra så skulle man ju lätt kunna liksom haft alla i en följsamhet så att man kunde säga för hela gruppen: ”tittar på det här” och ”gör vi så här” eller ”tänk kring det här”. Men det är aldrig på det sättet, alla är olika

och oftast ligger de på olika kunskapsnivå och har olika behov och problem. Man måste hjälpa var och en personligen. Då landar vi automatiskt i resurser. Stoppar man in många krävande elever som behöver mycket extra stöd kan undervisningen bli lidande.

Det poängteras att vissa elever kräver mer resurser från lärare än andra elever. Olikheter i det manuella kunnandet leder till att läraren oftast behöver arbeta individuellt med flera elever som är tidskrävande. Om gruppstorleken ökar försvinner möjligheten att arbeta på individnivå vilken i sin tur minskar kvaliteten i undervisningen. Lärare 2 säger:

Jag tycker det är svårt att hinna med alla på deras nivå. I en grupp om de är 14 eller 16 alltså så är det jättesvårt att hinna med. Och det blir ju ofta så här att man tar den som skriker högst först för att man måste ha lugn i klassrummet eller tar den varannan gång mellan alla andra före och får ro och få arbetsro bra arbetsmiljö för de övriga. Så jag tycker det är svårt att hinna med. Har man lite färre elever så är det jättestor skillnad eller några skulle vara sjuka en gång. Då hinner man liksom med.

Här ser vi en direkt koppling enligt läraren mellan antalet elever och mängden av kvalitativ undervisning läraren hinner med under lektionen. Blir det en för stor grupp blir risken större att läraren missar uppmärksamma elever som inte syns eller hörs. Att läraren har möjlighet att hinna hjälpa alla elever har kopplingar till bra arbetsmiljö och arbetsro som förbättrar kommunikationen i slöjdundervisningen.

5.6. Lärarens roll i slöjdundervisningen

Lärare 3 berättar om lärarens viktigaste roll i skolan:

Det är att lyfta upp elever. Och även att ta varje möjlighet man har att göra det, för där är vi ju [...] och även de här eleverna som inte har det så lätt i andra ämnen. Vi kan göra underverk där med att vara glada och positiva. Så att de känner att de kan också lyckas i slöjd. Och det är ju jätteroligt att som vuxen märka och få förmedla en sådan där grej och att se den glädjen som ungarna har när de har lyckats med någonting. För vi ser ju ändå när de är glada att ta hem sina saker, att de är nöjda.

Enligt läraren är det viktigt att vara glad och positiv till eleverna eftersom lärarens inställning påverkar hur de uppfattar ämnet och känner för det. Att se potentialen hos varje individ kan resultera i att elever som kanske har dåligt självförtroende eller svårigheter i andra ämnen kan göra positiva framsteg inom slöjdamnet. Lärarens inställning till ämnet kan påverka kommunikationen positivt och påverkar elevernas inläring genom att lyfta deras självförtroende. Lärare 5 uttryckte sig om lärarens roll:

Men det är klart att vi som vuxna är förebilder, med slöjd, det är väl att vi ska inspirera barn. Det här att guida dem igenom den här pysselvärlden. Så att vi ska väl vara inspiratörer i det här kreativa. Prata varmt om sitt ämne. Söka, fånga eleverna.

Här poängteras vikten av läraren som en förebild och inspiratör. Som själv gillar slöjd och visar detta genom ett genuint intresse för ämnet. Det nämns att läraren ska guida elever igenom slöjdamnet. Och för att göra det måste läraren vara insatt i det ämne den undervisar i och även ha kunskaper på avancerad nivå så den kan anpassa det efter elevernas behov och förutsättningar. En kreativitet som utmanar eleverna och visar hur dem går till väga för att utvecklas framåt i sitt skapande. Det stämmer överens med tidigare forskning som Sjöberg (2009, s. 61) har gjort. Att lärarens sätt att undervisa måste leda till dialog mellan lärare och elev. Monolog kan leda till ogenomtänkt reproduktion. Läraren måste se olika elevers förmågor och behov och hjälpa eleven utveckla sina starka sidor. Lärare 1 berättar:

Vår roll är ju liksom och leda dem. Till nya liksom kunskaper. Och inte bara mata dem. Nej. Och locka fram också om man säger som vi pratar om inspirationen [...] att hjälpa dem att gå självständiga, sen att hitta processen men som hela tiden hitta in i processen. Just deras egen kanske.

Lärare 4 skriver om slöjdlärarens roll: ”Det är att motivera eleverna till att våga. Våga använda verktyg, våga testa så. Kan du göra så här, ja prova, då får vi se vad som händer [...] att man försöker gå runt och hjälpa alla.” Slöjdläraren som kreativ inspiratör ser på lärande i slöjd som något dynamiskt och inte som en linjär process. Att eleverna vågar testa betyder att det är tillåtande klimat och målsättningen är lärande. Enligt lärarna är det fingertoppkänsla mellan att hjälpa elever i deras slöjdarbete och samtidigt utmana dem. Att eleverna vågar själva testa något nytt kan leda till att de så småningom blir självständiga.

6. Diskussion och slutsatser

I detta avsnitt diskuteras didaktiska ramar för undervisning i slöjd i relation till tidigare forskning. Vidare diskuteras vikten av muntliga och skriftliga instruktioner och lärarens kommunikation i undervisningen baserat på resultat från de kvalitativa studierna. Det presenteras även en metoddiskussion, implikationer för undervisningen och avslutande tankar.

6.1. Öppna eller styrande didaktiska ramar

Resultatet av lärarnas berättelser om vilka ramar de föredrar i slöjdundervisningen stämmer överens med Vygotskjis teori om den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014, s. 122–123). Alla lärare föredrog att först börja med styrda didaktiska ramar och succesivt övergå i mer öppna ramar där eleverna kunde bestämma mer. Detta mönster stämmer överens med den progression inom sociokulturellt perspektiv – den proximala utvecklingszonen har (Säljö, 2014, s. 124). Där eleverna först har en viss förståelse och vissa förmågor som grundläggande motorik och andra förståelser som bildar deras grundläggande zon – det de redan kan. Men läraren har mer erfarenhet i till exempel slöjd att hantera verktyg eller bemästra olika hantverkstekniker. Läraren har förmåga att guida och hjälpa eleverna i deras arbete och utveckla deras zon genom styrda ramar. Men för att elever ska lära sig självständighet och appropriera det de lärde sig måste lärarens stöd minska. Det mönstret för lärande innebär att kunskapen först måste reproduceras för att senare approprieras och utvecklas. Att eleverna ska lära sig samma kunskaper som läraren besitter är grunden för deras självständiga tillämpning. Lärarens professionalism avgör i detta fall när och på vilket sätt stödet minskas och elevernas utmaning och valfrihet ökar.

Vygotskij (1995, s. 13) skriver: ”Utöver den reproducerade aktiviteten iakttar man lätt hos det mänskliga beteendet ytterligare en variant av verksamhet – den kombinatoriska eller kreativa.” Detta mönster ser vi i alla intervjuade lärares praktik. I början arbetar alla med strikta ramar och alla elever reproducerar kunskap för att lära sig hantverkstekniker. Men i senare skeden låter lärarna eleverna få mer frihet över sitt arbete. Detta tillvägagångssätt kan hjälpa eleverna utveckla den kombinatoriska eller kreativa varianten av verksamhet. Detta stämmer överens med tidigare forskning som Molander (2000, s. 12) gjort. Att i första hand prioriteras styrda ramar för att eleverna ska lära sig grunderna och senare låter lärare elever

arbetsfritt och prova själv. Det leder till att de lär sig kombinera kunskaper och utveckla egna förmågor och färdigheter. Men Molander konstaterar att det inte finns någon universell lösning som passar alla; vi är olika med vår bakgrund och våra behov. Vi har olika erfarenheter och förmågor som gör att vårt lärande och vår kreativitet utvecklas på skilda sätt. Frågan som kan uppstå är hur mycket hjälper läraren eleven för att den ska utvecklas och ta till sig de kunskaper som läraren besitter? Tidigare forskning som Nilholm och Säljö (1996, s. 325–326) gjort beskriver problematiken att en mer erfaren person som förälder eller lärare kan i lärande-processen ta bort från eleven den kognitiva kontrollen från uppgiften genom att förmodligen hjälpa eleven för mycket. Det kan leda till att eleven genomför uppgiften med lärarens hjälp utan att reflektera över den (Säljö 2014, s. 124). Risken i detta fall är att eleven aldrig approprierar kunskap och verktyg som behövs för att i framtiden agera mer självständigt. Och sett från andra sidan – om läraren hjälper till för lite; kan det vara svårt för elever att utvecklas på grund av att de inte förstår eller inte får det stöd som behövs. Enligt lärarna krävs balans och lärarprofessionalitet för att förstå elevernas förmågor och hur mycket läraren ska hjälpa eleverna för att de ska fortsätta utvecklas och hur detta görs. Ingen av de intervjuade lärarna såg denna process som linjär utan i stället som ett individuellt och flexibelt sätt att arbeta i olika situationer.

6.2. Muntliga och skriftliga instruktioner i slöjd

Flera lärare uttryckte problematiken med slöjdinstruktioner. Att svårigheten ligger i att mycket i slöjdundervisning är svårformulerat och outtalad kunskap som ibland benämns som ”tyst kunskap” (Polanyi, 2013). Gemensamt för alla intervjuade var att textinstruktioner utan visuella hjälpmedel och muntliga genomgångar utan praktiska visningar och tillämpningar var mest ineffektiva metoder för kommunikation i slöjdundervisning. Polanyi (2013, s. 36) skriver: ”Vi blir medvetna om känslöförmågorna i handen genom deras mening i spetsen av sonden eller käppen som vi riktar uppmärksamheten mot. Så är det också när vi använder ett verktyg”. I denna mening kopplas tyst kunskap direkt till verktyg som används i till exempel slöjd. Den tysta kunskapen är förmågan att använda olika verktyg som enligt Polanyi menar med tiden blir en del av kroppen. Utvecklandet av dessa förmågor är en medveten process som sker genom fysiska tillämpningar av moment och repetition av given praktik. Om lärare försöker kommunicera denna kunskap – grundad i praktiska erfarenheter kan det uppstå en del otydligheter på grund av kunskapens ursprung. ”Att tänka i relation till ett slöjdarbete,

som att slå i en spik med en hammare, är alltså inte att göra två saker, en tankehandling och en manuell handling. Att tänka och att göra är snarare två sidor av samma handling” (Frohagen, 2016, s. 20). Praktiskt arbete inbegriper både praktisk-manuell och teoretisk tankehandling. Det borde vara logiskt att dra slutsatsen att instruktionerna eller ett didaktiskt sätt att undervisa borde innehålla de båda momenten. Om till exempel en lärare försöker instruera en elev som aldrig spikat i en spik. Den kan muntligen berätta hur man håller spiken med en hand och håller hammaren i en annan hand och slår med hammare på spiken. Men själva processen att slå i en spik är en mycket mer avancerad process. Hur hårt ska man slå? Hur ska man rikta och balansera hammaren? Hur träffar man spiken? Det går att beskriva allt med ord men det kan bli en väldigt lång teoretisk beskrivning samtidigt som det inte är säkert att eleven kan förstå det på rätt sätt – då vi kan ha olika erfarenheter av praktiska tillämpningar. Det krävs en känsla för, en avvägning och precision som behöver prövas fram (Bohlin, 2009, s. 56). Alla lärare har varit eniga om att alla instruktioner, både muntliga och textinstruktioner är ett bra hjälpmedel. Men, enligt lärarna, för effektiv undervisning krävs visuell demonstration och elevernas egen tillämpning av momenten. Det kan poängteras att effektivitet i olika instruktioner kan variera beroende på ålder och tidigare erfarenhet som eleverna har.

6.3. Lärarens kommunikation i slöjdundervisningen

Slöjdlärarna lyfte fram att kommunikationen i slöjd beror på lärarens inställning till sin egen roll i undervisningen. Lärarens roll i undervisningen som inspiratör och förebild förbättrade kommunikationen i undervisningen. Westerlund Samuelsson (2021, s. 75–76) beskriver vikten av att lärare i slöjdundervisning hjälper eleverna att möta motstånd och även gå genom den. Kommunikation är viktig i denna lärandeprocess och den är intimt sammankopplad med lärarens förståelse av det didaktiska perspektivet men även lärarens egen inställning till ämnets innehåll.

Om man kopplar begreppet om den proximala zonen till resultatet att elevers olika förförståelse utmanar undervisningssituationen så kan man finna kopplingar mellan gruppens storlek och elevers olika nivåer av förståelse som avgörande för undervisningen. En av orsakerna, enligt lärarna, är att lärande i slöjd är bättre i mindre grupper. Detta kan bero på att praktiskestetisk kunskap innehåller mycket av den tysta kunskapens dimensioner. För att

läraren på ett effektivt sätt ska kunna hjälpa elever utvecklas i deras proximala utvecklingszon måste den ofta tillämpa lärling-mästare metoden som kräver individuell tillämpning.

En återkommande tanke som framfördes i intervjuerna är att lärarens roll är att visa vägen för sina elever. Det innebär inte bara att tekniskt sett visa kunskaperna men även nå elever på ett känslomässigt plan. Att väcka deras nyfikenhet, att hjälpa dem uppleva de positiva erfarenheterna av ämnet. Genom detta kan man dra slutsatsen att den närmaste utvecklingszonen är beroende inte bara av att en person är mer kompetent än en annan. Den processen är mer komplex och handlar om mellanmänniska relationer. Vygotskij (1999, s. 56, 57) skriver om lärarens roll i undervisningen och vikten av att intressera barnet för ämnet. Väcka elevers intresse för en viss verksamhet är en av de grundläggande uppgifterna som en lärare har. Det kan leda till att eleven inte blir en passiv, utan mer aktiv deltagare och lärarens förmåga här är att styra och vägleda i rätt riktning. Även sådana medel som belöning eller straff är skadliga för undervisningen och kan leda bort från det genuina intresset. Mönster man ser i lärarnas svar när det gäller deras egen roll i undervisningen leder till en bild av läraren som inspirerande och med djup förståelse för ämnet. Alla lärare lyfte även fram lärarens förmåga att guida eleverna. Att hjälpa dem att välja rätt teknik och förstå varför det är ett bättre alternativ. Hur viktigt det är att lyfta upp sina elever, att uppmärksamma deras starka och svaga sidor och hjälpa dem på deras utvecklingsnivå. I studien som Nilholm & Säljö (1996) genomförde visas tydligt vikten av hur en mindre kompetent person lär sig från en mer erfaren person med utgångspunkt i den nivå den begriper. Det hjälper läraren att förstå elevers möjligheter och utgå från dem och bygga vidare på deras tidigare kunskaper och erfarenheter.

6.4. Metoddiskussion

Valet av respondenter från samma kommun och från ett begränsat geografiskt område gör att resultatet kan vara svårt att generalisera. Ett slumpmässigt urval och ett större antal respondenter skulle höja validiteten och reliabiliteten i denna studie. Respondenternas långa erfarenhet, deras arbete med olika slöjdarter och med olika åldersgrupper gör dock detta material och resultat användbart i ett didaktiskt sammanhang. Min egen mångåriga yrkeserfarenhet som slöjdlärare kan ha påverkat genomförandet och analysen genom en eventuellt omedveten partisk inställning till viss kunskap. En tydlig strävan har varit en medveten förståelse av denna omständighet och målet att inte präglas av den så att mina tolkningar bara blir subjektiva. Den kvalitativa forskningens genomförande av intervjuer är

även den ett hantverk som kräver sina verktyg och sin konst att hantera dem. Den kan genom en ”växelverkan mellan teori och empiri, mellan forskare och undersökningspersoner” uppnå bra resultat (Holme & Solvang, 1997, s. 98).

I denna uppsats valdes ljudinspelning då den exakt kan transkriberas och bearbetas ihop med anteckningar för att som forskare kunna återgå till det som har sagts. En till fördel med ljudinspelningen är att intervjuaren kan vara mer närvarande under intervjun och delta i samtalen genom att ställa följdfrågor om något var oklart (Bjørndal, 2005, s. 127).

I varje intervju försökte jag skapa ett tilltalande intervjuklimat som Bjørndal (2005, s. 123) skriver om. Jag försökte vara en aktiv lyssnare som innebär att visa ett genuint intresse för de intervjuade personerna. Samtidigt som jag försökte bevara ett fokus på studiens syfte i samtalen för att behålla relevans och undvika sidospår. Personerna intervjuades enskilt för att förutsättningarna för ett grundligt material skulle vara goda och för att undvika eventuell gruppåverkan i svaren. Resultatet skulle blivit bredare och djupare om jag även gjort klassrumsobservationer av lärarnas lektioner och kunnat koppla dessa till deras berättelser. Dock skulle det kräva omfattande resurser och tidskrävande arbete som inte ryms inom denna uppsats.

6.5. Implikationer för undervisningen

Resultatet som framkommit i denna studie visar tydligt att lärarens roll inte bara är att förmedla kunskap. Tidigare forskning visar vikten av dialog – vilket lyfts fram som en viktig aspekt i undervisningen, monolog kan leda till mekanisk reproduktion av kunskapsinnehåll (Sjöberg, 2009, s. 61). Mäkeläs (2013, s. 99, 100) undersökning visar vikten av dialog mellan personen och materialet och verktyg som kan uppstå i slöjdundervisningen och kan kopplas till Polanyis (2013) teori om tyst kunskap. Detta resonemang leder till att elever måste ges möjlighet för självständigt arbete som främjas av praktisk undervisning. Att anpassa och utveckla didaktiska förmågor genom reflektion över egen praktik är ett viktigt inslag i lärarens arbete. Läraren behöver omfatta komplexiteten i rollen och relationen till eleverna som kräver en kommunikativ skicklighet och strategier för att möta eleverna i deras situation och främja en gynnsam utveckling för dem.

6.6. Vidare forskning

För att utveckla det didaktiska perspektivet i praktisk-estetiska ämnen vore det av intresse att studera vidare en koppling mellan kreativitet, motstånd i undervisningen och motivation. En kvalitativ undersökning med flera lektionsobservationer och elevintervjuer. Studera olika åldersgrupper och skillnader som kan uppstå mellan olika årskurser. Där skulle man kunna se hur Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen kan kopplas till motivation och dess påverkan på inläring. Det vore också intressant att intervjua elever och ta reda på deras egen upplevelse av praktisk-estetisk undervisning och deras perspektiv på lärande. Vad tycker eleverna är effektiv undervisning i slöjden? Lektionsobservationer kopplade till elevintervjuer kunde förmodligen ge mer förståelse i denna fråga. Denna metod kunde hjälpa till att utveckla kunskap om didaktiska processer i praktisk-estetiska ämnen.

6.7. Avslutande tankar

Hur kan frågan som ställdes inledningsvis besvaras? Vad formar en människa? Ett av svaren i kontexten av skolundervisning är att lärare formas av teoretiska perspektiv och beprövad erfarenhet. Ett arv av kunskap som lärare förmedlar vidare i skolmiljön genom att koppla ihop teori med praktik. Detta formande fortsätter och kan väcka något hos eleverna. En känsla för och ett intresse för kunskaper och färdigheter som de kan bära med sig och föra vidare. Formandet sker i mötet mellan utövandet av kunskap, miljön där den uttrycks och individernas relation till den. Insikter om detta relationella samspel mellan lärare och elever är ett fenomen som didaktiken teoretiserar. Min studie har förenat det teoretiska med det praktiska och det fenomenologiska i människors upplevelser. Det perspektivet är intressant och komplext. Betydelsen av sociala interaktioner och metodval som skapar kunskapsutbyte är ett ämne som kommer fortsätta att fascinera och kunskapen tar inte slut.

Referenser

Abrahamson Löfström, C., & Rombach, B. (red.) (2020). *Andra hjälpen: allt du behöver veta för att skriva en uppsats*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Andersson, J., & Risberg, J. (2018). Embodying Teaching: A Body Pedagogic Study of a Teacher's Movement Rhythm in the 'Sloyd' Classroom. *Interchange* 49, 179–204.

Tillgängligt på internet: <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/s10780-018-9321-x>

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.

Bjørndal, C. R. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (2 uppl.). Liber.

Bohlin, H. (2009). Tyst kunskap - ett mångtydigt begrepp. I Svenaeus, F. & Bornemark, J. (Red.). *Vad är praktisk kunskap? Södertörn Studies in Practical Knowledge 1* (s. 55–84). Södertörns högskola.

Borg, K. (2021). Tendenser inom slöjdens forskningsområde. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(4), 231–254.

Tillgänglig på Internet: <https://doi.org/10.7577/TechneA.4738>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Broman, A., Frohagen, J., Wemmenhag, J. (2013). Vad är det man kan när man kan tillverka ett uttryck i slöjdföremål?. *Forskning om undervisning och lärande*, (10), 6-28.

Frohagen, J. (2016). Att kunna såga rakt. Om manuell bildning i skolämnet slöjd. *Techne serien- Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, Vol 23. Nr 2.

Holme, I. M., & B. K. Solvang. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Liedman, S. E. (2020). "Vad formar en människa?", Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Forsberg & Román, Wernersson, Bunar, Liedman, Caroline. *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare, 5:e utgåvan*, Stockholm: Natur och kultur.

Lindqvist, G. (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Molander, B. (2000). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos

Mäkelä, E. (2013). Mening och uttryck i slöjd. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(1-2), 87-101.

Nilholm, C., & Säljö, R. (1996). Co-action, situation definitions and sociocultural experience. An empirical study of problem-solving in mother-child interaction, *Learning and Instruction, Volume 6, Issue 4, Pages 325-344*,

Tillgängligt på internet: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00019-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00019-9).

Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2014). *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Polanyi, M. (2013). *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Daidalos.

Samuelsson, M. (2013). Followership and leadership in different sorts of sloyd practices, *Ethnography and Education*, 8:1, 105-117,

Tillgängligt på internet: <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/17457823.2013.766437>

Sjöberg, B. (2009). *Med formgivning i fokus: En studie om holistisk slöjd i lärarutbildningen*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi University]

Skolverket (2022). Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22)

Tillgängligt på internet: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSLJ01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund

Säljö, R. (2017). *Lärande och lärandemiljöer. Allmändidaktik: vetenskap för lärare 2. uppl.*: Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Tillgängligt på internet:

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf.

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L. S., Cole, M. (red.)/John-Steiner, V. (red.)/Scribner, S. (red.)/Souberman, E.(red.) (1980). *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

Westerlund, S., & Samuelsson, M. (2021). Lära sig att stå ut: Ett bidrag till diskussionen om varför vi har slöjd i skolan. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(3), 63–77.

Tillgängligt på internet: <https://doi.org/10.7577/TechneA.4218>

Zandén, O. (2018). I Lindberg, V., Eriksson I., & Pettersson A. (red). Kritik av tydlighetsdoktrinen. *Lärares bedömningsarbete. Förutsättningar, villkor, agens*. Natur & Kultur.

Bilaga 1

Intervjufrågor.

1. Hur lång erfarenhet har du av slöjdundervisningen samt vilka årskurser har du undervisat i?
2. Vad tycker du är viktigt i slöjdämnet, varför har vi slöjd i skolan?
3. Vad tycker du kan vara problematiskt i undervisningen när det gäller att förmedla praktisk slöjdekunskap till elever?
4. Vilka ramar använder du mest? Får eleverna välja själva vad de ska göra eller är det redan förberedda uppgifter som alla ska göra?
5. Vilken kommunikation med eleverna i slöjdundervisning tycker du är mest effektiv när det gäller de flesta elever, är det skriftliga, visuella, video eller muntliga instruktioner?
6. Vilka av dessa instruktioner kan sätta i gång en kreativ process hos eleverna?
7. Vilka av dessa instruktioner är minst effektiva enligt dig?
8. Hur kan vi lära elever problemlösningar i slöjd så att de kan vara självständiga med tiden?
9. Vad är slöjdlärares roll i slöjdsalen och vilka hinder har vi i undervisningen?

Bilaga 2

Informationsbrev.

Hej!

Veaceslav heter jag och jag arbetar som slöjdlärare och studerar pedagogik vid Stockholms universitet. Just nu skriver jag en uppsats som handlar om slöjdlärarens praktik och kunskapsöverföring från lärare till elev. Syftet med denna studie är att få bättre insikter i slöjdlärarens egna erfarenheter i slöjd för att förhoppningsvis utveckla undervisningen och få bättre insyn i slöjdundervisningen.

Jag vill fråga dig om du skulle tänka dig att delta i undersökningen genom att medverka i en intervju?

Deltagande är helt frivilligt och du kan när som helst avsluta ditt deltagande i denna undersökning. Ditt deltagande är helt konfidentiellt, vilket innebär att personuppgifter eller några uppgifter som kan kopplas till dig inte kommer att synas. All data behandlas anonymt och bevaras bara under studiens tid på ett säkert sätt och används bara för detta ändamål. Under intervjun för jag anteckningar men jag ska även göra en ljudinspelning för senare transkribering och analys.

Du kan nå mig genom att skicka ett mejl till ...

Med vänliga hälsningar.

Veaceslav Bendersky

Bilaga 3

Informerat samtycke

Datum

Till slöjdlärare vid X skolan.

Jag heter Veaceslav Bendersky och studerar till lärare vid Stockholms universitet. Denna termin skriver jag en uppsats i ämnesdidaktik. Syftet är att undersöka slöjdlärarens egna didaktiska erfarenheter för att förhoppningsvis utveckla och få bättre insikter om slöjdundervisningen. Jag kommer att spela in en intervju, och föra enkla anteckningar under intervjun.

Med anledning av detta vill jag fråga dig om du kan tänka dig att delta i denna studie. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt, dvs. ditt och skolans namn kommer att vara anonyma. Du kan även när som helst avbryta deltagandet utan närmare motivering. Det insamlade materialet kommer att sparas på ett säkert sätt under den tid som arbetet pågår och endast användas i vetenskapligt syfte och inte lämnas ut till utomstående. Stockholms universitet är personuppgiftsansvarigt för personuppgifter. Om du inte önskar delta i undersökningen respekterar jag naturligtvis det. Jag ber dig fylla i denna blankett och lämna den till mig senast den 2 januari.

Om du har några frågor eller funderingar angående mitt besök i skolan, är du välkommen att höra av dig. Min e-mailadress är: ...

Hälsningar

Veaceslav Bendersky

Jag vill delta i undersökningen. _____

Jag vill inte delta i undersökningen. _____

Lärarens namn: _____

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**