

Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen

Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen

Peter Hasselskog



© Peter Hasselskog, 2010
ISBN 978-91-7346-676-9
ISSN 0436-1121

Fotograf: Lisa Sandblom

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/21997>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2010



ABSTRACT

Title: Strategies of teaching sloyd in the classroom
Language: Swedish
Keywords: teaching and learning, sloyd, equivalence, diaries, mp3-recording,
ISBN: 978-91-7346-676-9

The purpose of this thesis is to make explicit and analyse sloyd teachers' varied strategies in the classroom and how these differences are related to what and how pupils are likely to learn. Variations between teachers and different conditions for learning are related to questions of equivalence in education. Systematic investigations of sloyd education have been scarce, making knowledge about sloyd education beyond personal experiences limited.

In the present study, teaching and learning of sloyd are described using teachers' and pupils' narratives in diaries. Mp3-recordings of verbal communication between teachers and pupils have also been analysed.

The results of analysing diaries are presented as four constructed teacher ideal types: The Serviceman, The Instructor, The Supervisor and The Educator. These analytical constructs correspond to different strategies of teaching and learning: focusing on instructions for the next step in the process; focusing on pupils' understanding through dialogue; and letting pupils work independently and supporting them by doing what they ask for.

The Mp3 study offers still another perspective on pupils' learning environment, by using a distinction between learning *about*, *in*, *with* and *through* sloyd education. The analysed sloyd practices are highly individualised, the influence and commitment by the pupils are significant. Processes of education adapted to individual pupils' prerequisites and needs are thereby made possible. However, pupils' own initiative and responsibility are given varied emphasis depending on the teachers' strategies in the classroom. The study raises questions of how equivalence are dealt with, how sloyd teachers make pupils aware of what they learn, how they learn and how this learning correspond to national objectives for sloyd education.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD

KAPITEL 1

INLEDNING	11
PROBLEMBILD.....	12
SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	17
ETT INSIDERPERSPEKTIV	19
BEGREPPSFÖRKLARINGAR	22
AVHANDLINGENS DISPOSITION	24

KAPITEL 2

SLÖJD OCH SLÖJDUNDERVISNING	25
HISTORISK BILD AV SLÖJDUNDERVISNING.....	25
MYNDIGHETSKRAV	32
UTVÄRDERINGSBILDER AV SLÖJD	39
ATTITYDER OCH UPPFATTNINGAR OM SLÖJDUNDERVISNING.....	41

KAPITEL 3

TIDIGARE FORSKNING MED RELEVANS FÖR SLÖJDLÄRARES UNDERVISNING	47
SLÖJDLÄRARPROFILER OCH INTENTIONER	49
ARBETSPROCESSEN I UNDERVISNINGEN	58
ATT UNDERVISA I PRAKTISKA OCH/ELLER ESTETISKA ÄMNEN.....	66
LÄRAREN I FÖRHÅLLANDE TILL SINA ELEVER	71

KAPITEL 4

TEORETISK REFERENSRAM OCH ANALYTISK ANSATS	81
GOODLADS LÄROPLANSTEORI.....	85
FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL EMPIRIN	89
GRUNDAD TEORI.....	93
LÄRANDE OM, I, MED OCH GENOM	95
SAMMANFATTNING	99

KAPITEL 5

METOD OCH GENOMFÖRANDE	101
EMPIRISKT MATERIAL	101
URVAL	108
INSAMLING	117
ANALYS	120
ETISKA ASPEKTER	135

KAPITEL 6	
DEN AV LÄRARNAS UPPFATTADE UNDERVISNINGEN – DELSTUDIE 1	137
LÄRARNAS BESKRIVNING AV UNDERVISNINGEN	137
IDEALTYPEN UTIFRÅN LÄRARNAS DAGBÖCKER.....	148
SAMMANFATTANDE KOMMENTAR	160
KAPITEL 7	
DEN AV ELEVERNA UPPLEVDA UNDERVISNINGEN – DELSTUDIE 2	163
ELEVERNAS BESKRIVNING I RELATION TILL LÄRARENS	164
OLIKHETER MELLAN ELEVGRUPPERNA RELATERADE TILL LÄRAREN	184
SAMMANFATTANDE KOMMENTAR	189
KAPITEL 8	
DEN AV LÄRARNAS GENOMFÖRDA UNDERVISNINGEN – DELSTUDIE 3.....	193
KONTAKTEN MELLAN LÄRARE OCH ELEVER	199
SLÖJDPROCESSEN – UNDERVISNINGENS INNEHÅLL OCH GENOMFÖRANDE	214
UTMÄRKANDE FÖR RESPEKTIVE LÄRARE.....	226
SAMMANFATTANDE KOMMENTAR	238
KAPITEL 9	
SLUTSATSER OCH DISKUSSION.....	241
METODDISKUSSION	241
LÄRARNAS FÖRHÅLLNINGSSÅTT I RELATION TILL FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR ELEVERNAS	
LÄRANDE	246
LIKVÄRDIG SLÖJDUNDERVISNING?	262
AVSLUTANDE KOMMENTAR.....	267
SUMMARY	269
REFERENSER.....	285

FÖRORD

”Man har väl slöjden i sig”. Uttrycket kommer från Lisa när hon som 15-åring fick beröm för sitt sätt att tänka i samband med att vi tillsammans skulle göra en skiva till hennes datorbord. Mitt eget förhållningssätt till slöjd, skola och undervisning har utvecklats under lång tid och genom många olika kontakter och erfarenheter. Jag är uppvuxen i ett hus som var under ständig renovering, vi hade till och med en riktig snickarboa. Jag framhåller gärna att pappa tidigt lärde mig slöjda, men tänker då inte i första hand på att han visade mig ”hur man gör”. Istället gavs riktiga tillfällen att själv prova, upptäcka och uppleva. Ett alldeles sant exempel är när jag förstod att ett kärvande köksfönster inte bör öppnas med hjälp av hammare. Genom det fick jag också lära mig kitta! Att se behov och problem som möjligheter och utmaningar; att gå å grunna, att relatera till annat och andra, att genomföra, värdera och omvärdera – det är den slöjd jag är uppvuxen med. Jag uppfattar också att det är så mitt förhållningssätt i läraryrket utvecklas. Tre personer har betytt extra mycket under min egen lärarutbildning – Tack Bert Owe Lundqvist, Sten Båth och Lars-Åke Kernell!

2004 blev jag antagen som doktorand i slöjdforskningsprojektet *Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker*, min forskarutbildning påbörjades. Under perioden har jag haft tre handledare som betytt mycket, inte enbart genom den handledning jag fått. Marléne Johansson vill jag även tacka för stöd och uppmuntran att söka till forskarutbildning. Kajsa Borg för utvecklande slöjddiskussioner i flera olika sammanhang, och inte minst för att hon på sluttampen ägnat nätterna åt att läsa och ge konstruktiva synpunkter på det jag skrivit på dagarna. Lars Lindström har som huvudhandledare frikostigt delat med sig av sin klokskap och hjälpt mig att sätta slöjddämnet i ett större sammanhang. Dessutom har jag fått uppmuntran när det som mest behövts. Tack Marléne, Kajsa och Lars!

I och genom slöjdforskningsprojektet har jag haft förmånen att få utvecklas tillsammans med andra slöjd- och forskningsintresserade: Viveca Lindberg, FEST-gruppen, deltagare i NordFo-aktiviteter och forskarutbildningskurserna i Umeå och Vasa. Anna Ekström, min doktorandkollega i projektet, vi har

haft många och givande samtal om slöjd och livet som doktorand. Bent Illum, våra ”slöjdsnack” har betytt mycket. Tack till er alla!

Också tack till Monica Lindgren som var diskutant på planeringsseminariet (oj vad längesedan det känns!), Sven G Hartman för värdefulla synpunkter vid slutseminariet, och till kollegorna på institutionen och slöjdläroverutbildningen.

Stor tacksamhet riktas också till alla lärare och elever som ingår i studien. Livet som lärarutbildare och doktorand har många goda sidor, men saknaden av skolmiljön och alla härliga, raka elever är ibland stor! Jag minns killen i fjärde klass, som när jag kom över skolgården på väg för att dokumentera ännu en av klassens slöjdlektioner, avbröt landhockeyspelandet och glatt ropade ”Tjänare Ankan”. När tillfälle gavs under följande lektion frågade jag honom var ”ankan” kom ifrån, jag hade ju bara presenterat mig som Peter. Han tittade förvånat på mig och sa ”Du sa ju att du var doktorand, doktor and, alltså anka”. Glasklart för en elev, i vart fall i Göteborg!

Att bortse från det man tror sig veta och att vara öppen för nya sätt att se och förstå slöjdundervisningen har inte alltid varit lätt, men både spännande och givande. En doktorsavhandling är det mest synliga resultatet av genomgången forskarutbildning, och åren har verkligen känts som just en utbildning. Nu går avhandlingen i tryck, men det är inte slut med det. Det är nu resten börjar! Å resten handlar förhoppningsvis om att förena vunna kunskaper och insikter med tid för annat och varann - Marianne!

Trädal i mars 2010

INLEDNING

Klockan är 8.00 och det är första timmen för dagen, jag hälsar eleverna välkomna och går därefter igenom närvaron. Eleverna arbetar med en formövning. De skall med hjälp av skärande verktyg (knivar, stämjärn, skölp) forma en människa. Vi använder lind som är ett bra träslag att skära i. Eleverna har haft en genomgång hur man sätter fast figurerna i bänken, så att inga skador skall uppkomma på fingrar och händer. Hur man använder de olika verktygen kan de efter 6 års slöjdande ganska bra. De har sedan stor frihet att forma och pröva olika sätt att skapa sin egen form på figuren. När eleverna hämtat fram sina arbeten och verktyg, får jag börja med att gå runt och se till att de satt fast arbetsstycket ordentligt i bänken så att ingen skadar sig. En del elever behöver sedan lite tips om hur de skall forma och andra behöver uppmuntran för att de tycker att de misslyckats med ansiktsformen. Under lektionens gång får jag slipa en del verktyg. En elev håller fortfarande på att göra sin ritning, han vill ha hjälp med att rita. Jag hämtar en bok där det finns en del idéer till ritning. Vi avslutar lektionen med att städa bänkarna (lärare i trä- och metallslöjd, år 9).

Det inledande citatet är hämtat från en slöjdlärares dagboksanteckningar utifrån hans undervisning med en grupp elever i skolår 9. Citatet är knappast uppseendeväckande, snarare nickar nog många igenkännande och relaterar beskrivningen till sina egna erfarenheter av skolans slöjdundervisning. Samtidigt kan det konstateras att slöjddämnet idag, som ett eget och obligatoriskt skolämne, saknar en allmänt känd och gemensamt accepterad målsättning. Forskning inom det pedagogiska slöjdområdet är mycket sparsam. Den bild elever, lärare, föräldrar och andra har av slöjddämnet utgår främst från egna erfarenheter och privat tyckande. Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003, NU-03, (Skolverket, 2005a) visar att slöjdundervisningen i stor utsträckning vilar på lokala tolkningar och att den ser olika ut på olika skolor och hos olika slöjdlärare. Utvärderingsbilden indikerar att varje enskild slöjdlärare har stor betydelse för undervisningens inriktning och genomförande.

I detta avhandlingsarbete visas hur slöjdundervisningen kan se ut några år in på 2000-talet. I fokus står de slöjdlärare vars undervisning studeras. Att läraren står i centrum motiveras av det indikerade förhållandet att det är

skillnader i slöjdundervisningen mellan olika skolor och lärare. Det kan vara skillnader i hur läraren agerar i förhållande till sina elever eller vad det är eleverna arbetar med, skillnader som påverkar vad och hur eleverna gör och vad de ges möjlighet att lära. Alla som gått i svensk grundskola har haft slöjd på schemat. Omkring 6.000 personer arbetar idag som lärare i slöjdämnet. Men kunskaper om slöjdundervisning och olika lärares agerande saknas i stor utsträckning.

Problembild

En slöjdlärares arbete kan karaktäriseras både som ett ensamt arbete och som ett arbete med många och långa relationer. Det sistnämnda syftar på kontakten med eleverna där läraren ofta kan följa sina elever och deras utveckling under många år. Slöjdämnets relativt få timmar på skolschemat innebär att slöjdlärare ofta undervisar samtliga elever på en skola. Att slöjdläraryrket kan ses som ett ensamarbete syftar också på slöjdämnets jämförelsevis få veckotimmar vilket medför att tjänsteunderlaget för slöjdlärare är relativt litet på varje skola. Det vanligaste torde vara att en skola har en lärare i textilslöjd och en i trä- och metallslöjd. Det förekommer också att slöjdlärare har sin tjänst fördelad på flera skolor för att kunna arbeta heltid. Grundskolläraryrket införande 1988 innebär att andelen slöjdlärare som undervisar i ytterligare ett eller flera ämnen ökar, vilket på sikt ökar tjänsteunderlaget för undervisning i slöjdämnet på varje skola. Idag kan en slöjdlärare ha arbetat 15 år eller längre på en och samma skola, och utan att under denna tid få nya ämneskollegor.

Skolverkets utvärderingar NU-92 och NU-03 (Skolverket, 1993, 2005a) visar att slöjdlärare generellt trivs med sitt arbete och att eleverna upplever slöjdundervisningen som positiv och engagerande. Förhållandet kan dock utgöra en fara genom att lärare och elever som är nöjda med varandra och verksamheten knappast utgör incitament för läraren att kritiskt granska och utveckla sin undervisning. Även om läraren strävar efter att utveckla sin undervisning innebär hennes eller hans ensamhet på skolan att det ofta är svårt att få till stånd kollegiala diskussioner där slöjdundervisningen står i fokus. När slöjdlärare i NU-03 tillfrågades om sitt utvecklingsbehov var det högst prioriterade området (93% av de tillfrågade) att få träffa och diskutera med andra slöjdlärare. Förhållandet kan tolkas som att det inte handlar om någon åsidosatt skyldighet, utan snarare brist på möjlighet till utveckling, att exempelvis kollegialt tolka en ny kursplan och omsätta den i relevant

undervisning. Slöjdlärares kännedom om hur andra slöjdlärare gör är begränsad. Ovanstående pekar på att skillnader mellan slöjdlärare, och den slöjdundervisning deras elever erbjuds, snarare ökar än minskar ju längre en lärare arbetat på en skola.

Att slöjdlärare representerar olika syn i förhållande till slöjddämnet har vistats genom tidigare forskning (Berge 1992; Borg 2001; Hasselskog 2000; Nygren-Landgårds 2000). En stor del av denna forskning baseras dock på utsagor från blivande slöjdlärare. Bilden av variation bekräftas av Skolverkets nationella utvärderingar 1992 och 2003 (Skolverket 1993, 2005a). Den senare ger en relativt aktuell och bred bild, men genom sin kvantitativa ansats också en förhållandevis ytlig beskrivning. Den sammantagna bilden är att slöjdlärare handlar på skilda sätt i sin undervisning, de prioriterar olika i förhållande till slöjddämnets mål i läro- och kursplan, och de ger uttryck för olika syn på ämnet och slöjdundervisning. Kunskap om hur dessa olikheter tar sig uttryck i slöjdlärares verksamhet saknas dock i stor utsträckning, vilket i sin tur innebär svårigheter att överblicka och diskutera olikheternas motiv och konsekvenser. Inte heller förhållandet mellan lärarens avsikt, undervisningens genomförande och elevernas lärande är klart: ”Det visar sig att vad eleverna lär sig allt för ofta är något annat än det läraren avsett, vilket dessutom inte sällan skiljer sig från det hon eller han faktiskt lärt ut” (Lindström, 2005, s. 11). Olikheter kan därmed förutom skillnader mellan lärare, avse skillnader mellan lärares uppfattade och faktiska handlande, och hur elever eller någon annan uppfattar verksamheten.

Att undervisningen i slöjddämnet ser olika ut på olika skolor utgör inte ett problem i sig, det behöver inte heller indikera bristande likvärdighet. Tvärtom innebär den svenska grundskolans målstyrning att verksamheten är tänkt att skilja sig mellan skolor. Den frihet som målstyrningen tillhandahåller ställer dock krav på lärares kompetens att tolka läro- och kursplaner och att omsätta dessa i en relevant undervisning. Dessutom ska läraren anpassa undervisningen till varje enskild elevs förutsättningar och behov. Målstyrningens införande 1994 innebar ett förändrat läraruppdrag. Genom att läro- och kursplaner saknar anvisningar om ämnesstoff och undervisningsmetoder är det varje lärare som med hjälp av ämnesteoritiska och didaktiska kunskaper ansvarar för dessa val i syfte att eleverna skall ges möjlighet att nå målen (SOU 1992:94). Molin (2006) hävdar att kravet på kompetens att tolka styrdokument generellt ger lärararbetet en allt mer didaktisk inriktning. En

sådan tolkningskompetens har inte fokuserats i lärarutbildning före läroplansreformen 1994, och Molin uppfattar att förhållandet fortfarande gäller drygt tio år senare.

Diskussioner om likvärdighet kan föras utifrån *vad* det är som undervisas, innehållet i undervisningen kopplas till vad eleverna därmed antas lära sig. Ur likvärdighetsperspektiv innebär det att med liknande innehåll, förväntas också de kunskaper eleverna utvecklar genom undervisningen vara desamma oavsett var i landet och med vilken slöjdlärare eleven haft i sin skolgång. I förhållande till denna *vad*-fråga hävdar troligen många slöjdlärare att eleverna i deras undervisning bland annat lär sig om olika material, tekniker och redskap, något som skulle kunna tolkas som verifiering av en likvärdig undervisning. Men genom att istället fokusera på *hur* undervisningen bedrivs, ges underlag att diskutera likvärdighetsaspekter utifrån lärarens och undervisningens betydelse för vad eleverna lär sig i relation till målen, oavsett om innehållet är eller uppfattas vara detsamma.

I en målstyrd skola förväntas styrdokumentens mål vara utgångspunkt för varje lärare i undervisningens planering och genomförande (SOU 1992:94). Dessutom skall läraren väga in lokala förhållanden och förutsättningar. De olikheter i slöjdundervisningen som visats bland annat genom nationella utvärderingar (Skolverket, 1993, 2005a) är därmed å ena sidan väntade genom införandet av målstyrning, å andra sidan inte säkert en effekt av eller tecken på fungerande målstyrning. Olikheter kan också vara ett utslag av andra faktorer såsom lärares olika förhållningssätt, deras lärarutbildning eller en följd av lokala traditioner. I förhållande till slöjddämnet innebär målstyrningen till exempel att undervisningens organisering i olika materialområden, vilket skolår slöjddämnet införs, och vilka uppgifter eleverna skall arbeta med, är frågor där beslut tas lokalt på varje skola eller av enskilda lärare. Undervisningen skall vidare vara likvärdig i form av en anpassning till enskilda elevers intressen, erfarenheter och förutsättningar. En sådan individualisering betyder att läraren behöver vara medveten om olikheter mellan elever och ta hänsyn till dessa i sin undervisning. Det innebär också att det inte är möjligt att generellt beskriva eller fastslå hur slöjdundervisningen bör utformas i fråga om innehåll och arbetssätt. Därmed skall lärares olika handlande inte diskuteras i termer av rätt eller fel, utan snarare utifrån att olikheter innebär skilda förutsättningar för elevernas lärande i relation till olika delar och mål i läro- och kursplan. Kimbell och Stables (2008) konstaterar att en likvärdig

undervisning såsom läroplanen föreskriver, förutsätter att läraren iscensätter en icke-likvärdig undervisning i förhållande till varje enskild elev. Kimbell och Stables hävdar att det i realiteten är svårt att individualisera undervisningen optimalt för en hel klass eller en grupp. Det läraren kan göra är att vara medveten om den påverkan och de konsekvenser olika lärarstrategier får för elevernas lärande.

What we can do, however, is to be aware of the impact of the strategies we are using on the different styles of learning that are represented in our classrooms (Kimbell & Stables, 2008, s. 87).

Citatet poängterar vikten av att både kunna identifiera och iscensätta undervisning anpassad till var och en av de elever som ingår en undervisningsgrupp. Det som förespråkas är inte en generellt varierad undervisning, utan en undervisning specifikt utformad och anpassad till varje elevs förutsättningar. En sådan individualisering medför krav på läraren, dels att besitta en bred handlingsrepertoar, och dels kompetens att avgöra hur repertoaren bäst används i förhållande till varje elev, situation och mål. Det är känt att slöjdundervisningen kännetecknas av ett stort elevinflytande och individualisering (Skolverket, 1994, 2005a). Det är däremot inte klarlagt om denna individualisering är en avsedd anpassning till varje enskild elevs förutsättningar.

Läroplaner med inriktning mot slöjdamnet finns på få universitet och har delvis olika inriktning. Benämningen slöjdlärare kan idag avse en utbildad lärare i textilslöjd, trä- och metallslöjd eller i slöjd. Slöjdlärare undervisar antingen bara i slöjd, eller i ytterligare ett eller flera ämnen. Mellan en tredjedel och en fjärdedel av de som arbetar som slöjdlärare saknar lärarutbildning i slöjdamnet (SOU 2008:109). Dessa personer har ofta erfarenhet och kunskaper främst inom olika delar av det hantverksmässiga området. Olika utbildningsbakgrund och en stor andel obehöriga lärare kan antas bidra till slöjdamnets svaga identitet. För mer än tio år sedan konstaterade Borg (1995) med hänvisning till olika opinionsyttringar från minister- och forskarnivå till elever och gräsrotsnivå: ”Slöjdamnet tillhör de ämnen som, trots sin popularitet, inte har en tydlig, allmänt accepterad målsättning på samma sätt som t.ex. matematik eller engelska, där man kan antaga att både amatörer och professionella har en någorlunda enhetlig uppfattning om vad ämnena syftar till i grundskolan” (Borg, 1995, s. 3). Den nationella utvärderingen NU-03 (Skolverket, 2005a) visar nästan tio år senare att

eleverna upplever slöjd som ett roligt ämne, men att de inte ser nyttan med kunskaper från slöjdundervisningen. Elevernas föräldrar rankar slöjdamnet mycket lågt gällande dess vikt för deras barns utveckling. I debatt och samhällsperspektiv kopplas slöjdamnet till olika områden av olika företrädare och intressenter; svensk design, initiativförmåga, kulturarv, kreativitet, hantverksyrken, vardagsliv, uppfinningsförmåga och självständighet är exempel på tro eller förhoppningar om vad slöjdamnet innefattar eller syftar till.

En lärares förhållningssätt utgår inte enbart från yrkesrelaterade faktorer som ramar in verksamheten, exempelvis tolkningen av ämnets kursplan. Lärare påverkas och formas också genom andra referensramar. En mängd faktorer som den egna personligheten, egna intressen och erfarenheter, synen på ämnet, egen utbildning och kunskapssyn påverkar en lärares förhållningssätt. Sådana påverkansfaktorer ser olika ut hos olika lärare och påverkar därmed lärares handlande, medvetet eller omedvetet, i olika riktningar och i olika utsträckning. Handal och Lauvås (2001) uttrycker att varje lärare har en subjektiv och outtalad praktisk teori om undervisning vilken är avgörande för lärarens pedagogiska praktik. Ullström (2009) beskriver läraryrket som:

...ett yrke som fordrar många och sammansatta förmågor. En god förtrogenhet med undervisningsstoffet är basal vid didaktisk reflektion, men otillräcklig. Mängder av komponenter som är relaterade till eleven, till läraren, till sociala och kulturella faktorer mellan eleverna samt till förhållandet lärare och elever, interagerar och inverkar på lärande- och undervisningsförloppen. Att vara professionell lärare innebär därför att besitta många olika samverkande förmågor (Ullström, 2009, s. 10).

Utifrån att lärares didaktiska kompetens blivit allt mer central för yrkesutövningen, att kunna identifiera och överväga de faktorer Ullström nämner, är frågan hur denna kompetens utvecklas. Uljens (1997) framhåller lärares didaktiska reflektion och tänkande, Tholin (2006) lyfter vikten av det kollegiala samtalet lärare emellan. Genom att slöjdlärare utgör en liten lärarkategori på varje skola och att bristen på studier och forskningsresultat på skolslöjdens område är påtaglig, är underlaget för slöjdlärares didaktiska reflektioner och kollegiala samtal är begränsat. Brist på kännedom om hur slöjdverksamhet ser ut hos andra lärare på andra skolor än den egna, begränsar slöjdlärares möjligheter till såväl reflektion som utveckling av deras didaktiska kompetens.

Syfte och forskningsfrågor

Slöjdämnet är populärt, lärare och elever trivs med undervisningen. Elevinflytande och en hög grad av individualisering kännetecknar verksamheten som har ett tydligt fokus på görandet. Ämnet har en svag identitet genom att det saknar en allmänt känd och accepterad målsättning. Utvärderingsresultat påvisar olikheter i slöjdundervisningen mellan skolor och mellan lärare. För att kunna dra slutsatser på skol-, klass- eller individnivå behövs mer kännedom om kontexten på enskilda skolor och hos enskilda lärare än de utvärderingsbilder som finns. Brist på det slag av forskningsresultat innebär att det saknas djupare kunskap om vad olikheterna består i och hur de tar sig uttryck i undervisningen. Den likvärdighetssträvan som är föreskriven är tänkt att åstadkommas genom en undervisning som utgår från de nationella målen och anpassas till lokala förutsättningar och varje enskild elev. För att åstadkomma en likvärdig undervisning ställs krav på varje lärares ämnesdidaktiska kompetens. En kompetens som i hög grad är beroende av kunskaper om annan slöjdundervisning än den egna för att utvecklas. Situationen pekar sammantaget på behov av att djupare studera grundskolans slöjdverksamhet med fokus på hur lärare agerar, och vilka möjligheter till lärande som härigenom ges.

Avhandlingsarbetets syfte är att synliggöra och analysera slöjdlärares skilda förhållningssätt i undervisningen och hur detta relaterar till förutsättningarna för vad och hur eleverna ges möjlighet att lära. Ett delsyfte är att spegla hur variationer i undervisningen och skilda förutsättningar för lärande förhåller sig till de nationella kraven på likvärdighet.

Mot bakgrund av syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

- Vad lyfter slöjdlärare själva fram när de beskriver sin undervisning och sitt agerande i denna?
- Hur överensstämmer lärares beskrivning med elevers beskrivning av samma undervisning?
- Vad innehåller samtalen mellan lärare och elever under slöjdlektionerna och hur är samtalen utformade?

Avgränsningar

Om avhandlingsarbetet också eller istället haft för avsikt att beskriva *lärandet* i skolans slöjdverksamhet, hade de för slöjd- och hantverksområdet framträdande kroppsliga dimensionerna varit centrala. Detsamma gäller de kommunikativa och medierande aspekterna i förhållande till material, redskap och den lärande. Nu är avhandlingen riktad mot slöjdlärare och deras förhållningssätt vilket innebär att fokus snarare är på de förutsättningar för lärande som lärare skapar genom sitt agerande, än mot elevers lärande. De kroppsliga och medierande aspekterna av och i slöjdverksamhet är därigenom mer indirekt inkluderade, exempelvis i form av vilka förutsättningar de ges genom olika lärares undervisning. De kommunikativa aspekterna är i arbetet riktade mot samtalen mellan lärare och elever, snarare än kommunikationen mellan den slöjdande och material eller redskap.

Slöjddämnet och slöjdundervisningen har ett komplext förhållande till genusområdet, detta inryms dock inte specifikt i syftet. Däremot berörs genusaspekter indirekt, till exempel genom jämförelser mellan lärare och undervisning i textil och trä- och metallslöjd.

Studiens bidrag

Föreliggande studie kan motiveras ur såväl likvärdighetsperspektiv, som lärar- och samhällsperspektiv. Väsentliga frågor i förhållande till en undervisningsverksamhet som visar variation mellan lärare och skolor är om lärares olika handlande är resultatet av deras medvetna val, och hur undervisningen påverkar vad som är möjligt för eleverna att lära. Ytterligare en fråga av central betydelse är hur undervisningen relaterar till målstyrningens intentioner om att varje skola, lärare och elever skall välja stoff och metod för att nå de gemensamma nationella målen. För att kunna besvara dessa frågor behövs kunskap om hur slöjdundervisning genomförs. Här avser avhandlingsarbetet att utgöra ett bidrag. Kännedom om olika sätt att genomföra slöjdundervisning kan utgöra underlag för diskussion, förståelse och utveckling av lärarens arbete och betydelse för vad och hur eleverna ges möjlighet att lära.

Utifrån Maxwells (2005) tre typer av forskningsmål; *Personal goals*, *Practical goals* och *Intellectual goals*, kan föreliggande studies bidrag beskrivas enligt följande: Författarens personliga mål är knutna till eget intresse och arbete som lärarutbildare för slöjddämnet. Dels i form av en genuin nyfikenhet på lärares olika uppfattningar om slöjddämnet och deras syn

på sin roll som lärare, dels utifrån det problematiska i att vara en av företrädarna för en verksamhet som tydligt lider brist på en allmänt känd och accepterad målsättning. Den praktiska nyttan av studien har flera dimensioner. Verksamma slöjdlärare kan få en bild att relatera sin egen undervisning till. Studien kan utgöra ett reflektions- och diskussionsunderlag för blivande slöjdlärare i deras utveckling av förståelse för hur olika förhållningssätt får olika följder. Tidigare utvärderingar av slöjdamnet har i första hand just utvärderat. Avhandlingsarbetet kan bidra till djupare kunskap om hur undervisningen i ett av grundskolans ämnen är utformad, och därigenom utgöra ett redskap för att utveckla lärares undervisning utifrån en större medvetenhet. *Intellectual goals* syftar på att förstå eller få insikt i något. Slöjdlärares förhållningssätt får effekter på flera olika plan: Vad eleverna gör och lär, effekter i olika tidsperspektiv, påverkan på lärarens arbetssituation, och i förlängningen för synen på slöjdamnet i skolan.

Avhandlingsarbetet utgör en del av slöjdforskningsprojektet *Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker* (Lindström m fl, 2003; Borg, 2009), inom vilket jag haft en doktorandtjänst. Projektet finansierades med medel från Vetenskapsrådet.

Ett insiderperspektiv

Mitt yrkesmässiga intresse är i första hand ämnesdidaktiskt och främst riktat mot läraren i grundskolans slöjdämne: Hur och vad slöjdlärare gör, varför gör de så, och vilka konsekvenserna av lärares olika handlande blir. Det innebär att lärares förhållningssätt i form av val av undervisningsinnehåll, arbetsformer, agerande, tolkning av styrdokument, förutsättningar för lärande och bedömning engagerar mig i förhållande till ämnesområdet. Även läraren som person, exempelvis lärarens intentioner, lärarens syn på elever, lärande och ämnet, samt hur lärarens personliga erfarenheter och intressen påverkar henne eller honom i yrkesrollen innefattas i mitt intresseområde. Min egen kännedom om ämnesområdet är god genom arbete som slöjdlärare, slöjdlärarytbildare och som ansvarig för slöjdamnet i Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003¹ (NU-03). Mina referensramar i förhållande till slöjdamnet innehåller därmed flera olika utgångspunkter; egen lärar-

¹ Skolverket uppdrog åt olika ämnesinstitutioner att arbeta fram frågor och analysera svaren för de ämnesspecifika delarna av utvärderingen. För slöjdamnet låg ansvaret på Göteborgs universitet, Institutionen för hushållsvetenskap. Där delade Marlène Johansson och Peter Hasselskog ansvaret för uppdraget.

utbildning, arbete som grundskollärare och lärarutbildare samt utvärderingsuppdrag.

Referensramarna innebär att jag betraktar mig som insider på avhandlingsarbetes ämnesområde. Det innebär både risker och förtjänster, men är också en vanlig situation för forskare som genomför klassrumsstudier. En risk är att man som forskare kommer så nära att man ser, tänker och agerar som de studerade och därmed riskerar att förlora sin roll som forskare (Bryman, 2004). Guvå och Hylander (2003) beskriver att egen praktisk kunskap på det område som beforskas kan utgöra en belastning genom att förförståelsen och den egna synen riskerar att bli utgångspunkt och därmed begränsar vad som ses i materialet: ”ett teoretiserande som enbart bygger på den egna erfarenheten” (s. 8). I förhållande till föreliggande avhandlingsarbete ser jag förtrogenhet med det studerade området som en tillgång för att kunna se, tolka och förstå, såväl studiens empiriska material som det sammanhang i vilket det ingår. För att mina tolkningar skall vara möjliga att värdera redovisar jag min egen kunskapssyn och med vilken förförståelse jag gått in i forskningsprocessen (Widerberg, 2002).

Mitt sätt att se på kunskap och att förstå området för avhandlingsarbetet, mina epistemologiska och ontologiska utgångspunkter, innefattar en syn på lärande där samspel och kommunikation med andra och med artefakter i en social och kulturell kontext utgör ett grundläggande fundament. Det innebär att mitt synsätt överensstämmer med det sociokulturella perspektivet så som det beskrivs av bland andra Säljö (2000, 2005). Jag ser skolan och dess uppgift att utveckla elevernas lärande som en verksamhet innefattande interaktion, såväl mellan lärare och elever i en social kontext, som med olika materiella och immateriella redskap. Det innebär att det är nödvändigt att studera och beskriva slöjdlärares arbete ur fler perspektiv än enbart lärarens: Hur läraren kommunicerar och interagerar med sina elever, hur eleverna upplever verksamheten, hur verksamheten organiseras, och kontexten vari detta sker.

Även de kroppsliga dimensionerna är utmärkande för slöjdamnet. Den kroppsliga upplevelsen, erfarenheten och reflektionen är central inom hantverksmässigt lärande. Illum (2004) beskriver det som processens dialog: ”*en dialog mellem menneske + værktøj och materiale*” (s. 86). Det är i denna dialog lärande om och genom material och redskap möjliggörs. Det utgör därmed ett lärande som inte alltid sker i eller är beroende av en social kontext

så som betonas i det sociokulturella perspektivet. Det är också ett lärande som sker i samspel mellan den enskilda individen och material eller redskap. En del av lärandet i slöjdundervisningen sker individuellt och utgörs av sådant som inte kan läras av någon annan, men eleverna lär också av varann. Riklig förekomst av elevers observation och reproduktion i skolans slöjdverksamhet har visats av Johansson (2002). De kommunikativa aspekterna, såväl verbala som icke-verbala, är framträdande. Förutom material, redskap och verktyg används också bilder, skisser och beskrivningar som tankestöd under arbetet. Det innebär att undervisningens organisation och genomförande gällande såväl vad olika elever arbetar med som hur läraren agerar och arrangerar undervisningen, utgör viktiga påverkansfaktorer för vad eleverna ges förutsättningar att lära.

Jag ser elevernas engagemang och inflytande som både utmärkande för slöjdundervisningen och som en förutsättning för det lärande undervisningen syftar till. Vikten av elevens aktiva roll, samt variation i fråga om arbets- och undervisningsmetoder framhålls av bland andra Rogoff (1990). Elevernas inflytande och engagemang är framträdande och kännetecknande för slöjdämnet (Skolverket, 2004a), medan arbets- och undervisningsmetoderna i slöjdundervisningen är sparsamt kartlagda. Det sistnämnda är därför av särskild vikt i en studie av slöjdlärares arbete. Rogoff hävdar att barns kognitiva utveckling finns innesluten i kontexten av sociala relationer och sociokulturella verktyg och praktiker. Barn är nybörjare i att tänka vilket visar sig genom deras aktiva ansträngningar att lära genom att observera och arbeta tillsammans både med kamrater på samma nivå och med mer utbildade människor. För att utveckla tänkandet utgör deltagande i både rutinerade aktiviteter och riktad undervisning viktiga delar för lärande. Centralt i denna process är enligt Rogoff att barnet och de mer kunniga delar sina frågor och upptäckter, vilket leder till utveckling av förståelse och förmåga att hantera olika intellektuella svårigheter och problem. Ovanstående belyser vikten av dialog och samspel mellan lärare och elev. Det beskriver även en annan av det sociokulturella perspektivets grundläggande principer; förmågan att se något nytt som exempel på eller en variant av något redan känt (Säljö, 2000). Denna förmåga utvecklas genom att lära sig behärska kulturella redskap. Något som i en slöjdkontext kan exemplifieras med att förstå fiberriktningens betydelse för bearbetning av trä, snarare än att lära sig vilken såg eller hyvel som skall användas för olika specifika situationer. Det räcker dock inte med dialog mellan lärare och elev samt att eleven är aktiv, gör kroppsliga erfarenheter,

har inflytande och möter en varierad undervisning. Det är också väsentligt att eleven möter utmaningar på rätt nivå och får uppleva att hon eller han lyckas, för att utveckling och lärande skall ges goda förutsättningar. Utan utmaningar anpassade till varje elevs nivå och kunnande riskerar slöjdverksamheten att i första hand utgöra ett positivt görande och avbrott i den övriga skolans arbete. Vikten av att eleven utmanas relaterar jag till det Vygotsky (1978) benämner *Zone of proximal development*. Utgångspunkt för ”Den proximala utvecklingszonen” är uppfattningen att varje elev, vid varje tidpunkt har förmåga att lösa uppgifter av en viss svårighetsgrad vid självständigt arbete (Partanen, 2007). Eisner (2002) beskriver detta:

This zone is the space within which tasks need to be set to be, on the one hand, challenging and, on the other, capable of being successfully negotiated by the child with a helper, peer, or adult. No challenge, no growth. No success, no growth. Finding the child's zone of proximal development is the way to keep growth moving (s. 73).

Enligt Vygotsky (1978) finns det alltid en möjlig utvecklingszon i förhållande till varje elevs individuella nivå. Om eleven får arbeta med utmaningar inom denna zon kommer utveckling att ske. Arbetar eleven inom området för det hon eller han redan kan blir det mer av repetition och utan samma utveckling. Läraren har därigenom en viktig uppgift i att planera och genomföra en undervisning som utmanar varje elev inom dess utvecklingszon. Det innebär dock inte att två elever som kommit lika långt i sitt skolarbete, exempelvis syr liknande plagg utifrån liknande mönster, också har kommit lika långt i sin utveckling och därmed är i behov av samma respons eller utmaningar från sin lärare. Utvecklingszonen kan vara olika stor hos olika elever, och kräva olika strategier från läraren för att utveckling skall ske (Partanen, 2007). Förhållandet pekar på vikten av att lärare individualiserar sin undervisning och anpassar den inte bara till varje elevs nivå, utan också till respektive elevs möjliga utveckling. En långtgående individualisering är något som kännetecknar slöjddämnet i relation till undervisningen i många andra skolämnen (bl a Skolverket, 2004a, 2005a). Det är däremot sparsamt kartlagt hur denna individualisering relaterar till en anpassning till enskilda elevers nivå och behov.

Begreppsförklaringar

Nedan presenteras några i avhandlingen centrala begrepp för att tydliggöra hur de är avsedda att förstås i den fortsatta framställningen.

Slöjd syftar på skolämnet slöjd i grundskolan där inte annat anges. Det involverar då material, lärare och verksamhet inom hela slöjdämnet, utan någon åtskillnad mellan de tidigare slöjdarterna textilslöjd och trä- och metallslöjd. Slöjdbegreppet och slöjdämnets utveckling behandlas utförligare i kapitel 2.

Slöjdlärare syftar där inte annat anges på alla som arbetar som lärare i grundskolans slöjdämne. Detta oavsett vilken utbildning läraren har, om hon eller han är formellt behörig och/eller undervisar i textilslöjd, trä- och metallslöjd eller slöjd.

(Slöjd-)undervisning respektive *(slöjd-)verksamhet* utgör bägge två centrala delar av området för avhandlingsarbetet. Slöjdämnet kännetecknas av ett arbetssätt med stor elevaktivitet och interaktion mellan lärare och elever. Dessutom är undervisningen i stor utsträckning individualiserad och eleverna arbetar ofta med slöjdarbeten de själva har valt. Det innebär att ”slöjdverksamhet” kan uppfattas som en bättre benämning än ”slöjdundervisning” för att särskilja verksamheten från ”traditionell” undervisning. Traditionell syftar då på en undervisning som domineras av att läraren undervisar sina elever, en verksamhet där läraren är sändare och eleverna mottagare. I framställningen används dock begreppen verksamhet och undervisning omväxlande utan avsikt att göra någon tydlig distinktion mellan dem. Det är viktigt att poängtera att ”slöjdundervisning” inte avser traditionell undervisning från slöjdläraren till sina elever. Tvärtom kännetecknas slöjdlärares undervisning i stor utsträckning av att lärare och elever interagerar med varandra, och att eleverna ofta arbetar individualiserat.

Förhållningssätt beskriver hur man förhåller sig till något eller ger uttryck för en viss inställning eller attityd. Skolverket (2006) skriver i rapporten ”Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar” om vikten av att uppmärksamma lärares förhållningssätt till å ena sidan sitt uppdrag och läroplanens kunskapsmål, och å andra sidan den ämnesdidaktiska förmågan att omsätta målen i undervisningen. Utifrån konstaterandet att ämneskulturen markant skiljer sig mellan olika skolämnen frågas i rapporten om olika ämnen av ämnesdidaktiska orsaker kräver olika förhållningssätt till lärande, eller om olikheterna istället beror på att lärare i olika ämnen tolkar respektive kursplaner på olika sätt. I förhållande till föreliggande avhandling

skall förhållningssätt förstås som slöjdlärares sätt att vara, se på, och agera i relation till sitt ämne, yrke, undervisningspraktik och sina elever.

Likvärdighet syftar på att undervisningen skall vara likvärdig i förhållande till nationell läro- och kursplan oavsett var i landet den sker och vilken lärare som genomför den. Undervisningen skall för att vara likvärdig sträva efter att alla elever utifrån rådande förutsättningar ges möjligheter att uppnå målen. Detta oavsett om likvärdigheten garanteras eller kontrolleras genom i förväg kända mål, eller via en uppföljning av måluppfyllelse i efterhand. Ur ett lärarperspektiv bör målen vara utgångspunkt för undervisningens planering och genomförande i förhållande till lokala förutsättningar, inklusive en anpassning till olika elevers intressen, erfarenheter och förutsättningar för att vara likvärdig. Likvärdighetsbegreppet utvecklas i kapitel 2.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av nio kapitel där avsikten är att ordningen på dessa skall uppfattas som logisk och bilda en röd tråd som bidrar till den helhet de tillsammans utgör. För den som redan är insatt i delar av området eller har huvudsakligt intresse för endast vissa avsnitt presenteras här varje kapitel mycket kort. I *kapitel 2* beskrivs slöjddämnet, undervisningen och slöjdlärares arbete utifrån några olika perspektiv: historiskt, myndighetskrav, utvärderingsbilder och attityder. *Kapitel 3* tar upp tidigare forskning på slöjdområdet eller forskning som på olika sätt relaterar till slöjd eller slöjdlärares undervisning. I *kapitel 4* introduceras Goodlads läroplansteori och studiens tre olika empiriska material presenteras och diskuteras. Studiens analytiska ansats i form av *Grounded theory* och distinktionen mellan *lärande om, i, med* och *genom* presenteras. *Kapitel 5* är metodkapitel där urval, insamling och analys beskrivs. Resultatpresentationen inleds med *kapitel 6*: lärarnas beskrivning utifrån deras dagböcker, samt konstruktion av fyra idealtyper. Därefter speglas i *kapitel 7* elevernas dagboksbeskrivningar mot föregående kapitelns lärardagböcker. *Kapitel 8* redovisar resultat och analys av verksamheten såsom den framträder genom de mp3-inspelningar som gjorts av lärare och elevers muntliga kommunikation. I *kapitel 9* diskuteras resultatet från de tre delstudierna och tidigare forskning i förhållande till förutsättningar för lärande och likvärdighetsaspekter. Här diskuteras också de empiriska material och analysmetoder som använts i studien.

SLÖJD OCH SLÖJDUNDERVISNING

I detta kapitel belyses slöjdamnet och slöjdundervisningen ur några olika perspektiv. Avsikten är att visa och bidra till förståelse för hur slöjdlärare socialiseras in i yrket samt att peka på de spänningsfält som ryms såväl inom som mellan olika perspektiv på slöjdamnet. Kapitlet inleds med en kort historisk bild. Därefter speglas slöjdamnet och undervisningen utifrån myndighetskrav, utvärderingsbilder, samt attityder och uppfattningar om slöjd.

Historisk bild av slöjdundervisning

Slöjdamnets införande i den svenska folkskolan, ämnets utveckling i läroplaner och lärarutbildning, samt olika ämnesföreträdares arbete och roll finns väl beskriven. I det följande görs endast en kortare tillbakablick på slöjdämnet framväxt. I övrigt hänvisas exempelvis till Hartman (1984) och Borg (1995) om slöjdamnets officiella målsättningar i styrdokumentet, Berge (1992), Sjögren (1985) och Borg (1995, 2001, 2007) om slöjdlärare och slöjdläroplaner. Johansson (2002, 2009) tar upp slöjd som kunskapsstradition och dess betydelse för identitet och social gemenskap. Berge (1992), Trotzig (1997), Thorbjörnsson (1990), Hartman m fl (1995) och Hartman (2008) har beskrivit olika förgrundsfigurer i utvecklingen från goss- och flickslöjd fram till dagens slöjdamne. Antologin *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (Borg & Lindström, red., 2008) belyser kortfattat de flesta av ovan nämnda perspektiv på slöjd.

Begreppet slöjd går tillbaka till 1300-talet där det omnämndes i Östgötalagen (Johansson, 2002). Enligt Svenska akademins ordbok (1981) stammar ordet slöjd från fornsvenskans *slöghð* och förklaras som att vara händig, flink, hantverksskicklig, konstfärdig, förfaren, skicklig, fyndig och påhittig. *Slöghð* står också för slughet, flitighet, skicklighet, kunnighet och klokhet. Slöjd-

begreppet i sin ursprungliga betydelse syftar därmed mer på egenskaper hos individen, än vad det är individen eller den slöjdande gör. Det som inbegrips i slöjdbegreppet kan hänföras betydligt längre tillbaka i tiden än själva begreppet. Från det att människan började utnyttja redskap och omforma material för specifika syften har denna kunskapsform överförs och utvecklats från generation till generation, under de senaste århundradena också i form av organiserad undervisning. Dagens högteknologiska och genomdesignade miljö visar på en enorm utveckling för människan och samhället. En utveckling som enligt tidigare begreppsdefinition förutsätter och bygger på människans förmåga att slöjda. Säljö (2008) beskriver människans unika förmåga att bearbeta material och omvandla dem till föremål som central för vår kunskapsutveckling.

I dagligt tal saknar slöjd en entydig innebörd. Slöjd kan exempelvis avse slöjdarbete i hemmen (husbehovsslöjd, hemslöjd), yrkesmässigt slöjdande (hantverk), konstnärligt slöjdande (konsthantverk, konstslöjd) eller syfta på skolämnet slöjd. Inte heller sambanden eller gränserna mellan dessa slöjdvksamheter är tydlig. Ett sätt att hantera bristen på tydlighet är att använda termen *pedagogisk slöjd* för att markera att det är skolämnet slöjd, inkluderande dess såväl pedagogiska som ämnesrelaterade mål och syften, som avses. På liknande sätt gör Lindfors (1999) en distinktion mellan slöjd och vad som benämns *utbildningsrelaterad slöjd*, där det senare också omnämns som *allmänbildande slöjd*. Lindfors menar att slöjd inte längre är ren slöjd när kunskapsområdet lyfts in i skolan och undervisas i pedagogiskt syfte. Slöjdundervisning syftar då till kunskaper både i att slöjda och till utveckling av personliga kvalitéer och förmågor hos den slöjdande. Hartman m fl (1995) återger Otto Salomonsons beskrivning av slöjdbegreppet som ”en icke-hantverksmässigt bedriven tillverkning av smärre föremål. Slöjdaren använder i vissa moment andra verktyg och metoder än hantverkare och tillämpar inte heller arbetsdelning utan tillverkar hela föremålet själv” (s. 76). En beskrivning där Salomon som företrädare för träslöjden i skolan markerar att den skiljer sig från hantverk och tar avstånd från arbetsdelning, något som kan tolkas som att helhetssyn hos den slöjdande är överordnat rationell produktion.

Slöjd som skolämne

Dagens slöjdämne har sitt ursprung i två skilda ämnen med olika syften, för olika elevgrupper och vilandes på olika traditioner. De två slöjdämnena

benämndes ursprungligen slöjd för gossar respektive slöjd för flickor, och senare trä- och metallslöjd respektive textilslöjd. Förutom i läroplanstexter användes också benämningarna manlig respektive kvinnlig slöjd. Gosslöjden infördes 1881 genom att den då för första gången beviljades statsbidrag. Ämnet motiverades främst utifrån pedagogiska aspekter. Det beskrevs som karaktärsdanande och skulle förbereda gossarna för kommande yrkesliv (Hartman m fl, 1995). Ämnet stod med sin praktiska inriktning i kontrast till den i övrigt teoretiskt dominerade undervisningen. De kroppsövelser som fordrades i slöjdundervisningen skulle bidra till att det övriga skolarbetet bättre orkades med. I kombination med övrig undervisning bidrog den manliga slöjden till att skola både handen och anden. Flickslöjden beviljades statsbidrag 1896. Trots att detta skedde 15 år efter gosslöjden förekom flickslöjden ända fram till år 1900 i större omfattning än gosslöjden. Argumenten för flickslöjd som skolämne var i första hand av ekonomisk och moralisk art. Flickorna skulle lära sig slöjda för att kunna dryga ut den blivande makens arbetarlön, flickorna skulle också lära sig att sköta hemmet. Produkterna från slöjdundervisningen skulle vara praktiska snarare än flärdfulla, slöjd fick inte upplevas vara för nöjes skull (Berge, 1992). Att den manliga slöjden inte motiverades av ekonomiska skäl förklaras av Berge med att slöjden inte kunde konkurrera med den då ökande fabriksstillverkningen. Den manliga och kvinnliga slöjden skilde sig åt på fler sätt. Medan pojkarna redan från starten undervisades i speciella slöjdsalar och i undervisningsgrupper om ungefär 15 pojkar, genomfördes den kvinnliga slöjden i vanliga klassrum och i grupper om minst 25 flickor. Helgadottir (1997) beskriver detta i termer av privat och publikt, genom att det textila arbetet av tradition varit kopplat till hemmet, medan trä- och metall kopplats till yrkesarbete.

Ingen formell utbildning krävdes vid slöjdämnenas införande för att undervisa i respektive slöjdinriktning. Istället var det skolinspektörerna som gav lärarna behörighet att undervisa. Längre fram gavs slöjdläroutbildning av kringresande slöjdinstruktörer fram till dess att slöjdläroseminarier etablerades (Berge, 1992). Otto Salomon startade 1874 ett slöjdläroseminarium i träslöjd vid Nääs utanför Göteborg, 1882 startade Hulda Lundin ett seminarium för slöjdläroseminarier i Stockholm. I den kvinnliga slöjden var det vanligast att småskolelärarinnor undervisade, medan läraren i den manliga slöjden oftare var en folkskolelärare. Som företrädare för den manliga slöjden menade Salomon, med hänvisning till undervisningens allmänbildande syften, att det räckte med att slöjda i trä. Folkundervisningskommittén 1911 föreslog ändå att goss-

slöjden skulle bestå av tre slöjdarter; pappslöjd för de yngsta, därefter träslöjd, och som tredje slöjdart metallslöjd under de senare skolåren när kroppskrafterna var tillräckliga. Kommittén föreslog också att man skulle arbeta mindre efter förlagor såsom då var vanligt i träslöjden. Istället skulle barnets fantasi utmanas. Kommittén ifrågasatte om målet med allsidig utveckling var förenligt med att låta gossarna endast ha träslöjd. ”Metallen krävde dessutom ett annat formspråk där slöjdens konsthantverkliga sida och slöjdens tekniska sida fick mötas. Det blev teknik och skapande i förening. Skolans och slöjdens uppgift var att uppfostra människor och inte att utbilda eleverna till slöjdidkare” (Persson, 2008, s. 76). Förordandet av flera material utöver trä ledde till att många träslöjdsalar kompletterades med utrustning för metallslöjd, exempelvis en ässja.

Fram till 1955 präglades både den kvinnliga och manliga slöjdundervisningen av arbete utifrån modellserier, en skillnad var dock att pojkarna arbetade mer självständigt medan flickorna undervisades i grupp. Det var vanligt att alla flickor arbetade med samma sak och att hela gruppen till exempel stickade i takt. Argumenten för gruppundervisning var bland annat att det ”skapade sammanhållning och en sund tävlingsanda” (Borg, 2008a, s. 59), dessutom kunde de svagare eleverna dras med av den övriga gruppen. Pojkarna däremot undervisades i mindre grupper. Deras slöjd krävde fysisk kraft och involverade hela kroppen, något som också bidrog till en hög ljudnivå. Gosslöjden krävde dyrare material och utrustning än flickornas slöjd. Att dessa förhållanden och skillnader inte var givna påpekas av Hartman m fl (1995).

Lägg märke till att dessa skillnader inte nödvändigtvis sammanhänger med de olika slöjdarternas natur. Hade man valt träsnideri som ett huvudmoment för den manliga slöjden (vilket förekom i andra länder) och spånadsarbete eller vävning för den kvinnliga slöjden, hade förhållandet kunnat bli det omvända. Man kan anta att det urval av slöjdmoment som kom att bilda den manliga respektive den kvinnliga slöjden återspeglar dåtidens sätt att se på manligt och kvinnligt (Hartman m fl, 1995, s. 118).

Genom 1955-års undervisningsplan blev de bägge slöjddämna obligatoriska. För första gången saknades anvisningar om modellserier. Berge (1992) beskriver att en försiktig antydning om att bryta könsvallen mellan slöjddämnen gjordes i undervisningsplanen. Flickor skulle inte vara helt främmande för träslöjden och pojkarna skulle ha viss kunskap om syslöjd, matlagning och barnavård. Lärare i gosslöjden uppmanades att använda individuell under-

visning, medan motsvarande anvisning saknades för flickslöjden. 1962 infördes den nioåriga grundskolan och läroplanen Lgr 62. Den föreskrev att såväl pojkar som flickor skulle ha bägge slöjdarterna genom att alla skulle byta slöjdart under minst 20 timmar. I Lgr 62 stod elevernas fria skapande i centrum för slöjdämnen, som genom läroplanen bytte namn till textil- respektive trä- och metallslöjd. I den reviderade Lgr 69 togs ett ytterligare steg. Nu skulle såväl flickor som pojkar undervisas i textil- och trä- och metallslöjd i könsblandade grupper. I undervisningen skulle också flickor och pojkars skilda uppgifter i hem och arbete ifrågasättas. För slöjden resulterade detta i att de tidigare slöjdarterna slogs ihop till ett ämne (Berge, 1992). På högstadiet fortsatte dock delningen och eleverna gavs möjlighet att välja slöjdiriktning. I Lgr 69 tonades färdighetsträningen ned, istället var det elevernas allsidiga utveckling som betonades. Även slöjdens estetiska fostran och konsumentfostran lyftes fram.

I arbetet inför Lgr 80 föreslogs att alla elever skulle få undervisning i bägge slöjdiriktningarna också på högstadiet, som skäl angavs att undervisningen på mellanstadiet inte lyckats bryta de traditionella könsbundna valen av slöjdart på högstadiet. Det blev dock stor opinion mot detta förslag, framförallt från textillärarna (Berge, 1992). Följden blev en fortsatt uppdelningen i två inriktningar där eleverna fick välja mellan dem på högstadiet. Ändå infördes ett sammanhållet betyg i slöjd från och med Lgr 80. Berge beskriver att textil och trä- och metallslöjdlärarna trots sammanslagningen till ett slöjdämne inte närmade sig varandra. Även om de två lärarkategorierna slogs samman i förhållande till sina fackliga organisationerna fortsatte de delvis att driva skilda frågor. ”Många textillärare ville behålla textilslöjden som en kvinnlig sfär på högstadiet och trä&metallslöjdlärarna ville förstärka sin sfär genom att införliva det nya teknikämnet i tjänsteunderlaget” (Berge, 1992, s. 67).

Slöjdämnet har under hela sin tid som skolämne haft mål riktade dels mot hantverket och produkterna i sig, dels mot de fostrande aspekterna och utveckling av individen genom det praktiska arbetet (Borg, 1995; Hartman 1984; Hartman m fl, 1995). Förhållandet mellan dessa aspekter har dock varierat, både i styrdokumentet och i verksamheten, något som i sin tur påverkat arbetssättet och undervisningsmetoderna i slöjdundervisningen. Borg (1995) visar att slöjdundervisningens uppgift att utveckla elevernas skapande förmåga, känsla för färg och form, samt deras personliga uttrycksmöjligheter

har legat relativt fast från Lgr 62 till Lpo 94. Även elevernas delaktighet i form av arbete utifrån egna idéer och med egna val under arbetet har funnits med från Lgr 62. Detsamma gäller målsättningar om elevernas personliga utveckling genom slöjdarbete. Borg sammanfattar genomgången av Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94 med tre aspekter av slöjdämnet som funnits med i verksamheten och/eller genom alla läroplanerna: Att göra något i slöjdens material, idén om slöjddandets process, och de emotionella och sinnliga upplevelserna hos eleven under slöjdarbete. Tre aspekter som enligt Borg kan sägas utgöra slöjdämnets kärna.

Slöjdverksamhet förekommer i varierande utsträckning inom skolans förskole- och fritidsverksamhet. Slöjd finns inte med som eget ämne i något av de nationella gymnasieprogrammen. Däremot finns olika inslag med koppling till grundskolans slöjdämne inom flera gymnasieprogram, exempelvis inom hantverksprogrammet och det estetiska programmet. I lärarutbildning för förskola och grundskolans tidigare år ingår idag ingen obligatorisk slöjdundervisning. De flesta grundskolor inför slöjd på schemat i skolår 3. Den vanligaste uppfattningen bland lärarna är att det är traditionen som styr detta (Skolverket, 2005a). Slöjdundervisningen fördelas på de flesta skolor så att slöjd står på schemat omkring en timme per skolvecka under skolår 3-9. På vissa skolor görs uppehåll i slöjdundervisningen någon termin eller något läsår under grundskoletiden.

Slöjdlärares utbildning och uppdrag

Läroplaner i övningsämnen där flick- och pojkslöjden ingick var länge skilda från varandra och från övriga lärares utbildningar. Övningsämnenas läroplaner var dessutom av mycket varierande omfattning och kvalitet. Framförallt mellan lärare i den manliga slöjden varierade kompetensen kraftigt (Berge, 1992). Förutom den utbildning som fram till 1968 fanns vid folkskoleseminarierna saknades särskild utbildning för lärare i hård slöjd mellan åren 1882-1960. Den vanligaste bakgrunden för en slöjdlärare var fyraårig yrkesutbildning och två sommarkurser på Nääs. 1955, samma år som slöjd blev obligatoriskt ämne i folkskolan, utsågs sakkunniga för att utreda frågan om utbildning av lärare i manlig slöjd. Arbetet resulterade i ett förslag om ett ettårigt lärarseminarium förlagt till Linköping. Den manliga slöjden i form av Nääs-metoden hade så långt stått stark, inte minst genom det internationella genomslag och erkännande den fick. Att den textila utbildningen inte fick motsvarande internationella genomslag bidrog till att de textila

utbildningarna i mitten av 1900-talet hade lättare att samordnas med andra husliga utbildningar. När utbildningen av lärare i trä- och metallslöjd startades i Linköping 1960 var det troligen i avsikt att bryta med de starka traditioner som förknippades med Nääs-utbildningarna (Hartman m fl, 1995). För behörighet till den ettåriga utbildningen i Linköping krävdes förkunskaper motsvarande treårig yrkesutbildning i trä eller metall, samt ett års utbildning i det material som inte ingick i yrkesexamen. Ett år innan grundskolereformen 1962 förstatligades alla lärarutbildningar i textil slöjd och blev liksom Linköpings utbildning i trä- och metall treåriga. Textillärare utbildades då vid seminarier för huslig utbildning i Göteborg, Uppsala och Umeå. Utbildning av trä- och metallslöjdlärare fanns enbart i Linköping. I 1968-års lärarutbildningskommitté behandlades lärarutbildningarna i de så kallade övningsämnen. ”Trots att slöjdinriktningarna i grundskolan år 1969 sammanfördes till ett ämne fanns ingen tanke på att utbilda lärare i båda slöjdinriktningarna” (Berge, 1992, s. 63). Den sammanslagning i relation till slöjd som istället togs upp var den manliga slöjdens svårigheter att förena de båda inriktningarna trä och metall. Den textila halvan av slöjdämnet problematiserades inte på motsvarande sätt trots att textilt slöjdande innefattade vävning, garnslöjd och sömnadsslöjd på både maskin och som hantverk. Lärarutbildningskommitténs förslag blev en utbildning av tvåämneslärare där en av slöjdinriktningarna kunde kombineras med engelska, fysik, matematik eller teckning. Förslaget möttes dock av kritik och farhågor för att lärarna inte skulle bli tillräckligt slöjdtekniskt utrustade, vilket medförde att slöjd och teckning ströks i förslaget om tvåämnesutbildning (Berge, 1992).

1977 beslöts att all lärarutbildning skulle samlas i en högskoleorganisation. Avsikten var att demokratisera utbildningars organisation och att höja kvalitén genom att låta utbildningen vila på vetenskaplig grund och tydligare knytas till aktuell forskning, lärarutbildningen akademiserades (Borg, 2007). Ett ytterligare mål var att minska skillnaderna mellan olika lärarutbildningar. 1985 startades på försök en tvåämnesutbildning i Linköping med trä- och metallslöjd i kombination med engelska eller matematik, och i Göteborg med textilslöjd i kombination med samma ämnen. 1986 fanns förutom tvåämnesutbildningarna i Linköping och Göteborg, ettämnesutbildningar för textillärare i Göteborg, Uppsala och Umeå. 1988 reformerades lärarutbildningen på nytt genom införandet av grundskolläroprogrammet där alla blivande lärare skulle studera minst två undervisningsämnen, och dessutom välja inriktning mot skolår 1-7 alternativt 4-9. I samband med reformen startades utbildningar

i trä- och metallslöjd också i Göteborg och Umeå, samt grundskollärautbildning med textil inriktning i Linköping. I Uppsala och Stockholm gavs utbildning i enbart textil- respektive trä- och metallslöjd. Parallellt med grundskollärautbildningen fanns de treåriga ettämneshutbildningarna i textil- respektive trä- och metallslöjd kvar fram till omkring år 2000 varefter de upphörde (Borg, 2007). I Göteborg ersattes 1997 de bägge grundskollärautbildningarna i textil- respektive trä- och metallslöjd med en utbildning i slöjd, utan uppdelning i textil, trä och metall, i kombination med annat ämne. Den textila slöjdlärautbildningen i Uppsala upphörde 2009.

Förutom genom de beskrivna förändringarna påverkades såväl varje verksam lärare som slöjdlärautbildningarna av målstyrningens införande 1994. Införandet skedde samtidigt med att skolan kommunaliserades efter att tidigare ha drivits i statlig regi. Denna decentralisering innebar bland annat att ansvar för undervisningens innehåll flyttades till lokal nivå. Enligt timplanen har slöjdundervisningen sedan 1994 330 timmar till förfogande för att eleverna skall uppnå kursplanens mål i ämnet. Hur dessa timmar skall fördelas mellan olika skolår blev genom målstyrningens införande ett beslut som fattas lokalt på varje skola eller skolområde. Målstyrningen innebar också ett förändrat läraruppdrag som ställer krav på varje lärares didaktiska kompetens, i kombination med kunskaper i det aktuella ämnet. I en målstyrd skola är det varje enskild lärares uppdrag att tolka läro- och kursplan samt kunskapsmålen för sitt eller sina undervisningsämnen (SOU 1992:94). Utifrån denna tolkning bestämmer varje skola eller lärare vilket undervisningsstoff och vilka metoder som lämpligast utifrån de lokala förutsättningarna, för att eleverna skall kunna nå de nationella målen. Olikheter mellan lärares och skolors undervisning utgör därmed en avsedd följd av målstyrning.

Myndighetskrav

Myndighetskrav syftar på officiella och fastställda ramar eller regler vilka är tänkta att styra skolans undervisning: Skollagen, läroplanen och kursplanerna, men här inryms också övergripande mål angående likvärdighet etc.

De olikheter som konstaterats i såväl själva slöjdundervisningen som gällande måluppfyllelse, exempelvis genom nationella utvärderingar (Skolverket, 1993, 2005a), kan inte helt hänföras till det så kallade frirum skolans målstyrning tillhandahåller. Bilden är snarare att slöjdundervisningen på olika skolor genomförs i förhållande till olika prioriteringar och/eller tolkningar av

de nationella målen för slöjdamnet: ”Bilderna som framträder visar på en brist mellan de nationella målen och lärares tolkning och kommunikation av dessa till eleverna. Elevernas utgångspunkt blir i första hand den lokala tolkningen, en tolkning som enligt utvärderingen ser olika ut på olika skolor” (Skolverket, 2005a, s. 79). Den nationella utvärderingens (NU-03) bild är att vissa av målen för slöjdamnet generellt ges oproportionellt stort utrymme, men också att olika mål får olika prioritet på olika skolor. Olikheter som inte kan hänföras till målstyrningens öppenhet för val av innehåll och arbetssätt utan pekar på olikheter i relation till mål och måluppfyllelse, indikerar en likvärdighetsproblematik. Läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2006) kopplar också genusaspekter till en likvärdig utbildning. Slöjdundervisningen har genom sin historia och tidigare uppdelning i två könsrelaterade slöjdarter en speciell situation i förhållande till likvärdighet oavsett kön att förhålla sig till. Även om det övergripande ansvaret för verksamheten inklusive måluppfyllelse och likvärdighet vilar på rektor, har varje enskild slöjdlärare ansvar för att organisera och genomföra sin undervisning med utgångspunkt i målen och med hänsyn till olika elevers förutsättningar. Bilderna från NU-03 indikerar en likvärdighetsproblematik för slöjdamnet genom att måluppfyllelsen inte är oberoende av skola eller vilken slöjdlärare som genomför undervisningen. Det är visserligen en liten andel elever som inte uppnår nivån för betyget godkänt i slöjd i jämförelse med andra ämnen (Skolverket, 2009a), men NU-03 antyder att den lokala tolkningen av målen och kraven för godkänt skiljer mellan olika skolor.

Likvärdighet

Likvärdighet utgör en av grunderna i en skola för alla och är föreskrivet i skollagen: ”Utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas” (Skollagen, 1985, 1 kap. 2§). Betydelsen av begreppet likvärdighet har dock förändrats flera gånger under grundskolans drygt 50-åriga historia. Englund och Quennerstedt (2008) beskriver hur likvärdighet från tidigt 1960-tal och fram till 80-talet var nära kopplat till en jämlikhetssträvan. För att åstadkomma likvärdighet skulle svaga elever behandlas kompensatoriskt. Likvärdighet var tänkt att uppnås genom att alla erbjöds en likartad utbildning oavsett bostadsort och skola. Genom kompensatoriska inslag riktade mot svagare elever skulle alla vid utbildningens slut ha tillgång till gemensamma referensramar. Från att ha varit politisk enighet om begreppet, gavs det under 1980-talet en mer politisk innebörd genom att riktas mot frågan om olika skolformer, exempelvis kommunala respektive fristående

skolor. Enligt Englund och Quennerstedt kom begreppet därmed att kopplas samman med valfrihet på den politiska arenan. Det rådde dock enighet om att likvärdighet inte längre var det samma som likformighet. Detta med hänvisning till att olika elever hade skilda intressen och olika förmåga att tillgodogöra sig ett visst utbildningsmoment och på en viss tid. Härigenom kom individualisering att kopplas till likvärdighetsbegreppet. Även innehållsmässigt skulle undervisningen knytas till varje elevs intresse, vilket innebar att jämlikhetstraditionen bröts. Likvärdighet skulle nu nås genom att ge varje elev möjlighet att utvecklas maximalt med utgångspunkt i hennes eller hans egna förutsättningar. När den svenska grundskolan i mitten av 1990-talet blev målstyrd kom likvärdighetsbegreppet allt mer att fokusera måluppfyllelse, skillnader mellan skolor i fråga om måluppfyllelse uppfattades som bristande likvärdighet. Likvärdighetsbegreppet började samtidigt förlora sin centrala roll till kvalitetsbegreppet, allt medan den politiska oenigheten kring begreppet minskade. I den nu allt mer decentraliserade skolan framhölls att likvärdighet inte innebar att utbildning skall se likadan ut överallt. Nationell likvärdighet skulle istället upprätthållas genom målbeskrivningarna i styrdokumentet, men också genom en utökad uppföljning och utvärdering. Efter ett antal år med målstyrning uppmärksammades brister i måluppfyllelse. Att allt fler elever lämnade grundskolan utan att ha uppnått målen uppfattades som ett allvarligt hot mot likvärdigheten, detta gällde också för de stora skillnader i måluppfyllelse som kunde påvisas mellan skolor. Bristande måluppfyllelse diskuterades i termer av kvalitetsproblem, och sättet att möta detta var ökad kontroll. Englund och Quennerstedt beskriver ett tyngdpunktsbyte kring millenniumskiftet. Från att angivna nationella mål skulle garantera likvärdigheten, försköts ansvaret för detta till resultatet, det vill säga måluppfyllelsen. Om eleverna når målen är skolan likvärdig, annars inte. Om detta råder det idag politisk enighet enligt Englund och Quennerstedt (2008).

Jämställdhet mellan könen

Läroplanen Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) beskriver att skolans bemötande av, och de krav som ställs på flickor respektive pojkar, bidrar till att forma elevernas uppfattning om vad som är kvinnligt respektive manligt. Skolan skall förmedla och gestalta jämställdhet mellan kvinnor och män, ingen i skolan skall diskrimineras på grund av kön. Läroplanen anger vidare att skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster, samt aktivt och medvetet skall främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter.

Det är lärarens uppgift att se till att alla elever oberoende av kön får ett reellt inflytande över arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll.

Medan slöjdämnet i Lgr80 var uppdelat i textil- respektive trä- och metallslöjd, talades det i kursplanen 1994 (Kpl 1994) om ”slöjdområdet” i singular. I en enda mening blev kursplanen mer specifik i fråga om material än ”mjuka och hårda material” eller ”slöjdens material”: ”Eleven får genom att arbeta med såväl textilslöjd som trä- och metallslöjd erfarenhet av skapande arbete både i mjuka och hårda material.” (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 45). Genusaspekter behandlades mer utförligt i slöjdämnets Kpl 1994 än i tidigare kursplaner:

Eleverna skall bli medvetna om kvinnors och mäns slöjdtraditioner och få kännedom om den rika skatt av vardagshistoria som dessa slöjdtraditioner kan förmedla. De kan härigenom få kännedom om både mäns och kvinnors levnadsbetingelser. Ämnet skall ge förutsättningar för båda könen att självständigt klara såväl traditionellt kvinnliga som manliga uppgifter i vardagslivet och att göra funktionella, ekonomiska, estetiska och miljömedvetna bedömningar vid val av material och arbetssätt (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 44).

År 2000 reviderades kursplanerna för grundskolans ämnen. I slöjdämnets kursplan (Kpl 2000) används inte längre beteckningen mjuka och hårda material. Däremot nämns de traditionella materialen: ”Slöjdarbete i textil, trä och metall syftar till att stärka elevens tilltro till den egna förmågan och utveckla kunskaper som ger beredskap för att klara uppgifter i det dagliga livet” (Skolverket, 2000a, s. 91). Ett av uppnåendemålen i slutet av år fem föreskriver också att eleverna skall ha genomfört arbeten i textil-, trä- och metallslöjd. Slöjdämnet skall enligt Kpl 2000 ge eleverna insikter om jämställdhetsfrågor, men kursplanen innehåller inte längre något om ”traditionellt kvinnliga och manliga uppgifter i vardagslivet” eller om respektive köns slöjdtraditioner. Kursplanen anger inte heller hur undervisningen skall organiseras eller fördelas i förhållande till olika material eller för att eleverna skall få insikter i jämställdhetsfrågor. Däremot framgår att skolan i sin slöjdundervisning skall sträva efter att eleven: ”bygger upp en handlingsberedskap för det dagliga livets behov med beaktande av aspekter som jämställdhet, ekonomi och miljö” (Skolverket, 2000a, s. 92). Det slöjdundervisningen i förhållande till jämställdhet är tänkt att förhålla sig till eller att utveckla hos eleverna enligt läro- och kursplan kan beskrivas som tre olika aspekter: Att *gestalta* jämställdhet mellan könen, att *anpassa* undervisningen

till flickor respektive pojkar, och att utveckla elevernas medvetenhet och deras handlingsberedskap att *förhålla sig* till jämställdhet (Hasselskog, 2009). Olika typer av mål som kräver olika strategier från skolan och läraren, och där målen och strategierna ibland kan uppfattas stå i motsats till varandra.

Med fokus på genusaspekter kan slöjdämnet utveckling kortfattat beskrivas som: Från benämning av ämnena i form av kön, via namn utifrån material, till bara slöjd. Från särundervisning av flickor och pojkar, via obligatorisk undervisning i bägge slöjdarterna för båda könen, till större inflytande för olika elevers önskemål. Från kvinnliga lärare för flickor och manliga lärare för pojkar, via att alla elever mötte lärare av bägge könen i respektive slöjdart, till en övervägande andel kvinnliga slöjdlärare totalt. Från olika mål för respektive kön, via gemensamma mål för flickor och pojkar i respektive slöjdart, till gemensamma mål i ett sammanhållet slöjdämne. Mål som idag dessutom innefattar jämställdhetsaspekter (Hasselskog, 2009).

När läro- och kursplanens föreskrifter gällande jämställdhetsaspekter speglas mot bilden av slöjdundervisningen från NU-03 (Skolverket, 2005a) framträder en komplex situation. En situation där läraren har ansvar för att undervisningen anpassas till de jämställdhetsmål som är föreskrivna. En fråga som väcks är vilken bild av vad som är kvinnligt respektive manligt skolans slöjdämne och undervisning bidrar till att forma hos eleverna. Att alla pojkar och flickor har både textil och trä- och metallslöjd kan ses som ett steg mot ökad jämställdhet i förhållande till den ursprungliga uppdelningen i flick- respektive gosslöjd. Å andra sidan skall skolan gestalta jämställdhet mellan könen, vilket för slöjdämnet då skall relateras till att eleverna i textilslöjden möter en kvinnlig lärare i en arbetsmiljö som påminner om hemmiljö, och i trä- och metallslöjden oftast möter en manlig lärare i en inramning som mer påminner om yrkesverksamhet (Johansson, 2002). Situationen riskerar att bidra till reproduktion av olika könskodade delar av slöjdområdet. Skolans uppgift att motverka traditionella könsmonster skall också ställas i relation till bilden från NU-03 där fyra av fem elever gör könsbundna val. Att omkring hälften av skolorna låter sina elever välja mellan textil- och trä- och metallslöjd under grundskolans senare år, medan övriga eleverna inte ges denna möjlighet (Skolverket, 2005a), är anmärkningsvärt också ur likvärdighetsaspekt.

Slöjdämnet kursplan

Den formella kursplanen, Kpl 2000, som det är varje lärares uppgift att tolka utgörs för slöjdämnet av fyra sidor text (Skolverket, 2000a). Skolverkets kommentarmaterial (2000b) beskriver kursplanernas uppbyggnad: Under *Ämnets syfte och roll i utbildningen* motiveras varför ämnet ingår i elevernas utbildning och hur det är tänkt att bidra till förverkligandet av läroplanen. *Mål att sträva mot* anger vilka kunskaper eleverna skall utveckla genom ämnet. Dessa mål skall enligt direktiven vara utgångspunkt för lärarnas planering av verksamheten tillsammans med eleverna. Stycket *Ämnets karaktär och uppbyggnad* anges beskriva ämnets kärna i form av innehåll och centrala begrepp. Avsnittet anger också väsentliga perspektiv att anlägga i undervisningen och ämnets identitet. Uppnåendemålen, *Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte respektive det nionde skolåret*, beskriver vad varje elev minst skall kunna efter respektive skolår. Uppnåendemålen sägs på en nationell nivå utgöra ett redskap för att nå en likvärdig utbildning. Målen anges utgöra krav på skolan att ge alla elever en miniminivå av kunskaper. *Bedömningens inriktning* beskriver de kunskaper och kunskapskvaliteter som skall bedömas i förhållande till de olika betygsstegen. Uppnåendemålen för skolår 9 anger kraven för betyget Godkänt, medan kriterier för betygen Väl godkänt respektive Mycket väl godkänt finns separat angivna.

Slöjdämnet kärna och identitet omfattar enligt kursplanetextens beskrivning under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad* två huvudsakliga områden; ett helhetsperspektiv genom elevernas delaktighet i en produktionsprocess från idé till färdig produkt, samt slöjdprocessen. Dessutom anges att slöjdämnet bidrar till begreppsbyggnad och begreppsutveckling såväl inom slöjd som andra ämnen, och att ämnet förmedlar delar av kulturarvet (Skolverket, 2000a). Slöjdprocessen beskrivs som en process innehållande fyra olika faser; idé, planering, genomförande och värdering. Genom elevernas delaktighet i *idéfasen* beslut kring vad som skall tillverkas och hur föremålet skall formges förväntas deras kreativitet och begreppsbyggnad utvecklas. Elevernas påverkansmöjligheter sägs också ha positiva effekter på deras engagemang. I *planeringsfasen* förväntas eleverna göra medvetna val vilket enligt kursplanetexten utvecklar deras förmåga att reflektera och tänka konstruktivt. I *genomförandefasen* utvecklas förmågan att arbeta manuellt och eleverna blir förtrodda med olika material och metoder. Slöjdprocessen avslutas med *värderingsfasen* där eleverna skall redovisa hur olika val och faktorer

påverkat resultatet. Härigenom förväntas de utveckla sin förmåga att bedöma, värdera och dra slutsatser av sin arbetsinsats. *Strävansmålen* utgörs i kursplanen av elva punktsatser (Skolverket, 2000a).

Slöjdlärare och styrdokumentet

Myndigheters direktiv om likvärdighet, jämställdhet mellan könen, och slöjdämnet kursplan i Kpl 2000 utgör olika typer av förväntningar på slöjdundervisningen. Officiella texter och förväntningar innebär dock inte att det är så undervisningen ser ut. Borg (2001) visar att slöjdlärare, liksom lärare i andra skolämnen, upplever det svårt att koppla läro- och kursplanetexter till slöjdundervisningen. Följden av detta blir enligt Borg att lärare styrs av tradition och beprövad erfarenhet, medan kursplanetexterna inte påverkar deras undervisning lika mycket. Å andra sidan är det i förhållande till den formella läro- och kursplanen som elever bedöms och betygssätts och som lärare anställs för att undervisa. Det är också genom kursplanens gemensamma nationella mål som likvärdigheten skall garanteras. Kursplan 2000 innehåller flera olika begrepp som är mångtydiga eller sparsamt förklarade, exempelvis handlingsberedskap, slöjdprocessen, kulturarv, och etiska värden. Det är därför något av en paradox att kursplanen också anger att ”Slöjdämnet bidrar till begreppsbyggnad och begreppsutveckling såväl inom slöjd som andra skolämnen” (Skolverket, 2000a, s. 93). Kursplanen kan sägas uttrycka ett antal obelagda förhoppningar kring vad som skall utvecklas genom undervisningen. Otydlighet i kursplanens utformning kan också uppfattas som att varje lärares tolkningsutrymme av kursplanen är stort, eller innebära att lärare uppfattar kursplanen som otydlig eller verklighetsfrämmande:

De intervjuade slöjdlärarna visade sig vara relativt eniga om att uppfatta slöjdtexterna som verklighetsfrämmande, skrivna av några experter, som inte har aktuell kunskap om hur slöjdundervisning bedrivs (Borg, 2001, s. 128).

Citatet kan tolkas som att lärarna ser kursplanen som verklighetsfrämmande genom att den inte tar utgångspunkt i hur slöjdundervisningen faktiskt bedrivs, eller som att lärarna uttrycker skepsis över kursplanen genom att de som formulerat texten är experter på något annat än hur slöjdundervisning bedrivs.

Utvärderingsbilder av slöjd

I Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan, NU-03, delade ansvariga för slöjdämnet² efter analys in slöjdämnets strävansmål i sex olika områden (Skolverket, 2005a): *Personliga kvaliteter och egenskaper* (t ex bygga upp självkänsla, lust, uppleva arbetsglädje. Utveckla kreativ och konstruktiv förmåga, att reflektera, bedöma och ta ställning). *Elevinflytande och eget ansvar* (t ex utgå från egna erfarenheter och intressen, ta eget ansvar för sitt lärande). *Handlingsberedskap* (t ex bygga upp en handlingsberedskap, befästa och överföra kunskaper, tillägna sig nya kunskaper). *Ämneskunskapsmål* (t ex kunskap om metoder, verktyg, redskap, material och arbetsmiljö. Estetiska och funktionella värden, kulturarv och slöjdtraditioner). *Perspektiv och aspekter* (t ex ekonomiska-, jämställdhets- och miljöperspektiv. Kulturella och etiska värden). *Arbetsätt och metoder* (t ex slöjdprocessens planering, genomförande och bedömning av arbetsprocessen. Självständigt och konstruktivt lösa problem). NU-03 genomfördes 2003 med elever och deras lärare i skolår 9. Utvärderingen visade i relation till den beskrivna indelningen av slöjdämnets strävansmål i sex områden att måluppfyllelsen generellt var hög gällande utveckling av elevernas slöjdkunskaper, inflytande, och att ta eget ansvar. I relation till motsvarande utvärdering 1992, NU-92 (Skolverket, 1993), visades att elevernas inflytande ökat 2003. NU-03 visade dock att måluppfyllelsen generellt var sämre gällande att anlägga olika perspektiv och aspekter i slöjdundervisningen, exempelvis jämställdhets- och miljöperspektiv, ekonomiska aspekter, kulturella och etiska värden. I fråga om utveckling av olika personliga kvaliteter och egenskaper hos eleverna var bilden mer osäker och visade variation. Lärarna uppgav att de fokuserar detta, men eleverna uppfattade det mindre i flera delar. Vidare menade lärarna att de fokuserade utveckling av elevernas handledningsberedskap, medan eleverna uppfattade detta i mindre utsträckning. Utvärderingen visade att undervisningen hade ett större fokus på görandet, än på reflektion och lärande.

Även om resultaten varierar mellan skolor är bilden från NU-03 att slöjdämnet intresserar eleverna, att de upplever engagemang, att de får ta ansvar och att de anstränger sig att göra sitt bästa, samt att de uppfattar slöjd som ett av de roligaste ämnena. Eleverna uppfattar dock inte kunskaper från slöjdämnet som viktiga. En liknande bild av elevernas uppfattning visades i NU-92. I NU-03 uttryckte sig eleverna i positiva ordalag gällande trivsel i och

² På Skolverkets uppdrag ansvarade avhandlingens författare tillsammans med Marléne Johansson vid Göteborgs universitet för utformning av utvärderingsinstrument samt analys av slöjdämnets resultat i NU-03

med sin slöjdundervisning. I likhet med resultaten från NU-03 i skolår 9 framkommer i Skolverkets *Attityder till skolan* (Skolverket, 2007) att även yngre elever i skolår 4–6 upplever att slöjd tillhör de roligaste ämnena i grundskolan. Genom utvärderingarna 1992 och 2003 uttrycker eleverna önskemål om att slöjd skall finnas med också i gymnasieskolan. Enligt NU-03 är slöjd det ämne där eleverna i störst utsträckning uppfattar att de har inflytande, något som också gällde i NU-92. Men, trots att eleverna uppger att de i mycket hög grad exempelvis får ta egna initiativ och eget ansvar i slöjden tycks detta inte vägas in när eleverna anger nyttan av kunskaper från sin slöjdundervisning. Eleverna synes vare sig koppla samman kunskaper från slöjdundervisningen med fortsatt utbildning eller med kommande yrkesliv. Slöjdamnet rangordnas också lågt i den nationella utvärderingens föräldraenkät där föräldrarna fick svara på vilka ämnen som är viktigast för deras barns utveckling (Skolverket, 2005a). Ett exempel på att görandet står i centrum i slöjdundervisningen är att eleverna i liten utsträckning uppfattar att läraren samtalar med dem om hur det går för dem i ämnet. En tredjedel av eleverna får ta hem sina arbeten utan någon typ av redovisning, något som pekar på brister i förhållande till slöjdprocessen så som den beskrivs Kpl 2000.

Traditionella könsmonster hos lärare och elever

Slöjdundervisningen är på de flesta skolor fortfarande uppdelad i textilslöjd respektive trä- och metallslöjd (Skolverket, 2005a). I textilslöjden möter de flesta elever en kvinnlig lärare, medan den manliga dominansen är stor bland lärarna i trä- och metallslöjd. Upp till skolår 5-6 är det vanligast att eleverna byter mellan textil- och trä- och metallslöjd varje termin. Därmed har de flesta elever, pojkar och flickor, haft ungefär lika mycket av textil- respektive trä- och metallslöjd vid övergången till skolår 6 eller 7. Under de sista åren i grundskolan varierar sättet att organisera slöjdundervisningen i förhållande till de tidigare slöjdarterna mellan olika skolor. På omkring hälften av skolorna i NU-03 tillåts eleverna välja om de vill ha textil- eller trä- och metallslöjd, medan den andra hälften av skolorna inte tillåter sina elever att göra detta val. När eleverna tillåts att välja, väljer 80% av flickorna textilslöjd och 80% av pojkarna trä- och metallslöjd, även om variationen mellan olika skolor är stor. Tre av fyra elever uppger att de under pågående slöjdarbete kan gå till ”den andra slöjdsalen” för att hämta material de behöver. En majoritet av eleverna uppger dock att de inte tillåts gå in och arbeta i ”den andra slöjdsalen”. Det är vanligare att slöjdlärarna samarbetar och planerar med kollegor i samma

material, än att slöjdundervisningen på en skola planeras tillsammans av lärarna i hela slöjddämnet. Utvärderingen visar också brister i samarbetet mellan lärarna i de två ”slöjdarterna” när det gäller betygssättning. Åtta av tio slöjdlärare anger att de uppfattar att slöjddämnet bidrar till ökad jämställdhet, och en lika stor andel av eleverna uppfattar att slöjdlärarna behandlar pojkar och flickor lika. Det sistnämnda gäller oavsett om eleverna arbetar i textil- eller trä- och metallslöjd när de svarar, och lika för pojkar och flickor (Skolverket, 2005a).

NU-92 och NU-03 (Skolverket 1993, 2005a) visar att lärares sätt att organisera sin undervisning i form av uppgifter till eleverna varierar. En indelning av de uppgifter eller utgångspunkter eleverna har för sina slöjdarbeten har använts i utvärderingarna: 1. Läraren bestämmer vad eleverna skall göra, 2. Eleverna bestämmer själva vad de skall göra, och 3. Läraren anger ett tema eller arbetsområde där eleverna utifrån detta bestämmer vad de skall göra. I NU-92 konstaterades att den undervisningsform som utgick från elevernas egna idéer var överlägsen i förhållande till elevernas allsidiga utveckling och kunskapsinhämtande. Den undervisning som utgick från att läraren bestämt vad eleverna skulle göra visade sig inte resultera i det lärande som läraren avsett med uppgiften (Skolverket, 1994). I NU-92 konstaterades att de tre uppgifts- eller arbetsformerna var ungefär lika vanligt förekommande i den undervisning i skolår 9 som utvärderades. I utvärderingen drygt tio år senare, NU-03, visades att arbetsformen där läraren anger vad eleverna skall göra hade minskat till förmån för de två andra. Hälften av eleverna fick själva bestämma vad de ville göra, och fyra av tio bestämde själva utifrån ett av läraren angivet tema eller arbetsområde (Skolverket, 2005a). Utvärderingen visade också att lärarna i skolår F-5 i större utsträckning styrde vad eleverna skulle göra, än i de senare skolåren.

Attityder och uppfattningar om slöjdundervisning

Tidigare i kapitlet har olika perspektiv på slöjdundervisning behandlats: Ämnets historia och utveckling, hur undervisningen är tänkt utifrån olika styrdokument, samt utvärderingsresultat. En bild som saknas är föreställningar om slöjd som vilar på andra grunder än ovanstående, föreställningar som speglar exempelvis personliga erfarenheter, attityder, debatter och annat tyckande.

Slöjddämnet är populärt och uppskattat bland en majoritet av eleverna (Skolverket 2004a, 2005a). Samtidigt har ämnet en svag identitet genom att det saknas en allmänt känd och accepterad bild av vad som motiverar slöjd som ett obligatoriskt skolämne (Borg, 2001), något som leder till att ämnet ibland ifrågasätts på vitt skilda grunder. Exempel på sådana uttalanden är: Att slöjd är en hobby inte ett skolämne, att slöjd borde ersättas med viktigare kunskaper i IT, att kompetens att sy i en knapp är en förlegad typ av kunskap³. Kring slöjd och andra så kallade praktiska och/eller estetiska ämnen i skolan uppkommer förväntningar och uppfattningar på andra grunder än genom de mål och syftesbeskrivningar som legitimerar ämnena i styrdokumentet. Johansson (2002) visar att föräldrars bild av slöjdundervisningen i stor utsträckning relaterar till förhoppningar om kunskaper av rent praktisk nytta, samtidigt som de uppger sig ha dålig kunskap om slöjddämnet officiellt uttalade målsättningar. En vanlig uppfattning är att slöjd som ett praktiskt ämne utgör en motvikt till andra mer teoretiska ämnen. Lindgren (2006) visar motsvarande förekomst av kompensatoriska och balanserande motiv för de estetiska ämnena i skolan. Vissa elevers tillkortakommanden i en del av skolverksamhet, skall kompenseras av deras framgång i den estetiska delen. Verksamheten skall enligt Lindgrens studie upprätthålla balansen mellan det som ofta uttrycks som teori och praktik.

Att en lärares förståelse av sitt skolämne påverkar valet av undervisningsinnehåll och utformningen av undervisningen har visats, exempelvis Bjurulf (2008) i teknikämnet, Bouij (1998) i musikämnet, Molin (2006) i geografi, Sandahl (2005) i idrott och hälsa, samt Naeslund (1991) och Skolverket (2006). Samtidigt kan slöjddämnet svaga identitet bidra till uppfattningen att det saknas uttalade förväntningar på lärare, och på vad lärare och elever skall arbeta med i slöjdundervisningen. Ett antal faktorer möjliggör eller innebär att varje enskild lärares påverkan på undervisningens utformning och inriktning kan antas vara särskilt stor i slöjddämnet. Några sådana faktorer är: sparsam förekomst av gemensamma läromedel, slöjdlärarna utgör små lärarkategorier på varje skola och har därför begränsad kontakt med ämneskollegor, samt att slöjdlärare ofta har personliga intressen inom delar av ämnets område vilket kan påverka deras undervisning innehållsmässigt (Berge, 1992; Hasselskog, 2000). Dessa faktorer torde ha särskilt stor påverkan på den relativt stora andel obehöriga lärare som undervisar i slöjddämnet. Dessutom kan brist på

³ Insändare och debattartiklar i Aftonbladet 2004-04-08, Computer Sweden 2007-05-04 respektive Lärarnas tidning 2009-04-24.

slöjddidaktiskt inriktad forskning innebära att slöjdlärare har såväl begränsade möjligheter, som saknar vana vid att ta del av och relatera sin undervisning till forskningsresultat.

Genom att eleverna generellt uppfattar slöjddämnet och verksamheten som positiv och engagerande (t ex Skolverket 2004a, 2005a) ökar sannolikheten att läraren uppfattar sin verksamhet som bra och väl utformad. Eisner (2002) pekar på att det är lätt för lärare att fastna i rutiner med ett fungerande koncept. Med hänvisning bland annat till de refererade studierna från olika skolämnen och de speciella förutsättningarna som utpekats i relation till slöjddämnet, kan det hävdas att varje enskild slöjdlärare har stor betydelse för elevernas möjligheter till lärande och utveckling inom slöjdundervisningen. Hur lärare själva ser på sin roll och verkställer sin undervisning är sparsamt studerat.

Med den *ideologiska läroplanen* avser Goodlad⁴ (1979) en önskan eller en idealbild, en läroplan som inte behöver ta hänsyn till faktorer som implementering, organisation eller förankring. Olika enskilda ämnesföreträdare eller intresseorganisationers åsikter eller avsikter kan sägas utgöra exempel på en ideologisk läroplan. Sådana kan vara grundade i forskningsresultat eller motiveras på helt andra grunder. Gemensamt för olika ståndpunkter, önskningar eller ideologiska läroplaner är att de utgör påverkansfaktorer i ett skolämnets utveckling. Olika påverkansfaktorer innebär att läroplanstexter inte får det genomslag de är tänkta att få, och i den mån läro- och kursplaner styr sker det med stor tidsmässig eftersläpning. Läro- och kursplanetexter påverkas i sin tur av vem eller vilka som utformat texterna, vilket innebär att ett ämnes kursplan alltid utgör en kompromiss där hänsyn tagits till såväl olika önskningar hos dem som utformat den, som till ekonomiska, organisatoriska och politiska faktorer. Den formella kursplanen kan sägas vara en optimering utifrån olika förhållanden och avsikter, men riskerar likaväl att utgöra en urvattnad kompromiss. Ändå är det svårt att bortse från vikten av formella läro- och kursplanetexter:

..when policymakers and educational theorists define a curriculum for a school or a classroom, they are also defining the forms of thinking that are likely to be promoted in school. They are, in effect, laying out an agenda for the development of mind (Eisner, 2002, s. 148).

⁴ Goodlad (1979) beskriver fem olika läroplansnivåer där den ideologiska och den formella läroplanen utgör två av dessa. Goodlads läroplansteori presenteras och utvecklas i kapitel 4, sidan 85.

Utan att ha det belagt förefaller en vanlig uppfattning hos många slöjdlärare vara att ämnet har låg status. Tillsammans med vissa andra ämnen har slöjdämnet tidigare benämnts övningsämne, och senare praktiskt eller praktiskt-estetiskt ämne. Samtidigt har andra ämnen benämnts vara teoretiska, vilket med automatik tycks ha inneburit en högre status. Synen och känslan av att slöjdämnet har låg status kan också belysas genom de kompensatoriska motiv till undervisningen som visats av Lindgren (2006), i slöjdundervisningen skall de elever som inte är tillräckligt duktiga i de ”teoretiska” ämnena kompenseras och få lyckas. I NU-03 uppger slöjdlärare att de får försvara sitt ämne gentemot kollegor och skolledare (Skolverket, 2005a). Det är mer sällan det specifika för slöjdämnet uppmärksammas som en styrka och något positivt: Att bearbeta material och omvandla dem till fysiska föremål, att vara delaktig, påverka och ta ansvar genom en hel process från idé till färdig produkt, att lösa verkliga och konkreta problem. Sådana exempel på specifika och utmärkande inslag i slöjdundervisningen lyfts sällan i diskussioner utanför skolslöjdslokaler. Ändå finns en stark känsla av att slöjd som obligatoriskt ämne i grundskolan har ett stort och brett, om än oftast outtalat, stöd bland såväl elever och lärare som föräldrar och allmänhet. Ett sådant stöd kan exemplifieras av ett webbaserat diskussionsforum i anslutning till ett tv-program⁵ där slöjdämnet ifrågasattes. Diskussionsfrågan var ”Är det dags att ta bort ämnen som slöjd och hemkunskap för att istället ge plats åt till exempel IT-kunskap?”. Bland de drygt 300 inlägg som gjordes var stödet för slöjdämnet stort. Det var också ett brett spektra av människor i olika åldrar och med varierande yrken och intressen som delgav sina synpunkter. Det var dock påtagligt hur olika de argument som framfördes för fortsatt slöjdundervisning var.

Slöjdlärares yrkeskultur

Lärares syn på sitt undervisningsämne och yrkesutövande, samt lärare och elevers uppfattning om lärandemiljön, uppvisar skillnader mellan olika skolämnen (Skolverket, 2004b). Skillnaderna är så stora att Skolverket (2006) finner det motiverat att tala om olika ämneskulturer. Några av framgångsfaktorerna för att eleverna skall nå målen i respektive ämne är enligt Skolverksrapporten: Lärares utbildning, om läraren upplever sitt yrkesutövande som roligt, lärarens upplevelse av klassrumsmiljön, och styrdokumentens betydelse för lärarnas undervisning. Enligt den nationella utvärderingen 2003

⁵ Programmet Skolfront sändes 26 september 2009 av SVT. I programmet debatterades ”Om det är det dags att ersätta slöjd och hemkunskap med mer moderna ämnen som IT och teknik?”.

(Skolverket, 2005a) upplever slöjdlärarna att det är roligt att undervisa och de upplever klassrumsmiljön som positiv, mer positiv än många andra lärarkategorier. Slöjdlärarna tillmäter styrdokumentet ungefär lika stor vikt som lärarna i grundskolans övriga ämnen, och andelen undervisande i slöjdamnet som saknar behörighet är jämförbar med de flesta andra ämnena (Skolverket, 2004a). Slöjdlärare kan dock i större utsträckning än lärare i flera andra ämnen uppfattas vara individuella företrädare för sin verksamhet genom att slöjd är ett relativt litet ämne och att det därmed finns få slöjdlärare på varje skola. Detta skulle i sin tur kunna innebära att varje slöjdlärares eget förhållningssätt och syn kan bli mer framträdande i undervisningen i jämförelse med många av grundskolans andra ämnen. Att enskilda slöjdlärare bedrivit utvecklings- och förändringsarbete mer eller mindre oberoende av centrala läroplaner fram till målstyrningens införande 1994 har visats av Borg (1995, 2001). Borg framhåller att slöjdlärare snarare styrs av tradition och beprövad erfarenhet, än av forskningsresultat och på teoretiska grunder. Olika lärares inställning och attityd får en dominerande roll i utformningen av verksamheten. Kursplanetexter har enligt Borg inte haft någon större betydelse för lärarnas egen undervisning. Hur eller om detta förhållande har förändrats i och med övergången från regel- till målstyrning har inte studerats.

Även om slöjdamnet idag är ett sammanhållet ämne i kursplanehänseende utbildas lärare fortfarande i textil- *eller* trä- och metallslöjd på två slöjdläroplaner. Ett tredje lärosäte utbildar lärare i slöjd, och ett fjärde erbjuder utbildning endast i trä- och metallslöjd. En stor andel av nu verkamma slöjdlärare har sin utbildning och bakgrund i den ena av de tidigare slöjdarterna. Berge (1992) har i en studie av blivande lärare som avslutade sin läroplaner utbildning 1989, undersökt skälen till att de sökt sig till utbildning i textil- respektive trä- och metallslöjd. Studien visar att orsakerna till önskan att bli slöjdlärare skiljde sig åt mellan de dåvarande slöjdarterna. Textil- lärarna, samtliga kvinnor, kom från en studievän miljö. De flesta hade själva trivts bra i skolan och som skäl för att vilja bli lärare betonade de sin lust till det textila hantverket. Trä- och metallslöjdlärarna kom i större utsträckning från arbetarhem och/eller en hemmiljö som präglats av hantverk i olika former. Många av trä- och metallslöjdlärarna hade inte trivts i skolan under sin egna skoltid. Däremot hade många av dem upplevt slöjdamnet som ett ”andningshål”. Framträdande för trä- och metallslöjdlärarna i Berges studie var att de betonade slöjd som ett praktiskt ämne där man arbetar med händerna i motsats till den i övrigt teoretiska skolan, ett förhållande som

bidragit till deras önskan att bli slöjdlärare. Som utbildningsbakgrund utöver grundskolan hade de blivande trä- och metallslöjdlärarna i stor utsträckning gått i yrkesskola eller i något av den dåvarande gymnasieskolans tvååriga yrkesförberedande program. De av Berge undersökta grupperna genomgick treårig ettämneshutbildning i respektive slöjdart. I en studie tio år senare (Hasselskog, 2000) av en grupp med pågående lärarutbildning i slöjd (utan uppdelning i slöjdarter) i kombination med ett ytterligare undervisningsämne, visades att motivet till att vilja bli lärare i slöjd, i större utsträckning än i Berges studie, var en önskan att arbeta med barn eller som lärare. Ett personligt intresse för slöjd eller skapande verksamhet var också framträdande hos gruppen som bestod av sex män och tio kvinnor.

Ett relativt litet antal lärarutbildare, uppskattningsvis kring 30 personer, ansvarar för utbildning av landets blivande slöjdlärare. Hur dessa personers syn påverkar den utbildning och de slöjdlärare de utbildar är inte känt. Inte heller vari deras kompetens ligger; ämneskunskaper, pedagogiskt-didaktiska kunskaper, beprövad erfarenhet och/eller på det vetenskapliga området. Högskoleförordningen från 1994 innebär att varje universitet och högskola är mer självständig än tidigare. Decentraliseringen har bland annat inneburit att kraven på förkunskaper skiljer sig åt mellan de olika slöjdlärarytbildningarna (Borg, 2007). Dessutom väljer de studerande beroende på utbildningsort mellan textilslöjd, trä- och metallslöjd, och slöjd.

Det råder idag brist på utbildade slöjdlärare. Rekryteringsbehovet är stort i flera praktiska och/eller estetiska ämnen: ”Detta gäller i synnerhet grundskolans årskurs 7-9, och i särskild synnerhet slöjd där medelåldern bland lärarna idag är drygt 50 år” (SOU 2008:109, s. 281). Av omkring 6.000 lärartjänster i slöjdamnet saknar mellan en tredjedel och en fjärdedel lärarutbildning i kombination med utbildning i slöjdamnet (Skolverket, 2008). Det examineras årligen omkring 100-150 nya slöjdlärare, vilket är färre än det antal slöjdlärare som varje år går i pension.

TIDIGARE FORSKNING MED RELEVANS FÖR SLÖJDLÄRARENS UNDERVISNING

Slöjd och slöjdundervisning är ett relativt sparsamt utforskat område och de forskningsresultat som finns har olika inriktningar. Historisk-, teknisk- och konstnärligt inriktad forskning har tidigare dominerat (Lindström m fl, 2003). Det är först under 2000-talet forskning med pedagogisk eller didaktisk inriktning varit framträdande inom slöjdområdet (se t ex Borg, 2009). Svenska doktorsavhandlingar inom slöjdområdet under 2000-talet visar stor spridning gällande teori, perspektiv och metod: Borg (2001) har studerat slöjdundervisning ur ett upplevelseperspektiv genom kvalitativa intervjuer med vuxna före detta slöjdelever om vad de mindes från sin slöjdundervisning, samt med erfarna slöjdlärare om deras undervisning. Analysen gjordes med inspiration av *Grounded Theory* där det empiriska materialet växelvis tolkades och låg till grund för bildandet av kategorier mot vilka materialet speglades på nytt. Johansson (2002) har utifrån ett sociokulturellt perspektiv beskrivit och analyserat slöjdpraktik i grundskolan. Med inspiration från etnografiska forskningsmetoder har Johansson bland annat genomfört analyser av videoinspelningar på mikronivå. Malmberg (2002) har genomfört en etnografisk studie av knypplingens historia i ett kvinnohistoriskt perspektiv. Homlong (2006) har studerat olika sätt att uppfatta, beskriva och värdera textila mönster och deras estetiska kvaliteter. I studien, som delvis har ett semiotiskt perspektiv, användes bland annat metoden *repertory grid*. Holmberg (2009) har studerat utvecklingen av de praktiska inslagen i en textil lärarutbildning. Studiens empiriska material bestod av dokument, intervjuer och slöjdföremål. Analysen har skett ur ett genusperspektiv och med inspiration av hermeneutisk metod. De fem avhandlingarnas spridning visar att det inte finns någon etablerade forskningstradition varken i fråga om inriktning eller metod på slöjdområdet.

Den pedagogiskt/didaktiska slöjdforskningen beskrivs av Johansson och Nygren-Landgårds (2008) som en bristvara: ”Situationen förvärras ytterligare av att man är tvungen att söka sig till närliggande vetenskapsområden såsom pedagogik, arkitektur, etnologi och hushållsvetenskap, emedan slöjd inte finns som vetenskapsområde” (s. 61). Det beskrivs därför vara en motiverad slöjdpedagogisk utmaning att utveckla forskningen inom det slöjddidaktiska fältet med särskilt fokus exempelvis på lärarens, undervisningskontextens och elevens perspektiv.

Skolämnet slöjd är, om inte svenskt så näst intill en nordisk företeelse. Att avgränsa en genomgång av tidigare forskning till det slöjddidaktiska fältet skulle göra genomgången smal. Att utöka den till att omfatta forskning på det allmäntdidaktiska fältet är en möjlighet, men allmäntdidaktik och ämnesdidaktik är två skilda forskningsområden även om det finns många kopplingar. Valet när det gäller att avgränsa forskningsgenomgången blir därför i första hand ”slöjd och närliggande ämnen och undervisning med didaktisk inriktning”. Utöver det svenska slöjdämnet inkluderas de nordiska ländernas slöjd- eller motsvarande ämnen, och ämnen som i amerikanska skolor innefattas i benämningen *Art education*⁶, samt det engelska ämnet *Design and Technology*⁷. Detta val av andra länders skolämnen motiveras med att slöjdämnet dels innefattar estetiska aspekter liksom dessa ämnen, dels har ett arbetssätt som på många sätt skiljer sig från andra ämnen svensk grundskola. De estetiska aspekterna inom området *Art*, exempelvis att utveckla skapande förmåga, känsla för färg och form, har kopplingar till innehåll och mål för undervisningen i slöjdämnet. Ämnet *Design and Technology* har likheter med det svenska slöjdämnet bland annat genom sitt inslag av design och arbetssättet där konstruktiv och kreativ förmåga ingår bland målsättningarna. Förutom ovanstående behandlas också några olika studier från andra skolämnen didaktiska fält vilka relateras till slöjdpedagogisk forskning och det svenska slöjdämnet. Studier som kategoriserat lärare och gett deras roller, agerande, syn eller intentioner olika benämningar har bedömts som mindre intressanta genom att avhandlingsarbetet är riktat mot slöjdlärare och deras agerande i den specifika kontext slöjdämnet utgör. Styrande för valet av tidigare forskning har varit resultat som kan utgöra stöd eller förklaringar för

⁶ *Art education* är ett brett ämnesområde som innefattar konst, bild och skulpturering, musik, dans, drama m.fl. I förhållande till den svenska grundskolans ämnen kan det sägas ligga närmast vårt bildämne. Jag uppfattar dock att tredimensionell gestaltning, likt den i vårt slöjdämne, är vanligare i *Art education* än i det svenska bildämnet. Ett bredare och i forskningssammanhang vanligare begrepp, är *Visual art education*.

⁷ I relation till den svenska skolans ämnen kan *Design and Technology* enligt min uppfattning närmast jämföras med en kombination av vårt slöjdämne, då främst i hårda material, och teknik.

föreliggande studie och därpå följande diskussion av slöjdlärares förhållnings-sätt och arbete. Urvalet av tidigare forskning har till stora delar skett med stöd av forskningsprojektet, *Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker* (Lindström m fl, 2003), där avhandlingsarbetet utgör en del. De avgränsningar som beskrivits innebär att detta kapitel tar upp studier och forskningsresultat som bedöms vara intressanta antingen som bakgrund, för att visa olika perspektiv, eller som kan relateras till föreliggande studie.

Slöjdläraryprofiler och intentioner

Finns det något generellt sätt att undervisa i slöjddämnet, hur ser en vanlig slöjdlektion ut? Utifrån de i kapitel 2 refererade nationella utvärderingarna (Skolverket, 1993, 2004a, 2005a) framträder en bild som till stora delar är gemensam för en majoritet av skolors slöjdundervisning. Slöjdundervisningen kännetecknas av elevernas helhetsupplevelse genom arbete enligt slöjdprocessens beskrivning i kursplanen; från idé, via planering och genomförande till värdering (Skolverket 2000a). Eleverna arbetar i stor utsträckning var och en för sig med att framställa egna slöjdföremål, men samtidigt försiggår en omfattande interaktion och kommunikation mellan dem (Johansson, 2002). Läraren anger genom mer eller mindre styrda uppgifter ramarna för elevernas arbete. Lärarens arbete består till stora delar av att individuellt handleda eleverna. En liknande individualisering kan identifieras i andra skolämnen, men slöjdundervisningen utmärks av elevernas konkreta och fysiska arbete med att omvandla material till föremål. Under detta arbete ställs eleven inför olika möjligheter och problem som behöver övervägas och där beslut skall tas. Beslut som leder till handlande, och där resultatet av handlandet blir konkret och direkt synligt. Eleverna prövar, känner och interagerar med såväl olika redskap och material som bilder, beskrivningar och olika typer av instruktioner (Johansson, 2002; Illum & Johansson, 2009). Den roll läraren intar är i stor utsträckning att på olika sätt stödja eleverna i deras pågående slöjdarbete. Under arbetet ges eleverna tillfälle till emotionella och sinnliga upplevelser. Också kroppsliga erfarenheter genom arbetet med material och redskap är utmärkande för slöjdverksamheten (Johansson, 2002).

Slöjdundervisningens arbetsformer och struktur kännetecknas av ett stort fokus på elevernas arbete med framställning av slöjdprodukter. Likheterna är stora med de undervisningsformer som visats i en amerikansk studie, *Studio Thinking*, i *Visual Arts* (Hetland m fl, 2007). Där identifierades tre huvud-

sakliga undervisningsformer: *Demonstration-Lectures*, *Students-at-Work* och *Critiques*. Varje arbetsform ger enligt studien förutsättningar för olika lärande. *Demonstration-Lectures* som är riktad till hela gruppen samtidigt används för att ge underlag, förutsättningar och stöd för elevernas följande arbete. Demonstrationerna är ofta korta och visuella i form av modeller eller exempel. Syftet beskrivs som att ge redskap för elevernas omedelbart följande kreativa arbete, inte att lära ut för memorering. I förhållande till slöjddämnet relaterar denna undervisningsform till den typ genomgångar slöjdlärare enligt NU-03 (Skolverket, 2005a) genomför som en del av undervisningen. Genomgångar som antingen kan vara kopplade till elevernas omedelbart följande arbete, eller utgöra ett inslag separerat från elevernas pågående eller förestående arbeten. I det senare fallet kan genomgången vara riktad mot kunskaper om exempelvis olika material. *Students-at-Work* i *Studio Thinking* innebär ofta att eleverna arbetar individuellt och undervisningsformen fokuserar elevernas lärande genom erfarenheter och upplevelser. Arbetsformen inkluderar samtidig värdering genom lärarens individuella kommentarer. 60-75% av lektionstiden användes till denna arbetsform. Syftet med arbetsformen beskrivs av Hetland m fl som att görandet står i centrum för lärandet, att värdera processen och inte bara produkten samt att individualisera målen. Motsvarande aktivitet i slöjddämnet upptar en majoritet av lektionstiden och även här arbetar eleverna oftast individuellt. Däremot är bilden av det parallella inslaget av värdering utifrån lärarens respons mer osäkert enligt NU-03 (Skolverket, 2005a). *Critiques* fokuserar det konstnärliga arbetet, både individuellt och hela gruppens arbete. Såväl produkt som process diskuteras av lärare och elever. I dessa diskussioner är reflektion och framtidsinriktning tydligt framträdande. Syftet med arbetsformen beskrivs av Hetland m fl som tvådelat: att utveckla elevernas förståelse, och att utveckla de sociala relationerna i gruppen.

NU-03 visar att slöjdprocessens värderingsfas generellt är eftersatt i slöjd-undervisningen (Skolverket, 2005a). Bilden förstärks av Borg (2008b) som visar att lärare i slöjd i första hand tänker på genomförandefasen när eleverna skall bedömas. Värdering uteblir ibland helt, och när det sker så görs det enligt NU-03 ofta i form av att elever redovisar enskilt för sin lärare. En majoritet av eleverna uppfattar också att de så sällan som en gång per termin får reda på genom sin lärare hur det går för dem i slöjddämnet.

Olika slöjdläroprofiler

I en studie med fokus på vuxna före detta slöjdelevers behållning av sin slöjdundervisning intervjuade Borg (2001) tidigare slöjdelever och erfarna slöjdlärare. Borg beskriver att redan då de erfarna slöjdlärarna kontaktades uppgav flera av dem att de inte undervisade på "rätt sätt" utan på sitt eget. Genom intervjuerna framkom faktorer och inställningar vilka såväl förenade som skilde de intervjuade slöjdlärarna åt. Borg konstaterar att variationen inom några centrala områden hade betydelse för hur eleverna upplevde sin slöjdundervisning. Tre sådana problemområden identifierades:

- Förhållandet mellan begreppen process och produkt i slöjdundervisningen dels hur det uppfattas av eleverna, dels som en förklarande bakgrund vad lärarna avser
- Variationen mellan olika slöjdlärares sätt att förhålla sig till sin läraruppgift i relation till variationen av elevernas sätt att uppfatta slöjdsituationen
- Slöjdundervisningens delvis "tysta" teori i relation till elevers och lärares föreställningar om slöjdamnets syfte och innehåll (Borg, 2001, s. 57).

Dessa av Borg identifierade problemområden kan beskrivas som utmärkande för slöjdamnet. Verksamheten formas utifrån lärarens och elevernas föreställningar och förväntningar, inte i form av uttalade målsättningar utan i det praktiska görandet. Det är främst det personliga mötet mellan elev och lärare som eleverna minns, inte det ämnes- eller kunskapsmässiga innehållet i detta möte. Borg konstaterar att slöjdlärarna tycks ha goda förutsättningar att skapa ett mycket personligt förhållningssätt till sina elever. Borg sammanfattar, komprimerar och konstruerar med hjälp av de intryck intervjuerna med lärarna och de tidigare slöjdeleverna gav, tre olika lärarprofiler. Lärarprofilerna beskrivs som: *Konstnären* – Läraren som uppfattade sig ha ett konstnärligt uppdrag och som på olika sätt odlade sitt intresse även i privatlivet kanske genom eget hantverk eller måleri. I den konstnärliga inställningen ligger inte främst en konstnärlig talang i meningen att läraren varit ett lovande konstnärämne, utan ett förhållningssätt till omvärlden som består i en egen drivkraft att gå vidare, att själv prova, experimentera, att utveckla och bejaka sina egna intressen, behov och impulser. *Pedagogen* – Läraren som uppfattade sig ha ett pedagogiskt uppdrag och som såg slöjdföremålet som en biprodukt av den genomförda processen. Läraren bemödade sig om att utforma undervisningen så att eleverna skulle möta utmaningar av sådan art att eleverna skulle kunna klara av dem. Genom att eleverna fick lagom svåra

uppgifter lyckades de vanligen någorlunda bra och då växte deras självförtroende. *Hantverkaren* – Läraren som uppfattade sig ha ett uppdrag som hantverkslärare. Dessa lärare var besjälade av att lära ut så mycket som möjligt av de tekniska kunskaper och färdigheter som krävs för att kunna utföra ett slöjdarbete på ett tillfredsställande sätt där hållbarhet, funktion och enkel formgivning var viktiga. Det kulturhistoriska intresset var framträdande hos dessa lärare. Följande tabell visar exempel på variationer i undervisningens upplägg i relation till Bors tre slöjdläroprofiler:

Tabell 1. Borgs slöjdläroprofiler sett ur lärarens intentionsperspektiv (utifrån Borg, 2001, s. 86)

	Konstnären	Pedagogen	Hantverkaren
Slöjdföremål	Unik produkt	Till elevens förmåga anpassad process och föremål	Hantverksmässigt utfört föremål
Formgivning	Strävan efter konstnärligt uttryck, funktionaliteten underordnad	Funktionalitet eftersträvas i relation till elevens förmåga	Funktionalitet och måttfullhet eftersträvas
Uttryck	Individeriktat uttryck	Gruppriktat uttryck	Teknikriktat uttryck
Det som läraren avser att utveckla hos eleven	Personlighetsutveckling	Utveckling av självförtroende	Utveckling av samhörighet till hantverkstraditionen
	Kunskap om skapandeprocess	Kunskap om slöjdprocess	Kunskap om produktionsprocess
	Utveckling av estetisk förmåga	Utveckling av vardagskunskaper	Utveckling av hantverkskunskaper

Borg (2001) betonar att verklighetens slöjdlärare är en blandning av de tre skisserade läroprofilerna, samma lärare kan medvetet ändra förhållningssätt när situationen kräver det. Genom intervjuerna framkom att lärarnas bakgrund och utbildning tillsammans med deras inställning till hur arbetet skulle utföras och vad det skulle innehålla, hade en stor betydelse för hur undervisningen i slöjd bedrevs. Det Borg definierat är tre olika profiler eller förhållningssätt som ingår i varje eller de flesta lärares repertoar, om än i varierande proportioner från lärare till lärare. Däremot framkommer inte om de olikheter som konstaterats är en följd av att lärarna professionellt växlar profil utifrån elev och situation.

Nygren-Landgårds (2000) har identifierat olika synsätt hos lärarstuderande avseende slöjdtutbildning och undervisning (*teaching ideologies* och *educational ideology*). Utifrån intervjuer med blivande slöjdlärare identifierades åtta olika lärarkaraktärer (tabell 2):

Tabell 2. Fördelning av lärarnas utsagor i de olika kategorierna

Academic	Craftsman	Cultural-carrier	Educator	Instructor	Missionary	Naturalist	Social-reformer
4%	3%	16%	27%	24%	5%	18%	3%

En jämförelse av de två karaktärerna med högst representation, *the educator's approach* och *the instructor's approach*, visar stora olikheter. *The educator* beskriver en uppfattning om slöjd som en utbildningsaktivitet och att eleverna därmed skall lära sig något genom aktiviteten. Elevinflytande, initiativ och elevernas delaktighet är viktigt.

Accordingly, the educator prefers to teach starting from problems and making it possible for the pupils to take initiatives and to make decisions. The educator wants the pupils to understand what they are doing and why. In other words, the educator emphasizes that sloyd activities have other educational values besides learning technology (Nygren-Landgårds, 2000, s. 117).

The instructor uttrycker ett annat sätt att uppfatta lärarrollen. Här krävs inte någon djupare reflektion kring exempelvis val av undervisningsinnehållet. *The instructor* är mån om goda relationer mellan lärare och elever, men vill inte ha en undervisning som i första hand är på elevernas villkor. Hon eller han föredrar därför en mer lärarcentrerad undervisning.

According to the instructor, it is also the teacher that evaluates the sloyd activity of the pupils and decides what mark each pupil deserves. The evaluation is primarily made on the bases of the goals the teacher has thought that the pupils should fulfil during a certain teaching period (Nygren-Landgårds, 2000, s. 125).

Nygren-Landgårds (2000) hävdar, liksom Borg (2001), att de olika synsätt respektive lärarprofiler som identifierats inte var och en beskriver *en* lärare eller lärarstuderandes uppfattning. Istället passar varje informant i mellan fyra och åtta av karaktärerna. Samtliga intervjuade finns representerade i bägge de presenterade karaktärerna *the educator* och *the instructor*, ett förhållande som kan uppfattas som motsägelsefullt. Informanternas överensstämmelse med de

olika lärarkaraktärerna bygger på vad som framkommit i intervjuer med de blivande lärarna, vilket inte säkert är liktydligt med hur lärarna faktiskt skulle handla i en undervisningsverksamhet. I förhållande till de beskrivna skillnaderna mellan *the educator* och *the instructor* är relevanta frågor: om pendlandet mellan de olika karaktärerna beskriver ett medvetet perspektivbyte utifrån situation och behov, om det som kan uppfattas som motsägelsefullt beror på att de blivande lärarna ännu inte utvecklat sin medvetenhet, eller om det finns andra faktorer som ligger bakom att de flesta lärare passar in så många av karaktärerna?

En jämförelse kan göras med musikämnet där Bouij (1998) beskriver musiklejare utifrån två olika rollidentiteter; musiker (förmedlar musik, innehållscentrerad lärare) och musikant (utgår från musikens mening, elevcentrerad lärare). Lärarrollen hos musikern gäller främst att behärska ämnet, medan musikantens tonvikt ligger på att behärska undervisningsprocessen. Bouij konstaterar att polariseringen inte är generell men att det framkommer en tydlig skillnad mellan lärarna som har musiker respektive musiklejare som yrkesrollsidentitet. Bouijs studie visar att läraren som är både musiker och pedagog, är den som har bäst möjligheter att anpassa sig till musiklejaryrkeslivets villkor. Här ges dock ingen förklaring till vad ”att anpassa sig till yrkets villkor” innebär, eller om det exempelvis är kännetecknande för en ”bra” musiklejare enligt Bouij. Paralleller kan göras till Borgs (2001) lärarprofiler hantverkaren/konstnären respektive pedagogen, även om studien visar lärarnas intentioner, medan Bouij talar om lärarnas identitet. Borg pekar på att de flesta slöjdlärarna växlar mellan de tre profilerna. Något som då skulle vara i linje med Bouijs beskrivning av ”den lärare som har bästa möjlighet att anpassa sig till musiklejarlivets villkor”. Detta kan antingen indikera att slöjdlärarna oftare än musiklejarna växlar mellan förhållningssätt, eller att lärares identitet respektive intention ger olika resultat. Att lärare, i en intervju-situation (Borg, 2001; Nygren-Landgårds, 2000), säger saker som vid en kategorisering tydligt skiljer sig från varandra kan uppfattas både som ett medvetet val av agerande utifrån behov och situation, och som att olika ställningstaganden inte är så djupt förankrade i det egna medvetandet. Vid ifrågasättande kring hur medvetet slöjdlärare faktiskt handlar i sin undervisningspraktik förefaller det därför väsentligt att söka fånga deras handlande på fler sätt än hur de själva beskriver sin uppfattning eller agerande.

Undervisning för specifika lärandemål

För att få veta vad som faktiskt lärs, och hur detta lärande utifrån lärarens arbete går till, genomförde Lois Hetland och Ellen Winner (Hetland m fl, 2007) ett projekt kallat *Studio Thinking*. Skolämnet som studerades var *Visual Arts*, ett ämne som har låg status på ett sätt som påminner om slöjdamnets situation. Forskarna ville belägga att undervisningen går betydligt längre än till att lära ut olika tekniker, och i själva verket har förutsättningar att utveckla sätt att tänka som är av värde långt bortom själva hantverket. Studien gav redskap och underlag för att tala om verksamheten, och i förlängningen att studera och diskutera eventuella överspridningseffekter (Hetland & Winner, 2008). *Studio Thinking* genomfördes på två skolor i Boston, båda omtalade för god undervisning och hög lärarkompetens. Totalt deltog fem lärare och ett fyrtiotal av deras elever. Eleverna undervisades ungefär femton timmar i veckan i *Visual Arts*. Studiens syfte var inte att uttala sig om hur undervisningen bör genomföras eller hur den är som bäst. Målet var att kartlägga och synliggöra hur undervisningen faktiskt går till, för att förstå vad slags tänkande eleverna utvecklar och hur lärarna bidrar till detta. I studien videofilmades 38 lektioner under ett läsår. Lärarna fick ta del av videomaterialet och intervjuades om sina intentioner utifrån undervisningens innehåll och organisering. Resultatet presenteras i form av tre olika undervisningsformer (tidigare beskrivna på s. 49) med vilka lärarna planerar, genomför och följer upp undervisningen. Dessutom identifieras och beskrivs åtta ”sätt att tänka” (eng. *habits of mind*) vilka utgör förmågor eller förhållningssätt som lärarna avsåg att lära ut eller få sina elever att utveckla genom undervisningen. De är, med min översättning inom parentes: 1. *Develop Craft* (Tekniker, användande och skötsel av verktyg och redskap): Detta område var det mest framträdande i undervisningen. Det innefattar dels att lära sig olika tekniker, verktyg och hur man använder dessa, dels att underhålla olika redskap. Forskarna iakttog att det oftast skedde som en del i ett större sammanhang eller uppgift, inte som ett isolerat undervisningsinnehåll:

Developing technique was emphasized as an intended learning in every studio class we observed. But we almost never saw technique taught as an isolated skill. Tools, materials, conventions, and skills were introduced in the context of larger projects that required students to “think with these skills”, rather than as tricks to be mastered for their own sakes (Hetland m fl, 2007, s. 33).

2. *Engage and Persist* (Tålmod, uthållighet): Lärarna strävade efter att genom olika uppgifter, utmaningar och uppmuntran av eleverna försöka få

dem att behålla fokus, engagemang och sin uthållighet även om arbetet tillfälligt gick dem emot. 3. *Envision* (Föreställningsförmåga, att visualisera): Här avses att se bortom det synliga, att upptäcka och föreställa sig vad som är möjligt, exempelvis för att fatta beslut om det fortsatta arbetet. 4. *Express* (Konstnärligt uttryck): Detta område avser att utveckla förmågan uttrycka sig i form och bild istället för med ord, exempelvis att uttrycka känslor, vilja eller intentioner genom det skapande arbetet. Lärarna kunde fokusera detta genom att ge eleverna olika uppgifter eller genom att föreslå och visa någon teknik som kunde ge speciella effekter. 5. *Observe* (Att se, observera): Här avses att se något med nya ögon eller att titta närmare än vad man brukar göra. "Observe" skiljer sig från "Envision" genom att se på djupet, snarare än att se framåt. Det kan exempelvis innebära att fokusera strukturen på ett material istället för att se det som just ett material. 6. *Reflect* (Reflektera, värdera): Området förklaras dels som att synliggöra och förklara sina processer, beslut och intentioner (*Question and explain*), dels som att bedöma det egna och andras arbeten (*Evaluate*). Det förstnämnda uppmuntras ofta av lärarna genom att de ställer öppna frågor till eleverna, exempelvis "Vad tycker du är intressant med detta", eller olika varför-frågor. När lärarna avser att utveckla elevernas förmåga att bedöma ett arbete eller ett moment så sker det ofta i relation till en mindre del eller specifikt område. Det innebär att det vid bedömningen ofta finns kopplingar till någon av de andra förmågor eller förhållningssätt lärarna avser att utveckla hos eleverna. 7. *Stretch and Explore* (Utveckla, våga, upptäcka, experimentera): Här eftersträvas att eleverna lär sig att "tänja på gränserna", att våga, upptäcka och experimentera i sitt arbete. Genom att ta risker och våga prova nya saker utvidgar eleverna sitt erfarenhetsområde.

See what would happen if..." "How else could you have done this?" "Don't worry about mistakes, just be brave..." These were all refrains that were meant to teach students to Stretch and Explore. Students learned that mistakes are opportunities-they can lead to new directions, and they can be diagnostic sources from which to learn (Hetland m fl, 2007, s. 74).

8. *Understand Art World* (Lära känna konstvärlden): På detta område avses att utveckla eleverna inom konstområdet såväl historiskt som i nutid, och i relation till både samhälle och enskilda elever.

What students study must be relevant to their lives-otherwise they will not become engaged. One way to make visual arts learning relevant is to connect what is being learned to its artistic contexts throughout art history and

contemporary practice. Students need to see how what they learn in school connects to what people do outside of school (Hetland m fl, 2007, s. 79).

De åtta *habits of mind* är intressanta i förhållande till slöjdundervisning då de flesta av dem kan uppfattas inrymmas i slöjddämnet kursplan (Skolverket, 2000a). *Understand Art World* kan överföras till kursplanens ”kännedom om kulturarv och slöjdtraditioner”. *Express*, att uttrycka sig i bild och form istället för med ord, kan kopplas till läroplanens föreskrifter om olika uttrycks- och kunskapsformer. Dock gäller att de olika förmågorna ryms inom slöjddämnet, men de involverar inte slöjddämnet alla delar och mål. Resultaten från *Studio Thinking* (Hetland m fl, 2007) visar att lärarna medvetet skapade olika klassrumsstrukturer för att ge förutsättningar för det önskade lärandet. En av strategierna var att skapa ett bra socialt klimat i gruppen, exempelvis genom att ge konstruktiv kritik och att ha en öppen och tillåtande atmosfär utan tävlan eller upplevelse av några hot. Samspelet mellan lärare och elever skedde genom ett medvetet förhållningssätt från läraren under lektionerna. Hetland m fl framhåller att det är väsentligt för lärandet att som lärare se, kommentera, delta och diskutera med eleverna, liksom att vid andra tillfällen lämna dem i fred. Exempelvis ägnade sig en lärare i studien ofta åt materialhantering de första tio minuterna under elevernas arbete för att ge dem tid att komma igång själva. Lärarna utformade sin undervisning så att uppgifterna skulle omfatta och utveckla specifika områden bland de åtta *habits of mind*, men samtidigt vara så öppna att de lät varje elevs individuella förutsättningar och behov utmanas och utvecklas. Även i den muntliga kommunikationen med sina elever handlade lärarna medvetet:

Studio teachers' use of language models artful talk for students that help them think about their work in more sophisticated ways. The language also conveys important messages about what is valued and possible in that classroom. The teachers we observed often used such words and phrases as *decisions, planning, think about, what if, you might consider, I wonder if, experiment, it might be because, you could try (x or y or z)*, and so forth, all of which are utterances intended to encourage approaching work or ideas thoughtfully. This kind of talk encourages the studio habits of Reflection (*describe it*), Envision (*think about it*), and Stretch and Explore (*experiment*). Students internalize the vocabularies for thinking about art that teachers model (Hetland m fl, 2007, s. 17).

Det var också tydligt att det språk lärarna använde togs efter av eleverna när de senare talade om sina egna eller andras arbeten.

Studio Thinking (Hetland m fl, 2007) har många likheter och beröringspunkter med slöjdundervisningen men det vore inte rättvisande att jämföra slöjdlärare med studiens fem lärare i *Visual Arts*. Dels för att lärarna i den amerikanska studien valts ut som omvittnat bra lärare, och dels för att deras elever är äldre och själva har valt inriktningen *Visual Arts* i sin utbildning. Men, eftersom studien visar vad som lärs, hur detta lärs och hur det påverkas av lärarnas handlande, är studien intressant att relatera till svensk slöjdundervisning. Borg (2008b) har i en mindre studie relaterat *Studio Thinkings* åtta *habits of mind* till vad slöjdlärare och slöjdläroverutbildare bedömer hos sina elever. Borg fann ett tydligt fokus på *Develop Craft, Engage and Persist, Reflect* och *Stretch and Explore*, medan *Envision, Express* och *Observe* knappt tycktes vägas in alls i lärarnas bedömning. (Förmågan *Understand Art World* hade uteslutits i studien). Enligt Borg är studien för liten för att generalisera kring resultaten, men den pekar ändå på intressanta aspekter att undersöka vidare.

Arbetsprocessen i undervisningen

Johansson (2002) har studerat vad och hur elever gör när de lär sig slöjda. Lärandet i slöjdverksamheten beskrivs under fyra teman; genom verbal och icke-verbal kommunikation, med redskap, med hjälp av texter och skisser, och genom att tillverka slöjdföremål. Skolans slöjdverksamhet kännetecknas enligt Johansson av en omfattande interaktion och kommunikation, en kommunikation som är såväl verbal som icke-verbal. Den verbala kommunikationen utgörs, likt i andra ämnen, exempelvis av samtal mellan elever eller mellan lärare och elever. Den icke-verbala kommunikationen kan exempelvis utgöras av att läraren visar något, eller att elever iakttar varandras handlande. Men den utmärks också av kommunikation mellan och genom å ena sidan verktyg, redskap, material, artefakter, och å andra sidan den slöjdande. Redskapen, såväl fysiska som mentala, *medierar*⁸ mening (Johansson, 2002). ”Redskapen både erbjuder och får mening utifrån våra sociala och kulturella erfarenheter och de blir hjälpmedel för att tolka, ta ställning och handla” (Johansson, 2008, s. 147). Johansson (2002) visar att slöjdverksamhet kännetecknas av en stor komplexitet där många olika aktiviteter framträder och interagerar med varandra. Utöver de kommunikativa aspekterna utgör olika material och fysiska redskap genom sina inbyggda historiska, sociala och kulturella betydelser ett slags tankestöd för

⁸ Begreppet medierar utvecklas och förklaras i Johansson (2002), men anges också i en enklare översättning som ”förmedlar”

eleverna i deras arbete. När eleverna tänker och upplever tillsammans med material och redskap involveras också emotionella upplevelser och estetiska överväganden. Även olika typer av arbetsbeskrivningar, skisser och bilder utgör stöd för tankar och resonemang i elevernas arbete: ”I slöjdarbete fungerar instruktioner som en länk mellan användare och fysiska redskap (exempelvis en maskin)” (Johansson, 2002, s. 169).

Gällande förhållandet mellan kunskap och handling beskriver Keller och Keller (1996) betydelsen av föreställningsförmåga. Att tillverka ett specifikt föremål kräver att man kan tillräckligt, direkt och indirekt, för att föreställa sig en riktning mot målet. Förmågan att föreställa sig är nödvändig för att kunna kombinera och utnyttja tidigare kunskaper och erfarenheter för något nytt. I förhållande till skolans slöjdverksamhet innebär det att elevernas tidigare erfarenheter utgör en viktig resurs för deras fortsatta slöjdande. Behovet gäller erfarenheter och kunskaper av såväl intellektuell som kroppslig karaktär, till exempel om egenskaper hos ett visst material eller användande av ett specifikt verktyg. Utan praktisk erfarenhet saknas förutsättningar att själv föreställa sig ett mål och vägen dit. Illum och Johansson (2009) har i en skolslöjdskontext studerat hur en elev lär sig avläsa ett materials hårdhet. För att driva en kopparskål behöver eleven lära sig och förstå när materialet är tillräckligt mjukt. Detta är kunskaper elevens lärare har, men som inte låter sig överföras verbalt utan behöver relateras till elevens tidigare och pågående erfarenheter. Det är därmed en typ av lärande som sker i samspel mellan den enskilde individen och material eller redskap. Ett kroppsligt lärande som utgör ett sätt att lära genom egna erfarenheter och upplevelser.

Den så kallade slöjdprocessen har en central roll i nuvarande kursplan för slöjdamnet. ”Kännetecknande för ämnet slöjd är elevernas delaktighet i en produktionsprocess från idé till färdig produkt” (Skolverket, 2000a, s. 92). Så inleds kursplanetexten under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad* som enligt anvisningarna (Skolverket, 2000b) beskriver ämnets kärna och väsentliga perspektiv som kan läggas på undervisningen i ämnet. Kursplanen anger vidare: ”I slöjdprocessen, i vilken eleverna med egna initiativ och idéer deltar och påverkar arbetet, blir samverkan mellan tanke, handling, produkt och process naturlig” (s. 92). De två citerade meningarna ur kursplanens beskrivning av slöjdamnet innehåller ”process” tre gånger; produktionsprocess, slöjdprocessen och process. Efter denna inledning är det slöjd-

processens fyra faser; idé, planering, genomförande och värdering, som utgör det huvudsakliga innehållet i beskrivningen av slöjddämnetns karaktär och uppbyggnad i kursplanen. I förhållande till tidigare kursplaner skriver Borg (1995): ”Den tydliga vinklingen mot slöjdprodukten och vilka slöjdtekniker som skall läras i Lgr 62, har sedan Lgr 69 förändrats till att tyngdpunkten läggs på processen, som i Lpo 94 innefattar hela kedjan från idé till värdering av den färdiga produkten” (Borg, 1995, s. 79).

En studie (Hasselskog, 2008b) av gällande läro- och kursplaner (Lpo 94 & Kpl 2000) visar att begreppet process förekommer i 12 av de 20 skolämnenas kursplaner för grundskolan, men inte nämns alls i läroplanen. I ämnena bild, musik och slöjd, där estetiska och skapande processer kan antas ha en plats inom ämnena och undervisningen, saknas process helt i och musikämnetns kursplan. Begreppet finns med tre gånger i bildämnet, medan det i slöjddämnetns kursplan nämns 15 gånger. Slöjddämnetns kursplan innehåller närmare en tredjedel av det sammanlagda antalet gånger process nämns i grundskolans läro- och kursplaner! Processbegreppet i slöjddämnetns kursplan innefattar; slöjdprocessen (9 gånger), process (3 gånger), arbetsprocess (2 gånger), och produktionsprocess (1 gång). Avsaknad av processbegreppet i läroplanen och i exempelvis kursplanerna för ämnena svenska och musik kan tolkas som att läs- och skrivprocessen respektive skapandeprocessen i musik utgör arbets- och lärandemetoder, och att de utelämnats i kursplanetexten då metoder inte ska anges i styrdokumentet för en målstyrd skola. Men denna tolkning motsägs i så fall av att skapande processer nämns i slöjd- och bildämnetns kursplaner. Analysen (Hasselskog, 2008b) visar att slöjdprocessen saknar *en* klar definition, det är också oklart om det finns en eller flera slöjdprocesser. Process generellt kan definieras som utvecklingsgång eller förlopp. Men i förhållande till slöjdprocessen är frågan: Utveckling av vad: förmågan att slöjda, att lära, att förstå, att göra, att uttrycka, eller att generalisera? Genomgången visar att slöjdprocessen kan uppfattas som ett ämnesinnehåll, som ett mål, och som en metod för undervisning och lärande i slöjddämnet.

Vid en genomgång av den svenska grundskolans läro- och kursplaner för slöjddämnet från Lgr 62 och framåt i sökandet efter slöjddämnetns kärna konstaterar Borg (1995) att ”slöjdandets process” är en av tre aspekter av slöjddämnet som skulle kunna sägas utgöra dess kärna, de andra två är att göra saker, och emotionella och sinnliga upplevelser under slöjdandet. Borg hävdar att slöjddämnet skiljer sig från andra skolämnen genom att det innehåller en så

tydlig process–produktkaraktär. Processen är synlig och läraren kan se och följa varje elevs arbete, beslut, problemlösning och utveckling. Kärnan är enligt Borg det som händer i och hos eleven när denne slöjdar. Borg definierar slöjdprocessen som: ”det förlopp som startar i och med att eleven får en idé, hur hon eller han sedan försöker planera och utföra sitt arbete, för att sedan kunna reflektera över det som gjorts och utvärdera resultatet. Men processen som barnet varit med om, de upplevelser och de erfarenheter som gjorts förblir vanligtvis elevens tysta kunskap.” (Borg, 1995, s. 154). Vidare hävdar Borg att elevens arbete i trä, metall och textil inte kan ersättas av att exempelvis spela teater eller att forma lera. Det innebär att slöjddandets process såsom en av ämnets kärnor är ämnesspecifik. Slöjdprocessen skulle därmed kunna ses som ett ämnesinnehåll, väsentligt och specifikt i och för just slöjdamnet.

En delvis annan syn på slöjdprocessen hävdas av Illum (2002, 2004) vars studie anges ligga i spänningsfältet mellan det estetiska och pedagogiska forskningsfältet. Illum skriver att slöjdprocessen ur vissa aspekter är väl beskriven och undersökt, men att frågan om vad som är det väsentliga eller kärnan i själva slöjdprocessen inte är klarlagt. Illums eget svar är ”processens dialog”, vilken beskrivs som att människa (den slöjdande) och verktyg integreras och ”går i dialog” med materialet. Under processens dialog är den slöjdandes uppmärksamhet exempelvis inte riktad mot handen som håller i hammaren, utan mot mötet mellan spiken och materialet. I dialogen, som naturligtvis inte är verbal, hör, känner och ser den slöjdande om arbetet går som det är tänkt eller vad som eventuellt behöver justeras. Processens dialog definieras av Illum (min tolkning och översättning från danska): ”fältet mellan tre parter: Människa + verktyg, materialet, och en produkt eller en bestämd avsikt” (Illum, 2004, s. 87). Det centrala i processens dialog är den egna och kroppsliga erfarenhet kring till exempel olika materials egenskaper och verktygs funktion som den slöjdande gör under dialogen. Erfarenheter som uppstår under den fas som i slöjdprocessen benämns genomförandefasen, och som ligger till grund för lärande och fortsatt utveckling under värderingsfasen och under kommande idé- och planeringsfaser. Illum hävdar att processens dialog, även om den utgör en mindre del av slöjdprocessen, ändå utgör kärnan i densamma. Det är i processens dialog lärande om och av material och redskap möjliggörs. Men Illum säger också att processens dialog är ett sätt att lära som kan generaliseras till allt hantverksmässigt lärande. Processens dialog behöver därmed enligt Illums beskrivning inte vara slöjdspecifik, den

skulle lika väl kunna avse utveckling till en fullfjädrad flugfiskare eller att lära sig cykla – något som inte kan läras fullt ut av någon annan, utan förutsätter den lärandes egen dialog med redskap och material. Illums beskrivning skulle då kunna innebära att slöjdprocessen inom det svenska slöjddämnet utgör en metod för, ej nödvändigtvis slöjdspecifikt, lärande.

Att arbetsprocessen i slöjddämnet präglas av interaktion med andra och med omgivningen visas av Johansson (2002). Omgivningen syftar till exempel på material och redskap i likhet med Illums ”processens dialog” (2002, 2004). Men Johansson betonar också den interaktion och den kommunikation, verbal och icke verbal, som sker med kamrater och lärare under arbetet i slöjddämnet. Johansson beskriver slöjdprocessen som en ofta oförutsedd och spännande arbetsprocess där elevernas ”upplevelser i tillverkningsprocessen och genom slöjdprodukten, som artefakt, får mening i det förhållande som skapas mellan produkter, situation och sammanhang” (Johansson, 2008, s. 263). Slöjdprocessen skulle därmed kunna beskrivas som ett ämnesinnehåll eller snarare som en följd av verksamheten inom ämnet.

Lindfors (1992) hävdar att slöjdprocessen ger både kort- och långsiktiga resultat. Kortsiktiga i form av påverkan i det pågående arbetet, och långsiktiga i form av bestående inläring. Produkten beskrivs av Lindfors som en integrerad del av processen. Det kan tolkas som att produkt och process är två ovillkorliga delar som hänger samman och är beroende av varandra i skolans slöjddämne. Den förskjutning från produkt till process som beskrivs av Borg (1995) syftar då på att fokus i förhållande ämnets legitimitet i kursplanerna har förändrats, inte att processen allt mer har ersatt produkten i slöjdundervisningen. Lindfors (1999) beskriver slöjdprocessen som en pedagogisk (edukativ) process. Härigenom skiljer Lindfors på slöjd och skolämnet slöjd, där det senare likställs med ”allmänbildande slöjd”. Det som skall läras genom slöjdundervisningen har ett allmänbildande syfte. Lindfors pekar också på något som skiljer slöjddämnet från flera andra skolämnen; avsaknaden av en ”substansrelaterad vetenskapsgrund”. Lindfors beskriver att de flesta skolämnen har sin vetenskapsgrund i det ”rena” ämnet, vilket för slöjddämnet då skulle utgöras av slöjdvetenskap. I Finland, Lindfors hemland, är forskningstraditionen på slöjdområdet delad i två olika inriktningar: slöjdvetenskap och slöjdpedagogik. Lindfors som utvecklade den slöjdpedagogiska forskningen beskriver att forskningsidén bygger på att slöjd som *undervisat* inte längre är ”ren” slöjd. ”Ämnessubstansen förvandlas till

pedagogisk slöjdverksamhet i det ögonblick verksamheten övergår till att styras av lagar, förordningar och läroplaner” (Lindfors, 1999, s. 82). Lindfors beskrivning skulle kunna tolkas som att slöjdprocessen är ett innehåll, inte i slöjd som företeelse, utan i skolämnet slöjd.

Marner (2005) beskriver slöjdprocessen som smalare än designprocessen då den inte är lika kommunikativ (jämför Johanssons (2002) betoning av slöjdprocessens kommunikativa aspekter), samt att slöjdprocessen saknar tillverkar- och användarperspektiv. Marner argumenterar därför för ett ökat designperspektiv i skolans slöjddämne. Bland de argument som anförs märks att ett designperspektiv skulle bidra till en minskning av den materialfokusering som finns inom slöjddämnet idag, något som i sin tur enligt Marner bidrar till synen på ämnet som uppdelat i en kvinnlig och en manlig del. Ytterligare ett skäl är att anpassa slöjddämnet till samhällets behov av kunskaper där kreativitet och design idag efterfrågas inom många olika branscher och områden. Marners beskrivning och argumentation kan uppfattas som att slöjdprocessen är ett ämnesinnehåll i slöjddämnet, ett innehåll som dessutom är svagt anpassat till samhällets behov.

Slöjdprocessen har i genomgången beskrivits som ett sätt att lära slöjd, ett sätt att lära mer generellt, som en del av ämnet, som en kommunikativ process, som en pedagogisk process, och som en process dåligt anpassad till samhällets behov. Utifrån slöjdprocessens centrala, men mångtydigt definierade roll i kursplanen, förefaller en relevant fråga vara om det är tänkt att eleverna skall lära *om*, *i* eller *av* slöjdprocessen? Slöjdprocessen kan utifrån gällande kursplan (Skolverket, 2000) uppfattas som ett *mål* med hänvisning till att eleverna skall kunna beskriva den för att uppnå godkänt. Den kan också uppfattas som ett *ämnesinnehåll* genom dess centrala roll och på det sätt det beskrivs att eleverna utvecklar olika förmågor och kompetenser genom den. Slöjdprocessen kan också uppfattas som ett arbetssätt eller en *metod för lärande* genom de effekter av arbete enligt slöjdprocessen som beskrivs i kursplanen. Effekter som kan riktas specifikt mot slöjdområdet och dess material, mot allt hantverksmässigt lärande, eller mot dess allmänbildande effekt.

Förhållandet mellan produkt och process

Att processen uppvärderats och produktens betydelse minskat genom slöjdämnets senaste kursplaner är en allmän uppfattning, något som också belagts

av Borg (1995). Om denna riktning är lika tydlig i skolornas slöjdverksamhet är svårare att uttala sig om, bland annat med hänvisning till visad svårighet att definiera processen. Är exempelvis det tydliga fokus på görandet i verksamheten som beskrivs i NU-03 (Skolverket, 2005a) ett tecken på att görandet av produkter prioriteras av lärare och elever, eller uppfattas görandet som ett fokus på just processen; det viktiga är att göra, inte vilka produkter görandet leder till? När lärare bedömer sina elever sker det i förhållande till såväl produkt- som processkriterier enligt NU-03 och Borg (2008b). Bland de processkriterier Borg identifierat märks elevens uthållighet, egna drivkraft, och självständighet. Kriterierna relaterar i första hand till slöjdprocessens genomförandefas. Borg visar att elevernas medvetenhet om själva processen prioriteras lågt vid lärarnas bedömning. De delar av processen som berör värdering förefaller enligt såväl Borg som NU-03 få stå tillbaka för görandet i slöjdundervisningen.

Bjurulf (2008) fann i en studie av den svenska grundskolans teknikämne att de artefakter som tillverkades inte skulle användas till något efter att arbetsområdet var avslutat. Det framgick inte heller för eleverna innan de gjorde produkterna vilket syftet var. Bjurulf konstaterar att hantverket bakom tillverkningen av artefakten inte tillmättes någon större vikt. Utifrån studien kritiserar skolans teknikundervisning då ”det saknas verklighetsanknytning” (s. 171). Bjurulf argumenterar för att artefakten bör tillmätas större betydelse i teknikundervisningen. Mot detta kan ställas en mindre studie med 14-åriga elever i det engelska ämnet *Design and Technology* (Barlex och Trebell, 2008). Här hävdas fördelar med att utesluta tillverkningsledet (*design-without-making*) och därmed artefakten. Försöket beskrivs som: ”*a fundamental challenge to existing pedagogy which traditionally relies on pupils designing, making, testing and evaluating products across a range of material areas...*” (s. 120). Det som enligt citatet utmanades var en tillverkningsprocess som har likheter med slöjdprocessen. Elevernas uppgift var att designa produkter för en speciell grupp eller ett speciellt ändamål som de själva valde. Eleverna arbetade i grupper och hade krav på att dokumentera sitt arbete noggrant. Eleverna fick presentera sina idéer och argumentera för dem i dialog med läraren och andra elever. Det ingick däremot inte i uppgiften att tillverka artefakten som designats. Barlex och Trebell hävdar att ett antal fördelar kan tillskrivas uppgiftens *design-without-making*: Tillgången på material och redskap för bearbetning samt färdigheter att bearbeta materialen utgjorde inte någon begränsning. Eleverna upplevde att de hade

mer tid för själva designen då någon tillverkning inte ingick i uppgiften. Samarbetet och att gruppen tillsammans utgjorde en resurs var ytterligare en fördel. En uppmärksam skillnad i förhållande till den traditionella undervisningen, som då också involverar tillverkning, var att eleverna nu valde produkter som skilde sig från sina kamraters. Vid uppgifter där tillverkning ingick var det vanligt att alla elever framställde likadana eller snarlika produkter. Barlex och Trebell hävdar *design-without-making* hade positiva effekter på utvecklingen av elevernas kreativitet, något som utgjorde ett av motiven för det testade undervisningssättet.

... creativity is under threat because teachers have adopted a linear repetitive approach to the design process which fails to foster creativity. In this case where pupils were given choice they did not choose a linear but rather a cyclical route through the generation, development and communication of design ideas. This increased freedom enabled them to express themselves more effectively and led to a very high quality of outcomes (Barlex & Trebell, 2008, s. 135).

Vidare diskuterar Barlex och Trebell (2008) svårigheter och den variation i utfallet av undervisningsförsöket som kan hänföras till lärarens kompetens och agerande. En förutsättning för bra resultat var att läraren klarade av att ge eleverna det inflytande och de påverkansmöjligheter som krävdes. Lärare vilka såg sig själva som auktoriteter och eleverna som passiva mottagare nådde inte samma framgång. Barlex och Trebell poängterar att *design-without-making* är avsett som ett komplement, inte som en ersättning till *designing and making*. Bilden av slöjdprocessen, bland annat utifrån NU-03 (Skolverket, 2005a), är att idé- och planeringsfaserna snarast är korta och formella steg som är obligatoriska för att eleverna skall få börja med huvudmålet, "the making", och att den avslutande värderingsfasen är tydligt eftersatt. Barlex och Trebells studie kan i förhållande till slöjdprocessen uppfattas ha fokus på alla delar utom just genomförandefasen. Mot Barlex och Trebells argument för fördelar med *design-without-making* kan ställas det kroppsliga lärandet, exempelvis i form av Illums (2004) "processens dialog" som uppstår under den slöjdandes arbete i mötet med verktyg och material. Illum hävdar att det är i detta möte som kunskaper uppstår, kunskaper som därefter kan överföras till andra områden och uppgifter. I förhållande till slöjddämnet kan Barlex och Trebell respektive Illums ståndpunkter, något tillspetsat, uttryckas som en fråga om vad som eftersträvas: En idé eller vision om en tänkt produkt eller lösning utan hänsyn till vad som i förhållande till kunskaper, material och metoder är möjligt. Eller, om vad som är möjligt skall begränsas av det den slöjdande har

specifika eller överförbara kunskaper och erfarenheter av. Dock påverkas båda avsikterna av hur läraren utifrån sin bredare och djupare kunskaps- och erfarenhetsbas handskas med detta i förhållande till sina elever. Att överhuvudtaget göra en uppdelning i produkt och process kan ifrågasättas med hänvisning till Borg (2008b). Borg visar att lärarna bedömer såväl produkt som process, men att det i bägge dessa delar är hantverksrelaterade faktorer som prioriteras. En mer relevant frågeställning förefaller vara vilken relationen mellan kunskaper *om* respektive *genom* slöjdprocessen är.

Att undervisa i praktiska och/eller estetiska ämnen

Vad är ett estetiskt ämne och hur skiljer det sig från ett icke estetiskt? Är vissa ämnen praktiska medan andra är opraktiska, eller är vissa ämnen teoretiska i motsats till eventuella praktiska ämnen? En uppdelning i teoretiska och praktiska ämnen är historiskt betingad och det är ingen tvekan om att en sådan uppdelning av ämnen är problematisk. Samtidigt är beteckningarna vanligt förekommande i olika sammanhang, dock inte längre i läro- och kursplaner. En sökning på Internet visar att flera skolor och kommuner särskiljer praktisk-estetiska ämnen från andra ämnen, samt att ämnena bild, musik, idrott & hälsa och slöjd i vissa fall benämns som övningsämnen. Rådande begreppsförvirring kan exemplifieras genom betänkandet till ny lärarutbildning (SOU 2008:109). I betänkandet benämns idrott & hälsa, hem- och konsumentkunskap, slöjd och teknik som praktiska ämnen. Musik och bild sägs vara estetiska ämnen. Samtidigt anges slöjdämnet befinna sig i ”gränslandet mellan estetiska och praktiska ämnen (s. 283). Om det praktiska ämnet hem- och konsumentkunskap sägs att ”Det teoretiska inslaget är omfattande” (s. 284), medan det poängteras att det för lärare i det estetiska musikämnet ”krävs att utbildningen ger generell övning i musicerande enskilt och i grupp” (s. 283). Lika problematiskt som att definiera ett praktiskt och/eller estetiskt ämne förefaller det vara att ange ett skolämne som endast eller inte alls innefattar dessa dimensioner. Ett sätt att uttrycka det som utmärker slöjdundervisningen är arbetsformen och fokus på kunskaper som är menade att utvecklas i och genom handling. Gemensamt för ämnen där kunskaper utvecklas i handling, exempelvis bild, idrott & hälsa och slöjd, är att denna kunskaps- och lärandeform påverkar undervisningens organisation och lärarens agerande.

Det saknas en allmänt accepterad syn på vad undervisning i *The Arts*⁹ bidrar med (Eisner, 2002). Utöver styrdokumentens anvisningar är det varken självklart eller allmänt känt i vilket syfte estetisk verksamhet undervisas i skolan. Detta är ett förhållande som i relation till *Visual Arts* bekräftas av Hetland m fl (2007), och som Borg (2001) konstaterat gäller även för slöjddämnet. Vad eleverna faktiskt lär i ett ämne beror på mer än själva ämnet. Elever kan lära både mer och mindre än vad som är tänkt. ”Valet står inte mellan huruvida människor lär sig något eller inte, utan vad de lär sig av de situationer de ingår i” (Säljö, 2000, s. 28). Hur läraren undervisar är en väsentligt faktor i förhållande till vad som lärs. En lärare kan aldrig förflytta vald eller önskad information från sig själv över till en elev då mottagaren alltid modifierar det läraren säger eller vill förmedla. Eisner poängterar vikten av att läraren uppfattar sin uppgift som att iscensätta situationer och undervisning som bygger på vad eleverna redan kan och vet.

Eisner (2002) nämner fyra faktorer som påverkar vad eleverna faktiskt lär i *The Arts: Uppgiften* ger såväl förutsättningar som hinder i förhållande till visst lärande, *Lärarens sätt* att leda och utmana, *Klassrumskulturen* och gällande normer, *Stämningen* och den psykosociala klassrumsmiljön. De fyra faktorerna kan överföras till slöjddämnet och slöjdundervisning. En aspekt är frågan om hur styrd slöjdundervisningen är eller bör vara. Skall eleverna få ”göra vad de vill”, eller skall läraren ange till exempel tekniker eller produkter? Eisner skriver att undervisning genom sin organisation och uppläggning både kan kväva elevens kreativitet och motivation, och vara så icke-styrd att den inte sporrar till utveckling. Läraren måste förhålla sig till att olika elever har olika behov och utgångspunkter. Lärare som individualiserar och ger eleverna stort inflytande, påtar sig därigenom ett stort ansvar när det gäller att uppmärksamma varje elev på vad som lärs, hur det lärs, och att få dem att relatera sitt arbete och lärande till aktuella undervisningsmål. Eisner framhåller detta som en viktig utmaning för varje lärare, att agera så att elevernas *tänkande* nyttjas och utvecklas. Slöjdundervisningen kännetecknas av en hög grad av individualisering (Skolverket, 2004a, 2005a). I förhållande till Eisners resonemang väcker förhållandet två väsentliga frågor: Är det en individualisering som uppmuntrar till kreativitet eller är så icke-styrd att den inte sporrar till utveckling, och om en ökad individualisering i form av en mindre lärarstyrd undervisning har inneburit att lärarens fokus på elevernas

⁹ Det Eisner benämner *The Arts* är jämförbart med *Art education*, som enligt tidigare fotnot utgör ett brett ämnesområde innefattande konst, bild och skulptering, musik, dans, drama m.fl..

tänkande successivt har ökat? Eisner lyfter två aspekter av lärarens roll i förhållande till att utveckla deras tänkande; att uppmärksamma elevens avsikt med arbetet, samt att utnyttja möjligheterna till respons och formativ bedömning. Eisner hävdar också att en lärare som ger eleverna stort inflytande inte skall uppfattas som lärare som avsagt sig ansvar eller delaktighet. Att eleverna vet vad de skall göra och var utrustningen de behöver finns när de kommer till lektionen är ett gott tecken. Om läraren inte alltid samlar klassen och introducerar lektionen eller arbetet betyder inte att läraren brister i sitt ansvar. Den individualisering Eisner förespråkar innebär att kompetens att avläsa varje situation och varje enskild elev är väsentlig för lärare. Som viktiga kvalifikationer hos lärare som undervisar i *The Arts* lyfter Eisner fram åtta specifika kompetenser (2002, s. 52–56, min översättning):

1. Förmåga att få eleverna att utveckla sin föreställningsförmåga
2. Besitta kunskaper om tekniker och redskap i förhållande till olika material
3. Se och kunna tolka olika kvaliteter i elevernas arbeten, och att kunna framföra kritik och omdömen om detta på ett konstruktivt och stödjande sätt
4. Själv använda det språk och den hantverksskicklighet som eleverna är tänkta att utveckla då mycket av lärandet på det estetiska området sker genom observation.
5. Kunna avgöra när det är lämpligt att inte lägga sig i en elevs arbete utan istället låta denne upptäcka, prova och lösa någonting själv.
6. Tillhandahålla material och utrustning på ett sätt att det varken råder överflöd eller brist.
7. Kunna ge lagom utmanande uppgifter som är riktade mot vad som är avsett att läras, men som inte är så styrande att elevens egna överväganden, initiativ, lösning och beslut blir överflödiga. En viktig ingrediens i detta är att inte bara ange ”vad och hur” utan också ”varför”
8. Göra kopplingar mellan tidigare och nuvarande uppgifter/arbeten, samt mellan utbildningssituationen och omvärlden tydlig för eleverna.

Eisner (2002) framhåller betydelsen av varje enskild lärares medvetenhet och agerande för vad eleverna ges förutsättningar att lära. Genom det sätt på vilket slöjdundervisningen ofta genomförs, med utgångspunkt i elevens egna idéer och önskemål, är de kvalifikationer Eisner nämner relevanta också för slöjdlärare. De åtta punkterna skall inte uppfattas som en komplett lista över vad en slöjdlärare bör kunna, men de beskriver väsentliga lärarkompetenser i en undervisning där elevernas inflytande är stort och där detta inflytande

betraktas som en viktig faktor i förhållande till hur lärandet är tänkt att ske. I förhållande till slöjdämnet saknas i uppräknningen kompetenser som läraren behöver exempelvis för att tolka styrdokument och omsätta dem i undervisning, samt olika aspekter av kroppsligt lärande.

I de tidigare refererade studierna av Bjurulf (2008) om svensk teknikundervisning, samt Barlex och Trebell (2008) *design-without-making*, uppmärksammas att brist på tid för undervisningen i ett ämne riskerar att leda till fokus på görandet på bekostnad av utrymme för reflektion. Även Mawson (2007) framhåller att det måste finnas tillräckligt med tid i ett ämne som teknik om man skall undvika att ”bara göra”. Teknikundervisning inkluderar enligt Mawson processen att förstå ett problem och att finna lösningar på det, men vid brist på tid utelämnas reflektion över olika lösningar och dess konsekvenser.

En annan aspekt på undervisningen i estetiska ämnen är *transfer* eller överspridningseffekter, att kunskaper och erfarenheter på ett område leder till lärande på andra områden. Det är inte ovanligt att slöjd och andra så kallade praktiska och/eller estetiska skolämnen uppges ha positiva effekter på andra ämnesområden än det egna (Lindström, 2002). Detta kan delvis tillskrivas skolämnenas upplevda eller faktiska lägre status, vilket leder till behov av att legitimera ämnet på andra grunder än de ämnesspecifika. Hetland och Winner (2008) konstaterar utifrån en genomgång av ett stort antal studier inom det estetiska fältet att det saknas belägg för att någon generell eller betydande överspridning faktiskt äger rum:

Our findings were controversial because they revealed that in most cases there was no demonstrated causal relationship between studying one or more art forms and non-arts cognition (Hetland & Winner, 2008, s. 48).

Hetland och Winners slutsats är inte att någon överspridning inte äger rum, utan att det saknas vetenskapliga studier som visar att så faktiskt sker. De menar vidare att någon överspridningseffekt inte kan hävdas utan att först visa vad och hur det egna ämnet faktiskt lärs. En vanlig föreställning kring undervisningen i *The Arts* är enligt Hetland och Winner (2008) att man exempelvis lär sig att rita, teckna eller dreja. Parallellerna till slöjdämnet är påtagliga genom det sätt på vilket slöjdämnet ibland, exempelvis i form av insändare eller debattartiklar, beskrivs syfta till att lära eleverna ”att laga en stol eller sy i en knapp”. Hetland och Winner hävdar att detta snarare är vad

eleverna *gör*. Sällan sägs hur man exempelvis lär sig att *tänka* genom detta görande.

Slöjdundervisning kan också relateras till skillnader i inlärningsstil mellan flickor och pojkar (se t ex Staberg, 1992; Skolverket, 1995; Kimbell m fl 1996), något som i sin tur kan tas som argument för att särundervisa flickor och pojkar. Särundervisning är ett förhållande som delvis kan uppfattas gälla för de elever som tillåts att välja mellan textil- och trä- och metallslöjd genom de könsbundna val eleverna då gör (Skolverket, 2005a). Flickor har högre betygsmedelvärde än pojkar i slöjd, liksom i de flesta andra skolämnen. Såväl pojkar som flickor uppfattar i stor utsträckning att de får rättvisa betyg i slöjd i jämförelse med många andra ämnen (Skolverket, 2004a). Detta kan vara en följd av att många elever får välja mellan textil- och trä- och metallslöjd under grundskolans senare år. Men det kan också vara en följd av att de flesta elever upplever att deras slöjdlärare inte samtalar med dem om hur det går för dem i ämnet (Skolverket, 2005a), och att de därför har få referensramar att relatera sitt betyg till och därför utgår från att deras betyg är rättvist. Sammantaget pekar ovanstående på att slöjdämnet har ett speciellt förhållande till genusaspekter. Ett förhållande som kan innebära förutsättningar att synliggöra och utveckla den handlingsberedskap att förhålla sig till jämställdhet som beskrivs i kursplanen. Å andra sidan riskerar verksamheten att gestalta slöjdämnet som uppdelat i två könskodade delar och därmed bidra till kulturell reproduktion av vad som traditionellt uppfattats som kvinnligt respektive manligt (Hasselskog, 2009). Varje enskild slöjdlärare torde ha stor betydelse för hur eleverna uppfattar slöjdämnet i förhållande till genusaspekter.

Då studier med fokus på skillnader mellan flickor och pojkar i stor utsträckning saknas på slöjdundervisningens område är det intressant ta del av resultat från liknande undervisning i andra länder. Kimbell m fl (1996) konstaterar att flickor är bättre än pojkar på de reflekterande delarna av arbetet inom undervisningen i den engelska skolans ämne *Design and Technology*. Till exempel klarar flickor bättre än pojkar att identifiera sig med uppgiften eller att ta ett användarperspektiv, samt att värdera produkter eller system. Flickorna klarar sig också generellt bättre än pojkar i friare uppgifter, medan det omvända gäller för mer styrda uppgifter. Pojkarna klarar sig bättre än flickorna när det gäller de mer konkreta delarna i undervisningen, exempelvis att komma med idéer och att omsätta dem till fungerande lösningar. Kimbell m fl konstaterar att ovanstående effekter förstärker

varandra: Styrda uppgifter med fokus på aktivt handlande gynnar pojkarna mycket, medan friare uppgifter som kräver reflektion tydligt gynnar flickorna. Effekterna blir tydligare i låg- än i högpresterande grupper. Generellt klarar sig lågpresterande grupper bättre med strukturerade uppgifter, medan graden av struktur inte påverkar högpresterande grupper lika tydligt. Kontexten för uppgifterna och arbetet inverkar olika på pojkar och flickor. Flickor klarar sig bättre när fokus är riktat mot människor, medan pojkar klarar sig bättre i en mer teknisk kontext. Även dessa skillnader blir mer tydliga i låg- än i högpresterande grupper. Om kontexten däremot är riktad mot miljö (*environment*) syns inga klara skillnader mellan pojkar och flickor (Kimbell m fl, 1996). I slöjdundervisningen är den mest påtagliga skillnaden mellan flickor och pojkar att när eleverna tillåts påverka valet mellan textilslöjd och trä- och metallslöjd, väljer en majoritet av flickorna textil och en majoritet av pojkarna trä- och metall (Skolverket, 2005a). Valet medför att flickor i större utsträckning undervisas i textilslöjdsalar som till sin utrustning påminner om det som finns i hemmiljö. Utrustningen i trä- och metallslöjden har mer karaktären av en miljö för yrkesarbete (Johansson, 2002).

Läraren i förhållande till sina elever

Skillnader mellan olika lärare i förhållande till vilka resultat eleverna uppnår kopplas i en kunskapsöversikt (Skolverket, 2009b) till lärares ämnesdidaktiska kompetens. Lärares förmåga att undervisa på ett varierat sätt har större betydelse än lärares ämneskunskaper. ”Lärares kompetens är med andra ord nära förknippad med hur undervisningen organiseras och genomförs” (s. 33). Samtidigt uppmärksammas den ökade individualisering som skett i svensk grundskola. Den beskrivs som en förskjutning av ansvaret till varje enskild elev, medan läraren fått en mer tillbakadragen roll. I relation till ett ökande elevansvar poängteras att individualisering kan beskriva olika förhållanden. En individualisering som innebär att undervisningen anpassas till varje enskild elev har positiva effekter, medan en individualisering som lägger större ansvar på varje elev får negativa effekter på resultaten (Skolverket, 2009b).

Borg (2001) beskriver utifrån intervjuer med vuxna om deras tidigare slöjdundervisning att alla möten mellan lärare och elev är unika och att slöjdlärarna synes ha goda förutsättningar att inta ett mycket personligt förhållningssätt till sina elever och deras arbete i slöjdundervisningen. ”Hur mötet gestaltas kan antas ha stor betydelse för elevernas ambitionsnivå på

slöjdlektionerna” (s. 87). Betydelsen av olika tidsperspektiv i förhållande till slöjdundervisning och lärande har uppmärksammats av Hasselskog (2008). Läraren kan medvetet eller omedvetet vara inriktad på elevens arbete och lärande ”här och nu”, eller i ett längre tidsperspektiv. Olika tidsperspektiv kan också relateras till förhållandet mellan produkt och process. En hantverksmässigt välgjord slöjdprodukt av god kvalitet kan ge eleven erfarenheter och kunskaper av ett slag, medan förverkligande av en egen idé även med eventuellt sämre hantverksmässig kvalitet, kan ge eleven erfarenheter och kunskaper av ett annat slag.

Sambandet mellan elevernas engagemang och motivation, och att de utmanas samt att deras eget intresse tillåts påverka arbetet inom undervisningen i ett ämne framhålls av Eisner (2002). Järvinen m fl (2007) visar i en studie av den finska skolans teknikämne att arbetsuppgifter som utgick från elevernas egna behov och önskemål var avgörande för om de visade kreativitet och engagemang i skolarbetet. När eleverna upplevde att uppgifterna var ”på riktigt” och att de själva ägde rätten i design- och produktionsprocessen blev lärandet mer meningsfullt för eleverna. NU-03 (Skolverket, 2005a) visar att slöjdundervisningen uppfyller flera av de förutsättningar ovanstående studie pekar på. Det stora intresse och engagemang eleverna uppger för slöjdämnet kan ses som en bekräftelse på detta. Tidigare utvärdering, NU-92, slog fast att ”Den arbetsform som utgår från elevernas fulla delaktighet i hela processen visar sig i utvärderingen vara överlägsen för elevernas allsidiga utveckling och kunskapsinhämtande” (Skolverket, 1994, s. 44). I förhållande till utvärderingens resultat väcks frågor om den utmaning av eleverna som framhålls av bland andra Eisner. Utmanar slöjdlärare medvetet sina elever, eller utmanar eleverna genom sitt stora inflytande i första hand sig själva? Faller elevernas möjliga utveckling genom deras slöjdarbeten inom läro- och kursplanernas mål för slöjdämnet, eller relaterar utvecklingen mer till elevernas egna mål och önskningsar? Johansson (2002) diskuterar utifrån en studie av slöjdundervisning att samtalen mellan lärare och elev tyder på att lärarna varken prioriterar utmaning eller utveckling av elevernas förståelse:

En aspekt som förefaller relativt tydlig är att samtal mellan lärare och elever ur pedagogisk synpunkt ofta inte ter sig särskilt avancerade. Läraren ger i stor utsträckning instruktioner som eleverna sedan följer. Det är mer ovanligt att temana utvecklas mot dialoger som utmanar och fördjupar elevens förståelse av vad de håller på med. Det finns inslag av detta slags kommunikation, men det är ändå relativt litet förekommande. Bilden är att läraren snarare leder eleverna genom visst moment. Dessa observationer rör

enligt min mening en viktig fråga i slöjdens praktik. Vad är egentligen objektet för lärande? Är det enbart tillverkanen eller kan man också mena en vidare förståelse av tillverkningsprocessen, varför man gör på ett visst sätt, varför man använder vissa material och så vidare, också svarar mot vad man skall lära sig i slöjden? (Johansson, 2002, s. 219).

Elevinflytande handlar inte bara om i vilken utsträckning eleverna tillåts påverka valet av stoff och arbetssätt. Det innefattar också krav på lärarens agerande och dialog med eleverna i anslutning till arbetets alla faser. Eisner (2002) poängterar vikten av att eleverna ges förutsättningar för inflytande, exempelvis genom tillgång på material, att få utrymme för eget tänkande och egna beslut, samt genom att utmanas och få uppgifter med en genomtänkt progression. Hetland m fl (2007) pekar på betydelsen av lärarens respons till sina elever, vilket i enlighet med Eisner, också kan innebära att medvetet inte störa eller vara involverad i elevers arbete i vissa situationer:

As students make artworks, teachers observe and intervene. Such observations and responsive teaching is critical to students learning. Teachers are also aware and thoughtful, however, of students' needs for privacy at times to develop a relationship with materials, tools, and their own work (Hetland m fl, 2007, s. 16).

William (2007) poängterar betydelsen av hur lärarens respons till eleverna är utformad för att den skall ha en positiv inverkan på lärandet. I en genomgång av ett hundratal studier visar William att respons som fokuserar elevens självkänsla eller självbild får negativa konsekvenser. Omdömen som fokuserar vad som behöver göras för att uppnå bättre resultat, och särskilt när de detaljerat beskriver en strategi för att nå detta leder däremot till bättre prestationer. Det senare är också ett exempel på *formativ bedömning*, bedömning för lärande (se exempelvis Lindström, 2005). William exemplifierar utifrån en studie där det visade sig att skriftliga kommentarer som respons på matematikuppgifter var positiva för kunskapsutvecklingen i jämförelse med respons i form av betyg. Inte heller beröm eller avsaknad av respons påverkade kunskapsutvecklingen positivt. Ytterligare en skillnad mellan olika slags respons var att kommentarer relaterade till uppgiften hade positiv effekt, medan kommentarer relaterade till "jaget" (den utövande) inte gav samma effekt. William hävdar att det är viktigt att lärares respons kommer vid rätt tid och att den hjälper eleven vidare. Responsen får inte förse eleven med det rätta svaret, då ges sämre förutsättningar för lärande. William poängterar att med rätt typ av respons gynnas elevernas lärande med ett minimalt ingripande av läraren, något som då dessutom spar lärartid. En

väsentlig faktor är om eleven betraktar sin förmåga som fast eller utvecklingsbar. Det är därför av vikt att lärarens omdömen stöder elevens syn på att förmåga är något utvecklingsbart. För att vara formativt ska ett omdöme ge eleven en strategi för hur hon eller han kan bli bättre, inte bara säga att eleven behöver bli bättre. Det finns enligt Wiliam inget generellt sätt för lärare att hantera detta. En specifik strategi måste utvecklas av varje lärare i relation till varje elev och i förhållande till olika typer mål. Lärarens respons till eleverna kan uppfattas särskilt viktig i en verksamhet som den i slöjddämnet där undervisningen i stor utsträckning är individualiserad och eleverna arbetar utifrån egna idéer. Ett inflytande och en individualisering som bidrar till elevernas engagemang och motivation, men som i linje med det Wiliam framhåller ställer krav på lärarens respons för att gynna elevernas lärande. Williams argumentation bör dock ställas i relation till att den tar utgångspunkt i det engelska normrelaterade skolsystemet. Hur förutsättningarna och betydelsen av lärarens respons till eleverna påverkas av det svenska mål- och kunskapsrelaterade skolsystemet är inte klarlagt.

Gällande bedömning bemöter Eisner (2002) några vanligt förekommande argument mot bedömning på det estetiska området. Bland argumenten finns föreställningen att bedömning inkräktar på den individuella friheten och kreativiteten, att bedömning innebär att prestationer måste standardiseras och kvantifieras, samt att bedömning tenderar att fokusera produkt snarare än process. Eisner hävdar att produktfokus inte stämmer i alla delar, och att en förväxling av att bedöma *någon* istället för *något* bidrar till att bedömning överhuvudtaget ofta ses som något negativt bland företrädare för *The Arts*. Eisner hävdar att processen går bedöma, exempelvis genom att avgöra en elevs benägenhet att ta risker, hur problem löses, och förmågan att ställa relevanta frågor. Att processen är möjlig att bedöma har också visats av Lindström m fl (1999) som utarbetat produkt- och processkriterier för bedömning av elevers portföljdokumentation. Borg har (2008b) visat att även om slöjdlärare utnyttjar såväl produkt- som processkriterier tenderar fokus i båda delar att ligga på hantverksrelaterade aspekter, snarare än på en bred representation av slöjddämnet olik typer av mål.

Kimbell m fl (1996) pekar på en av de skilda förutsättningar som gäller för yrkesmässig design och undervisning i skolämnet *Design and Technology*. Genom undervisningskontexten utgör lärandeaspekter mål i skolämnet och påverkar därmed elevuppgifternas utformning. Till exempel motiveras inte en

uppgift där eleverna skall designa en leksak med behovet av nya leksaker, det ligger istället andra motiv bakom en sådan uppgift från läraren. Förhållandet kan jämföras med Lindfors (1999) åtskillnad mellan slöjd som företeelse, och slöjdens roll i en utbildningsrelaterad kontext inkluderande allmänbildande syften utöver de rena ämneskunskaperna. Skolkontexten kan också anföras som argument mot Marners (2005) förespråkande av designprocessen istället för slöjdprocessen genom den förstnämndas tydligare koppling till samhällets behov. Vilka de bakomliggande motiven för uppgiften är kan variera mellan olika lärare, elever och årskurser. Gemensamt är dock enligt Kimbell m fl att skoluppgifter i *Design and Technology* går längre än ambitionen att endast producera något.

Det är väsentligt att eleven själv upplever eller identifierar ett behov av att veta eller kunna något (Kimbell m fl, 1996). Detta behov beskrivs som den bro vilken ger eleverna tillgång till all den kunskap och färdighet som finns i världen, och som motiverar en elev att fortsätta längre än dit den existerande förmågan räcker. Det är dock viktigt att beakta, att *vilken* kunskap som krävs för att komma ett steg längre, beror på hur eleven tolkar och önskar lösa uppgiften. Elevens kunskapsbehov kan därför inte förutses av läraren. Kimbell m fl hävdar att ovanstående beskrivning inte bara gäller för att lära sig design. De förmågor som utvecklas, och som behövs också av en professionell designer, är kunskaper som hjälper varje individ på ett mer generellt plan; att bli en kreativ och reflekterande problemlösare oavsett område. Den typen av generella kunskaper kan i sin tur kopplas till det Lindström, (2002, 2008, 2009) benämner kunskaper *genom* exempelvis bildskapande eller slöjd. Kimbell m fl konstaterar att en skolkontext ofta kopplas till föreställningen att läraren som kan mer än eleverna skall överföra sina kunskaper till eleverna, men argumenterar för att läraren istället bör uppmuntra eleverna, exempelvis genom att ställa frågor, att själva hitta och komma på lösningar. Detta är särskilt viktigt för en verksamhet som den i ämnet *Design and Technology* genom att det sällan finns en given lösning eller ett riktigt svar, något som kan hävdas gälla också för formgivning och problemlösning i slöjdämnet.

They [eleverna] are in pursuit of a solution that has not been pre-packaged for them, and many different solutions might work. This is a potentially stressful and certainly risk-taking environment. Teachers could remove this stress and eliminate the risk by using their expertise to give them all the answers, but that would destroy the whole purpose of the exercise (Kimbell m.fl., 1996, s. 83).

Erfarna lärare vet att det har positiva effekter för elevers lärande och intellektuella utveckling om de utmanas och uppmuntras att själva tänka och komma på, istället för att få befintliga lösningar eller svar från läraren (Kimbell m fl, 1996). Att det också blir en produkt är logiskt och nödvändigt, dels för elevernas motivation, dels för att undervisningen i *Design and Technology* också handlar om att utveckla genom förbättrade och nya produkter och lösningar. I förhållande till slöjdämnet kan såväl tillverkningsledet som själva produkten uppfattas som väsentlig för både motivation och möjligheterna till lärande genom tillverkningen. Det svenska teknikämnet har kritiserats för att förbise de motiverande effekterna samt det intellektuella och kroppsliga lärandet genom att marginalisera tillverkningsledet (Bjurulf, 2008). Slöjdämnet har kritiserats för ett för stort fokus på görandet, på bekostnad av bland annat reflektion och värdering (Skolverket, 2005a).

Lärarens uppgift till eleverna utgör enligt Kimbell m fl (1996) ett medel för att utbilda eleven. Uppgiften tillskrivs två huvudsyften; att producera något som representerar utveckling eller förändring i den materiella världen, och att erbjuda möjligheter för undervisning och lärande. Kimbell m fl konstaterar att med ett produktfokus blir användarens eller funktionens krav och behov centrala, medan lärarens kontroll och inflytande blir mindre. Om istället undervisnings- och lärandemotivet står i centrum behöver uppgiften och dess genomförande tydligare kontrolleras av läraren. Kimbell m fl som studerat lärarens sätt att hantera och balansera dessa utgångspunkter skiljer dem genom att beskriva lärarens roll som att *leda* (t ex säga till eleverna vad de skall göra), respektive att *stödja* (ge respons på elevernas egna behov eller idéer). De konstaterar att teoretiskt kan en lärare till 100 procent antingen leda eller stödja, men att de flesta lärare hamnar någonstans mittemellan. Kimbell m fl konstaterar dock att lärarens ledande roll är tydligt dominerande under skolår 7 och 8 (13–14 år gamla elever). Enligt Kimbell m fl är distinktionen mellan att leda och att stödja central då den påverkar vad eleverna ges möjlighet att lära. Med fokus på att leda utvecklar eleverna i första hand förståelse och förmågor relaterade till tillverkningsprocessen som de annars inte hade tillgodogjort sig. Å andra sidan kan ett sådant fokus förhindra att elever upptäcker och upplever vad som är möjligt med och genom dessa kunskaper, något de har bättre förutsättningar att utveckla med en stödjande lärare. Ovanstående kan relateras till Lindströms (2008, 2009) distinktion mellan att lära *om* där eleven har ett åskådarperspektiv (läraren leder), och lära *i* där eleven är aktör (läraren stödjer).

Kimbell och Stables (2008) framhåller *Capability* som ett av de viktigaste målen för undervisning generellt. Begreppet kan förstås som att vara kapabel eller att ha förmågan till något. Kimbell och Stables pekar på tre centrala ingredienser i undervisningen för att *Capability* skall utvecklas: 1. Den bör vara uppgiftsorienterad, 2. lärandet skall vara en aktiv process, och 3. undervisningen skall vara anpassad till varje enskild individ. Uppgiftscentrering innebär att eleverna förväntas ta sig an och ”äga” uppgiften från start till mål. Detta bidrar till att uppfylla det andra villkoret, att göra den lärande till en aktiv deltagare i processen. För lärarens roll innebär detta att hon eller han behöver vara mer av en guide än instruktör. Undervisningen och lärarens arbete handlar om att hjälpa eleverna att finna sin väg genom uppgiften, snarare än att tala om för dem vad de skall göra. Lärarstrategin kan uppfattas som en utveckling av den distinktion mellan lärarens roll som *ledande* eller *stödjande* som tidigare gjorts av Kimbell m fl (1996). Den anpassning till varje enskild elev Kimbell och Stables (2008) beskriver som det tredje villkoret för att undervisningen skall kunna utveckla *Capability*, strävar efter att eleverna skall få utgå från sitt eget kunnande och sina starka sidor. Det kan innebära att en elev arbetar utifrån det visuella, medan en annan elev tar utgångspunkt i sin verbala förmåga. Då bägge dessa förmågor ingår i ämnet *Design and Technology* blir lärarens uppgift att utveckla svagheterna hos respektive elev:

Learners – being individuals – will see the task differently, will value the various parts of it differently, will undertake their designing with different strengths and weaknesses, will prioritise the range of possible outcomes differently. This learner-individualism is inevitable and appropriate. It also helps to clarify the role of the teacher, which is to broaden the individuals’ repertoire; to enrich their comfort zone; to enlarge the scope of their vision; to challenge them to grow (Kimbell & Stables, 2008, s. 33).

Ytterligare en ingrediens som lyfts av Kimbell och Stables (2008) i förhållande till möjligheten att utveckla *Capability* är “ett visst mått av osäkerhet”. En elev kan vara kunnig, utan att vara kapabel. Kunnighet kan avsiktligt undervisas, medan *Capability* nås genom erfarenhet. Erfarenhet innebär att bygga upp en repertoar av olika angreppssätt, en förtrogenhet. Men att sedan veta vilket angreppssätt som är relevant vid ett visst tillfälle och i en viss situation är svårare. En erfaren designer har en bred erfarenhets-repertoar att tillgå, något som en skolelev saknar. Kimbell och Stables pekar på risken att eleven härigenom kan sättas i en svår situation. Eleven förväntas ta sig an uppgiften som innehåller olika osäkerhetsfaktorer, hon eller han skall

identifiera vad man inte vet och vad man behöver veta mera om – och detta i en verksamhet där eleven samtidigt vet att hon eller han också blir bedömd. Att utveckla elevernas *Capability* ställer därmed krav på lärarens agerande och didaktiska kompetens. Kimbell och Stables (2008) hävdar att ett visst mått av osäkerhet hos eleverna i förhållande till olika uppgifter eller pågående arbete är väsentligt då en sådan osäkerhet innebär en stor lärandepotential:

For the novice designer there is a huge learning potential in such situations that have much in common with Vygotsky's articulation of how learning takes place in this area of uncertainty, which he famously labelled the "Zone of Proximal Development. Teachers have a key role in supporting learners when they are operating beyond their previously experienced limits, but it cannot be in terms of telling them what to do. As soon as teachers resort to that – which is frequently the easiest thing to do – they deny to the learners the opportunity to extend themselves as they grapple with their uncertainty (Kimbell & Stables, 2008, s. 25).

Undervisningen inom *Design and Technology* skiljer sig ofta åt mellan olika elevåldrar enligt Kimbell och Stables (2008). De konstaterar att en vanlig uppdelning, såväl i undervisningen som i (den engelska) läroplanen, är *praktiska uppgifter* där läraren avser att lära ut ett visst ämnesinnehåll, och *designuppgifter* där eleverna förväntas utnyttja sitt kunnande. Kimbell och Stables beklagar att det vanligaste är att eleverna i de tidigare skolåren helt fokuserar på att lära sig utföra förutbestämda saker. Sådana uppgifter och mål innebär att eleverna egentligen inte behöver kunna någonting, eftersom läraren kontinuerligt instruerar dem om allt de behöver göra för att klara uppgiften. Kimbell och Stables menar att det därför inte förvånande att ett av kännetecknen för undervisning i *Design and Technology* för denna åldersgrupp är att eleverna väntar på att läraren skall säga till dem vad nästa steg är. Ovanstående resonemang relaterar till något som kan kännas igen från slöjdämnet där ett förekommande synsätt hos slöjdlärare är att slöjdundervisningen med yngre elever ska fokusera på att lära dem grunder i form av ett antal olika tekniker samt att hantera verktyg och redskap (Skolverket, 2005a). Motivet för strategin är att eleverna under senare skolår skall kunna hantera ett ökat inflytande. Kimbell och Stables hävdar att en sådan undervisning riskerar att kväva elevernas fantasi och istället göra dem beroende av läraren.

Törnqvist (2006) hävdar, med hänvisning till en studie av Sandberg (1996), att två olika synsätt kring musiklärares uppfattning om musikämnets uppgift i skolan kan identifieras; en *kommunikativ* musiksyn (betoning på elevernas

personliga och sociala utveckling) och en *normativ estetisk* musiksyn (betoning på elevernas utveckling av musikaliska kunskaper och färdigheter, samt vidmakthållande av bestående värden och ideal). Det kommunikativa synsättet är vanligast i de lägre årskurserna. Musikundervisning tycks därmed få en större ämnesinriktning högre upp i grundskoleåldrarna. Törnqvist tolkar synsätten som en uppfattning av musikämnet som *medel* respektive *mål*. Något som kan relateras till Lindströms (2002, 2008) distinktion mellan att lära i och om, eller med och genom konst eller bild. Om de förhållanden gällande lärares synsätt som beskrivits av Kimbell och Stables (2008) i *Design and technology* och av Törnqvist gällande musikämnet, också är giltiga för slöjdämnet har inte studerats. En eventuell uppfattning om att man behöver kunna grunderna inom hantverket för att senare kunna vara kreativ, konstruktiv och självständig, skulle tyda på ett omvänt förhållande för slöjdlärare jämfört Törnqvists beskrivning av musiklärarna. I en studie i bildämnet visar Lindström (2007) på en fara i förhållande till synsättet att först lära grunderna, för att sedan kunna utveckla tänkandet. Lindström hävdar att det senare inte kommer med automatik:

En svensk studie fann att elever gör bättre bilder, dvs. behärskar färg, form och komposition samt material och tekniker bättre, ju längre tid de gått i skolan. Samtidigt stagnerar de, eller uppvisar endast obetydliga förbättringar, i fråga om så kallade processkriterier, som har att göra med förmåga att arbeta självständigt, värdera sitt arbete, osv. Självvärdering, liksom undersökande arbete, uppfinningsförmåga och förmåga att använda förebilder, är alltså inget som barn och ungdomar blir bättre på av sig själva eller som ett resultat av undervisning sådan den vanligen bedrivs idag (Lindström, 2007, s. 27).

TEORETISK REFERENS RAM OCH ANALYTISK ANSATS

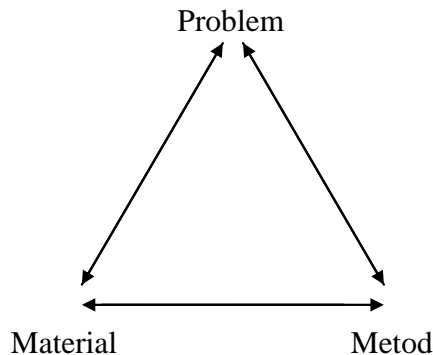
I detta kapitel beskrivs avhandlingens teoretiska referensram. Utgångspunkter och överväganden gällande problemformulering, val av empiriskt material och analysstrategi redovisas. Goodlads läroplansteori presenteras och valet av denna som en del av tolkningsramen för studien motiveras. Därefter behandlas *Grounded Theory* och hur den i kombination med befintlig teori i form av distinktionen mellan lärande *om, i, med* och *genom*, relaterar till studiens analytiska ansats.

Slöjdlärares förhållningssätt, hur de genomför sin undervisning och agerar i förhållande till sina elever är utgångspunkt för studien. Med ett forskningsintresse riktat mot läraren i den svenska skolans slöjdundervisning finns ingen självklar forskningstradition att ansluta sig till. Som beskrivits i inledningskapitlet innefattar min syn, mina epistemologiska och ontologiska utgångspunkter, att undervisning och lärande sker i samspel med andra och påverkas av den kontext vari den sker. Synsättet innebär att studiens fokus på lärare innefattar lärares agerande och interaktion med sina elever. Något som i sin tur påverkar såväl formulering av syfte och forskningsfrågor, som val av empiri och analysstrategi.

En slöjdare har kanske en idé om en form och en funktion. För att nå sitt mål är han beroende av slöjdvirkets kvalitéer, materialets egenskaper, hårdhet, ådring etc. Han är också beroende av sin verktygsuppsättning. Formidén, materialet och verktygen påverkar varandra. Förutsättningarna är liknande inom alla former av forsknings- och utvecklingsarbeten (Hartman, 1993, s. 42).

Citatet används av Hartman (1993) för att beskriva hur de tre delarna av ett forskningsprojekt: problemställning, empiriskt material och metodval, hänger samman och påverkar varandra. Citatet utgör också en liknelse som passar väl för detta avhandlingsarbete där avsikten är att kombinera de tre delar Hartman

nämner, i en studie av lärare i skolans slöjdämne. Relationen mellan de tre delarna kan beskrivas i form av en triangel (figur 1) vars tre spetsar utgörs av problem, material och metod, och där målsättningen är att låta triangelns delar samspela i så stor utsträckning som möjligt.



Figur 1. Problem, material och metod – forskningsprocessens tre viktigaste fundament (Hartman, 1993. s. 43).

Det är vanligt att forskare inom det kvalitativa paradigmet ägnar sig åt induktion, utveckling av metoder och teori grundade på observationer (Bryman, 2004).

När teorin är svagt utvecklad, eller inte passar in på de fenomen som skall undersökas, är det lämpligt att genomföra induktiva studier som genererar teori. När teorin är välutvecklad och stämmer väl in på de fenomen som skall undersökas är det lämpligt att genomföra deduktiva studier (DePoy m fl, 1999. s. 43).

Citatet kan uppfattas som att problemformuleringens förhållande till befintlig teori avgör valet av metod: Finns en teori på området påverkar denna val av metod och empiri, saknas teori styr empirin val av metod och genererar teori. Det senare har uppfattats gälla i relation till denna studie. Avsaknad av en etablerad forskningstradition för slöjdområdet talar för en induktiv forskningsansats och att låta empirin vara utgångspunkt såsom beskrivs av Bryman (2004) och DePoy m fl (1999). Med ett sådant angreppssätt definieras inte begrepp och tankekonstruktioner innan studien påbörjas, de växer istället fram under datainsamlingen och i samband med analysprocessen. Empirin kan därigenom sägas vara utgångspunkt och metoden är i stor utsträckning att låta empirin ”tala”. Guvå och Hylander (2003) delar in forskning med induktiv ansats i tre kategorier: Den första innebär att data

sorteras, beskrivs och analyseras. Resultatet blir en innehållsrik *beskrivning*. I den andra sorteras, beskrivs och analyseras data, men under processens gång upptäcker forskaren att *befintliga* teorier är användbara. Resultatet blir en tolkning eller förklaring av de fynd som gjorts. Den tredje innebär att data kodas, analyseras och abstraheras. Resultatet blir i form en *ny teori* som förklarar grundläggande skeenden i det utforskade området.

Maxwell (2005) hävdar att både befintlig och grundad teori är befogad och av värde vid en kvalitativ forskningsansats. Med befintlig teori avses sådant som tidigare utvecklats begreppsligt och därefter prövas mot det empiriska materialet i syfte att belysa vad som pågår och varför. Abduktiv forskning eller logik innebär att forskning bedrivs reflekterande (Thunborg, 1999), något Maxwells kombination av grundad och befintlig teori utgör exempel på. Forskaren värderar ständigt relationen mellan erhållen kunskap och sättet att tidigare skapa kunskap. Abduktion tar liksom induktion utgångspunkt i empirin, men avvisar inte teoretiska föreställningar och ligger på så sätt närmare deduktionen enligt Thunborg. Analysen av empirin kan exempelvis kombineras med eller föregripas av att relateras till andra och tidigare studier, inte som mekanisk applicering utan som informationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse. ”Under forskningsprocessen sker således en alternering mellan tidigare teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra” (Thunborg, 1999. s. 63). Maxwells och Thunborgs förordande av en dynamisk och reflekterande analysprocess där befintlig teori prövas utan att vara styrande har, i kombination med att slöjdområdets ämnesdidaktiska fält saknar en etablerad forskningstradition med tillhörande teori, bedömts fruktbart i förhållande till avhandlingsarbetets deskriptiva ansats.

En av utgångspunkterna är, som tidigare presenterats, att variationen är stor mellan olika slöjdlärares sätt att genomföra sin undervisning (t ex Skolverket, 2005a). En sådan variation påverkar såväl det lärarna avser att eleverna skall lära, som vad eleverna ges förutsättningar att lära, och vad de faktiskt lär sig. Studiens fokus är dock inte riktat mot avsett, möjligt eller faktiskt lärande, utan mot skillnader mellan olika lärares förhållningssätt och deras verksamhet. Avsikten är att öka kunskapen om vari denna variation består. Att fokusera på olikheter eller variation innebär att även likheter är av intresse, om variation finns är målet att beskriva denna i bredd och innehåll, saknas variation utgör ett sådant konstaterande ett resultat i sig. Genom att beskriva

och analysera variationer (och likheter) i det sätt på vilket olika lärare genomför sin undervisning är avsikten att tillhandahålla ett empiriskt grundat underlag innefattande olika sätt att genomföra slöjdundervisning.

Variation mellan olika lärares undervisning är intressant i förhållande till likvärdighet för att den påverkar hur och vad eleverna erbjuds möjlighet att lära. Att lärarens syn och agerande har betydelse, oavsett om det sker medvetet eller omedvetet, är väl belagt. Exempelvis Öhman (2007) styrker lärarens påverkan genom icke uttalade regler. Öhman har studerat hur elever i skolans idrottsämne styrs till önskat beteende och får den ”rätta” synen på ämnet. Genom beröm och uppmuntran anger läraren att eleverna förväntas vilja prova nya saker, vilja ta i och att samarbeta. Läraren styr påtagligt eleverna, dock ofta med små och knappt märkbara medel snarare än med uttalade direktiv och förväntningar. För slöjdämnet skulle motsvarande ”rätta syn” på ämnet, i kombination med variation mellan olika lärare, kunna påverkas respektive förklaras av de olika ideal eller inriktningar som inryms i de olika lärarprofiler; konstnären, pedagogen och hantverkaren, som beskrivits av Borg (2001). I en studie av teknikämnet visar Bjurulf (2008) att lärarnas undervisning ofta erbjöd eleverna att tillverka artefakter, men att detta inte räckte för de högre betygen. För högre betyg krävdes också skriftliga prestationer. Här uppstår enligt Bjurulf en form av outtalad läroplan, att teoretiska kunskaper är mer värda än praktiska, och som en konsekvens av värderingen uppfattar eleverna att skriftliga uppgifter är viktigare än praktiska. I slöjdundervisningen visas variation gällande såväl vilka faktorer som påverkar betyget, som i vilken utsträckning läraren ställer krav på elevers skriftliga prestationer (Skolverket, 2005a). Hur en sådan variation eventuellt påverkar elevernas handlande och lärande i slöjdämnet är däremot inte studerat. Gulliksen (2006) kopplar kontexten för verksamheten till outtalade regler. Utöver vad som är tänkt att elever skall lära, lär de sig genom kontexten också ”vad som gäller”. Gulliksen visar att slöjdsalarnas utformning och dess uppsättning av material, redskap och böcker, tillsammans med lärare och elever, har stor betydelse för vad som är möjligt att lära.

Syftet för studien har vuxit fram och ringats in under växelverkan av olika faktorer. Intresset för lärarens roll och agerande var en utgångspunkt liksom slöjdundervisningens tidigare påvisade variation. En variation som initialt relaterades till läraren genom tillgång till ett empiriskt material i form av

lärardagböcker (dessa presenteras i kapitel 5). Lärardagböckerna syntes kunna bekräfta och fördjupa de innehållsliga aspekterna av variationer mellan slöjdlärare. Lärardagboks materialet innebar en möjlighet att beskriva slöjdundervisningen så som den framträder utifrån lärares egna beskrivningar i form av dagboksanteckningar. En annan utgångspunkt för studien var ämnesrådets behov av ämnesdidaktiskt inriktad forskning. Ämnesdidaktisk inriktning innebär att frågeställningar av typen vad, hur och varför slöjdlärare gör som de gör är intressanta. Tidigare utvärderingar av slöjdämnet (Skolverket 1993, 1994, 2005a) har visat variation inte bara mellan olika lärare, utan också mellan lärare och elevers uppfattningar och upplevelser. I förhållande till föreliggande studie väcktes därmed frågan om utifrån vilket perspektiv slöjdlärares undervisning skulle beskrivas och analyseras; lärares, elevers eller någon annans? Med utgångspunkt i ett fokus på lärare och med tillgång till ett empiriskt material i form av slöjdlärares dagboksanteckningar kunde ett lärarperspektiv motiveras. Å andra sidan innebär mitt synsätt att lärande sker tillsammans med andra och konstrueras i ett socialt och kulturellt sammanhang. Hur lärare själva beskriver sin undervisning är därmed inte tillräckligt eller detsamma som att beskriva vad som faktiskt sker eller vad eleverna upplever. Detta motiverade att problemområdet för studien inte enbart skulle inkludera variationer mellan lärare, utan också variationer i samspelet mellan lärare och elever, samt mellan lärare och elevers upplevelse av slöjdundervisningen.

Goodlads läroplansteori

Den stegvisa inringning av problemområdet på väg mot studiens slutliga syfte innebar att Goodlads läroplansteori befanns vara relevant som en del av arbetets teoretiska referensram. Goodlad publicerade 1979 tillsammans med sina forskarkollegor *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. Där argumenteras för att det inte finns en utan flera läroplaner:

The ultimate purpose of curriculum development—both practical and theoretical—presumably is to improve the knowledge, skills, and the attitudes of human beings. The intent is to enhance one's ability to find meaning in one's life. There are, then, potential learners who will respond to something called a curriculum, a curriculum they will perceive quite differently from the way it was perceived by all those who had something to do with the producing or developing it. In its movement from wherever it had its beginnings to where these learners encounter it, this curriculum changed profoundly from whatever it was at the outset. To call it *a* curriculum is a

mistake; it was many curricula, each successive one changing more profoundly than a larva changes in becoming a moth.

Consequently, one reasonable definition of curriculum is “a set of intended learnings (Goodlad, 1979, s. 20).

Begreppet *curriculum* skall i detta sammanhang förstås i vidare mening än svenska språkets ”läroplan”. Lundgren (1983) definierar det engelska begreppet curriculum som ”inte bara ett konkret dokument, (jfr termen *syllabus*) utan också hela den filosofi och de föreställningar som finns bakom en konkret läroplan” (s. 21). Goodlad (1979) identifierar och beskriver fem olika läroplansnivåer, *five domains of curriculum* (min översättning inom parentes efter Goodlads benämning):

- *Ideological Curricula* (den ideologiska läroplanen)
- *Formal Curricula* (den formella läroplanen)
- *Perceived Curricula* (den uppfattade läroplanen)
- *Operational Curricula* (den genomförda läroplanen)
- *Experiential Curricula* (den upplevda läroplanen)

Den *ideologiska läroplanen* kan ses som en politisk eller pedagogisk beskrivning av den ideala skolan eller läroplanen, dock utan hänsyn till faktorer som exempelvis organisation, implementering eller förankring. Den ideologiska läroplanen kan därför aldrig bli gällande eller genomföras fullt ut på skolnivå. Synonymt med den ideologiska läroplanen som översättning av Goodlads *Ideological Curricula* används också idéernas läroplan eller den ideala läroplanen (t ex av Eklund, 2003). En tolkning av den ideologiska läroplanen är att det sällan finns en sådan, utan att den snarare utgör en vision under ständig utveckling utifrån olika parterns önskan eller syn på skolan och i dess förlängning syn på samhället.

Den *formella läroplanen* är den officiella läroplanen, dock inte endast det dokument som i förhållande till svensk skola benämns läroplan. Den formella läroplanen omfattar alla skrivna dokument som antagits nationellt och/eller lokalt. ”*Formal curricula are those which gain official approval by state and local school boards and adoption, by choice or fiat, by an institution and/or teachers.*” (Goodlad, 1979, s. 61). Den formella läroplanen skulle, översatt till svenska förhållande, kunna beskrivas som skolans nationella och lokala *styrdokument*. Den innefattar då utöver den officiella läroplanen Lpo 94, även skollagen, förordningar, nationella kursplaner inklusive kommentarmaterial

och timplaner, men också fastställda lokala betygskriterier, skol- och arbetsplaner. Valet att översätta Goodlads *Formal Curricula* till den formella istället för officiella läroplanen motiveras av antagandet om att det minskar risken att den uppfattas gälla endast läroplanen Lpo 94. Den formella läroplanen kan sägas utgöra samhällets förväntningar på skolan samtidigt som den utgör en kompromiss i förhållande till den ideologiska läroplanen (planerna). Olika politiska, samhälleliga, ekonomiska, organisatoriska och pedagogiska överväganden har jämkats samman till en sanktionerad formell läroplan. Den formella kursplanen är skriven av ämnesexperter vars egna ställningstaganden, avsikter och bakgrund ej är kända (Borg, 2008b). Eklund (2003) framhåller att man genom att granska innehållet i det som eleverna skall studera, snarare än målen för studierna, får en bättre bild av vad som enligt den formella läroplanen är skolans uppgift. Ämnesinnehåll är dock inte framskrivet i de nationella läro- och kursplanerna sedan målstyrningen infördes 1994. Innehållet är i större utsträckning konkretiserat i olika lokala dokument. Lokala dokument och tolkningar som enligt NU-03 (Skolverket, 2005a) skiljer sig mellan olika skolor och i förhållande till den nationella kursplanen. I förhållande till den formella läroplanen visar Borg (2001) att slöjdlärare i större utsträckning styrs av tradition och beprövad erfarenhet, än av nationella läro- och kursplaner vilka av lärarna upplevs som svåra att relatera till den egna undervisningen.

Den uppfattade läroplanen beskrivs av Goodlad som "*Curricula of the mind*" (Goodlad, 1979, s. 61). Här åsyftas hur någon uppfattar den formella läroplanen. En uppfattning om läroplanen kan vara kollektiv i form av att ett arbetslag eller en ämnesgrupp gemensamt tolkat den formella läroplanen på den lokala skolan. Den kan också avse föräldrars uppfattning om vad undervisningen skall innehålla. I relation till min studie är lärarna den mest intressanta gruppen i förhållande till den uppfattade läroplanen. Lärarnas tolkning av läroplanen är avgörande för om den implementeras i undervisningen eller ej (Nielsen, 2009). Borg (2001) visar att lärarna upplever det som svårt att tolka läroplan och kursplan. NU-03 (Skolverket, 2005a) visar att slöjdlärare uppfattar läroplanen på olika sätt genom egna tolkningar av innebörd och avsikt i de olika styrdokumentens texter. I avhandlingsarbetet avses med "den uppfattade läroplanen" hur varje enskild lärare uppfattar kursplanetexten och därigenom utformar sin undervisning.

Den genomförda läroplanen syftar på hur undervisningen eller verksamheten faktiskt ser ut. ”*The operational curriculum is what goes on hour after hour, day after day in school and classroom.*” (Goodlad, 1979, s. 63). *Operational curricula* har av andra (t ex Eklund, 2003) översatts till den operationaliserade läroplanen, ytterligare ett alternativ är att benämna den verkställd läroplan. I den fortsatta framställningen används uttrycket den genomförda läroplanen. Nielsen (2009) beskriver den genomförda läroplanen som själva kärnan i skolsystemet: ”Det er møtesplassen for interaksjonen mellom lærer, lærestoff og elev – her skal målene i læreplanen operasjonaliseres” (s. 30). Goodlad hävdar att det lärare uppfattar som den genomförda läroplanen i sitt klassrum, och hur undervisningen faktiskt ser ut kan vara ganska olika. Goodlad argumenterar för att detta är möjligt genom att lärares undervisning sällan är föremål för kritisk granskning, vare sig av utomstående eller genom den undervisande läraren själv. Att lärare ofta blir förvånade när de får se sig själva filmade i samband med studier menar Goodlad kan ses som en bekräftelse på skillnader mellan den av lärarna uppfattade och den genomförda läroplanen. Men, den genomförda läroplanen utgör också en uppfattad läroplan genom att den ”är faktisk” i varje betraktares ögon. Förhållandet utgör en risk för forskare om de gör bilden av den genomförda läroplanen till den av forskaren uppfattade läroplanen. Den nationella utvärderingen av grundskolans ämnen, NU-03 (Skolverket, 2004a, 2005a), syftade i förhållande till Goodlads läroplansnivåer till att utvärdera den formella läroplanens relation till den genomförda läroplanen. De enkäter till lärare och elever som huvudsakligen legat till grund för avrapporteringen av NU-03 visar dels olikheter mellan den formella kursplanens mål och den bild enkätsvaren gav, dels i vissa delar olikheter mellan lärares respektive elevers svar. Det sistnämnda kan uppfattas bekräfta de olikheter Goodlad hävdar mellan den uppfattade läroplanen (lärarnas svar) och den upplevda läroplanen (elevernas svar). Det väcker också frågan om i vilken utsträckning det är den genomförda läroplanen respektive den av utvärderarna uppfattade läroplanen som framträder genom utvärderingen.

Den *upplevda läroplanen* syftar på elevernas upplevelse av undervisningen. Goodlad (1979) hävdar att denna läroplan är svår att komma åt. Att observera elevers uppfattning riskerar att bli godtyckligt. Om man som forskare frågar elever måste hänsyn tas till vad de vågar svara, tror att de förväntas svara, och vilken bild de önskar förmedla. ”Elevernas upplevelse av läroplanen och vilka möjligheter som ges för att de skall uppnå målen i den formella läroplanen

blir centrala undersökningsområden inom denna läroplansdomän” (Eklund, 2003, s. 42–43). Den av eleverna upplevda läroplanen kan hävdas ha central betydelse genom att det i en verksamhet som syftar till att utveckla eleverna och deras kunskaper torde vara deras egen upplevelse som i störst utsträckning påverkar vad de lär sig.

Valet av Goodlads läroplansteori som tolkningsram motiveras av avsikten att beskriva variationer, dels mellan slöjdlärare, dels i hur slöjdverksamhet kan uppfattas utifrån lärares respektive elevers beskrivningar och utifrån genomförd undervisning. En förtjänst med denna tolkningsram för studien är den tydliga distinktion mellan olika sätt att studera samma verksamhet som Goodlads *five domains of curriculum* tillhandahåller. Goodlad uttrycker det som olika läroplansnivåer, men det kan också benämnas som olika perspektiv på verksamheten. De olika läroplansnivåerna eller perspektiven kan bidra till förståelse för olika uppfattningar beroende på hur en undervisningsverksamhet upplevs eller studeras.

Förhållningssätt till empirin

Valet att utnyttja Goodlads läroplansteori som en del av tolkningsramen för studien påverkade valet av empiri, samtidigt som valet av Goodlads läroplansteori påverkades av tillgången till de lärardagböcker som nämnts. En motiverad ambition blev härigenom att studiens hela empiriska material skulle svara mot de tre läroplansnivåerna; lärares uppfattning (den uppfattade läroplanen), elevers uppfattning (den upplevda läroplanen), och genomförd undervisning (den genomförda läroplanen). I förhållande till denna ambition fanns lärardagboks materialet med som en möjlighet från början, lärardagböckerna påverkade även studiens problemformulering. Bryman (2004) diskuterar brister och förtjänster med att som forskare utnyttja empiriskt material som genererats av andra forskare eller i tidigare studier. I förhållande till att inkludera de befintliga lärardagböckerna i avhandlingsstudien gäller de fördelar Bryman ser främst rationella aspekter, möjligheten att snabbt och enkelt få tillgång till data som kan hålla hög kvalitet. Utnyttjande av befintlig empiri kan också bidra till att uppfylla respondenternas förväntningar om att insamlat material kommer att utnyttjas. Bland farorna pekar Bryman på risken för brist på kännedom kring data och att materialet kan vara insamlat för ett annat syfte. Över detta kan den som utnyttjar befintlig empiri sakna kontroll, något som därigenom kan innebära att materialet inte håller tillräckligt hög kvalitet. För mig var det empiriska

lärardagboks materialet väl känt, liksom förutsättningarna under vilka det tillkommit. Brister och faror med utnyttjandet av dagböcker insamlade i ett annat sammanhang och för ett annat syfte diskuteras i metodkapitlet.

I förhållande till valet och motivet för att utnyttja Goodlads läroplansteori var frågan vilken typ av material som skulle komplettera lärardagböckerna och representera elevernas upplevda undervisning respektive den genomförda undervisningen. Gällande den upplevda läroplanen, elevernas beskrivning av undervisningen, hävdar Goodlad (1979) att denna är svår att gestalta i form av ett empiriskt material. Studiens utgångspunkt i form av fokus på läraren innebar att det föreföll naturligt att redan i den inledande fasen när problemområdet formulerades, låta möjligheterna med de tillgängliga lärardagböckerna påverka studiens uppläggning. Att det också fanns dagböcker från dessa lärares elever att tillgå, kopplades i inledningsskedet inte samman med studien och dess fokus på läraren. Genom valet av Goodlads läroplansteori, där elevernas upplevda undervisning utgör en av nivåerna, uppfattades elevernas dagböcker relevanta i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågan om överensstämmelse mellan elevers och deras lärares beskrivningar av slöjdundervisningen. Dels bedömdes dagboksanteckningar förda över en längre tidsperiod utgöra en tillfredsställande dokumentationsform för det Goodlad benämner elevernas upplevelse, dels utgjorde elevernas dagböcker en unik möjlighet att få tillgång till två empiriska material utifrån samma slöjdverksamhet – lärares och deras elevers dagboksanteckningar utifrån samma lektioner. Möjligheten att relatera lärare och elevers dagböcker till varandra innebar att elevdagböckerna kom att utgöra avhandlingsarbetets andra delstudie (elev- och lärardagböckerna presenteras utförligt i kapitel 5).

I förhållande till Goodlads (1979) beskrivning av den genomförda läroplanen, det som sker i skolor och klassrum timme efter timme och dag efter dag, föreföll det motiverat att försöka dokumentera dels dialogen och samspelet mellan lärare och elever, dels hur lärare individuellt bemöter sina elever. Ett sådant fokus relaterar till forskningsfrågan om vad den muntliga kommunikationen mellan lärare och elever innefattar och hur den är utformad. För detta ändamål kom det empiriska materialet i en tredje delstudie att utgöras av ljudinspelningar av lärare och elevers verbala kommunikation (detta utvecklas i kapitel 5).

Därmed har beskrivits och motiverats hur avhandlingsarbetets syfte och forskningsfrågor har fastställts i växelverkan med de tillgängliga lärardagböckerna och utifrån valet av Goodlads läroplansteori som en del av tolkningsramen. Valet har i sin tur utgjort motiv för val av ytterligare empiriskt material i form av elevdagböcker och inspelning av lärare och elevers muntliga kommunikation för en andra respektive tredje delstudie (tabell 3).

Tabell 3. Avhandlingsarbetets tre delstudier, deras respektive empiriska material och relation till Goodlads läroplansnivåer

Delstudie	Empiriskt material	Deltagare	Analysfokus
1	Lärares dagboksanteckningar	Lärare	Vad lyfter slöjdlärare själva fram när de beskriver sin undervisning och sitt agerande i denna? <i>Den uppfattade läroplanen</i>
2	Elevers dagböcker	Elever till lärare i delstudie 1	Hur upplever/beskriver eleverna verksamheten i förhållande till hur deras lärare uppfattar den? <i>Den upplevda läroplanen</i>
3	Inspelning av lärares och elevers muntliga kommunikation	Lärare och elever	Vad kommuniceras, och hur är samtalen mellan lärare och elever utformad? <i>Den genomförda läroplanen</i>

Begreppet metod kan i forskningssammanhang vara mångtydigt. Det kan enligt Hartman (1993) syfta på insamlingsmetod för empirin (t ex intervju), det kan avse metod för att bearbeta empirin (t ex olika statistiska metoder), metodbegreppet kan även syfta på valet av forskningsmaterial (t ex observation), eller hur materialet analyseras (t ex kvantitativ bearbetning). Metod kan också syfta på forskarens sätt att tänka, dra slutsatser eller förhålla sig till olika teoribildningar. Hartman hävdar att för att syfta på den sistnämnda betydelsen, är ”forskarens förhållningssätt till sitt material” en bättre benämning än begreppet metod. Detta förhållningssätt till materialet utgör den tredje triangelpetsen (figur 1, s. 82) och är väsentligt i diskussionen om förhållandet mellan problem, metod och empiri. På vilket sätt skall jag förhålla mig till studiens material och med vilken strategi eller metod kan och bör empirin analyseras för att arbetets syfte skall nås? Metaforen om forskarens roll och avsikt att vara ”sakletare eller upptäcktsresande”¹⁰ pekar

¹⁰ Uttrycket ”sakletare eller upptäcktsresande” bygger på Kvale (1997) som talar om forskaren som malmletare eller som resenär, något jag uppfattar som en distinktion mellan att söka efter något specifikt och på förhand givet, respektive att företa resan med en öppenhet för vad som visar sig.

på två olika utgångspunkter. Föreliggande studie har ett deskriptivt syfte (att beskriva och analysera slöjdundervisning med fokus på läraren), och den har en induktiv ansats (utgår från empirin). Detta motiverar en övergripande analysstrategi relevant för en upptäcktsresande, snarare än för någon som vet vad som eftersöks. Som grund för valet av analysmetod ligger också den förförståelse jag som forskare har inom området för det som skall upptäckas och beskrivas. Maxwell (2005) beskriver att synen har svängt gällande om forskarens egen uppfattning och erfarenhet utgör en tillgång som bör utnyttjas, eller är en belastning som forskaren i största möjliga mån skall försöka bortse från. Maxwell hävdar att den egna kunskapen om det studerade området skall betraktas som en tillgång, men att det är väsentligt att vara medveten hur denna förförståelse påverkar studien och forskarens förhållningssätt. Det är därför viktigt att framhålla vem det är som analyserar och vilken syn och förförståelse denna person representerar. Det är också viktigt att vara tydlig med målsättningen med analysen.

De tre delstudierna är med sina respektive empiriska material tänkta att bidra med olika delar i förhållande till studiens forskningsfrågor, men också till en helhet i förhållande till syftet genom den gemensamma tolkningsram Goodlads läroplansteori utgör. Det innebär dock inte att det är givet att de olika materialen kan eller bör analyseras med samma angreppssätt. Däremot krävs en övergripande analysstrategi som säkerställer att delstudierna kan relateras till varandra och tillsammans bidra till att syfte uppfylls. Ambitionen kan också beskrivas som en typ av triangulering: att genom olika empiriska material och med separata analyser uppnå en säkrare och bättre förankrad beskrivning i förhållande till studiens syfte. Denna form av triangulering kan likaväl hävdas med hänvisning till valet att utnyttja Goodlads läroplansteori som tolkningsram. Lärardagböckerna utgör det empiriska material med vilket avsikten är att behandla frågeställningen om vad slöjdlärare själva lyfter fram när de beskriver sin verksamhet och sitt agerande i denna. Med elevdagböckerna är avsikten att undersöka eventuella samband mellan det eleverna och deras lärare beskrivit utifrån samma verksamhet genom sina respektive dagböcker. Ljudinspelningarna av lärare och elevers muntliga kommunikation är tänkta att representera det som faktiskt sker med fokus på kommunikationen mellan lärare och elever. De tre empiriska materialen kan antingen bidra till en gemensam beskrivning där varje delstudie bekräftar bilden från de övriga, eller visa att bilden skiljer sig åt beroende på vilket av de tre delstudiernas perspektiv i form av Goodlads olika läroplansnivåer som är utgångspunkt.

Grundad teori

Varje forskningsmetod eller analysstrategi innefattar traditioner, begrepp och ramar. Liksom Maxwell (2005) beskriver att man i valet av teori får mycket ”på köpet”, kan val av analysstrategi styra såväl syfte som val av empiri om den väljs som utgångspunkt och följs enligt metodens alla regler. Föreliggande studie är ämnesdidaktiskt inriktad och befinner sig inom det slöjdpedagogiska fältet. Ett område där min egen förförståelse är god och betraktas som en tillgång, men också ett område där tradition i fråga om val av forsknings- och analysmetoder saknas. Med syfte att beskriva en verksamhet förefaller det varken möjligt eller motiverat att på förhand ställa upp kategorier att analysera materialet i förhållande till, risken är uppenbar att intressanta aspekter i materialet skulle förbises (jämför sakletare eller upptäcktsresande). Å andra sidan är risken stor att intressanta aspekter förbises med en total öppenhet för materialet, exempelvis genom den påverkan egna utgångspunkter kan få på tolkningen.

Ovanstående innebär att *Grounded Theory* med sin utgångspunkt i empirin snarar än i befintlig teori, befanns vara lämplig för avhandlingsarbetet. Guvå och Hylander (2003) skriver:

Den systematiskt metodiska ansatsen [i *Grounded Theory*] har för oss fungerat som ett sätt att stanna upp och disciplinera oss, vilket vi ser som en fördel för forskare som liksom vi är ”belastade” av egen praktisk kunskap från professionell verksamhet. Sådan vetskap kan lätt leda till ett teorigenererande som enbart bygger på den egna erfarenheten. Grundad teori ser vi därför som ett sätt att säkra den framväxande teorins förankring i en varierad empiri (Guvå & Hylander, 2003, s. 7).

Med hänvisning till ovanstående citat innefattar *Grounded Theory* flera möjligheter i relation till föreliggande studie. Grundad teori utgör en induktiv forskningsansats där teori genereras genom bearbetning av empiriskt material. Detta i motsats till deduktion där befintlig teori styr val och analys av empiri. Grundad teori eller *Grounded theory* (fortsättningsvis GT) utvecklades av Glaser och Strauss (1967). Utmärkande för GT är relationen mellan datainsamling, analys och genererandet av teori, där detta pågår växelvis. Begrepp och tankekonstruktioner definieras inte innan studien påbörjas, de växer istället fram under datainsamlingen och i samband med analysprocessen. Syftet med GT är att generera en teori eller teoretisk modell som gör att de skeenden som utforskas kan förstås och förklaras. Utarbetandet av en teori utgör därmed en del i själva forskningsprocessen (DePoy m fl, 1999). De

teorier eller förklaringsmodeller GT resulterar i utgör antaganden som inte är vetenskapligt bevisade, men väl grundade i empiriska data. En svårighet i relation till GT är att såväl forskningsansatsen som själva analysprocessen beskrivs på olika sätt av olika föreläsare. Olikheter kan vara en följd av att Glaser och Strauss, efter publiceringen av den gemensamma *The Discovery of Grounded Theory* 1967 utvecklat GT i olika inriktningar. De föreläser exempelvis olika syn i frågan om intresse för ett visst problemområde som en del i processen skall leda fram till ett syfte, eller om en specifik frågeställning skall vara utgångspunkt (Guvå & Hylander, 2003).

Analysen i GT inleds med att det först insamlade materialet genererar en riktning eller en början till teori. Med denna som utgångspunkt bestäms hur studien går vidare och vilken typ av ytterligare empiri som skall tillföras studien, därefter analyseras den osv. Strauss delar in processen in i tre faser (Hartman, 1998): *Den öppna processen* inleder genom att begrepp och möjliga kategorier genereras, i relation till vilka därpå insamlat material analyseras. Denna inledande fas handlar om att upptäcka vad materialet erbjuder för möjligheter. *Den axiella processen* sker parallellt eller efter den öppna processen. Här ligger fokus på variation, forskaren söker efter variation inom kategorier och studerar relationen mellan kategorier. I urvalet för denna process eftersträvas empiri som bidrar till bredd eller variation i materialet. Analysfasen fokuserar att skapa eller identifiera relationer mellan kategorier. Den avslutande *fokuserade processen* har till syfte att skapa en prövad och hållbar slutlig teori. Andra föreläsare för GT beskriver processen med andra termer. Gemensamt, oavsett terminologin, är dock att GT utgör en systematisk ansats med noggrant beskrivna steg.

Guvå och Hylander (2003) hävdar att det är vanligt att forskare uppger att man arbetat med inspiration från GT, men utan att ha följt metoden fullt ut. Skälet kan antingen vara att man inte vill vara bunden att följa den systematiska arbetsgången, eller att man vill undgå risken att omfattas av den kritik som riktats mot GT. Metoden har exempelvis beskrivits som en väg att upptäcka det som redan är upptäckt (Starrin, 1996). Guvå och Hylander talar om "beskrivningsfällan", att forskaren med hänvisning till GT endast blir beskrivande utan att bidra till ny förståelse för det som händer. De framhåller vikten av att forskaren för att garantera kvaliteten på sin framställning är tydlig i sin beskrivning av hur man gått tillväga och klart redovisar sina egna utgångspunkter. Det senare för att dessa alltid utgör påverkansfaktorer i

tolkningen, det går inte att analysera empirin utan att tolkningen påverkas av forskarens egen syn.

GT som forskningsstrategi motiveras av Guvå och Hylander (2003) utifrån ett intresse för *interaktiva skeenden* i förhållande till det som studeras, den undersöker sociala händelser. Det innebär att frågor av typen; vad är det som sker och vilken innebörd har det som sker, är intressanta. GT beskrivs som "särskilt lämplig när man som forskare vill utforska mellanmänniska interaktioner och deras betydelse" (Guvå och Hylander, 2003, s. 11). Min studie har för avsikt att beskriva slöjdundervisning med utgångspunkt i slöjdlärares förhållningssätt och med fokus på variationer mellan lärare. Det vore dock varken rätt eller önskvärt att hävda studien, inklusive de tre olika empiriska materialen, som "ren" *Grounded Theory*. Att visst empiriskt material funnits tillgängligt som en möjlighet från studiens start innebär att detta material snarare har kunnat väljas eller väljas bort, än insamlats utifrån en inledande öppen process. Valet av Goodlads läroplansteori som tolkningsram innebär att studiens empiri styrs av dess olika läroplansnivåer för att kunna speglas mot varandra, snarare än att genereras ur varandra. Syftet är att analysera slöjdlärares skilda förhållningssätt i undervisningen. Det inkluderar det som i GT benämns mönstersökning eller den axiala processen, men inte att nå fram till en teoretisk modell genom att ställa hypoteser och undersöka om det finns fog för dessa. Innebörden av det som sker framkommer visserligen ur en aspekt genom att relatera olika beskrivningar (Goodlads olika läroplansnivåer) till varandra, men målsättningen är snarare att genom studien ge förutsättningar för att på empirisk grund diskutera innebörden av olika skeenden. Det är således främst i förhållande till analysfasen GT är intressant för studien. Dels att inleda med den öppna processen för att se vilka möjligheter lärardagboksmaterialen erbjuder och att i den axiala processen låta det som framträder påverka hur kategorisering och fortsatt analys sker, dels gällande analysen av ljudinspelningarna i den tredje delstudien. Dessutom kan den systematiska ansatsen i GT bidra till att balansera risken att tolkningen av de empiriska materialen i för stor utsträckning bygger på mina egna erfarenheter och förförståelse. (GT och hur den utnyttjats i förhållande till min studie utvecklas i det följande metodkapitlet).

Lärande om, i, med och genom

En kombination av grundad och befintlig teori har tidigare framhållits med hänvisning till Maxwell (2005) och Thunborg (1999). Även Guvå och

Hylander (2003) beskriver hur existerande teori kan vara till hjälp vid tolkningen i induktivt inriktad forskning. Maxwell pekar också på två risker med att utnyttja befintlig teori i anslutning till analys av den egna studiens empiriska data; 1. den befintliga teorin utnyttjas inte tillräckligt, 2. befintlig teori utnyttjas för mycket och för okritiskt. I förhållande till föreliggande studie har befintlig teori i form av den begreppsapparat som visas av Lindström (2002, 2008, 2009) bedömts fruktbar för delar av analysen. Lindströms distinktion mellan lärande *om*, *i*, *med* och *genom* estetiska lärprocesser utgör ett existerande redskap att spegla inspelningarna av lärare och elevers muntliga kommunikation mot. Även förutsättningar för lärande kan diskuteras i relation till modellen. Lindström visar att det finns en rad sätt att definiera estetiska lärprocesser:

...några har varit knutna till mer eller mindre sofistikerade teorier, andra till mönster som visat sig i praktiken, några är ideologiskt motiverade, andra är pragmatiska; några är konstnärliga andra är vetenskapliga och så vidare (Lindström, 2009, s. 61).

Genom att kombinera två synsätt har Lindström (2008, 2009) konstruerat en modell som beskriver fyra olika sätt att se på eller beskriva estetiska lärprocesser. Modellen bygger dels på det Aulin-Gråhamn m fl (2004) benämner *modest-* respektive *radikal estetik*, och dels på det Marner och Örtengren (2003) definierar som *mediespecifikt* respektive *medieneutralt* i förhållande till estetsikt lärande. Lindström definierar och särskiljer härigenom fyra olika typer av estetiskt lärande; *lärande om*, *i*, *med* och *genom* (figur 2):

		MÅL	
		Konvergent	Divergent
MEDEL	Medie- specifikt	Lärande OM	Lärande I
	Medie- neutralt	Lärande MED	Lärande GENOM

Figur 2. Estetiska lärprocesser (Lindström, 2009, s. 62).

Det sätt på vilket figuren beskriver olika typer av estetiskt lärande är intressant bland annat för att det utgör ett konkret redskap för att analysera undervisning och förutsättningar för lärande på det estetiska området. Slöjdämnet syftar, som tidigare presenterats, enligt gällande kursplan till att utveckla elevernas kunskaper och förmågor såväl inom ämnesområdet slöjd, som på andra områden och då med slöjdverksamheten som ett medel för att nå dessa mål. Enligt den terminologi som används av Lindström kan förhållandet uttryckas som att slöjdämnet innefattar mål som relaterar till kunskaper såväl om och i, som med och genom slöjd.

Konvergent respektive divergent lärande hänförs av Lindström (2008, 2009) till målet, *vad* som skall läras. *Konvergent lärande* innebär att det mål eleven skall uppnå är känt och på förhand givet. I relation till slöjdämnet kan konvergent lärande exemplifieras med att lära sig en specifik broderiteknik eller att kunna använda rätta benämningar på olika verktyg. *Divergent lärande* syftar på att eleven skall utnyttja och kombinera sådant hon eller han redan kan och vet i ett nytt sammanhang. Det innebär att målet för lärandet kan vara mångtydigt, i kombination med att såväl vara som icke vara förutsägbart. I relation till slöjdämnet kan divergent lärande exemplifieras med kreativt skapande, att i tanke, diskussion eller praktiskt arbete, tillämpa befintliga kunskaper i en ny situation och för ett bestämt syfte. Mediespecifikt respektive medieneutralt lärande kopplar Lindström till medlen, *hur* lärandet går till. I ett *mediespecifikt lärande* är uttrycksformen viktig, det är exempelvis en väsentlig skillnad mellan en svarvad skål och en skål tillverkad av en återbrukad cykelhjälm. Formen relaterar till det specifika ämnesområdet vilket innebär en viktig åtskillnad mellan att exempelvis åstadkomma en planerad skålmodell genom svarvning, eller att se möjligheten till en skål genom att återbruka något annat. I ett *medieneutralt lärande* utgör det estetiska eller slöjdrelaterade uttrycket snarare ett medel för att uppnå andra mål, mål som ligger utanför det slöjd- eller mediespecifika. Om målet exempelvis är att kunna förvara sina pennor eller att få tillfälle att umgås med farmor i snickarbova, är skåltillverkning ett av flera möjliga medel för att nå dessa mål. Medieneutrala mål kan definieras som att de kan nås på olika, inte mediespecifika, sätt.

Lindström (2002) hävdar att kunskap *om* beskriver ett åskådarperspektiv, och kunskap *i* ett aktörsperspektiv. Kunskap *med* innebär att konsten (exempelvis bilder) används i syfte att illustrera eller levandegöra, och kunskap *genom*

innebär att man arbetar undersökande med konsten som medium. Sättet att beskriva estetiskt lärande i termerna om, i, med och genom, har av Lindström främst relaterats till konst och bildområdet (2002, 2008), senare har dock modellen eller angreppssättet prövats i syfte att analysera processer och uppmärksamma kvalitativa skillnader också på slöjdområdet i form av portfolios i metallslöjd (Lindström, 2009). I en slöjdrelaterad kontext, och med fokus på lärare och elever kan de fyra typerna av läroprocesser utifrån Lindström tolkas enligt följande:

Lärande om slöjd syftar på baskunskaper, kunskaper som är kända för läraren men inte för eleven. Det kan avse kunskaper om olika verktyg och tekniker. Vad de heter respektive hur de utförs. Läraren kan undervisa om slöjd exempelvis i form av olika genomgångar eller genom att eleverna får specifika uppgifter där någon eller några baskunskaper inom slöjdområdet utgör mål. Baskunskaper kan också utvecklas under elevernas egna arbete genom att läraren till exempel för in relevanta begrepp eller demonstrerar en teknik eller ett redskap i anslutning till elevens aktuella behov. Målet kan beskrivas som att eleverna skall lära sig hantera, förstå och skilja mellan olika slöjdspecifika medel.

Lärande i slöjd kan avse ett icke känt eller förutbestämt lärande som åstadkommes i elevens arbete inom det slöjdspecifika området. Genom prövande eller experimenterande kan eleven utifrån sina tidigare kunskaper uppnå ett mål, ett mål till vilket vägen dock inte är given eller känd för vare sig elev eller lärare. Läraren kan påverka elevens lärande i slöjd genom att ge respons som får eleven att utifrån sina egna kunskaper och erfarenheter arbeta kreativt och att se eller pröva nya lösningar. En strävan är att eleverna med sina tidigare kunskaper som ett medel skall utveckla nya kunskaper eller upptäckter på slöjdområdet.

Lärande med slöjd kan avse en integrering av slöjdkunskaper och något ej slöjdspecifikt. Eleven kan exempelvis tillverka ett klädesplagg som skall användas för att gestalta en rollkaraktär i en pjäs som spelas i eller utanför skolan. Som medel för att uppnå detta använder eleven sina specifika slöjdkunskaper, till exempel att konstruera ett mönster och att hantera symaskinen. För läraren innebära det att elevens målsättning med arbetet kan vara känd eller okänd, men att läraren kan stödja eleven gällande specifika problem eller moment på väg mot det för eleven kända målet. Avsikten är att

eleven med hjälp av sina slöjdspecifika kunskaper skall nå ett resultat, ett resultat som alternativt kunde ha nåtts på ett annat sätt utan anknytning till något slöjdspecifikt – plagget kunde exempelvis köpts eller lånats inför föreställningen.

Lärande genom slöjd kan syfta till utveckling av mer övergripande kompetenser som inte är specifika eller unika för slöjdområdet. Slöjdområdet kan istället utgöra en av flera möjliga vägar eller arenor för att utveckla sådana kompetenser, exempelvis kreativitet eller förmåga till risktagande. Dessa övergripande kompetenser utgör troligen inte ett uttalat eller förutbestämt mål, istället kan de utvecklas genom arbetet i kombination med andra mål, exempelvis att lära sig svarva eller att tillverka en teaterkostym. Lärarens roll i förhållande till lärande av sådana övergripande kompetenser blir i denna beskrivning mer svårdefinierad, men torde handla mer om fokus på eleven än på elevens arbete. Genom att läraren utmanar och uppmärksammar eleven på det specifika arbetets roll eller betydelse i ett större sammanhang kan elevens reflekterande och medvetenhet kring övergripande kompetenser uppnås. Målet är att eleven utvecklar kompetenser som är viktiga men inte slöjdspecifika. Medlet för detta är genom att det sker inom skolans slöjdverksamhet delvis slöjdspecifikt, men kunde lika gärna varit något annat.

Såsom framhålls av Thunborg (1999), att utnyttja tidigare studier som informationskälla för att upptäcka mönster och öka förståelsen, kan Lindströms modell (2009) utgöra ett analysredskap för att definiera och synliggöra variation mellan de lärare som studeras. Utifrån distinktionen mellan lärande om, i, med och genom, kan olika fokus i undervisningen studeras och förutsättningar för lärande diskuteras. Inte i termer av rätt och fel, eller önskvärt och inte önskvärt. Istället utgör modellen ett analysredskap för att tydliggöra, sortera och presentera olikheter i och mellan lärares undervisning.

Sammanfattning

I kapitlet har beskrivits och motiverats hur de tre komponenterna problem, empiri och metod, påverkat varandra och hur de i växelverkan bidragit till studiens utformning. Valet av Goodlads läroplansteori (1979) har bidragit till att de tre delarna tydligare kunnat relateras till varandra. För att beskriva de studerade slöjdlärares förhållningssätt och hur detta skiljer sig mellan olika

lärare, kommer undervisningen att belysas genom tre olika empiriska material. De empiriska materialen svarar i den fortsatta framställningen mot Goodlads läroplansnivåer *den uppfattade läroplanen* (lärardagböcker), *den upplevda läroplanen* (elevdagböcker), och *den genomförda läroplanen* (inspelningar av den muntliga kommunikationen mellan lärare och elever). Analysen kommer dels att fokusera på variation inom dessa av Goodlad definierade läroplansnivåer, dels att relatera dem till varandra. Analysstrategin tar i första hand utgångspunkt i tillämpliga delar av *Grounded theory*. Ett motiv för detta val är studiens deskriptiva ansats, att låta materialet tala, vilket innebär att det inte är önskvärt att analysera materialet i förhållande till i förväg definierade kategorier. Men, som upptäcktsresande snarare än sakletare är det viktigt att ha någon slags guidning för att minska risken att leta på måfå eller att letandet blir för subjektivt och oreflekterat. Jag avser därför att i analysen låta *Grounded Theory* utgöra såväl inspirationskälla som guide. I analysen kommer delar av empirin också att relateras till befintlig teori i form av den modell och begreppsapparat som Lindströms (2002, 2008, 2009) distinktion mellan lärande, om, i, med och genom utgör. Distinktionen kommer också att utnyttjas för att utifrån delstudiernas resultat belysa diskutera hur slöjdlärares olika förhållningssätt relaterar förutsättningar för elevers lärande.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

I detta kapitel utvecklas och motiveras valet av insamlingsteknik för studiens empiriska material; lärar- och elevdagböcker samt ljudinspelningar. Dagböckerna relateras till Skolverkets nationella utvärdering (NU-03), därefter beskrivs urvalsförfarandet för föreliggande studie och hur insamlingen av det empiriska materialet gått till. Avslutningsvis beskrivs hur analysen genomförts i de olika delstudierna. Sist i kapitlet kommenteras etiska aspekter av studien.

Empiriskt material

Två väsentliga påpekanden skall göras om studiens empiriska material: För det första att de lärare vars muntliga kommunikation dokumenterats, inte är samma lärare som skrivit dagbok. För det andra att dagboksanteckningarna från lärare och deras elever är genererade inom den nationella utvärdering av grundskolan som genomfördes av Skolverket 2003, med avhandlingens författare som en av två ansvariga för slöjdämnet. Som tidigare beskrivits består studien av tre empiriska material; lärardagböcker, elevdagböcker och inspelningar av lärare och elevers muntliga kommunikation. I det följande presenteras och diskuteras dagbok respektive ljudinspelning som teknik för insamling av empiriskt material.

Dagböcker

Att låta dem som utgör forskningsobjekt föra dagboksanteckningar är en relativt sparsamt använd teknik. Tidigare forskning där erfarenheter samt för- och nackdelar med dagbok diskuteras är därmed begränsat. Berglund (1988) har utnyttjat dagböcker i en studie med syftet att beskriva undervisningsprocessen i pedagogik i lärarutbildning. Att använda dagböcker ansågs vara givande genom att de kan spegla en viss förutbestämd undervisningsperiod och ge information om innehållet i lärares intentioner. Dels i förhållande till det lärare vill lära ut ämnesmässigt, dels i relation till elevprestationer. Dagbok som insamlingsteknik kan enligt Berglund utveckla och förfinas

praktiska procedurer för att erhålla information, exempelvis genom att en informants dagbok kan jämföras med andra informationskällor som observation eller intervju.

Ett skäl att välja dagbok som insamlingsteknik är den skrivandes egen möjlighet till analys. Detta var något som framhölls vid användning av dagboksskrivande i en tidigare nationell utvärdering (NU-92) som genomfördes av Skolverket 1992. Molander (1996) citerar utvärderingens projektledare om dagbokstekniken i samband med utvärderingen:

Både lärarna och eleverna som deltar i undersökningen skall uppleva undersökningen som intressant och spännande att genomföra. De uppgifter som ges skall vara direkt kopplade till undervisnings- och inlärningsprocesser och stimulera till reflexioner över kunskapssyn och arbetssätt. Därmed kommer de inte att uppfattas som typiska provsituationen utan som naturliga inslag i undervisningen. (Molander, 1996, s. 10)

Den dagboksskrivandes möjlighet till reflektion framhålls också av Johansson (1994, 1995) som hävdar att utvärderingar med hjälp av enkäter ofta belyser vad undervisningen innehållit för ämnesstoff och med vilka undervisningsmetoder detta har behandlats. Den slags resultatmätning är enligt Johansson ofta överrepresenterad i förhållande till utvärderingsmetoder som, i linje med dagboksskrivning, beskriver eller förklarar undervisningssituationen. ”För läraren blir egen dagboksskrivning ett sätt att reflektera över sin egen undervisning och hur den bemöts i klassrummet” (Johansson, 1994, s. 51). Berglund (1998) framhåller att instruktionen till dem som skall skriva dagbok är viktig:

Instruktionen bör således inte vara så generell, att flertalet därigenom frustreras, men å andra sidan inte så hårt strukturerad att den binder upp de skrivande. Introduktionen av dagboken bör också styras av att man klargör syftet med den. I undervisningssammanhang kan detta gärna relateras till kursens mål. (Berglund, 1998, s. 43).

Svanberg (1992) nämner att en risk med dagböcker är att den skrivande utelämnar sådant som anses för trivialt, vilket i sin tur kan vara olika för olika deltagare. Risken med att en del information uteblir är att proportionerna mellan olika lärares utsagor, företeelser eller områden blir missvisande. Genom dagböcker framkommer vad varje deltagare valt att lyfta fram, men det finns en fara i att dra slutsatser i förhållande till andra dagboksskrivare angående vad de inte skrivit om, exempelvis för att något ansetts för trivialt

att ta med. Vad man kan förvänta sig att en lärare svarar utifrån dagboks-uppgiften, och vilka delar eller områden olika lärare utelämnar blir därmed viktigt att förhålla sig till enligt Svanberg.

Elklit (1986) definierar fyra olika typer av dagböcker, där dagböckerna i NU-03 och denna studie motsvarar "journalistisk dagbok". Elliott (1997) talar istället om "*researcher-driven diaries*". Bägge beteckningarna syftar på att dagboken skrivs av en person, för eller med avsikt att läsas av någon annan. Hur den dagboksskrivande tänker och påverkas av att åläggas att skriva något så personligt som en dagbok, vilken sedan vid en bestämd tidpunkt skall lämnas ut till någon okänd för granskning, måste beaktas. Svenske (1993) menar att olika personlighetsfaktorer påverkar benägenheten att skriva dagbok. Den skrivandes karaktärsdrag, samt fysiska och psykiska status i själva skrivsituationen påverkar skrivandet. Svenske ser dagboksskrivande generellt som en egofunktion där författaren kan värna om sin person i stil och innehåll för egen uppbyggelse. Intentionen med användandet av dagbok i samband med NU-03 var att ta del av lärare och elevers egna tankar och kommentarer. Samtidigt kan man tolka Svenskes resonemang som att detta inte är möjligt om man skriver på uppdrag av någon annan, och att det därför inte kan definieras som dagboksskrivande. En mer korrekt beteckning på dagboks materialet vore då "Slöjdlärares (respektive slöjdelevers) beskrivning av sina upplevelser, skrivna för och på uppdrag av ämnesutvärderare".

Ytterligare en aspekt av att använda dagbok för utvärdering, kanske speciellt för en verksamhet som den i slöjddämnet, är att det skrivna språket utgör den förmedlande länken. Det kan tyckas motsägelsefullt att studera en så praktisk verksamhet som den i skolans slöjddämne med hjälp av skrivna dagböcker. Slöjdundervisning utgör en verksamhet som involverar olika sinnen, förmågor, tänkande och handlingar som informanten både skall kunna och vara villig att beskriva och överföra till textform. Om deltagarna istället fått tala in sin dagbok på en bandspelare, eller om lärare och elever intervjuats efter lektionen, hade beskrivningen kunnat bli en annan. Exempelvis kunde omfånget i en intalad dagbok bli större än i skriven form genom att det går fortare att tala än att skriva. Vid en intervju kan det uppfattas lättare att muntligt besvara de frågor som ställs, än att själv både reflektera över vad som skall skrivas och att ta sig tid för skrivningen. Intervju som undersökningsmetod bygger också på det den intervjuade väljer att svara på ställda frågor. I en intervju kan resultatet i förhållande till dagbok påverkas av

intervjuaren och genom intervjufrågornas utformning. Den intervjuades svar kan påverkas av olika faktorer som föreställning om rätta eller förväntade svar, eller den intervjuades förhållande till intervjuaren (Kvale, 1997). Att låta lärare och elever skriva dagbok under en viss period innebär att det blir möjligt att följa verksamheten över tid. Berglund (1998) nämner denna möjlighet, att härigenom specificera och avgränsa undersökningsperioden, som en fördel jämfört med exempelvis intervju där det är svårt att ange vilken tidsperiod och vilken elevgrupp den intervjuade skall relatera till i sina svar. Dagbok innebär en möjlighet att låta lärare och elever beskriva samma lektion, och därmed en möjlighet att spegla olika informanternas upplevelser i förhållande till varandra på ett sätt som, över lång tid och med ett stort antal deltagare, varit svårt att uppnå med andra tekniker. Molanders (1996) och Johanssons (1994, 1995, 2002) beskrivning av dagboksskrivning som en slags självobservation innebär i förhållande till föreliggande studie att dagböckerna belyser lärarnas respektive elevernas självförståelse av slöjdverksamheten. Det är dock väsentligt att framhålla att det är lärarnas respektive elevernas egen uppfattning som framkommer genom deras beskrivningar i dagböckerna.

Hur den dagboksskrivande har uppfattat sammanhanget för dagboksskrivandet måste också övervägas. I detta fall hur lärare och elever uppfattat att inom en nationell utvärdering av slöjdämnet, genomförd av Skolverket, bli ombudda att föra dagboksanteckningar. En lärare påverkas av föreställningar kring vad hon eller han kan förväntas lyfta fram. Även hur säker läraren känner sig på att uppgiften genomförs anonymt, utan att dagboken bli känd för exempelvis skolledaren eller att utvärderarna kan identifiera enskilda lärare eller skolor, kan påverka lärarens dagboksskrivande. Gällande elevernas dagboksskrivande finns ytterligare aspekter att väga in när dagboken tolkas: Utgår eleven från att hennes eller hans lärare kommer att läsa dagboken, och hur har den avsedda anonymiteten presenterats för och mottagits av eleverna? Det förefaller rimligt att en lärare har förståelse för varför undervisningen i ett skolämne skall utvärderas, och därmed uppfattar motiv att delta. För eleverna kan uppgiften i större utsträckning upplevas som en pålaga utan nytta för hennes eller hans fortsatta skolgång. Med hänvisning till ovanstående kan det förväntas att lärarna generellt är mer motiverade än sina elever att genomföra en dagboksuppgift.

Inspelad muntliga kommunikation

För att beskriva slöjdverksamheten ur olika perspektiv, där Goodlads olika läroplansnivåer utgör redskap för definiera och avgränsa dessa, krävs också andra former av empiriskt material som komplement till lärare och elevers dagböcker. Med lärares genomförda undervisning som forskningsobjekt finns flera tänkbara insamlingstekniker. Valet av Goodlads läroplansteori innebar att åtskillnad görs mellan lärares egen uppfattning om verksamheten, och den verksamhet som genomförs. Tolkningen av Goodlads *Operational curricula* (den genomförda läroplanen) är att den syftar på ”verkligheten”, den verksamhet som faktiskt försiggår, men som kan uppfattas på olika sätt av lärare och elever och som kan relatera på olika sätt till den formella läroplanen. ”Verkligheten” låter sig dock inte beskrivas i form av någon objektiv sanning. Den blir, så som Goodlad skriver, verklig i varje betraktares tolkning. I relation till föreliggande studie, där lärares uppfattning och elevernas upplevelse representeras av deras respektive dagböcker, representeras den ”verkliga” undervisningen av min tolkning av den genomförda undervisningen.

Tre sätt att observera den genomförda slöjdundervisningen övervägdes; videoinspelning, deltagande observation och inspelning av den muntliga kommunikationen med mp3-spelare. De två förstnämnda är etablerade tekniker medan mp3-inspelning är relativt ny och mindre beprövad för empiriinsamling. Videoinspelning har tidigare nyttjats för studier inom i slöjddämnet (Johansson, 2002, 2008). Johansson motiverar valet av videoinspelning bland annat genom att beskriva de speciella förutsättningarna i en verksamhet som den i skolans slöjddämne:

Arbetet i slöjdsalen kan förmodligen uppfattas som en både rörig och rörlig miljö för en oinvigd. Elever (och lärare) hämtar arbetsredskap och material när de förflyttar sig i slöjdsalen. De arbetar med olika redskap och vid olika maskiner. Det är för det mesta tillåtet att prata och arbeta på samma gång (Johansson, 2002, s. 59).

Johanssons analys av videomaterialet skedde både på mikro- och makronivå. Studiens syfte innebar att fokus var riktat mot såväl elever och lärare som den fysiska miljön. I föreliggande studie är fokus riktat mot läraren, och i delstudie tre specifikt mot hur den undervisning läraren leder faktiskt genomförs. Videoinspelning erbjuder möjlighet att fånga flera olika aspekter av slöjdverksamhet; miljön och pågående elevarbeten, lärare och elevers

agerande, gester, kroppsspråk och rörelser. Däremot är det svårare att med videospelning fånga den muntliga kommunikationen på ett sätt som gör det möjligt att följa allt som sägs. Ett sätt att avhjälpa denna svårighet kan vara att förse läraren med en extern mikrofon, men det riskerar då bli svårt att höra eleverna. En fördel med videospelning är att någon annan än den som skall tolka materialet kan genomföra själva inspelningen och att det därigenom är möjligt att med hjälp av andra samla material mer oberoende av tidsåtgång och geografiska avstånd. Genom att istället observera den verksamhet som studeras ställs större krav på observatören än den som tolkar en videospelning. Då avses den form av observation där forskaren på plats observerar verksamheten utan hjälp av teknisk utrustning utöver exempelvis en bandspelare att ”anteckna” sina observationer på. Det analys- och tolkningsförfarande som vid videospelning kan genomföras obegränsat antal gånger och oberoende av tid och plats, bygger vid deltagande observation på iakttagelser gjorda vid ett enda ”skarpt” tillfälle. Här riskerar resultatet att påverkas av forskarens egna erfarenheter och därigenom kan sådant observatören inte ser, förstår eller är medveten om, komma att förbises (Henriksson & Månsson, 1996). Med hänvisning till slöjdundervisningens speciella karaktär förefaller det svårt att som observatör uppfatta allt det som sker i en sådan verksamhet. En möjlighet är att öka antalet observatörer, eller att minska den observerade enheten från en hel slöjdgrupp till några få personer. Med fler observatörer aktualiseras problemet med att den följande analysen då innebär ett ytterligare tolkningsled. I förhållande till avsikten att beskriva bredd och variation i slöjdlärares arbete är inte heller ett urval bland lärarens elever önskvärt. Lärarens eventuellt skilda agerande i förhållande till olika elever och olika situationer skulle då riskera att förbises.

Mp3-inspelning

Inspelning av lärare och elevers muntliga kommunikation med hjälp av mp3-spelare är en relativt ny möjlighet då mp3-spelare inte funnits lika länge som exempelvis videokameran. Däremot har det sedan länge varit tekniskt möjligt att med hjälp av en traditionell bandspelare, diktafon eller en trådlös mikrofon göra inspelningar av muntliga kommunikation, också där den inspelade är i rörelse som exempelvis en slöjdlärare. Dessa möjligheter är dock inget som använts i någon större omfattning i samband med studier av undervisning. En relevant tveksamhet inför att utnyttja mp3-spelare i samband med studier av slöjdverksamhet är att det som delvis är videospelningens styrka, att dokumentera pågående arbeten, kroppsspråk och gester, inte kan uppnås

genom ljudinspelning. Däremot ges förutsättningar att med god hörbarhet dokumentera all verbal kommunikation.

Inom projektgruppen i det slöjdforskningsprojekt (se t ex Borg, 2009) i vilket studien ingår, provades att dokumentera slöjdverksamhet både med videoinspelning och mp3-spelare. Gällande videoinspelning konstaterades att den filmande behövde röra sig både fort och mycket, och dessutom komma relativt nära lärare och elever för att kunna fånga både det synliga och det sagda. Mp3-inspelning visade sig innebära god hörbarhet av lärare och de elever hon eller han talade med. Den goda ljudkvaliteten gällde även om avståndet mellan lärare och elev var relativt stort. Vid genomlysning av inspelningarna konstaterades att den förförståelse kring slöjdverksamhet i grundskolan som fanns i projektgruppen, gjorde det möjligt att i stor utsträckning ”se” eller föreställa sig den verksamhet som spelades upp från mp3-spelaren. En fördel var att själva inspelningssituationen uppfattades påverka lärare och elever i mycket liten utsträckning. Vid fortsatt utprovning av tekniken visade det sig vanligt att läraren uttryckte viss reservation när mp3-spelaren, ungefär lika stor som en mobiltelefon, hängdes på bröstet med ett band runt nacken och inspelningen startade. Det var också vanligt att eleverna frågade om mp3-spelaren eller till och med böjde sig fram och talade direkt in i den. Det visade sig dock att denna uppmärksamhet snabbt avtog, något som bland annat bekräftades av att flera lärare efter lektionen överraskades av att de fortfarande hade den påslagna mp3-spelaren hängande på bröstet när den skulle stängas av.

Det slutliga valet av insamlingsteknik för att dokumentera lärarnas genomförda undervisning föll på inspelning med mp3-spelare. Det är viktigt att framhålla att det bedömdes vara en förutsättning att den som i efterhand skall tolka mp3-inspelningarna har en god kännedom om den slöjdverksamhet vars muntliga kommunikation dokumenterats. Genom att det var lärarens agerande i den genomförda undervisning som stod i fokus för delstudien uppfattades den uteblivna möjligheten att med mp3-spelare dokumentera elevernas praktiska arbete eller rörelser och kroppsspråk inte som något avgörande problem. De provinspelningar som genomfördes bedömdes ge tillfredsställande möjligheter att följa lärarens agerande, och framförallt att på ett mycket tillförlitligt sätt kunna ta del av dialogen mellan lärare och elever. I princip hade inspelningarna kunnat skötas av de deltagande lärarna själva utan att någon utomstående fanns på plats. Genom att andra medlemmar i slöjd-

forskningsprojektet planerat videodokumentation av slöjdverksamhet för annat syfte, bestämdes att kombinera mp3- och videoinspelning av samma lektioner. Videoinspelningen skulle dock inte dokumentera läraren och dennes kontakt med eleverna i första hand. Den koncentrerades istället till ett mindre antal elevers arbete under lektionen, dessutom videodokumenterades miljön i slöjdsalen. Kombinationen av de två inspelningsteknikerna, men då med olika huvudfokus, innebar en extra säkerhet. I de fall där det skulle visa sig att förförståelsen inte räckte för att tolka mp3-inspelningarna, kunde den parallella videoinspelningen i vissa fall visa eller ge en förklaring vid tolkningen av den muntliga kommunikationen.

Urval

Urval av deltagare och empiriskt material för de två delstudierna med dagböcker har skett i två steg. Först genererades lärar- och elevdagböckerna inom Skolverkets nationella utvärdering, och därefter har ett urval inför min studie gjorts. Mp3-inspelningarna har tillkommit inom ramen för slöjdforskningsprojektet *Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker* (Lindström m fl, 2003) och för detta avhandlingsarbete. Avsnittet om urval avslutas med figur 3 (s. 116) som översiktligt åskådliggör urvalsförfarandet.

Lärar- och elevdagböcker som en del av NU-03

Den nationella utvärderingen (NU-03) genomfördes av Skolverket 2003. För slöjddämnet bestod utvärderingsinstrumenten av lärar- och elevenkäter, samt en processtudie i form av dagböcker. Utvärderingens syfte var att teckna en nationell bild av måluppfyllelsen, dels generellt för hela grundskolan och dels specifikt för de olika skolämnena. Ytterligare en målsättning var att jämföra resultaten med motsvarande utvärdering 1992 (NU-92). NU-03 genomfördes i skolår 9 under elevernas sista termin i grundskolan (i vissa ämnen, dock inte slöjd, även i skolår 5). Uppdraget att utforma utvärderingsinstrument och att analysera resultaten för de olika skolämnena lades av Skolverket ut på ämnesinstitutioner vid olika universitet och högskolor. För slöjddämnet låg ansvaret i NU-03, liksom vid den tidigare NU-92, på Institutionen för Hushållsvetenskap vid Göteborgs universitet. Projektansvariga för slöjddämnet i NU-03 var där Marléne Johansson och jag själv. Slöjddämnet utvärdering genomfördes enligt Skolverkets direktiv på en tredjedel av de totalt 120 skolor som ingick i ett statistiskt riksrepresentativt urval. På motsvarande sätt utvärderades också andra ämnen på en tredjedel av de i utvärderingen ingående skolorna (Skolverket, 2004a).

Avrapportering av utvärderingens resultat gällande slöjddämnet har i första hand skett i en *Ämnesrapport Slöjd* (Skolverket, 2005a), men också genom andra rapporter (bl a Skolverket, 2004a, 2004b, 2005b). Utvärderingsinstrumenten för slöjddämnet bestod förutom av enkäter, av en processtudie där ett urval av elever och deras slöjdlärare ombads att skriva dagbok i anslutning till sina återstående slöjdlektioner under terminen. Motivet till processtudien som en del av NU-03 var att dagböckerna skulle komplettera bilden från enkäterna genom möjlighet till fördjupad analys, och därigenom bidra till bättre kännedom om lärare och elevers upplevelser och uppfattningar om arbetet i slöjdundervisningen. En liknande processtudie med dagböcker hade med goda erfarenheter genomförts inom NU-92 (Johansson 1994, 1995; Skolverket, 1994). Inför NU-03 befanns en upprepning, i kombination med en utveckling, vara relevant. Processtudien syftade till att fokusera pågående arbete och ge den skrivande utrymme för egen reflektion, och att därigenom bidra till en rikare bild av verksamheten än om endast enkäterna använts (Hasselskog, 2004). De tidsmässiga och ekonomiska ramar som gällde för utvärderingen 2003 innebar dock att det inte var möjligt att analysera det insamlade materialet från processtudien inom ramen för utvärderingen. Tidigare publicerad avrapportering från NU-03 (Skolverket, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b) är därigenom baserad på de mer kvantitativa resultaten från enkäter till lärare och elever.

Urval till dagboksstudien inom NU-03

Slöjddämnet utvärdering innefattade enkäter till omkring 1.600 elever och 100 lärare på 40 skolor. Skolverket hade med hjälp av Statistiska centralbyrån gjort ett riksrepresentativt urval om 3 x 40 skolor. Urvalet av skolor omfattade såväl kommunala som fristående skolor, större och mindre skolor i allt från storstäder till glesbygd. Skolverkets ansvariga delade in grundskolans ämnen (alla ämnen utom teknik ingick i utvärderingen) i tre grupper, där varje grupp av ämnen genomförde utvärderingen i en av de tre delurvalen om 40 skolor. På de skolor som ingick i slöjddämnet urval deltog samtliga elever i årskurs 9 som innevarande termin hade slöjd på sitt schema, också alla dessa elevers slöjdlärare deltog i utvärderingen. För de utvalda skolorna innebar deltagandet att lärare och elever under en tvåveckorsperiod en bit in på vårterminen 2003 ägnade betydande tid åt att besvara frågorna i de olika utvärderingsinstrument som användes i de olika ämnena. Några ämnen hade likt slöjddämnet, förutom enkäter till lärare och elever också någon typ av processtudie. Det var dock

bara i slöjddämnet som tiden för denna processtudie i form av lärare och elevers dagboksanteckningar fortsatte under resterande tid av terminen.

I urvalsdiskussionen inför dagboksstudien relaterades till erfarenheter av slöjddagböcker i NU-92. Då deltog 200 elever och 14 lärare vilket innebar att alla eleverna i de utvalda slöjdgrupperna och deras lärare förde dagboksanteckningar (Johansson, 1994). Att i NU-03 låta alla 1.600 elever och 100 lärare skriva dagbok skulle göra analysarbetet mycket omfattande. Å andra sidan fick urvalet inte vara för begränsat då det i NU-92 visade sig att variationen mellan de 14 deltagande slöjdgrupperna var stor. Med ett riksrepresentativt urval om 40 skolor i NU-03 ansågs det väsentligt att alla skolor också blev representerade i processtudien. Utifrån resonemanget bestämdes att i NU-03 låta sex elever, tre från vardera textil- respektive trä- och metallslöjd, från en av klasserna på var och en av de deltagande 40 skolorna vara med i dagboksstudien. Alla dessa 80 slöjdgruppers lärare (40 från vardera textil och trä- och metall) skulle också ingå i studien. Antalet elever skulle därmed bli 240, ungefär lika många som i NU-92. Antalet lärare ökade däremot från 14 i NU-92, till omkring 80 i NU-03. Med detta urvalsförfarande blev samtliga 40 skolor representerade genom två slöjdlärare tillsammans med tre av sina elever.

Då flera av de 40 skolorna hade mer än en deltagande klass och dessutom fler än två slöjdlärare (en i textil- och en i trä- och metallslöjd) som genomfört slöjdenkäterna, gjordes ytterligare ett urval för att välja ut de två lärarna och deras tre plus tre elever till dagboksstudien. Här eftersträvades ett urval som inte kunde styras lokalt på de enskilda skolorna. Avsikten uppnåddes genom att i de anvisningar Skolverket förmedlade till en utsedd lokal samordnare på varje skola, ge anvisningar om hur urvalet till processtudien skulle göras. Först utsågs den klass vars beteckning kom först i bokstavsordning (t ex 9A före 9B). Gällande urvalet av elever i den utvalda klassen ansågs det väsentligt att inte slöjdläraren skulle utse vilka av hennes eller hans elever som skulle skriva dagbok. För att åstadkomma detta ålades skolans lokala samordnare att utse de tre elever i varje slöjdgrupp som skulle skriva dagbok. För att inte heller samordnaren som i många fall var en lärare på skolan medvetet skulle styra urvalet av elever utformades direktiv om hur hon eller han skulle gå tillväga. Med utgångspunkt i en klasslista i bokstavsordning skulle samordnare placera sitt eget namn på listan och därefter, med

utgångspunkt från sitt eget namns placering på klasslistan, räkna sig fram till vilka elever som skulle delta i dagboksstudien utifrån givna direktiv.

Urval av lärardagböcker till avhandlingsstudien

Under 2005, ungefär samtidigt som arbetet med NU-03 avslutades, startades slöjdforskningsprojektet *Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker* (Lindström m fl, 2003) inom vilket detta avhandlingsarbete utgör en del. Med arbetets fokus på lärare i slöjddämnet, och med tillgång till det fortfarande obearbetade dagboks materialet från den nationella utvärderingen, befanns en koppling mellan dagböckerna och avhandlingsarbetet relevant.

Genom urvalsförfarandet för processtudien i NU-03 kom sammanlagt 80 slöjdlärare, hälften från textil- och hälften från trä- och metallslöjd att uppmanas att skriva dagbok. Av de 80 inbjudna lärarna deltog 63 i dagboksstudien. Någon analys av bortfallet har inte gjorts, men en hypotes är att slöjdgrupper vilka haft vikarierande lärare under delar av tiden för studien inte har fullföljt skrivandet eftersom lärardagboken då skulle komma att omfatta olika lärare. Ett antagande är också att några av de inbjudna lärarna inte hunnit eller varit motiverade att skriva dagbok, och då valt att inte genomföra uppgiften. Vid en första genomläsning av de 63 lärardagböckerna sorterades en bort då den i sin beskrivning inte relaterade till frågan i dagboksuppgiften. Genom att de 40 skolor som de 80 lärarna, innan bortfallet, representerade utgjorde ett riksrepresentativt urval ansågs det motiverat att ta med samtliga 62 dagböcker i föreliggande studie. Det slutliga urvalet kom, med ett bortfall på drygt 20 procent, att bestå av 62 lärardagböcker skrivna av 33 kvinnliga lärare i textilslöjd och 29 manliga lärare i trä- och metallslöjd.

Urval av elevdagböcker till avhandlingsstudien

Som beskrivits i kapitel 4 bestämdes först i ett senare skeda att låta elevdagböckerna utgöra en andra delstudie. Till varje dagboksskrivande lärare hade tre elever valts ut att delta i dagboksstudien inom NU-03. Då avsikten med elevdagböckerna i den andra delstudien var att relatera elevernas beskrivning till sina lärares, var det motiverat att välja bort elevdagböckerna från de 18 slöjdgrupper vars lärare utgjorde bortfallet i lärardagboksstudien. Kvar var därmed 62 slöjdgrupper där tre elever i varje grupp uttagits till elevdagboksstudien. En inventering av elevdagböckerna till de elever vars lärare skrivit dagbok visade att två elevdagböcker saknades. Totalt fanns därmed 184 elevdagböcker att tillgå (62 grupper á tre elever, minus ett

bortfall på två elevdagböcker som saknades). I detta skede övervägdes alternativen att utnyttja alla 184 elevdagböckerna, eller att göra ett urval. Desto fler elevdagböcker, desto bredare underlag, men också ett mer omfattande material av skiftande kvalitet. Då avsikten och den unika möjligheten med elevdagboksmaterialet var att relatera elevernas beskrivning genom deras dagböcker, till respektive lärares beskrivning utifrån hennes eller hans dagbok, föll valet på att göra ett urval bland elevdagböckerna. I detta urval prioriterades att välja grupper om tre elever, snarare än enskilda elevdagböcker. Detta med motiveringen att tre elevers dagbokstexter i förhållande till deras gemensamma lärare bedömdes mer relevant i förhållande till syftet, än enskilda elever i relation till sin lärare. Beslutet blev att låta resultatet av den då genomförda analysen av lärardagböckerna styra valet av elevgrupper. Genom analysen av lärardagböckerna i delstudie ett hade fyra idealtyper konstruerats (detta utvecklas på s. 127) varefter varje lärare utifrån beskrivningen i sin dagbok klassificerats i förhållande till dessa. Ett urval av elevgrupper som relaterade till idealtyperna bedömdes motiverat. Det slutliga urvalet bestämdes till två elevgrupper á tre elever i förhållande till varje idealtyp, en grupp från vardera textil- respektive trä- och metallslöjd. Därmed skulle ett urval om åtta elevgrupper göras. Två av dessa elevgrupper skulle relatera till varje idealtyp, en i textilslöjd och en i trä- och metallslöjd, varje grupp skulle också bestå av tre elever.

Urvalsprocessen startade med att ungefär hälften av elevdagböckerna lästes översiktligt. Genomgången visade att många elever skrivit kortfattat, inte alls, eller inte tagit sig an dagboksuppgiften på ett sätt som bedömdes vara seriöst. Olika vägar för att sortera och benämna elevdagböckerna utifrån hur de var skrivna provades. Slutligen föll valet på att i ett första steg göra en bedömning av varje elevdagbok som ”seriös” respektive ”inte seriös”. Det senare gällde då dagböcker som var mycket kortfattade, inte svarade på frågan i dagboksuppgiften, eller som bedömdes som icke-informativa (t ex en enda mening per tillfälle ”Jag har jobbat på min låda”). ”Seriösa” syftade på att eleven tagit uppgiften på allvar och fört dagboken utifrån sin förståelse av uppgiften. Denna kategorisering ledde till att 51 elevdagböcker sorterades bort som ”icke-seriösa”. De 133 kvarvarande lästes översiktligt, varefter tre nya sorteringsbegrepp bestämdes; ”extra intressant” (t ex för att dagboken innefattade mycket utöver vad-frågan, alltså mer än bara en beskrivning av vad eleven gjort), ”kortfattad” (dock längre än de som därför benämnts ”icke-seriös”), och till sist de elever som i dagbokstexten beklagat själva

dagboksuppgiften (t ex ”detta känns helt onödigt och tar värdefull slöjdtid – blää”). Den sistnämnda kategorin motiverades av att elever som var uttalat kritiska mot dagboksuppgiften, också antogs ha kunnat påverkats i vad de valt att skriva i sin dagbok. Därefter lästes samtliga 133 elevdagböcker och försågs med beteckningar för en eller flera av ovanstående tre kategorier. Efter detta steg sammanfördes elevdagböckerna med den tidigare klassificeringen av respektive lärare från delstudie ett i de fyra idealtyperna; Serviceman, Instruktör, Handledare och Pedagog¹¹. Exempelvis visade då sammanställningen att lärare nummer 7 undervisade i textilslöjd, att läraren klassificerats som idealtypen Instruktör, och att de tre elever från hennes undervisningsgrupp som skrivit dagbok fått sina dagböcker sorterade som; elev 1 seriös + kortfattad, elev 2 seriös + kortfattad, elev 3 seriös + extra intressant.

Vid den tidigare klassificeringen av varje dagbokslärare i en av de fyra idealtypskategorierna uppfattades vissa lärare mer svårplacerade än andra. Osäkerheten hanterades genom att med hjälp av anteckningar från den genomförda klassificeringen av varje lärare, också ange om klassificeringen uppfattats säker eller gjorts med tvekan. Där klassificeringen gjorts med tvekan angavs vilken av de andra idealtyperna läraren bedömts ligga nära. Uppgifterna om dessa avvägningar lades därefter till sammanställningen av elevdagböckernas sortering. Utifrån uppställningen var ambitionen att välja en lärare från varje ”slöjdart”, i var och en av de fyra idealtypskategorierna, och som klassificerats ”säkert” genom att läraren inte markerats som svårplacerad i förhållande till idealtypernas definitioner. Det eftersträvades också att dessa åtta lärare skulle också ha elevgrupper där samtliga tre elever tagit dagboksuppgiften seriöst, och där en så stor andel som möjligt hade försetts med tilläggsbeteckningen ”extra intressant”. Dessutom var ambitionen att ingen eller så få elever som möjligt i den utvalda gruppen skulle ha uttryckt sig negativt om att skriva dagbok. Valet att betrakta de tre eleverna som en grupp genom att prioritera att samtliga tre elever deltagit och tagit uppgiften på allvar, motiverades av att en så bred elevbild som möjligt i förhållande till deras lärares dagboksanteckningar eftersträvades. Tanken inför analysen var snarare att spegla gruppens bild genom de tre utvalda dagbokseleverna, än enskilda elevers uppfattningar eller skillnader mellan enskilda elever med samma lärare. Genom urvalsstrategin kom det slutliga urvalet att se ut enligt tabell 4:

¹¹ De fyra idealtyperna Serviceman, Instruktör, Handledare och Pedagog presenteras utförligt i kapitel 6.

Tabell 4. Urvalet av elever och deras lärare till delstudie två

Idealtyp i delst. 1	Slöjdart	Lärare nummer	Elev-nummer	Seriös	Extra intressant	Kort-Fattad	Beklagat uppgiften
S (I/H)*	Tm	16	E1	S	E		
			E2	S	E		
			E3	S			
S	Tm	54	E1	S	E	K	
			E2	(S)**	E	K	
			E3	(S)**	E	K	
I	Tm	31	E1	S	E		
			E2	S			
			E3	S	E		
I	Tx	32	E1	S	E		
			E2	S	E		
			E3	S		K	
H	Tm	12	E1	S			
			E2	S	E		
			E3	S	E		
H (I)*	Tx	20	E1	S	E		
			E2	S	E		B
			E3	S	E		
P	Tx	33	E1	S	E		
			E2	S			
			E3	S			
P	Tm	43	E1	S			B
			E2	S			
			E3	S			

* Beteckningen inom parentes anger lärarkategori respektive lärare varit ”nära”

** Elev som bedömts som seriös med tvekan

Då idealtypen Serviceman inte omfattade någon lärare i textilslöjd valdes två lärare och deras respektive elevgrupper i trä- och metallslöjd. Det innebär att de åtta lärarna består av fem trä- och metallslöjdlärare (samtliga män) och tre textilslöjdlärare (samtliga kvinnor). Den ena av lärarna i kategorin Serviceman (lärare 16) och textilläraren i kategorin Handledare (lärare 20) upplevdes vid tidigare klassificering något svårplacerade, medan de övriga sex lärarna klassificerats mer säkert i förhållande till respektive idealtyp. Då de två lärarna (16 och 20) hade en större andel elever vars dagböcker bedömts som extra intressanta valdes dessa ändå ut till elevdagboksstudien. Två av eleverna hos lärare 54 har med tvekan bedömts som ”seriösa” istället för ”inte seriösa”. Valet att ta med denna elevgrupp motiveras av att det inte fanns andra lärare som klassificerats som Serviceman och som hade flera elever vars dagböcker bedömts som seriösa och extra intressanta.

Mp3-inspelningar

I förhållande till valet av Goodlads läroplansteori med dess olika läroplansnivåer som en del av tolkningsramen för studien, hade det varit relevant och intressant att låta alla de 62 lärare som skrivit dagbok utgöra dem som också dokumenterades med mp3-inspelning. Ett mindre omfattande alternativ hade varit att låta de åtta lärare vars elevers dagböcker valts ut till delstudie två, vara de som spelades in med mp3-spelare. Nu var inget av dessa två alternativ möjliga då identiteten hos lärare och elever från dagboksstudien inom Skolverkets nationella utvärdering (NU-03) var okänd. Eleverna hade dessutom lämnat grundskolan 2003, samma år som utvärderingen genomfördes. Det var inte heller möjligt att identifiera och kontakta dessa lärare för eventuellt deltagande i mp3-studien tillsammans med nya elever. Istället gjordes ett närhets- och bekvämlighetsurval urval. Genom att andra deltagare i slöjdforskningsprojektet (Lindstöm m fl, 2003) skulle genomföra videoinspelning av slöjdverksamhet bestämdes att kombinera video- och mp3-inspelning. Urvalet för dessa inspelningar kom att styras av olika personliga kontakter hos projektmedlemmarna. Strategin var att utifrån kontakt med någon slöjdlärare, också involvera hennes eller hans slöjdlärarkollega eller kollegor på skolan. På detta sätt inleddes kontakt och därefter inspelning på några skolor under våren 2007. Urvalsmetoden innebar att slöjdgrupper i varierande skolår och i olika delar av landet spelades in. Något fastställt antal skolor, lärare eller inspelningar fanns i detta skede. Fortsatt urval pågick parallellt med pågående inspelningar. När inspelningarna avslutades våren 2008 hade elva slöjdlärare och deras elevers verksamhet på fem olika skolor dokumenterats. Lärarna var fördelade på sex kvinnliga lärare i textilslöjd och fem manliga lärare i trä- och metallslöjd.

De tre delstudiernas urval som beskrivits i föregående text sammanfattas översiktligt i figur 3:

SKOLVERKETS NATIONELLA UTVÄRDERING 2003

40 deltagande skolor i ett på skolnivå riksrepresentativt urval

LÄRARDAGBÖCKER

Skrivna under 5–9 veckor
80 lärare inbjudna,
40 i textil, 40 i trä- och metall

ELEVDAGBÖCKER

Skrivna under 5–9 veckor
Skolår 9, 240 elever inbjudna,
fördelade på tre elever per
dagboksskrivande lärare

-Bortfall 17 lärare

AVHANDLINGSSTUDIEN

DELSTUDIE 1 – LÄRARDAGBÖCKER

Första genomläsning

-Bortfall 1

Analys av 62 lärardagböcker
-Varav 33 textil och kvinnlig lärare,
29 trä- och metall och manlig lärare

DELSTUD. 2 – ELEVDAGBÖCKER

Elevgrupper till de 62
dagbokslärarna, elevkön okänt
-Bortfall 2 (dagböcker saknades)
Totalt 184 elevdagböcker

De 62 lärarna klassificerades i
förhållande till fyra idealtyper:
S (8 st), I (28 st), H (11 st), P (5 st)
-Bortfall 10 st

Elevdagböckerna genomlästes och
sorterades – 51 valdes bort
133 elevdagböcker återstod

2 elevgrupper á 3 elever per idealtyp
från delstudie 1 valdes ut

DELSTUDIE 3 – MP3-INSPELNINGAR

11 lärare och deras elevgrupper valdes i ett bekvämlighetsurval.

Urvalet representerade skolår 3–9.

6 kvinnliga lärare i textil, och 5 manliga lärare i trä- och metall

Figur 3. Sammanfattande översikt över urval, bortfall och deltagare i de tre delstudierna.

Insamling

De empiriska materialen, dagböcker och mp3-inspelningar, har insamlats vid olika tidpunkter, i olika sammanhang, och med olika förutsättningar.

Dagböcker i NU-03

De lärar- och elevdagböcker som utgör det empiriska materialet för delstudie ett och två i avhandlingsstudien är som beskrivits tillkomna inom Skolverkets nationella utvärdering (NU-03). Det innebär att Skolverket ansvarat för information och inhämtande av medgivande från de deltagande skolornas rektorer, lärare, elever och deras föräldrar. Utvärderingen genomfördes samtidigt på alla deltagande skolor under vårterminen 2003, och för slöjdämnet med slöjdlärare och deras elever i skolår 9. Dagbokskrivandet startade veckan efter att elever och lärare besvarat de enkäter som utgjort det huvudsakliga materialet för utvärderingens avrapportering. Lärare och elever fortsatte sedan att skriva dagbok vid varje slöjdtillfälle terminen ut vilket innebar mellan fem och nio tillfällen. Variationen förklaras av att antalet kvarvarande slöjdlektioner skiljde sig mellan de deltagande skolorna beroende på veckodag för slöjdlektionen, skolresor eller andra faktorer som påverkade schemat.

I uppdraget med utvärderingen ingick att utforma information och direktiv till deltagarna. Detta distribuerades sedan till lärare och elever genom en lokal samordnare på varje skola. De direktiv slöjdlärarna fick inför sitt eget deltagande i dagboksstudien var:

Du är en av ca 80 lärare i landet som har elever som deltar i NU-undersökningen genom dagboksskrivande. Det innebär att också du under resten av terminen ombedes skriva dagbok vid varje slöjdtillfälle. Din dagbok kommer att få ett kodnummer av skolans NU-samordnare. Varken vi eller någon annan kommer att se vem som skrivit den.

Syftet är att med hjälp av materialet få en beskrivning av såväl elevers som lärares arbete i slöjden. Observera att du skall skriva utifrån hela elevgruppens slöjdlektion, inte bara de tre som skriver dagbok.

Det är viktigt att du skriver din dagbok i omedelbar anslutning till slöjdpasset. Det är också viktigt att du skriver varje gång så att vi kan följa ditt arbete under hela perioden. Skriv fritt med egna ord. Det finns inget som säger hur mycket du skall skriva. Det är dock viktigt för oss att dagboken ger oss möjlighet att följa arbetet i slöjdsalen. Börja på en ny sida varje gång. Om du behöver mer utrymme så fortsätt på baksidan.

Det du skall göra vid varje dagbokstillfälle är att beskriva: Vad du gör, hur du gör, varför du gör så, och vad du upplever under arbetets gång.

I det dagbokshäfte varje lärare fick stod också överst på varje sida:

Beskriv vad du gör, hur du gör, varför du gör så, och vad du upplever under arbetets gång. Skriv fritt med egna ord. Vad du upplever kan bara du själv veta. Det är dock viktigt för oss att dagboken ger oss möjlighet att följa arbetet i slöjdsalen.

Också eleverna fick ett förtryckt häfte likt det lärarna fått för sina dagboksanteckningar. Direktiven till eleverna inför uppgiften var (dock mer överskådligt, fördelat över en A4-sida, än nedan):

Till alla elever som är uttagna till processtudien i slöjd

Du är en av de ca 240 eleverna i Sverige i år 9 som är utvalda att delta i denna studien. Syftet är att med hjälp av materialet få en beskrivning av arbetet i slöjden. Vi vill att du under resten av terminen skriver i denna dagbok vid varje slöjdtillfälle. Vid något av de sista tillfällena i slöjden denna termin kommer du också att få svara på en uppföljande enkät.

Du och fem kamrater i klassen (tre i textilslöjd, och tre i trä och metallslöjd) har valts ut slumpmässigt av oss som inte känner dig alls. Din dagbok kommer att få ett kodnummer och ditt namn kommer att klippas bort innan vi får tillbaka den. Varken vi eller någon annan kommer därefter att kunna se vems dagbok det är.

Fyll i din dagbok i slöjdsalen någon gång under slöjdpasset. Påminn gärna läraren och dina kamrater. Det är mycket viktigt att alla som deltar i studien fyller i dagboken varje gång så att vi kan följa din slöjdprocess under hela perioden. Skriv fritt med egna ord. Det finns inget rätt eller fel, inget som säger hur länge eller hur mycket du skall skriva. Hur du stavar har ingen betydelse, bara vi förstår vad du menar. Det är dock viktigt för oss att dagboken ger oss möjlighet att följa ditt arbete. Om du vill kan du också rita eller skissa längst ner på varje dagbokssida. Börja på en ny sida varje gång. Om du behöver mer utrymme så sätt en pil och fortsätt på baksidan. Förvara din dagbok så att ingen annan än du har tillgång till den.

Det du skall göra vid varje dagbokstillfälle är:

Beskriv vad du gör, hur du gör, varför du gör så, och vad du upplever under arbetets gång.

Tack för att du tar dig tid och lägger ner extra arbete på att skriva dagbok. Resultatet av hela undersökningen kommer att vara viktigt för hur slöjddämnet utvecklas i framtiden!

Överst på varje sida i elevernas dagbokshäfte stod:

Beskriv vad du gör, hur du gör, varför du gör så, och vad du upplever under arbetets gång. Skriv fritt med egna ord. Det finns inget rätt eller fel, inget som säger hur länge eller hur mycket du skall skriva. Hur du stavar har ingen betydelse, bara vi förstår vad du menar. Det är dock viktigt för oss att dagboken ger oss möjlighet att följa ditt arbete. Om du vill kan du också rita eller skissa längst ner på sidan.

Mp3-inspelning

Uppgiften att genomföra parallell video- och mp3-inspelning av slöjdverksamhet fördelades bland några av medlemmarna i slöjdforskningsprojektet. Därefter kontaktade den som skulle handha inspelningen rektorn på respektive skola. Forskningsprojektet presenterades, bland annat i form av projektansökan (Lindström m fl, 2003), och syftet med video- och mp3-inspelning beskrevs. Efter inhämtande av rektors medgivande kontaktades en av skolans slöjdlärare, en lärare någon av projektmedlemmarna i de flesta fall hade kännedom om. Med hjälp av denna lärare kontaktades också andra slöjdlärare på skolan. Projektet och syftet med inspelningarna presenterades för slöjdlärarna och en diskussion om vilken klass som kunde ingå inleddes. Projektmedlemmarna styrde inte över valet av klass för studien utöver att önskemål som skulle bidra till en sammantaget god spridning över olika skolår framfördes. I de fall de inledande kontakterna varit positiva bestämdes ett tillfälle där forskningsprojektet och önskan om video- och mp3-inspelning presenterades för eleverna i den utvalda klassen. I samband med detta tillfälle sändes också information med eleverna hem till föräldrarna, inkluderande en möjlighet för såväl eleven som föräldrarna att tacka nej till att slöjdundervisningen skulle spelas in. Efter dessa förberedelser bestämdes när inspelningarna skulle starta. Ambitionen var att samma lärare och elevgrupp skulle spelas in under minst tre slöjdlektioner i följd. I några av grupperna visade det sig i anslutning till inspelningsstarten att kombinationen av video- och mp3-inspelning upplevdes som ”mycket på en gång” av såväl läraren och eleverna, som av den projektmedlem som genomförde inspelningen. Följden blev att i vissa grupper startades mp3-inspelningen inte förrän vid den andra eller i något fall den tredje studerade lektionen. Videoinspelningen pågick under alla lektionerna.

Inspelningen hanterades genom att projektmedlemmen träffade läraren i eller i anslutning till slöjdsalen strax innan lektionen. Här startades mp3-spelaren och hängdes på lärarens bröst med hjälp av en rem bakom nacken. Därefter

koncentrerade sig den inspelade på videoinspelning med fokus på ett färre antal elevers arbete och deras lärarkontakter under hela lektionen. Efter att lektionen avslutats stoppades mp3-inspelningen och såväl video- som ljudinspelningar fördes över på dator i väntan på nästa lektion och kommande analys av materialet. Vid ett par tillfällen inträffade det att ordinarie slöjdlärare var ledig eller sjuk vid de lektioner där inspelning planerats. Vid båda dessa tillfällen accepterade den vikarierande läraren att låta sig inspelas med mp3 parallellt med att videoinspelningen fortsatte som vid föregående lektion.

Analys

Analysen har som tidigare beskrivits en induktiv ansats, att låta det empiriska materialet vara utgångspunkt. Målsättningen är att åstadkomma en bred beskrivning av slöjdlärares undervisning och förhållningssätt. En beskrivning där enskilda lärares dagböcker respektive genomförande av undervisningen relateras till andra lärares för att påvisa såväl variation som likheter. Men också en beskrivning där resultaten från de olika delstudierna relateras till varandra för att se hur de kan stärka bilden, alternativt bidra till en bredare beskrivning av slöjdundervisningen. I kapitel 4 har beskrivits och motiverats en övergripande analysstrategi med inspiration och guidning från tillämpliga delar av *Grounded Theory* (GT). I kapitlet beskrevs också hur problem, material och metod växt fram i växelverkan med varandra, och hur tillgången till befintliga lärar- och elevdagböcker utgjort en del i denna process. Följande beskrivning av analysarbetet inleds med en utveckling av analysprocessen i GT att relatera den fortsatta framställningen till, även om avsikten inte varit att låta varje delstudie helt eller endast följa arbetsgången i GT. Därefter beskrivs hur analysarbetet har genomförts i respektive delstudie. Här inkluderas konstruktion av idealtyper i analysen av lärardagböckerna, samt hur lärarna i mp3-inspelningarna genom analysen också relaterats till befintliga teori i form av distinktionen mellan lärande om, i, med och genom (Lindström, 2008, 2009).

Inför beskrivning av analysen åskådliggörs i tabell 5 studiens hela empiriska material för att förtydliga den kronologiska ordningen gällande insamling, urval och analysarbetet för studiens olika delar:

Tabell 5. Översikt av de tre delstudierna och deras empiriska material

<i>DELSTUDIE 1</i>	<i>Lärares dagboksanteckningar från deras undervisning i skolår 9 under fem till åtta lektioner</i>
Deltagare	62 slöjdlärare. 33 kvinnliga lärare i textilslöjd och 29 manliga lärare i trä- och metallslöjd.
Urval	Genom Skolverktes nationella utvärdering (NU-03) utifrån ett riksrepresentativt urval på skolnivå
Analysfokus	Hur lärare själva beskriver verksamheten och sin roll i denna. Konstruktion av fyra idealtyper
Tid	Insamling vårterminen 2003, analys 2006–2007
<i>DELSTUDIE 2</i>	<i>Elevers dagboksanteckningar från samma lektioner där också deras lärare fört dagboksanteckningar i delstudie 1</i>
Deltagare	24 elever i skolår 9, fördelade på 8 grupper á tre elever med samma lärare. Elevernas könstillhörighet okänd
Urval	Skolverktes nationella utvärdering (NU-03) genererade ca 240 elevdagböcker fördelade på 80 slöjdgrupper. Härur gjordes ett urval utifrån placeringen av varje lärare i en av de fyra idealtypskategorierna i delstudie 1. Två grupper á tre elever per idealtyp valdes ut. Fem grupper i trä- och metallslöjd, och tre grupper i textilslöjd
Analysfokus	Hur elevgruppen beskriver verksamheten i förhållande till deras lärares beskrivning
Tid	Insamling vårterminen 2003. Urval och analys 2009
<i>DELSTUDIE 3</i>	<i>Mp3-inspelning av lärares och elevers muntliga kommunikation under en lektion</i>
Deltagare	Elva slöjdlärare och deras elevgrupper. Sex kvinnliga lärare i textilslöjd i skolår 3–9, fem manliga lärare i trä- och metallslöjd i skolår 3–9. Sammantaget representerande fem olika skolor
Urval	Närhets- och bekvämlighetsurval
Analysfokus	Undervisningens organisation och genomförande, samt hur lärare och elever agerar och kommunicerar i undervisningen
Tid	Insamling våren 2007 till våren 2008. Analys 2008–2009

I samband med den första genomläsningen av lärardagböckerna bestämdes att låta Goodlads läroplansteori utgöra en del av tolkningsramen för hela studien. Studiens syfte fastställdes och mp3-inspelningar till delstudie tre inleddes. Analysen av ljudinspelningarna kom i vissa delar att relatera till eller påverkas av den då avslutande analysen av lärardagböckerna. En första genomläsning av elevdagboks materialet visade att detta var intressant i förhållande till syftet och en delstudie med fokus på elevernas upplevda undervisning. Urvalet bland elevdagböckerna genomfördes efter att analysen av mp3-inspelningarna avslutats. Analysen av elevdagböckerna genomfördes då med

fokus på att relatera dem till respektive lärare från den första delstudien och den klassificering av lärarna i idealtyper som gjorts genom analysen av lärardagböckerna.

Grounded Theory

Som tagits upp i föregående kapitel finns olika sätt att se på och använda sig av *Grounded Theory*. Guvå och Hylander (2003) ser GT som ”en metodologi eller en forskningsstrategi, som ingår i ett bestämt perspektiv (det teori-genererande), där olika metoder för såväl urval av data som för bearbetning och analys vävs ihop i ett cirkulärt spiralliknande växelspel” (s. 11). Min avsikt var att i första hand utnyttja GT som en metod för analysarbetet. I den fortsatta framställningen utvecklas först bearbetning och analys inom GT mer generellt utifrån Guvå och Hylander. Därefter beskrivs hur GT specifikt använts i analysen av mitt empiriska material. Guvå och Hylander beskriver tillämpningen av GT:

Som forskare med grundad teori som metodologi går man som en upptäcktsresande in i ett utforskat problemområde och söker efter intressanta skeenden (företeelser), som kan utforskas vidare och så småningom kartläggas. Forskaren ställer frågor till sitt material för att utröna vad det är som händer, vilka processer som framstår som viktiga för de människor som befolkar området ifråga. Kodningen ger forskaren idéer om i vilka innebörds-kategorier materialet kan inordnas och efter vilka principer detta kan göras, d.v.s. hur det kan konceptualiseras. Genom konstant jämförande analys (komparation) växer begreppskategorier fram. Dessa revideras och verifieras. Kodning är en metod att formulera utifrån vilka principer som materialet skall ordnas, d.v.s. sorteras, systematiseras varieras, relateras och integreras (teoretiseras), medan dessa sorteringsgrunder prövas i den jämförande analysen. Enligt principen för det teoretiska urvalet fokuseras forskningsintresset på de områden och de grupper som dels kan ge en större variation i utformningen av begreppen och relationerna dem emellan, dels ge en fördjupning av de mest betydelsefulla processerna (Guvå & Hylander, 2003, s. 44).

För analysen av lärardagböckerna (delstudie 1) men också delvis i analysen av mp3-inspelningarna (delstudie 3) har de tre första av de fyra steg som beskrivs för GT utnyttjats: 1. från rådata till benämning av indikatorer, 2. begreppsbildning, från sorteringshögen till dynamiska begrepp, 3. mönstersökning. Det fjärde steget, teorigenerering, har inte varit aktuellt i förhållande till avhandlingsarbetets syfte.

Analysens första steg, det Guvå och Hylander (2003) uttrycker som från rådata till benämning av *indikatorer*, syftade till att upptäcka, identifiera och benämna indikatorer på betydelsefulla skeenden i mitt material att utforska vidare. Efter att ett antal sådana identifierats gick jag tillbaks till empirin för att söka efter och studera indikatorerna där de tydligast framträdde. Här ställdes frågor till materialet; vad säger indikatorerna om det som studeras, vad finns att upptäcka i materialet, vilka idéer dyker upp om viktiga interaktiva skeenden? De olika indikatorerna som framträdde jämfördes och särskiljdes från varandra. Samma ord eller fras kan ges olika betydelser i förhållande till olika indikatorer. Därefter vidtog komparation, en sortering utifrån begrepp som är abstrakta genom att de inte var hämtade direkt från empirin utan valts eller konstruerats för att beskriva olika indikatorer. Komparationen skedde med hjälp av frågor som; vilka koder hör ihop, på vilket sätt hör de ihop, vilka hör inte ihop? Genom denna analys skapades *kluster* vilka utgör början till mer övergripande kategorier. Under denna första fasens kodning och komparation väcktes idéer om hur materialet kunde sorteras och ordnas begreppsmässigt. Idéerna antecknades i *memos* som underlag för den fortsatta analysen.

Nästa steg var *begreppsbildning*, från sorteringshögen till *dynamiska begrepp*. Här var syftet att bilda dynamiska begrepp som skulle fungera som ledtrådar i det fortsatta analysarbetet. De dynamiska begreppen kan vara från materialet; *invivo-begrepp*, eller konstruerade; *invitro-begrepp* (Guvå och Hylander, 2003). Genom steget förtydligas vad man söker och vill finna mer av. Detta kan göras genom att gå tillbaka till befintligt material, eller genom att låta detta styra kommande empiriinsamling. I förhållande till min studie utgjorde de dynamiska begreppen sådant jag gick tillbaka till lärardagböckerna och sökte vidare efter. Därefter vidtog *begreppskodning*, vilket innebar att det empiriska materialet lämnades, och att en *kategorisering* istället gjordes utifrån tidigare sortering. Olika underkategorier bildade tillsammans övergripande kategorier. Kategorierna gavs övergripande benämningar som relaterade till olika delar eller grupper i materialet. I detta steg ställdes frågor som; vad innehåller denna kategori, vad finns för olika dimensioner av dess innehåll och betydelse, vilken variation finns? Därpå följde *begreppslig komparation*. Här analyserades koder och kategorier i syfte att definiera begrepp. Enligt Guvå och Hylander finns olika ståndpunkter om hur kreativ forskaren får och bör vara, exempelvis att fråga sig vad som mer borde finnas i en kategori men som inte visats sig i materialet, eller om man strikt skall

utgå från det material man har. Även i detta steg skrevs memos utifrån tankar kring hur data kodats.

I analysens tredje steg, *mönstersökning*, var syftet att hitta teoretiska samband mellan de begrepp som i tidigare steg genererats ur data. Här övervägdes relationer mellan begreppen och variationer i dessa relationerna. Här ställdes frågor till materialet som; hur förhåller sig begreppen till varandra, finns samvariation mellan dem, går det att finna mönster? Denna inledande fas av mönsterkodning utgör en svårbeskriven process där forskaren pendlar mellan olika koder, tankar och idéer för att hitta mönster och bilda helhet, ”det är först när man hittar det man söker, man vet vad det var som fattades” (Guvå & Hylander, 2003, s. 60). I mönstersökningen skall både relationen mellan begrepp och deras relation till olika underkategorier studeras. De begrepp som används i mönstersökningen är ofta i form av motsats- eller begreppspar, i min analys till exempel produkt-process. I mönsterkomparationen hade de memos som tidigare upprättats en viktig funktion. Guvå och Hylander skriver att komparationen kan resultera i tabeller och uppställningar där de olika delarna relateras till och åtskiljs från varandra. ”På så sätt särskiljs begreppen ytterligare, samtidigt som de förbinds med varandra genom att såväl varieras enligt olika dimensioner som samvarieras med andra begrepp” (Guvå & Hylander, 2003, s. 63). Komparationsfasen kan beskrivas som att den utgjorde ett sätt att prova olika spår och gav underlag för att välja bland dem.

Analys av lärardagböckerna

Det bästa helhetsperspektivet på en dagbokstext får man enligt Berglund (1998) genom en bedömning av grundintrycket vid genomläsning av hela episoden. Ett sådant angreppssätt kan anses tillämpligt i första hand då materialet som skall analyseras består av ett fåtal dagböcker. I NU-92 där dagboks materialet var omfattande gjordes analysen genom att materialet först genomlästes ostrukturerat. När mönster började framträda skapades olika kategorier. Dessa jämfördes med varandra för att finna likheter och skillnader (Johansson, 1994, 1995). När det gäller den egna förförståelsen skriver Johansson:

Kategoriseringen utfördes intuitivt baserat på min kännedom om verksamheten. En strävan har varit att försöka förstå den helhet som varje dagbok speglar och att genom kategoriseringar försöka beskriva det budskap som framförs i texten (1994, s. 6).

Att Johansson intuitivt utfört kategoriseringen baserat på sin egen kännedom på det studerade området är i linje med det Maxwell (2005) framhåller om forskarens egen förförståelse; att den egna kunskapen om det studerade området är och skall betraktas som en tillgång, inte minst i analysarbetet.

Min avsikt var att, i likhet med Johansson (1994, 1995, 2002), närma mig dagboksmaterialet öppet och att utnyttja min förförståelse som en resurs i analysen. Min egen syn, förförståelse och förhållande till ämnesområdet har beskrivits i inledningskapitlet. Med dessa utgångspunkter var avsikten att identifiera såväl likheter och olikheter, som andra intressanta aspekter i lärardagboksmaterialet. Förförståelsen bidrog också till att undvika att beskrivningen endast blir yttlig eller trivial, såsom exempelvis Berglund (1993) och Guvå och Hylander (2003) varnar för. Bilden från lärardagböckerna skulle dessutom ställas i relation till analysen av de andra delstudierna, även om analysen av ett material inte blir mindre trivial för att en annan analys gjorts på ett annat material i samma studie. Risken att bli trivialt beskrivande hanterades, förutom genom en god förförståelse på området, genom att relatera analysprocessen till det systematiska tillvägagångssättet inom GT. Avsikten i analysen var att genom kodningen konstruera ett antal begreppskategorier. Dessa begreppskategorier relaterades till varandra med målsättningen att finna olika områden eller rubriker att presentera dagboksmaterialet utifrån. Slutligen relaterades och jämfördes dagbokslärarna med de identifierade områdena i syfte konstruera idealtyper vilka representerade olika förhållningssätt hos slöjdlärarna genom att synliggöra likheter och olikheter utifrån deras sätt att själva beskriva sin undervisning.

Analysens genomförande

Lärardagböckerna från NU-03 hade ett drygt år före analysen transkriberats från handskrivna dagböcker till separata Worddokument. Vid transkriberingen hade uppenbara stavfel och meningsbyggnadsfel som skulle försvåra fortsatt läsning rättats. Det handlade dock inte om redigering av texten, de ändringar som gjordes syftade endast till att öka läsbarheten. I samband med transkriberingen sorterades en av de 63 lärardagböckerna bort då den i sitt innehåll inte svarade mot uppgiften eller frågan som skulle besvaras. Varje dagbok försågs med ett löpnummer från 1 till 62 tillsammans med *tx* för textslöjd och *tm* för trä- och metallslöjd. I anslutning till de första genomläsningarna av lärardagböckerna gjordes och presenterades ett fåtal analyser på begränsade delar av materialet (Hasselskog, 2006, 2008a).

Analysens första steg, från rådata till *benämning av indikatorer*, inleddes med att ett antal dagböcker lästes översiktligt för att bli bekant med materialet. Under fortsatt och upprepad läsning av samtliga dagböcker skrevs kommentarer i anslutning till varje enskild dagbok. Målsättningen var att kommentarerna dels skulle spegla ett helhetsintryck av dagboken och dels uppmärksamma specifika detaljer eller episoder. Det senare kunde avse sådant som gjorde att dagboken skiljde sig från andra eller något som väckte tankar eller idéer hos mig. Exempel på sådana anteckningar är att vissa lärare inte beskrivit eleverna utan bara deras pågående arbeten, eller variationer i språkbruk mellan att förklara, instruera och visa. Arbetet gjordes genom anteckningar i marginalen och understrykningar direkt i utskriften av respektive dagbok. Dessutom skrevs indikatorer i form av korta fraser eller ledord, exempelvis ”stor variation mellan elevarbetena”, ”produktfokus”, in i ett separat dokument. Utifrån dessa antecknade indikatorer vidtog komparation där hela materialet lästes på nytt i olika omgångar. Exempel på hur de olika indikatorerna framträdde i dagböckerna kopierades och klipptes in under respektive indikator i separata dokument. Exempelvis kom det under ”Betyg” att finnas ett antal kopierade meningar från dagböckerna med hänvisning till respektive lärare där dagbokstexten innefattade olika aspekter av betyg. De olika indikatorerna, inklusive de från dagböckerna kopierade exemplifieringarna, relaterades till varandra i syfte att identifiera olika slags kopplingar mellan dem. Under denna komparation kom exempelvis dagboksutdragen om lärarens betygssättning, värderande omdömen och slöjdprocessens värderingsfas, att bilda en grupp med benämningen ”Bedömning och värdering”. Övriga motsvarande grupper, det som inom GT benämns kluster, var: Lärarrollen, Reflektion och reflektionsnivå, Språk och begreppsanvändning, Verksamhetens organisation, Mål-idealsituation, Unikt-utmärkande för slöjddämnet, och Typ av lärande. Arbetet gjordes genom att nya dokument upprättades och numrerades för varje steg i processen, hela tiden inklusive vidhängande citat från lärardagböckerna. Dessa dokument kompletterades i form av memos av tankar och idéer som dök upp både under deras upprättande och vid fortsatt läsning.

I nästa fas, *begreppsbildning* från sorteringshögen till dynamiska begrepp, utgjorde de olika klustren med sina respektive dagboksutdrag och ledord underlag för bildandet av ett antal olika områden. Exempel på områden eller dynamiska begrepp som konstruerades är: Tidsanvändning, Undervisningens planering och Lärarrollen. Utifrån dessa begrepp, och med ambitionen att vara

distanserad från det empiriska dagboks materialet jag nu var väl förtrogen med, övervägdes innebörden i de olika konstruerade begreppen. Här var också de tankar och idéer som antecknats under de olika analysstegen till hjälp. Ett sådant exempel är den uppgift de olika dagbokslärares elever arbetade med, vilket inkluderades i det dynamiska begreppet ”Undervisningens planering”. I förhållande till detta ställdes frågor av typen: Hur påverkar olika typer av elevuppgifter övriga skeenden i slöjdverksamheten? Om eleverna själva bestämmer vad de vill tillverka? Om uppgifterna är gemensamma för alla, eller angivande av arbetsområden inom vilka eleverna har visst utrymme för egna val?

Tankar och exemplifieringar från dagboks materialet utifrån ovanstående typ av frågor inledde analysens tredje steg, *mönstersökning*. Denna process kring de olika begrepp och områden som härstammade från läsningen av lärardagböckerna, men som genomfördes utan att direkt relateras till dem, ledde till nya frågor och idéer. Här relaterades olika begrepp och områden till varandra, vad förenar och vad skiljer dem? Varje område exemplifierades genom att citat från dagböckerna klipptes in i ett nytt dokument under rubriker som i stort följde och representerade de huvudområden som fastställdes under mönstersökningen: Undervisningens innehåll, Bedömning och betyg, Språk och begreppsanvändning. Exempelvis området ”Undervisningens innehåll” hade underrubriker som fokuserade undervisningsinnehåll utöver elevernas individuella arbete, uppgiften eleverna arbetade med, och samverkan med andra skolämnen. Utifrån ovanstående gjordes en slutlig genomläsning och analys av samtliga lärardagböcker. I detta steg låg fokus på att identifiera variationen inom de olika områdena. Det hela sammanfattades och bidrog efter vissa justeringar till en struktur för resultatpresentationen.

Konstruktion av fyra idealtyper

Den GT-inspirerade analysen ovan beskriver en systematisk kartläggning och kategorisering av lärardagboks materialet. Ett problem med resultatet från analysen är dock att det är svårt att kommunicera och därmed att relatera till såväl de övriga delstudierna som till annan forskning. Förhållandet utgjorde motiv till att också använda idealtyps metoden på lärardagboks materialet. Eneroth (1984) beskriver GT och idealtyps metoden som två olika data-sammanfattningsmetoder där GT syftar till en total kartläggning av den studerade företeelsens samtliga kvaliteter, medan idealtyps metoden syftar till att utifrån motsvarande data fånga det typiska hos en grupp av fall eller

människor. Idealtypsmetoden ger forskaren stort utrymme att själv konstruera sina idealtyper, även om det finns villkor som skall uppfyllas: De olika idealtyperna skall utesluta varandra genom att de tydligt kan avgränsas i förhållande till andra. De konstruerade idealtyperna skall också täcka hela materialet, varje situation eller beskrivning måste kunna hänföras till någon av idealtyperna. Däremot behöver inget konkret fall, alltså någon av dagbokslärarna, omfatta samtliga de kvaliteter som kännetecknar respektive idealtyp. Weber som utvecklat metoden beskriver en idealtyp som ”en hypotetiskt konkret individ”. *”It is not a description of reality but it aims to give unambiguous means of expression to such a description”* (Weber, 1949, s. 90). Eneroth liknar idealtypen vid en karikatyr som skall täcka en hel grupp av fall, men också vara så verklig att den skulle kunna finnas i verkligheten. Det innebär att olika individer inom samma idealtyp kan tillhöra kategorin av delvis olika skäl. Eneroth framhåller att metoden på ett bra sätt kan sammanfatta data om en företeelse genom att utifrån datamaterialet beskriva och definiera det typiska hos en grupp fall, eller som i denna studie hos olika grupper av slöjdlärare. Motivet till att utifrån lärardagboks materialet konstruera idealtyper är framförallt den tydlighet och kommunicerbarhet metoden innebär. Metoden gör det möjligt att genom definierade idealtyper presentera och diskutera skillnader mellan slöjdlärares förhållningssätt, både i förhållande övriga delstudier och mer generellt.

Parallellt med den sista genomläsningen av lärardagböckerna med fokus på variation i den föregående GT-inspirerade analysen, påbörjades arbetet med att gruppera de intryck kring olika lärartyper som framträtt under olika faser av analysarbetet. Även om variationen på de olika områdena ofta framträdde i form av en glidande skala snarare än antingen eller, och att vissa lärares dagböcker inte gav någon information alls i förhållande till vissa av områdena, sågs ett mönster. Utifrån dagboksuppgiften har lärarna beskrivit sitt arbete och sin egen roll i detta arbete på många olika sätt. Några sätter själva namn på sin roll i olika delar av verksamheten, exempelvis ”handledare” eller ”bollplank”, andra skriver om vad och hur de gör. Vissa lärare skriver om hur de bemöter sina elever, medan andra fokuserar sin roll i förhållande till framställningen av produkter eller tekniker eleverna arbetar med. Den egna rollen beskrivs alltså både direkt och indirekt i lärardagböckerna. Ambitionen och kravet utifrån idealtypsmetoden var att varje lärare huvudsakligen skulle kunna hänföras till en av idealtyperna. Under ny läsning av dagboks materialet, som nu var väl känt för mig, provades olika sätt

att definiera ett antal idealtyper. Genom lärarnas beskrivningar framträdde tre huvudsakliga inriktningar; lärare som beskrev hur de konkret hjälpte eleverna i deras arbete, lärare som beskrev de tekniker och moment de visade eller instruerade eleverna, och lärare som beskrev eleverna i förhållande till deras arbeten. Även i vilken utsträckning initiativet i pågående arbeten låg hos eleven respektive läraren varierade i de olika lärarnas beskrivningar. Olika definitioner av idealtyper provades genom att relatera de ovan nämnda skillnaderna till andra faktorer, exempelvis lärarnas tidsorientering och begreppsanvändning i dagböckerna. I denna fas utnyttjades också resultat och begrepp från den tidigare GT-inspirerade analysen av materialet. Slutligen konstruerades och namngavs fyra olika idealtyper: *Serviceman*, *Instruktör*, *Handledare* och *Pedagog*.

Utifrån definieringen av varje idealtyp lästes alla lärardagböcker på nytt och varje lärare klassificerades i relation till de fyra idealtyperna. Trots kravet och ambitionen att de fyra idealtyperna skulle vara tydligt avgränsade från varandra var det ibland svårt att dra gränserna mellan dem och att avgöra hur en lärare skulle klassificeras. Förhållandet medförde att ett tillägg gjordes till idealtypernas definiering: Idealtyperna *Serviceman* och *Instruktör* var klart avgränsade genom sina definitioner. Definitionen av *Handledaren* skiljer sig från de föregående, men idealtypen *Handledare* agerar ibland på ett sådant sätt att det också stämmer med det som definierar idealtyperna *Serviceman* eller *Instruktör*. På motsvarande sätt uppfattades *Pedagogens* agerande ibland innefatta det som definierar de tre övriga idealtyperna, även om *Pedagogen* huvudsakligen kännetecknas av något som saknas hos dessa. Den slutliga klassificeringen av varje lärare har främst hänförs till lärarnas arbete under den majoritet av tiden under slöjdlektionerna då eleverna arbetar individuellt med sina slöjdprojekt. Detta för att det är denna del av undervisningen lärarna valt att fokusera i sina dagboksbeskrivningar. De fyra idealtyperna presenteras, utvecklas och exemplifieras i resultatpresentationen av delstudie ett (s. 149).

Analys av elevdagböckerna

Det tidigare beskrivna urvalsförfarandet innebar att 24 elevdagböcker fanns för analys. Dessa representerade åtta slöjdgrupper med tre elever i varje. Två av dessa åtta elevgrupper lärare representerade varje idealtypskategori; *Serviceman*, *Instruktör*, *Handledare* och *Pedagog*. Motivet för delstudie två, elevdagböckerna, var att undersöka hur elevernas upplevelse i form av dag-

boksanteckningar relaterade till deras lärare. Då de tre elevdagböckerna var skrivna av tre utvalda elever i slöjdgrupper med omkring femton deltagare, var ambitionen att låta de tre dagböckerna tillsammans utgöra en beskrivning av elevernas upplevelse av undervisningen hos sin lärare. Detta då i motsats till att särskilja eller individuellt analysera de tre elevernas dagböcker i förhållande till lärarens.

Analysen påbörjades med läsning av elevdagböckerna tre och tre utifrån att de beskrev de tre elevernas upplevelse av samma verksamhet vid samma tidpunkt, i samma lokal och med samma lärare. Hur deras lärare klassificerats i förhållande till de fyra idealtyperna ansågs oväsentligt vid denna första läsning. De åtta grupperna tilldelades därför tillfälliga beteckningar från A till H för att undvika att koppla dem till respektive lärares idealtypstillhörighet. Utifrån min erfarenhet och förförståelse söktes indikatorer som genom elevdagböckerna tillsammans kunde bidra till en beskrivning elevgruppens slöjdverksamhet. Anteckningar fördes löpande kring varje elevgrupp. Därefter gjordes nya genomläsningar utifrån de begrepp och områden som använts i beskrivningen av de fyra idealtyperna. Exempelvis om initiativet i pågående arbete syntes ligga hos eleven eller läraren, elevernas begreppsanvändning, och dessutom hur eleverna i sina dagböcker eventuellt kommenterade sin lärare. Upprepade genomläsningar med olika fokus gav upphov till nya begrepp och analyskategorier. Hur eleverna beskrev att svårigheter hanterades och hur de i sina dagböcker beskrivit något som gått fel var ett område som framträdde i de flesta elevdagböckerna, med där variationen mellan de olika grupperna var påtaglig. Ytterligare områden där olikheter mellan elevgrupper framträdde bildade nya kategorier för analys: Hur eleverna kommenterade idéerna till sina slöjdarbeten, vilka föremål de arbetade med, hur eleverna beskrev stämningen och hur de skrev om eventuell redovisning eller utvärdering av avslutade arbeten.

Efter analysen av de åtta elevgruppernas dagböcker plockades de tillfälliga bokstavs-beteckningarna på grupperna bort, istället kopplades elevgrupperna till sin lärares dagbok. Elevernas beskrivningar relaterades till deras lärares dagbok med fokus på vilka likheter och skillnader som framträdde mellan dem. Bilden från varje elevgrupp relaterades också till den mer generella beskrivning av respektive idealtyp som gjorts i delstudie ett.

Analys av mp3-inspelningarna

Analysen av den tredje delstudiens mp3-inspelningar innebar delvis andra förutsättningar än vid analysen av lärardagböckerna i delstudie ett. Det var ett mer begränsat material bestående av elva lärare, det hade inte heller tillkommit utifrån någon gemensam uppgift till lärarna såsom dagböckerna gjort. Dessutom representerade ljudinspelningarna slöjdundervisning med stor åldersmässig spridning från skolår 3 till 9. I fokus för analysen av mp3-inspelningarna stod något som inte varit möjligt genom lärare och elevers dagböcker: Att fånga den genomförda undervisningen, i form av innehåll och utformning av dialogen mellan lärare och elever. Målsättningen med inspelningen av de elva lärarna var att beskriva variation i sättet att genomföra slöjdundervisning. Utmaningen inför analysen var därigenom att identifiera relevanta delar, områden och aspekter där variation fanns, även om också utebliven variation kan utgöra ett intressant resultat. Liksom i analysen av lärardagböckerna utgjorde min förförståelse en viktig del i analysarbetet. Inte minst för att kravet på tolkarens föreställningsförmåga, så som konstaterades i utprovningen av mp3-tekniken, är stort genom att det inte var möjligt att *se* det elever och lärare gjorde eller talade om. Avsikten i analysen var att utnyttja tillämpliga delar av den systematiska analysstrategin från GT för att inte förbise intressanta aspekter eller ensidigt låta min egen förförståelse styra analysprocessen. Ytterligare en påverkansfaktor i analysen av mp3-inspelningarna var den tidigare genomförda analysen av lärardagböckerna. I dagböckerna skrev exempelvis många av lärarna om hur hjälpte de elever som bad om detta. I förhållande till mp3-materialet var därför tanken att närmare studera på vilket sätt en sådan hjälp tog sig uttryck. Ett annat intressant analysområde som togs med från den första delstudien var de frekventa beskrivningarna av hur lärarna betygsatte elevernas produkter. Beskrivningarna i dagböckerna gjorde det intressant att i mp3-analysen studera hur betygssättning framträdde i lärarnas genomförda undervisning.

För att identifiera och åskådliggöra variationen i materialet relaterades de inspelade lärarna och eleverna genom analysen också till befintlig teori. Detta gjordes i form av det sätt att diskutera estetiska läroprocesser i termerna *lärande i, om, med* och *genom*, såsom görs av Lindström (2008, 2009) (se s. 95). För denna del av analysen utarbetades en analysguide där de fyra ingående delarna i kombination med Lindströms beskrivningar, definierades med hjälp av exempel från mp3-materialet enligt följande tabell:

Tabell 6. Analysguide för bedömning av lärarens fokus på respektive förutsättningar för lärande om, i, med och genom slöjdundervisningen

	Definition	Exemplifiering från mp3-inspelningarna
Lärande OM slöjd	”Baskunskaper om slöjd” -Målsättning känd och relaterar till slöjdområdet -Det slöjdspecifika är viktigt	-Läraren instruerar eleverna i vad och hur de skall göra -”Rätt sätt” i förhållande till tekniker och material har stort utrymme -Initiativet mer hos läraren än eleven
Lärande I Slöjd	”Kreativt och prövande arbete i slöjd” -Befintlig kunskap utgör redskap för ytterligare lärande -Det slöjdspecifika är viktigt	- Läraren stöttar eleverna utifrån deras önskan, snarare än styr och instruerar dem -Elevens inflytande över vad och hur är stort -Eleven arbetar självständigt och har själv initiativet
Lärande MED Slöjd	”Att med slöjd uppnå något ej slöjdspecifikt” -Målsättning känd -Det slöjdspecifika utgör ett medel för att nå andra mål	-Lärare och elever drivs av ett mål utanför själva slöjdundervisningen, t ex en kommande modevisning -Elevens fokus är i stor utsträckning något som inte relaterar till själva slöjdundervisningen, t ex att framställa en present till någon eller ett önskat klädesplagg
Lärande GENOM slöjd	”Att lära sig något icke slöjdrelaterat genom slöjdarbete” -Befintlig kunskap utgör redskap för ytterligare lärande -Det slöjdspecifika utgör ett medel för att nå andra mål	-Läraren är inriktad på elevens förståelse snarare än görande -Elevens inflytande över vad och hur är stort -Elevens reflektion är framträdande

Tabellen bygger på Lindström (2008, 2009) men har inte för avsikt att ge en fullständig beskrivning eller definition av de olika typerna av lärande. Ledande vid utformningen har varit att definitionerna och exemplen skall kunna utgöra ett redskap i analysen av mp3-inspelningarna med de elva slöjd-lärarnas undervisning.

Då antalet lektioner som spelats in med de elva deltagande lärarna varierade från en till tre lektioner beslöts att välja en av de inspelade lektionerna hos varje lärare. Motivet till detta var främst att analysen av ljudinspelningarna utgjorde en mycket tidskrävande process. I valet mellan att ta med ett färre antal av lärarna, men med fler lektioner per lärare, bedömdes det med tanke på målsättningen att identifiera variation, mest fruktbart att inkludera alla elva lärare. Vid valet av lektion bland de grupper som inspelats vid mer än ett tillfälle föll valet på den sist inspelade lektionen med varje grupp. Valet

gjordes utifrån antagandet att den eventuella påverkan på lärare och elevers agerande själva inspelningssituationen haft, avtagit ju fler lektioner som spelats in. Inför analysen av den utvalda lektionen lades också den parallella videoinspelning som skett i slöjdsalen under samma lektion till materialet. Denna videoinspelning hade dock som tidigare nämnts, inte fokus på läraren utan följde i första hand några elevers arbete under lektionen.

Analysens genomförande

Analysen inleddes med att de elva lektionsinspelningarna numrerades från lärare 101–111 och lyssnades igenom. Vid de första genomlysningarna startades uppspelning av videoinspelningen samtidigt. Detta visade sig dock svårhanterligt och inte så givande. Videon fokuserade mestadels på enskilda elever, medan ljudinspelningen följde läraren i en annan del av salen. Dessutom pausades ibland videoinspelningen vilket inte gällde för mp3-inspelningen. Följden blev att videoinspelningarna i detta skede av analysen lades åt sidan. Då varje lektion, och därmed varje mp3-inspelning, var ungefär 80 minuter lång var genomlysningen av mp3-inspelningarna ett omfattande arbete. Dessutom upptäcktes snart att det under olika långa perioder inte sades mycket i vissa grupper, och att tidigare mönster upprepade sig. Konsta- terandet medförde att det parallellt med genomlysningen upprättades ett dokument för varje lärare. Där antecknades indikatorer i form enstaka ord eller korta meningar. I anslutning till varje sådan anteckning noterades också tiden på bandet för att enkelt kunna gå tillbaks vid senare tillfälle. Ett exempel på hur sådan anteckningar kunde se ut är: *”1.02.45 Elev ber om råd angående sammanfogningsmetod. Bra exempel på diskussion där elev och lärare diskuterar ”jämbördigt””* (från lektionen hos lärare 109). Efter två genomlysningar av varje lektion fanns ett dokument på en till två sidor för varje lärare eller grupp. Dokumenten skrevs ut och med dessa som underlag identifierades olika indikatorer som framträdde i materialet.

I nästa steg jämfördes och relaterades indikatorerna till varandra. Utifrån jämförelsen övervägdes och fastställdes olika rubriker, exempelvis ”Lärarens roll”, ”Slöjdprocessens värderingsfas”, och ”Kontaktens inledning”. Därefter sorterades noteringarna från genomlysningen av varje lektion in under dessa rubriker. När de flesta av de noteringar som gjorts under de första genomlysningarna kunde hänföras till någon av dessa begrepp eller rubriker påbörjades en ny genomlysning. Tanken var att aktivt söka efter och notera exempelvis lärarens roll och hur kontakten inleddes från varje inspelning.

Detta visade sig dock bli ett monotont och mekaniskt arbete, det upplevdes ofta som mer kvantitativt än kvalitativt. Istället inleddes ett mer ostrukturerat lyssnande där målet var att bredda aspekterna av de begrepp som nyss eftersökts. Exempel på sådana aspekter kring området ”Kontaktens inledning” blev, förutom vem som frågar vem, om det var flera turer av fråga-svar. I förhållande till lärarens roll noterades bland annat om läraren gav instruktioner och/eller ställde frågor till eleven, om initiativet uppfattades ligga hos eleven eller läraren, och hur produkt respektive process fokuserades av läraren i dialogen med eleverna. I förhållande till GT kan arbetet beskrivas som att jag utifrån enstaka indikatorer lyssnade vidare på materialet i syfte att skapa kluster, snarare än parade ihop olika identifierade indikatorer till kluster så som det beskrivs för GT. Detta steg utgjorde en fas av analysprocessen som upplevdes givande men svårbeskriven. Under genomlysningarna i denna process antecknades också för varje lärare något som benämndes ”speciella situationer”. Dessa utgjordes ofta av situationer som inte passade in i de områden som identifierats. Det var också situationer som sällan upprepades eller var typiska för läraren, men som uppfattades som intressanta.

Utifrån de områden eller kluster som nu fanns antecknade sökte jag bilda övergripande begrepp som förenade flera områden. Exempel på sådana begrepp var ”Lärarens respons”, ”Slöjdprocessen” och ”Begrepp och yrkesspråk”. Ett tiotal begrepp listades och ett dokument med dessa begrepp som rubriker upprättades för varje lärare. Därefter gjordes en ny genomlysning av varje inspelning. Här pausade uppspelningen bara några gånger för att sammanfatta mer med egna ord, än för att återge den exakta kommunikationen. Med dokumentet för respektive lärare framför mig tittade jag därefter på videoinspelningen från samma lektion. Det sammantagna intrycket efter att studerat de elva videosekvenserna var att de inte tillförde mycket nytt. Däremot bekräftade de i många fall den tolkning som gjorts utifrån lärare och elevers muntliga kommunikation. I några fall kunde dock videoinspelningarna komplettera mp3-inspelningarna. Ett sådant exempel var en elevs speciella ansiktsuttryck när läraren var på väg att avsluta deras dialog. Utifrån videomaterialet gjordes tillägg i några av de dokument som tidigare upprättats för varje lärare.

Inför formulerandet av resultatpresentationen fanns två dokument för varje lärare. Ett där olika situationer med tidsangivelse fanns antecknade, och ett där min uppfattning kring omkring tio aspekter lika för alla lärare fanns

beskrivna. Det senare dokumentet kom att utgöra stommen i resultatpresentationen som i stor utsträckning strukturerades utifrån det totalt övergripande begrepp eller områden som framträtt under analysen. Det första dokumentet var till stor hjälp för att hitta exempel som kunde återge och styrka det beskrivna handlandet eller variationen. Bland de speciella situationer som noterats för flera av lärarna valdes ett antal ut för presentation i anslutning till en avslutande beskrivning av varje lärare och dennes undervisning. Beskrivningen gjordes under genomlysning av en lektion i taget, och med analysen av det samlade materialet i färskt minne. Med denna beskrivning av huvuddragen eller det typiska för var och en av lärarna, relaterades varje lärare också till den analysguide (tidigare tabell 6, s. 132) som upprättats avseende fokus på eller förutsättningar för lärande om, i, med och genom undervisningen. Denna del av analysen genomfördes utifrån min tolkning och samlade intryck från genomlysningar av respektive lärares hela lektion. Avsikten med att relatera varje lärares undervisning till om, i, med och genom, var i första hand att visa på variationen hos varje enskild lärare, inte att jämföra de olika lärarna med varandra. Bedömningen gjordes i förhållande till en tregradig skala: Litet fokus eller ringa förutsättningar, visst fokus eller förutsättningar, tydligt fokus eller goda förutsättningar.

Etiska aspekter

I såväl planering och genomförande som avrapportering av studien har etiska aspekter i förhållande till de olika informanterna övervägts. Vägledande har varit Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Gällande lärare och elevers dagboksskrivande som en del av NU-03 har de forskningsetiska aspekterna med avseende på information och samtycke hanterats av Skolverket eller enligt deras direktiv. I förhållande mp3-studien har informationskravet till deltagarna uppfyllts genom information om studien och dess syfte såsom beskrivits i metodkapitlet. Samtyckeskravet följer rekommendationen genom att såväl muntlig presentation av studien för elever och lärare, som skriftlig information till elevernas vårdnadshavare har skett. Alla deltagare har också varit medvetna om att de när som helst kunnat avbryta sitt deltagande. Konfidentialitetskravet har för samtliga delstudier hanterats genom att alla personnamn ändrats inför resultatpresentationen. I förhållande till nyttjandekravet kommer materialet inte att användas för annat ändamål eller syfte än de forskningsrelaterade som i förväg presenterats för deltagarna.

Trots att alla personnamn ändrats finns möjligheten att enskilda lärare kan komma att identifiera sina dagboksskrivande elever genom citaten från elevdagböckerna. Även om detta skulle ske har det inte bedömts utgöra något etiskt problematiskt genom att eleverna nu lämnat grundskolan. På motsvarande sätt kan såväl elever som lärare känna igen sig själva från delar av mp3-studien, men då avrapporteringen endast återger vad som faktiskt sagts av lärare och elever har detta inte bedömts utgöra något hinder. Studiens beskrivande ansats innebär att lärare och elever som eventuellt kan komma att känna igen sig själva eller sin lärare respektive sina elever, inte utpekats i ofördelaktiga eller värderande termer. Förhoppningen är att såväl lärare som elever vilka använt sin tid för att skriva dagbok eller tillåtit inspelning av pågående undervisning, skall uppskatta sin delaktighet och hur de därigenom bidragit till studien.

DEN AV LÄRARNA UPPFATTADE UNDERVISNINGEN – DELSTUDIE 1

I kapitlet presenteras resultatet av den första delstudien. Det empiriska materialet består av dagböcker från 62 slöjdlärare. Lärarna har under fem till åtta veckor skrivit dagboksanteckningar utifrån sin undervisning med en grupp elever i skolår 9. Uppgiften till lärarna var: *Beskriv vad du gör, hur du gör, varför du gör så, och vad du upplever under arbetets gång.* Som tidigare beskrivits har lärarnas dagboksanteckningar gjorts 2003 inom ramen för Skolverkets nationella utvärderingen NU-03. Kapitlet består av två delar. Först presenteras det lärarna själva väljer att ta upp i sina dagböcker när de beskriver sin undervisning. Här beskrivs likheter som skillnader som framträder. I den andra delen presenteras fyra idealtyper som konstruerats utifrån lärarnas dagboksanteckningar.

I framställningen benämns lärarna genom det löpnummer från 1–62 de tilldelats vid analysen, i kombination med ”tx” respektive ”tm” för att visa om de undervisar i textil- eller trä- och metallslöjd. Samtliga lärare i textilslöjd är kvinnor och samtliga män undervisar i trä- och metallslöjd. Vid citat ur lärardagböckerna markerar tre streck [– – –] i ett citat övergång från ett dagbokstillfälle till ett annat i samma lärares dagbok. Text inom hakparentes ”[]” i ett citat har lagts till för att förtydliga något i citatet.

Lärarnas beskrivning av undervisningen

Gemensamt för en majoritet av lärarnas dagboksanteckningar är ett stort fokus på *vad*, och i viss mån på *hur* lärarna handlar i förhållande till sina elever i deras pågående slöjdarbeten. Elevernas produkter, pågående arbeten, aktuella material och tekniker beskrivs utförligt. *Varför*-frågan och vad som upplevs under arbetets gång, ges ett relativt begränsat utrymme i lärarnas beskrivningar. I relation till de tre olika *Studio structures* som tidigare beskrivits med hänvisning till Hetland m fl (2007); *Demonstration-Lectures*,

Students-at-Work och *Critiques*, har lärardagböckerna ett framträdande fokus på elevernas eget arbete. Lärarnas beskrivningar i dagböckerna domineras stort av vad eleverna gör och hur läraren agerar under denna dominerande del av undervisningen. När det gäller vad lärarna upplever under arbetet återkommer ofta att det är svårt att hinna med att hjälpa alla i den omfattning de själva och eleverna skulle önska. Lärarnas fokus på vad och hur i förhållande till elevernas olika arbeten, och upplevelsen av att tiden inte räcker till kan exemplifieras med följande två dagboksutdrag:

En elev började maskinquilta sitt stora lapptäcke och vi försökte olika sömmar på en provbit innan hon sydde på sitt täcke. Två elever var lediga. En behövde hjälp med overlock-maskinen, skulle fälla en morgonrock. Ett par shorts skulle kantas med snedremsa. Ett linne konstruerades efter elevens önskemål. En väska där botten var lite jobbig och hela väskan skulle vändsys. Någon stickar en väska, elevens egen idé, och behöver hjälp med färgbyte. Två får knut på tråden när de håller på med ett korsstygnbroderi och vill ha hjälp. Till sist är det en kudde som tillverkas efter en idé som inte riktigt vill fungera och då får vi hjälpas åt att sprätta. Ungefär så här är ett lektionspass, man är hela tiden på fötter och hinner inte tänka en egen tanke (Lärare 50, tx).

Klassen samlas och närvaro kontrolleras. Går igenom vilka arbeten som är aktuella. 3 elever jobbar i metallavdelningen några gör bord, skåp, ramar, spöställ, olika typer av hyllor. Eleverna jobbar individuellt. En elev sitter och planerar, behöver mycket hjälp för att komma igång. En hel del tid av lektionen går till att hjälpa 2 elever med ytbehandling. Hjälp med hyvling, sågning i bandsåg, visar sargtappning. Diskuterar konstruktion av ett spöställ. Saknar tid till att betrakta elevernas sätt att lösa momenten. Idag hög ljudnivå, stress att hinna med alla. Känns i skallen när lektionen är slut (Lärare 59, tm).

Som framgår av de två citaten relateras den stress eller brist på tid som beskrivs av många lärare, främst till att praktiskt och konkret hinna hjälpa eleverna i deras pågående arbeten. Mer sällan nämns brist på tid för lärande eller i förhållande till olika mål. De två citaten visar också något annat som gäller för en majoritet av dagböckerna: Beskrivningarna omfattar sällan mer än upp till åtta eller tio elever eller elevens arbeten. Den vanligaste gruppstorleken för år 9 är enligt 14–16 elever (Skolverket, 2005a). Lärare 50 i det första citatet omnämner nio elever plus två som är frånvarande. I många av dagböckerna beskrivs ännu färre elever eller elevens arbeten. Förhållandet kan tyda på att vissa elever inte är sysselsatta med något arbete, eller att det finns elever som av annan anledning ej inkluderats i lärarens dagbok, eventuellt för att de arbetar självständigt och inte har någon lärarkontakt under lektionen.

Lärarnas absoluta majoritet av lektionstiden utnyttjas utifrån tolkningen av dagböckerna till kontakt med enskilda elever under deras genomförande av sina slöjdarbeten. Kontakterna tar ofta utgångspunkt i elevernas pågående arbete och fokuserar hur eleven skall komma vidare. Utifrån dagböckerna förefaller idé- och planeringsfasen i elevernas slöjdprocess i stor utsträckning hanteras av eleverna själva. Dessa delar kommenteras sällan i dagböckerna, medan slöjdprocessens genomförandefas beskrivs utförligt. Värderingsfasen, motsvarande den tredje av de *Studio structures* Hetland m fl (2007) nämner, beskrivs liksom idé och planering mer övergripande och oprecist i lärardagböckerna. Den värdering som framträder handlar oftare om att eleverna gör någon form av utvärdering eller redovisning, än om hur denna går till eller vad den innehåller. Dagbokstexterna innefattar generellt många hantverksrelaterade facktermer. Däremot är begrepp relaterade till arbetsprocessen, exempelvis kreativitet, problemlösning och värdering, mer sällan förekommande. Följande citat som involverar elever i slöjdprocessens alla faser utgör exempel på hur genomförandefasen ges störst utrymme i lärardagböckerna:

Tove börjar med litet maskinbroderi till tavla. Sanna lyckas dra av kläppen på dragkedjan till sitt linne – (gick att fixa.) Sandra och Josefin frågar om sina kassars botten. Mia frågar om avslutningen på ärmhålen i sin klänning. Visar hur snedremsan kan sys fast. Fia börjar med sin svarta kasse. Frågar om spolhylsan respektive spolarna till Husqvarna (Vi har Pfaff-maskiner också). Lena frågar om sin virkning. Vad är Sm = smygmaska. Vad är dbst = dubbelstolpe. Sanna färdig med sitt linne. Visat att hon kan få sitt MVG. Kul. Tove experimenterar med sin fisktavla. Fia - Fia du lyssnade inte på instruktionen du fick till din kasse. Helt fel. Sick-sack där raksömmen skulle vara – Dåligt av en Åk 9:a och sen skylla på att jag visade fel. Vad har hon lärt sig på alla skolslöjdår? (Lärare 7, tx).

Generellt ger lärardagböckerna bilden av en verksamhet med positiva elever och lärare. Eleverna förefaller i stor utsträckning arbeta engagerat och det är sällan lärarna beskriver att de behöver att motivera eleverna. Även den bild som framträder av lärarna visar på engagemang och lust. Följande reflektion i en av lärardagböckerna exemplifierar elevers och lärares engagemang och positiva upplevelse:

Roligt är det att få uppleva viljan att bli färdig och med ett gott resultat. Tror att betygen börjar kännas viktiga i detta läget. Men stoltheten i att få visa upp ett färdigt välgjort arbete verkar överskugga betygshetsen, som tur är. (Lärare 24, tm)

Genom sina dagboksanteckningar ger lärarna uttryck för olika sätt att se på elevvalda arbeten, obligatoriska uppgifter och gemensamma arbetsområden. Skillnaderna mellan dem kan beskrivas som olika grader av en fast eller lös struktur på undervisningen. Ett vanligt förekommande sätt att hantera avvägningen är att varje termin eller läsår ge eleverna ett antal fasta uppgifter. Vissa av lärarna beskriver att eleverna själva får bestämma när de vill genomföra sådana obligatoriska moment. I andra grupper börjar alla elever med dessa, för att därefter ges ett större inflytande över vad de vill framställa. Andra lärare förefaller utifrån dagböckerna att istället alltid låta eleverna välja vad de vill framställa. De fastare strukturen i vissa lärares undervisning tar sig olika uttryck. Utgångspunkten kan vara ett material, ett föremål eller område, eller utgå från någon teknik eller ett visst redskap. Det senare exemplifieras av följande citat:

Planering under 80 minuter i år 8 val och 80 min i år 9 val (7:orna har tyvärr ingen slöjd vilket jag ofta klagar på, men får inget gehör) är följande: 1. Att sy något på symaskin efter arbetsbeskrivning t ex kläder, gosedjur, väskor osv. 2. Väva i stor vävstol 3. lappteknik (valfri teknik, allt från grytlappar till överkast. 4. Stickning 5. Fritt broderi (måla med garn, inspirationskällan är en lokal konstnär, Kerstin Ohlsson) med passepartout och träram som vi sågar av ramlistor med geringssåg, som vi har i textilsalen (Lärare 46, tx).

De obligatoriska uppgifterna eller arbetsområdena hos lärare 46 utgår i samtliga fall från någon textil teknik. Det framgår inte vilket motivet är till att eleverna själva får välja ordningen på de obligatoriska uppgifterna. Här ges olika tolkningsmöjligheter: att en elev som gjort en uppgift då kan hjälpa en elev som gör uppgiften senare, att ge eleverna inflytande, eller att läraren föredrar att ge individuell handledning framför att ha gemensamma genomgångar. Det sistnämnda tas upp i flera andra lärardagböcker:

Det går inte att ha gemensam genomgång i träslöjd, för nästa gång så har de glömt vad jag sagt, så jag tar det när eleverna påbörjar sina arbeten och allt eftersom de behöver hjälp (Lärare 2, tm).

Sammanfattningsvis kan sägas att alla elever behöver individuell undervisning, få klarar att följa arbetsbeskrivning, ingen vill ha gruppundervisning om de arbetsmoment som är lika ex. tillskärning.

Mitt slutintryck efter denna termin är att det är svårt att ha gemensam genomgång på så olika arbetsmoment i årskurs 9 då eleverna befinner sig på olika kunskapsnivå samt att de väljer att göra helt olika plagg (Lärare 14, tx).

De bägge citaten återger två lärares uppfattningar och skäl för att inte ha gemensamma genomgångar med sina elever. I motsats till de två citerade lärarna beskriver andra lärare att de genomför gemensamma genomgångar under sina lektioner. Vissa lärare beskriver genomgångar frikopplade från aktuella elevarbeten, medan andra lärare kopplar genomgångarna till elevernas pågående arbeten:

Eleverna arbetar med en formövning. De skall med hjälp av skärande verktyg (knivar, stämjärn, skölp) forma en människa. Vi använder lind som är ett bra träslag att skära i. Eleverna har haft en genomgång hur man sätter fast figurerna i bänken, så att inga skador skall uppkomma på fingrar och händer. Hur man använder de olika verktygen kan de efter 6 års slöjdande ganska bra. De har sedan stor frihet att forma och pröva olika sätt att skapa sin egen form på figuren. När eleverna hämtat fram sina arbeten och verktyg, får jag börja med att gå runt och se till att de satt fast arbetsstycket ordentligt i bänken så att ingen skadar sig. En del elever behöver sedan lite tips om hur de skall forma och andra behöver uppmuntran för att de tycker att de misslyckats med ansiktsformen. Under lektionens gång får jag slipa en del verktyg. En elev håller fortfarande på att göra sin ritning, han vill ha hjälp med att rita. Jag hämtar en bok där det finns en del idéer till ritning. Vi avslutar lektionen med att städa bänkarna.

De flesta eleverna håller på med sin formövning, men 3 håller fortfarande på med sin ritning. Det är tyst och lugnt i salen alla sitter vid sina bänkar och arbetar. Jag upplever den här typen av arbetsområden som mycket positiv både för eleverna och för mig som lärare. Man behöver inte gå efter en massa verktyg, utan klarar sig med en kniv och ett stämjärn. Inga maskiner behöver användas när jag grovsågat formen på fig. Eleverna sitter koncentrerade vid sina bänkar vilket är viktigt för att man inte skall skära bort för mycket eller det skall bli fel och även att man inte skall skada sig.

Lektionen börjar med att jag berättar lite om träslaget vi använder (lind). En del elever ställer lite frågor och den här inledningen av lektionen tar ca. 10 minuter. Därefter börjar eleverna arbeta med sina figurer. De flesta arbetar mycket självständigt och klarar sig bra utan hjälp. Det är tyst och lugnt i salen. Jag får också tid med att skriva mina dagboksanteckningar under lektionen. Några börjar i slutet av lektionen bli färdiga med sina figurer och vill börja måla. Jag tänker därför vid nästa lektionstillfälle prata lite om färger och färgsättning (Lärare 35, tm).

I de beskrivna lärarledda genomgångar som inte är direkt kopplade till de flesta elevers pågående arbeten domineras innehållet av olika material i textilslöjd. Det finns enstaka exempel, som i följande citat, på att en genomgång eller demonstration åtföljs av en uppgift eleverna skall arbeta med utanför lektionstid:

Jag har idag haft materiallära. Snabb genomgång av alla naturfibrer och fördjupning i silke. Bomull-ull tas upp i år 6 därför att de tovar samt syr bl.a. blockhusruta i

bomullstyger åk 7 tas konstfiber upp. åk 8 har lin som fördjupning. Åk 8 får läxa att läsa sina egna anteckningar. Får sedan skriftligt redogöra för vägen till garn, användningsområden samt egenskaper. Åk 9 får efter genomgång i uppgift att två veckor senare lämna in ett papper där de beskriver från larv till tråd samt egenskaper + och – mm. Detta är en liten del av betyget.

Hade genomgång på silke och nämnde tillvägagångssätt från kokong till tråd. Lite historia användningsområde för silke samt materialets egenskaper. Bad dem till nästa slöjdtillfälle (2 v) skriva 1–2 sidor om silke (Lärare 55, tx).

Gällande innehållet i lärarnas demonstrationer eller genomgångar framträder som visats genom dagbokscitaten en mycket varierad bild. Det kan dock konstateras att lärarledda genomgångar är mer förekommande i textil- än i trä- och metallslöjden. Beskrivningar av lärarledda genomgångar saknas i en majoritet av lärardagböckerna.

Det har konstaterats att elevernas eget arbete med att framställa slöjdföremål, och deras lärares agerande i samband med detta, har getts mycket stort utrymme i lärardagböckerna. I flera av dagböckerna beskrivs dock sekvenser eller tillfällen när lärare frångår det vanliga i sin undervisning. Det kan exempelvis gälla när en lärare, där eleverna oftast arbetar utifrån egna idéer, istället ger eleverna en obligatorisk uppgift. I många av de fall där den vanliga undervisningen frångås, innehåller lärarnas dagbokstexterna i samband med beskrivningen också en motivering till avsteget:

Efter sportlovet avbryts tillfälligt pågående arbeten. Tiden mellan sportlov och påsklov används till att tillverka skedar i nysilver. Detta arbete utföres tillsammans med bildämnet, där eleverna efter givna förutsättningar gör en ritning, perspektivskiss och pappersmall av sin sked i naturlig storlek. Arbetet i bildsalen skall vara avslutat före sportlovet. Varje elev tillverkar därefter sin egen sked efter egen idé och mall. Arbetet utvärderas fortlöpande och redovisas i form av en utställning, där alla elever i åk 9 under några veckor ställer ut sina alster. Arbetet utföres för att garantera att alla elever skall få en grundläggande kunskap i att forma och bearbeta metall, samt förstå materialets möjligheter och begränsningar (Lärare 8, tm).

Läraren i citatet ovan beskriver en samverkansuppgift med bildämnet och en uttalad målsättning med uppgiften. Detta är en typ av motivering som saknas i de flesta dagböcker i förhållande till det vanligast förekommande arbetssättet, att eleverna arbetar med egna slöjdprojekt. I nästa dagbokscitat motiveras en uppgift med fastare struktur av att den ”har god förankring i styrdokumentet”, och att ”det är lätta att se och bedöma elevernas prestation”.

Eleverna har fått i uppgift att skapa en egen lampa. Det enda som är bestämt är själva el-detaljerna, resten får eleven designa och skapa fram själv. Klassen har tidigare fått tillfälle att rita och fundera på hur lampan skall se ut. Om det skall vara en bords- eller golvlampa mm.

Jag har valt detta arbetsområde för eleverna får stort spelrum på hur lampan kan se ut. Det är en uppgift som har god förankring i styrdokumentet. Det är lätt att se och bedöma elevernas prestation. (Lärare 43, tm)

Om eller hur lärare 43 genom sin motivering till lampuppgiften menar att den skiljer sig från elevernas vanliga slöjdarbete framkommer inte. Citatet har uppfattats som en av relativt få tillfällen där läraren i sin dagbok utöver att beskriva vad och hur, också motiverar sitt handlande. Tre motiv ryms i dagboksutdraget: Utrymme för elevinflytande, förankring i styrdokumentet, och att lärarens bedömning av eleverna är lätt genom uppgiften. Ytterligare ett exempel på motivering av något som inte är frekvent förekommande hos en majoritet av lärarna, utgör den lärare som låter sina elever skriftligt beskriva sin slöjdprocess med den uttalade målsättningen att de skall reflektera och synliggöra sitt lärande:

De flesta har läget under kontroll nu och jobbar med sina texter där de ska beskriva sin slöjdprocess från idé till utvärdering. Några är precis klara och får ta hem och skriva! Jag vill att de ska skriva om sitt arbete på detta sätt för att reflektera och repetera vad de gjort . fundera över hur/vad de lärt sig. Speciellt eftersom de inte verkar ha jobbat så under tidigare år, men det gör det också svårare att motivera för eleverna. Många är inställda på att bara jobba med händerna i slöjden, tänker inte på att de använder huvudet (Lärare 61, tx).

De två sist citerade lärarna (lärare 43, tm och lärare 61, tx) har utifrån sina dagböcker tolkats vara lärare med ett tydligt fokus på elevernas lärande, medan en majoritet av lärarna förefaller mer fokuserade på elevernas framställning av föremål.

I flera av dagböckerna beskriver lärare att eleverna arbetar med uppgifter i andra skolämnena, antingen för enskilda elever eller organiserad för hela gruppen. Tolkningen som gjorts är att slöjdundervisningen i dessa fall oftare utgör ett stöd för det andra ämnet, än samverkar på lika villkor eller med slöjdämnet i fokus. Följande tre citat beskriver olika former av elevarbeten som alla har utgångspunkt i andra skolämnena:

Klassen har börjat med ett broprojekt i tekniken, så det upptar mycket av slöjdlektionen. Jag hjälper till och assisterar och tillverkar material som behövs till broarna (Lärare 12, tm).

Några jobbar med rekvisita inför en SO-redovisning (Lärare 16, tm).

Hjälper några killar som kommer från bilden, de håller på med sina projektarbeten – ”Respekt”. De har med sig hönsnät och ståltråd, skall försöka väva in publik (.???) med mattband (Lärare 33, tx).

Samverkan inom slöjdämnet, mellan textil och trä- och metall, nämns med några få undantag inte alls i lärarnas dagböcker.

Vaga beskrivningar om bedömning

Dagboksuppgiften till lärarna var: ”Beskriv vad du gör, hur du gör, varför du gör så och vad du upplever under arbetets gång.” Uppgiften genomfördes under vårterminen i år 9 vilket innebär att eleverna får sitt slutbetyg i slöjdämnet vid terminsslutet. Utifrån sin tolkning av dagboksuppgiften nämner ungefär hälften av lärarna betyg och/eller bedömning i sina dagböcker, 18 lärare i textillslöjd och 12 i trä- och metallslöjd. Det är dock slående hur allmänt och oprecist dessa lärare skrivit om grunderna för bedömningen i jämförelse med hur de exempelvis beskrivit vilka produkter och tekniker som varit aktuella för varje elev under arbetet. Förhållandet kan exemplifieras med följande citat från tre av lärardagböckerna:

Två elevarbeten blev klara och lämnades in för bedömning. Eleverna skriver en kort utvärdering av slöjdarbetet. Eleven får tillbaka produkten + omdöme veckan därpå (Lärare 17, tx).

Sätter igång och hjälper eleverna där så behövs. Upptagen hela tiden. Visat knapphål och dragkedjesöm på maskin. Förklarat varför och hur man mäter storleken på knapphålet. Provat kjol och mätt linning på en tös. Hon fick förklaring på varför man gör den längre. En kille med broderi som höll på att förklara idag fick instruktioner hur han skulle rita detta på rutpapper. Klarat bra. Skall bli ett armband. Det har fungerat bra idag. Som vanligt kom samma elever 7 minuter för sent.

Eleverna arbetar målmedvetet och ordentligt. En blev klar med sin kjol. Bra resultat. Betygsatte den och hennes arbete (Lärare 25, tx).

Har diskuterat betyg med några under lektionstid – endast positiva synpunkter har kommit fram. Roligt att se att så många har fattat vad det här går ut på! Det blir många höga betyg i år!! (Lärare 33, tx).

I det första citatet sägs att arbetet inklusive en utvärdering lämnas in, inte vad utvärderingen innehåller eller utifrån vilka kriterier läraren gör sin bedömning. Vilka kriterier läraren i det andra exemplet har för vad ”bra resultat” är framgår inte. Inte heller enligt vilka kriterier elevens arbete med kjolen bedöms, bara att så sker. I det sista citatet förefaller lärare och elever vara överens om ”vad verksamheten går ut på”, men det utvecklas eller förtydligas inte i dagboken.

Trots vagt beskrivna bedömningsgrunder framträder två dominerande sätt för hur de 30 lärare som tagit upp betyg skriver om det i sina dagböcker: Kvaliteten på den färdiga slöjdprodukten, respektive att eleven slutfört sina uppgifter inom anvisade arbets-, teknik- eller materialområden. De två först följande citaten exemplifierar inriktningarna:

Utvärderade två elevers svepaskar. Hög klass på arbetena. Ett MVG och ett starkt VG.

Utvärderade en svepask som var hyfsad det räckte till VG (Lärare 29, tm).

Ewa som har VG i stickning och broderi sen tidigare är inte så duktig med klädsömnad. Hon lägger upp sin kjol m raksöm utan att sick-sacka först. Slitsarnas stickningar blir i olika blå nyanser och ojämna.

Jag stöter på Ann om att hon inte skrivit en redovisning av sitt arbete från idé till färdigt arbete. Hon verkar inte förstå att idag är det sista gången före betygssättning. Hon skall även trycka skötselråd (Lärare 20, tx).

Pratar med några elever om betyg och att de måste hinna klart de arbeten de har påbörjat.

Det är mycket prat under lektionerna men de arbetar samtidigt. Men blir det för mycket liv säger jag till att de får sänka ljudnivån. Jag har påpekat för eleverna att det är mycket upp till dem vilket betyg de får (Lärare 2, tm).

Lärarens grunder för bedömningen av en slöjdprodukt, vad som innefattas i ”hög klass”, och på vilket sätt svepasken var ”hyfsad” (lärare 29, tm) framgår inte av lärarens beskrivning. Om bedömningarna exempelvis avser hantverksskicklighet, originalitet, konstruktiv förmåga, kreativitet eller materialkännedom framkommer sällan eller inte alls i dagböckerna. Om kravet på att slutföra ett arbete, som i de två sista citaten ovan, är en förutsättning för att läraren skall kunna göra en bedömning av elevens

kunskapsutveckling i förhållande till betygskriterierna, eller om det är slutförandet i sig som utgör lärarens krav går inte att utläsa.

Som komplement till bedömning av elevers utförande av uppgifter eller färdiga produkter nämner ett fåtal lärare teoretiska prov som en del av bedömningsunderlaget. Exempelvis beskrivs hur ett teoretiskt prov innefattande ”alla grundläggande kunskaper” (Lärare 42, tx) ges till eleverna för att läraren och eleverna skall få se vad de lärt sig:

Idag har eleverna haft ett teoretiskt prov där alla grundläggande kunskaper fanns med. Vi har haft genomgång inför alla de grundläggande kunskaper och de har fått stenciler om varje moment, så att de har kunnat förbereda sig. Vissa moment som vi har gått igenom var under de föregående läsåren. Jag har gjort ett prov som är upplagt med olika svarsalternativ. Para ihop ord som hör tillsammans, rätt och felmeningar, förklara vissa ord, bilder på mönsterdelar (kunna förklara vad det är och vad det blir när man syr ihop det), materiallära, (har tidigare haft praktiskt prov). Jag vill se vad eleverna har lärt sig under den tid de haft textilslöjd med mig som lärare och även för dem själva. Proven kommer tillsammans med de praktiska uppgifterna de gjort och det intresse de visat att ge dem ett rättvis betyg. Jag upplever det positivt med ett teoretiskt prov, så att de kan visa vad de kan.

Har nu rättat alla prov och de har fått reda på resultaten. Jag är nöjd med dem. Alla är godkända och de flesta ligger på VG. Känns som att jag lärt dem de grundläggande momenten och hoppas att de kan ha nytta av det i framtiden (Lärare 42, tx).

Provet, utförande av de praktiska uppgifterna och det intresse eleverna visat beskrivs i citatet som grunderna för att ge eleverna ett rättvist betyg. Citatet har tolkats som att läraren genom provet också är angelägen att utvärdera sin egen undervisning: ”Jag vill se vad eleverna har lärt sig under den tid de haft textilslöjd med mig som lärare och även för dem själva” (lärare 42, tx). Hur de olika delarna väger i förhållande till varandra, och utifrån vilka kriterier de bedöms framgår inte i dagboken.

Individuella kontakter med de elever som behöver lärarens hjälp under genomförandet av sina slöjdprojekt beskrivs som slöjdlärares vanligaste uppgift under lektionerna. I dagböckerna beskrivs få kontakter med elever som inte begär eller behöver assistans av läraren. Detta kan uppfattas som att ju självständigare en elev är, desto mindre lärarkontakt har hon eller han. Att graden av självständighet också utgör ett bedömningskriterium visas i några av dagböckerna:

Vi ”tolkar” oftast arbetsbeskrivningen gemensamt. En flicka klarar allt detta själv. Det borgar för ett MVG i betyg (Lärare 1, tx).

Enligt citatet förefaller just graden av självständighet vara det som bedöms. Däremot framkommer inte hur svårtolkad eller avancerad den refererade arbetsbeskrivningen är. Svårighetsgrad utgör dock ett kriterium, i en annan lärares dagbok:

Eleverna måste väva i 8:an, annars är det fritt fram, de får börja med vad de vill, när de vill, kan ha flera arbeten på gång, kan avbryta för extraarbeten, de tar själva ansvar för vad de gör, och när de gör det. Olika svårighetsgrad ger givetvis olika betyg. Extraarbete är helt ok, bara de klarar av de fem arbetsområdena.

Katarina sydde sina blommor klara, hon har varit riktigt självständig på slutet, jag funderar på ett VG för henne Det där med betygsättningen ger mig alltid lätt ångest de sista veckorna (Lärare 46, tx).

Citatets första del anger att svårighetsgrad på elevens arbete påverkar betyget. Den andra delen av citatet från samma lärares dagbok har tolkats som att också självständighet är ett kriterium. Däremot framkommer sällan genom dagböckerna hur de olika kriterierna, exempelvis självständighet och svårighetsgrad, relaterar till varandra vid lärares bedömning och betygssättning.

I dagböckerna beskriver lärarna relativt omfattande och detaljerat vad de gör under lektionerna i samband med att de assisterar eleverna i deras pågående arbeten. Fokus i beskrivningarna ligger på tekniker, verktyg och arbetsbeskrivningar. Det finns få exempel där läraren beskriver elevens egna problemlösning, kreativitet eller överförande av kunskaper från ett område till ett annat. Förhållande kan vara en följd av lärarnas tolkning av dagboksfrågan. Däremot finns beskrivningar som kan uppfattas som att läraren inte kopplar samman sin undervisning och sitt agerande i denna, med elevernas utveckling av de kvaliteter som innefattas i lärarens bedömning:

”Betygen ligger still” meddelar jag. Ev. någon höjning. Jag önskar dom Lycka till! (Lärare 1, tx).

Cissi var i 8:an gruppens stjärna: duktig, initiativrik, noggrann och ansvars-kännande. Hon tänkte inte bara på sitt eget arbete utan stöttade och hjälpte ofta kompisarna. Klart VG i 8:an. Hon har tyvärr inte samma glöd och skärpa i år. Jag tror dock att kriterierna för VG är uppfyllda vid slutet av läsåret (Lärare 8, tm).

Citaten kan tolkas som att de två lärarna inte kan göra annat än att vänta och hoppas på att eleverna när det är dags för betygssättning har uppfyllt kriterierna för ett bra betyg. Andra lärare beskriver planering av undervisningen och uppgifter till eleverna som syftar till att ge underlag för bedömning:

Jag har valt detta arbetsområde [att göra en lampa] för eleverna får stort spelrum på hur lampan kan se ut. Det är en uppgift som har god förankring i styrdokumentet. Det är lätt att se och bedöma elevernas prestation (Lärare 43, tm).

Det är inte möjligt att utläsa ur citatet vad läraren avser med ”elevernas prestation”, om det exempelvis utgör en sammanvägning av självständighet, svårighetsgrad och andra faktorer. Följande citat utgör ett av få exempel från de 30 lärardagböcker där betyg nämns, där läraren kommenterar betygsområdet utifrån den sista delfrågan i dagboksuppgiften: Vad hon upplever under arbetets gång:

Idag blixtrade en tjej till ordentligt. Hon har valt att fortsätta brodera och började förra veckan brodera stora blommor på ett väsktyg. Idag fick hon en ny bättre idé. Hon skulle brodera stjärnor!! Hon blev helt upprymd av sin nya idé och istället för att brodera blev hon sittande ca 80 minuter för att välja nya färger på tråd och tyg. När sådant händer skrattar man åt sitt effektiva lärarjag och tänker att välja färger är ju den lyckligaste stunden många gånger. Jag måste tänka mig för så att jag även tar med ”val av färg” i betygsbedömningen! (Lärare 47, tx).

I analysen har det konstaterats att utifrån sin tolkning av uppgiften har hälften av lärarna tagit upp betyg och/eller bedömning i sina dagböcker. De flesta beskriver betyg i relation till vad- och hur-frågorna. Det är endast enstaka lärare, som i citatet ovan, reflekterar utifrån sin upplevelse. Utifrån det lärarna beskrivit har olikheter kunnat konstateras, exempelvis om det är slöjdföremålet eller elevernas sätt att genomföra uppgiften som av läraren kopplats samman med betygssättningen.

Idealtyper utifrån lärarnas dagböcker

Föregående presentation av lärarnas beskrivningar i dagböckerna har dels gjorts i form av en övergripande beskrivning av verksamheten giltig för de flesta av lärarna, dels genom att belysa och exemplifiera utifrån de olika områden som framträtt ur materialet då det analyserats med fokus på variation. Under analysarbetet har också bilden av olika grupperingar av lärarna utifrån deras dagboksanteckningar framträtt. En svårighet med att

beskriva och presentera dessa grupperingar och vad som skiljer dem från varandra, är att de i stor utsträckning framträder mer indirekt i och genom lärardagböckerna. Det är främst utifrån ett helhetsperspektiv på varje dagbok och på olika dagböcker i relation till varandra som olika grupperingar bland de dagboksskrivande lärarna blir synliga. Det innebär i sin tur att det är problematiskt att presentera och exemplifiera de olika grupperingarna utifrån enskilda dagböcker. För att kunna presentera olika grupperingar har därför fyra idealtyper konstruerats. Idealtyperna utgörs av komprimerade och konstruerade beskrivningar utgående från lärardagböckerna. Det innebär att varje enskild lärare inte alltid har kunnat kopplas samman med alla de faktorer som definierar den idealtyp de vid klassificeringen har hänförs till. Däremot kan klassificeringen av varje av enskild lärare motiveras och visas dels utifrån det som kännetecknar den aktuella idealtypen, dels hur läraren skiljer sig från det som kännetecknar de andra idealtyperna. Målsättningen vid konstruktionen har varit att beskriva utmärkande drag för varje idealtyp, och på vilket sätt den skiljer sig från de övriga. Avsikten med att konstruera idealtyper är att kunna presentera och diskutera olikheter mellan slöjdlärares förhållningssätt mer generellt än vad som varit möjligt utifrån ett 60-tal lärares enskilda dagböcker.

Serviceman, Instruktör, Handledare och Pedagog

Utifrån dagboksuppgiften har lärarna beskrivit sitt arbete och sin roll i detta arbete på många olika sätt. Några sätter själva namn på sin roll i olika delar av verksamheten, exempelvis handledare eller bollplank, andra skriver om vad och hur de gör. Vissa lärare skriver om hur de bemöter sina elever, medan andra fokuserar sin roll i framställningen av de produkter eller i förhållande till de tekniker eleverna arbetar med. Den egna rollen beskrivs alltså direkt eller indirekt i lärardagböckerna. Konstruktionen av idealtyper hänförs i första hand till lärarnas arbete under den majoritet av tiden under slöjdlektionerna då eleverna arbetar individuellt med sina slöjdprojekt. Det är denna del av slöjdundervisningen lärarna generellt valt att ge störst utrymme i sina dagböcker. De fyra idealtyper som konstruerats i analysen av slöjdlärares dagböcker är: *Serviceman*, *Instruktör*, *Handledare* och *Pedagog*. Vid konstruktionen var ambitionen att varje lärare genom beskrivningen i sin dagbok skulle kunna hänföras till bara en av idealtyperna. Detta till skillnad från flera andra studier som identifierat eller benämnt olika kategorier eller områden där varje lärare tillhört och växlat mellan alla eller flera av dem. Genom att det både finns sådant som förenar och skiljer alla lärare från

varandra är en viss överlappning mellan de fyra idealtyperna ofrånkomlig. I konstruktionen har detta hanterats så att vissa av idealtyperna också innefattar det som kännetecknar någon eller några av de andra. Förhållandet kan uttryckas som att vissa av idealtyperna har en jämförelsevis smal handlings-repertoar¹², medan andra idealtyper har en bredare repertoar genom att innefatta också de smalare. Idealtyperna Serviceman och Instruktör representerar två av de smalare repertoarerna och skiljer sig sinsemellan från varandra. Det som utmärker idealtypen Handledare innefattar delar av det som utmärker Serviceman och Instruktör. Idealtypen Pedagog har den bredaste repertoaren genom att förutom det som skiljer den från de övriga, också innefatta delar av det som utmärker de tre andra idealtyperna. Idealtyperna representerar därmed fyra olika förhållningssätt, där det som skiljer dem från varandra är deras repertoar eller repertoarbredd, och där de bredare repertoarerna innefattar också de smalare. De fyra idealtyperna förklaras, utvecklas och exemplifieras i det följande.

Servicemannen hjälper till med det elever behöver eller önskar i fråga om att serva med material, arbete med maskiner eleverna inte får använda själva, eller att handgripligen hjälpa till med genomförandet. Servicemannen utnyttjar i stor utsträckning sitt eget ämneskunnande till att utföra det eleverna önskar hjälp med. Varje elev har själv initiativet i sitt pågående arbete och lärandet sker främst genom det eleven upplever, prövar och erfar. Läraren har i första hand kontakt med de elever som ber om och behöver hennes eller hans hjälp för att komma vidare i sitt arbete. Att elevernas möjligheter och önskan att genomföra sina slöjdprojekt står i centrum för Servicemannen kan exemplifieras med följande citat:

Dennis arbetar med en skateboard. Han vill tillverka den av tre stycken 4mm plywoodskivor som han skall limma samman till ett laminat. Vi förbereder sammanfogningen genom att med varmt vatten och ett strykjärn basa böjen i ändan på varje skiva. Bitarna får sitta i spänn över natten. Limning nästa gång om allt går bra. Åter en lugn lektion som avslutas med städning.

¹² Med hänvisning till Linde (1986) syftar repertoarbegreppet på den uppsättning av metoder en lärare använder sig av i sin undervisningsverksamhet. Metod avser då såväl hur läraren organiserar verksamheten, som hur hon eller han agerar i förhållande till sina elever. Det innebär att repertoarbegreppet betecknar bredden i en lärares handlande gällande ämneskunskaper, samt praktisk-, pedagogisk- och ämnesdidaktisk yrkesskicklighet. Det är inte säkert att läraren själv är medveten om sin repertoar. Två lärare med en smal eller begränsad repertoar kan sinsemellan ha helt olika repertoarer, medan en lärare med en bred eller stor repertoar förfogar över och utnyttjar ett bredare spektra av strategier, arbetsmetoder och kunskaper i sitt yrkesutövande.

Dennis har påbörjat limningen av sin skateboard. Arbetet går inte så bra och han ber om hjälp. Problemet uppstår då han skall pressa samman de tre plywoodskivorna. Limmet gör att skivorna glider och inte vill behålla önskad form. Vi löser problemet genom att fixera skivorna med några dyckert i hörnen. Dessa skall ju sedan sågas bort när han formar skateboarden. Limningen får sitta i press över natten.

Tessa arbetar med sitt CD-ställ. Hon har ett stort antal centrumtappar som skall monteras och utgöra. Hålen vill hon borra med en elektrisk skruvdragare. Jag föreslår att hon skall använda pelarborrmaskinen för att få ett bättre och snabbare resultat. Tessa vill fortsätta med skruvdragaren. Jag misstänker att Tessa har viss rädsla för maskiner. Vi diskuterar inte närmare utan hon fortsätter arbetet på sitt eget vis. Vi monterar en tejp på borren. Tejpen utgör en markering hur djupt hålen skall borraras (Lärare 8, tm).

Eleverna går nu i åk 9 och befinner sig mitt inne i sina arbeten. Detta innebär att mitt arbete blir att handleda och hjälpa eleverna när de stöter på problem. Detta är en klass som fungerar mycket bra, alla vet vad de skall göra och de flesta har valt arbeten som passar deras förmåga. Min största roll blir att hjälpa de elever som tagit sig an lite för svåra jobb eller för stora och kommer ha svårt att hinna klart. Det är även viktigt för mig att hinna med att prata med alla eleverna och höra om arbetet går bra eller om jag kan hjälpa till med något (tekniska lösningar eller något annat). Det är denna dialogen med varje elev som är jätteviktig (Lärare 9, tm).

Citaten visar två lärare som anpassar sig till sina elevers önsknings och behov. Lärare 8 löser de problem som uppstår under det relativt komplicerade arbetet med att basa, limma och fixera material till en skateboard. Lärare 9 beskriver sin roll som att hjälpa de elever som tagit på sig för svåra arbeten, men skriver samtidigt att det är viktigt att hinna tala med alla eleverna. Han beskriver denna dialog där han kan förse eleverna med lösningar eller förslag som en viktig del i sin lärarroll. Hur Servicemannen styrs av elevernas önskemål visas också genom att lärare 8 anpassar sig till en elevs önskemål när denne föredrar att använda skruvdragare istället för pelarborr som läraren beskriver som mer lämplig för momentet.

När den egna lärarrollen beskrivs i dagböckerna är begrepp som ”fixa” och ”serva” kännetecknande för Servicemannen, exempelvis: ”Därefter servade jag de elever som behövde hjälp med slöjdarbetet genom att handgripligen visa hur man på bästa sätt löser uppgiften” (lärare 44, tm). Servicemannens sätt att stödja eleverna sker ofta i form av att konkret hjälpa dem igenomförandet: ”En av killarna som inte gör så mycket har börjat att jobba lite grann. Jag tar tillfället och stödja honom genom att skära av några plankor åt honom. Resten av klassen jobbar som vanligt” (lärare 54, tm).

Idealtypens benämning som Serviceman upplevdes till en början problematisk. Ett mer könsneutralt uttryck efterstävades och exempelvis resursperson och assistent fanns med som alternativ. Det visade sig dock efter genomförd klassificering av lärarna att samtliga tillhörande idealtypen Serviceman var män som undervisade i trä- och metallslöjd.

Instruktören visar och ger eleverna instruktioner om vad de skall göra, ofta genom att anvisa nästa steg i deras pågående slöjdarbete. Instruktorens anvisningar kan i de flesta fall utföras på ett enda sätt av eleverna. Instruktoren instruerar i första hand de svagare eller mindre självständiga eleverna och det är framställningen av varje elevs produkt som står i centrum. Instruktorerna har initiativet i sina elevers pågående arbeten, detta gäller dock i mindre utsträckning för de mer självständiga eleverna. Eleverna lär genom det de utför och erfar utifrån instruktioner från läraren, eller genom anvisningar i någon typ av arbetsbeskrivning läraren ofta hjälper dem att tolka. Två Instruktorer, en i textilslöjd och en i trä- och metallslöjd, skriver i sina dagböcker:

Visa ihopsömnad av tröja i elastiskt tyg med bindsöm. Visa ihopsömnad av kapuschong mäta ut mittpunkter. Ändring av grundmönster till sned "blus" visa i spegeln. Diskuterade val av stygn i strechtyg. Kontroll storlek på mönster till byxor. Beräknade tygåtgång + sömnsmåner. Hindrade elev att slösa med tyg vid tillklippning av tröja instr. om virkningslinjer MF + MB. Instruktion om tvillingnålsömnad sy från rätsidan. Hjälpte elev med sprund för dragkedja (mätning) o tillklippning av kedja som vi har på rulle/metervara. Diskuterade halsringning som var för vid, ev sy med resårtråd i underspolen för att "hålla in vidden" (Lärare 38, tx).

Hjälper elever att komma igång med arbeten. Plockar fram materialet och förklarar vad dom skall göra. Pratar med en elev om att han måste putsa träbiten noggrannare innan han kan montera ihop det, vilket tar några minuter eftersom han inte kan eller vill förstå att det är viktigt för slutresultatet. Förklarar återigen varför man skall använda geringssågen för några elever som skall göra brickor, så att det blir lättare och snyggare när de skall montera ihop bitarna. En elev har under flera lektioner hyvlat på sina träbitar men jag sa idag att nu vill jag att han börjar såga till bitarna som skall bli en pall. Det är inte så många gånger kvar och jag vill se ett slutresultat. Det finns elever som trycker på nödstoppen, vilket gör att han som svarvar inte kan fortsätta eftersom jag inte just då har tid att sätta på strömmen och svarven. Detta tar mycket tid. Kollar att jag har fört in närvaron. Sista 10 min får eleverna plocka undan och städa. Stressigt (Lärare 2, tm).

Citaten visar två lärare som tydligt styr eleverna i deras arbeten, i vart fall de elever vars arbeten kommenteras i respektive dagbok. Textilläraren har i sin

beskrivning ett stort fokus på produkterna som tillverkas. Den enda gången en elev nämns i citatet är när läraren ”hindrade en elev från att slösa med tyg” (lärare 38, tx). Trä- och metallslöjdläraren kommenterar i större utsträckning eleverna, men då ofta i negativa ordalag utifrån att de inte gör som han förväntar sig av dem. Den elev som ”inte kan eller vill förstå” (lärare 2, tm) att ytterligare putsning är viktigt för slutresultatet kanske har en annan uppfattning än sin lärare. Det framgår inte av textillärares beskrivning om eller hur hon i sina instruktioner avser att eleverna skall lära sig av och genom de instruktioner de får, exempelvis för att själva kunna avgöra när den hjälp de fått är relevant i ett annat sammanhang.

När Instruktören beskriver sin roll i undervisningen används ofta termerna ”instruera” och ”visa”: ”Idag har jag visat hur man syr knapphål på maskin, så alla kan det” (lärare 32, tx). Instruktören styr i stor utsträckning sina elevers arbete: ”Alla plockade fram sina arbeten och satte igång, Själv gick jag runt till alla och pratade om vad som skulle göras under lektionen” (lärare 29, tm). Instruktören har ofta uttalade krav eller förväntningar på eleverna och/eller på deras arbeten, dessa förväntningar kan dock skilja sig åt mellan olika Instruktörer vilket visas genom följande två citat:

I åk 9 har de som uppgift att utvärdera en slöjdprodukt ordentligt. Skriftligt med estetiskt vacker framsida. Då är det inte bara produkten som skall värderas utan även processen, material, kostnad, hur man kom på idén etc. (lärare 26, tx).

Eleverna måste väva i 8:an, annars är det fritt fram, de får börja med vad de vill, när de vill, kan ha flera arbeten på gång, kan avbryta för extraarbeten, de tar själva ansvar för vad de gör, och när de gör det. Olika svårighetsgrad ger givetvis olika betyg. Extraarbete är helt ok, bara de klarar av de fem arbetsområdena (lärare 46, tx).

Det gemensamma i de två citaten är lärarnas tydligt uttalade, men olika typer av krav. Instruktören fokuserar i stor utsträckning på att elevernas arbete med framställning av produkter skall gå framåt utan problem, ofta utifrån lärarens direkta instruktioner. Följande citat visar hur en svårighet och därmed behov av problemlösning beskrivs som något negativt: ”Per som håller på med en ukulele har fått problem med strängarnas placering. Rättade till felet så gott det gick. För övrigt var det en bra lektion” (lärare 29, tm). Även om lärarens dagbokscitat inte visar om det är läraren eller eleven som löser problemet med strängarnas placering har situationen uppfattats som något negativt genom att ”felet rättades till” och att lektionen ”för övrigt varit bra”.

Handledaren leder elevernas arbete framåt genom att växelvis diskutera, hjälpa, föreslå, visa, instruera och ge respons till sina elever. Härigenom framträder en bredare repertoar hos *Handledaren* än hos *Servicemannen* och *Instruktören*. *Handledare* är den vanligaste beteckningen när lärarna själva beskriver sin roll i dagböckerna. *Handledaren* har mest kontakt med de elever som önskar hjälp, men förefaller ofta vara medveten också om de mer självständiga elevernas pågående arbeten. Produkten genom elevens pågående arbetsprocess står i centrum för *Handledaren*. *Handledaren* och eleven delar på initiativet i pågående arbeten, och eleverna lär genom det de upplever, diskuterar och förstår. Följande citat exemplifierar *Handledarens* dialog med eleverna, citatet visar också hur läraren i större utsträckning än *Instruktören* beskriver såväl eleverna som deras pågående arbeten.

- Under lektion ger jag personlig handledning
- Delar med mig av erfarenhet. Är med i dialog i slöjdprocessen. Varför tänkte du så? Kan du göra på flera sätt? Etc.

Jag arbetar på höga varv och har många bollar i luften. Svarar på frågor, ger tips och råd, uppfostrar tuggummi ut! Försöker uppmuntra och peppa. Ge alla elever egen tid. Jag är ganska slut efter ett slöjdpass. Men det är positivt. Eleverna vill väl och det är roligt, 100% närvaro av mig krävs. När alla har gått skriver jag ner vad vi skall tänka på nästa vecka.

Idag flöt arbetet fint. Jag var tillgänglig för de som behövde handledning. Eleverna arbetade självständigt följde arbetsbeskrivningar och instruktioner som jag gett. En elev skulle börja med något nytt och jag bad honom fundera vad han ville göra (egna idéer). Jag visade därefter några förslag och han kom då fram till vad han ville göra.

När eleverna fråga är detta rätt? Då frågar jag. Hur tänkte du när du nålade? Vad händer om du syr ihop tyget så? Kan du lägga tyget på ett annat sätt? Osv. Jag vill att de skall tänka själva och förstår vad de gör. Jag säger ofta att om jag skulle sy så skulle jag göra så här. Men det finns flera sätt. Lita på dig själv.

En elev var klar med obligatoriskt klädesplagg och ville nu sy en prydnadskudde. Vi diskuterade material. Och eleven valde lintyg samt brodera med lintråd. Jag föreslog att eleven skulle rita en egen bild eller skiss som hon ville brodera. Detta var svårt. Jag tog då fram diverse bilder och hon valde en groda som sitter i gröngräset. Hon blev nöjd.

Exempel på ett eget elevarbete. Eleven ritade en mössa på ett papper. Hon var säker på hur hon skulle klippa och sy. Vi diskuterade material till mössan. Därefter gav jag eleven fria händer att konstruera och klippa och sy. Mössan blev klar samma gång. Denna elev är mycket duktig. En elev frågar om hon får sy en topp till sin kjol. Jag anser att det är knappt om tid men hon brinner för detta. Jag bestämde mig för att konstruera ett mönster och förbereda detta till nästa gång (Lärare 17, tx).

Den citerade läraren beskriver på flera sätt sin dialog och diskussion med eleverna. Att hon ställer frågor snarare än ger direkta svar skiljer henne från Instruktören. Att läraren uppmanar en elev att lita på sig själv och uttalar att hon efter diskussion ”ger eleven fria händer att konstruera, klippa och sy” (lärare 17, tx) förstärker intrycket av att läraren ger eleverna både inflytande och ansvar. Även elevernas självkänsla förefaller viktig genom att hon uppmanar eleven att lita på sig själv och uppmärksammar en att en elev blev nöjd efter deras diskussion om ett nytt arbete. Lärarens beskrivning av hur hon beslutar att hjälpa en elev genom att konstruera ett mönster och förbereda arbetet exemplifierar hur Handledaren också innefattar det som kännetecknar Servicemannen. I förhållande till Instruktören kännetecknas Handledaren av att ofta ge respons och diskutera det som gjorts, medan Instruktören i större utsträckning fokuserar nästa steg i det fortsatta arbetet. Att dialog, elevens uppfattning och förståelse är viktigt för Handledaren exemplifieras av följande citat:

Nästan alla elever var här idag. 15 hantverkande ungdomar som ibland behöver hjälp samtidigt allihop!! Det är nog en av de mest stressiga situationerna i det här jobbet när det står 15 namn på kö och man samtidigt skall kunna lyssna på den 16 elevens funderingar om sitt slöjjobb. I just den situationen skall ju eleven i fråga få all uppmärksamhet, vettig feedback och få fråga även komplicerade frågor om sitt projekt (Lärare 10, tx).

Den dialog med eleverna som utmärker Handledaren har ett tydligt fokus på pågående arbete, diskussionerna lyfts sällan till en mer generell nivå eller relateras till några övergripande målsättningar utöver pågående slöjdarbete. Den utmärkande ambitionen hos Handledaren att ha en dialog med eleverna beskrivs ofta som en stressfaktor:

Samtliga elever arbetar med ”egna” saker och ställs inför en rad olika problemlösningar. Detta individuella undervisningssätt medför att var och en behöver handledning under arbetets gång och detta medför stress från min sida, det gäller att hinna med alla (lärare 15, tm).

Handledaren ger snarare eleverna råd, än instruerar dem hur de skall göra: ”Jag råder att sy en söm runt om = snyggare och bättre vid tvätt” (lärare 20, tx). Handledaren beskriver ofta sin roll med hjälp av begreppen ”diskutera” och ”handleda”.

Pedagogen fokuserar elevernas förståelse. Detta sker genom de förslag eller instruktioner läraren ger, alternativt utifrån elevens egna förslag och

erfarenheter. Dialogen med eleverna är framträdande hos Pedagogerna. Utmärkande är också att diskussioner utifrån elevers frågor eller pågående arbeten ibland lyfts till en generell nivå. För Pedagogerna står alla elever i centrum på ett tydligare sätt än hos de andra idealtyperna. Pedagogerna låter eleven ha initiativet i pågående arbete, men tar ofta ett outtalat ansvar för att arbetet är genomförbart för eleven. Ett exempel på elevernas initiativ är att: ”Stickningen som skulle bli en väska blev en orm” (lärare 50, tx). Utifrån definitionerna av de olika idealtyperna skulle ”en väska kunna bli en orm” också hos Servicemannen. Det är dock inte säkert att Servicemannen skulle vara medveten om elevens ursprungliga och ändrade avsikt. Hos Instruktören och Handledaren, där läraren har större delaktighet i pågående arbete, förefaller det mindre troligt att ett arbete så tydligt skulle förändras. Detta på grund av Instruktörens och Handledarens kontinuerliga inflytande över nästa steg i elevernas slöjdarbeten. Eleverna hos Pedagogerna lär genom det de upplever och reflekterar kring i görande och diskussion. Följande citat exemplifierar hur Pedagogerna är angelägen att ha kontakt med alla elever och hur responsen påverkas av såväl behov i pågående arbete som elevens tidigare erfarenheter. Genom det sistnämnda skiljer sig Pedagogerna från Handledaren som sällan lyfter diskussionen från pågående arbete och nästa steg i detta. Den citerade läraren skriver att eleverna själva bestämt vad de skall göra, samt att det är en målsättning att de också kan bestämma hur.

Det här är en ganska lugn grupp där många jobbar självständigt. Men slöjden ligger sist på dagen och det märks att de är trötta vid det laget. Eleverna jobbar med fördjupningar vilket betyder att de själva bestämt vad de skall göra och i möjligaste mån hur. Några jobbar efter beskrivningar och då försöker jag få dem att följa steg för steg och förstå hur man för över det till det egna arbetet. Några jobbar efter egna modeller och då diskuterar vi lösningar så att det ska bli som de vill och att de ska få några utmaningar och lära sig något nytt. Jag försöker hinna prata eller byta några ord med alla varje gång och det går ju i en så här lugn grupp. Idag var det en kille som blev klar med en keps med tyckte att skärmen kändes för lös och vi diskuterade hur man kan fästa den bättre. Han skulle fortsätta med det nästa gång istället för att ta hem den idag. Jag tycker att eleverna i möjligaste mån ska bestämma själva när de är klara och det är kul när vi diskuterar oss fram till att de vill jobba lite extra för att bli nöjda.

Eleverna jobbar på med sina projekt och jag går runt och följer upp deras arbeten och diskuterar lösningar. Eftersom de redan på ett tidigt stadium funderat ut vad/hur de ska göra försöker jag anknyta till det i diskussioner vi tidigt haft. Då tror jag att de känner att de är med och bestämmer och kan använda sina tidigare kunskaper – liksom återvända till något de redan funderat ut och tänkt att de kan klara av. En kille ska t ex sy symaskinsbroderad text på ett örngott och har tidigare sytt en mössa med liknande text på uppviket. Han får använda liknande teknik med annat tyg

(material & tjocklek), och får tänka efter hur han ska förändra och utveckla tekniken. Jag försöker i våra diskussioner peka på hans kunskaper och återknyta till att han ”kan”, och till hur han gjorde då. Jag tycker att han verkar ha koll på sin kunskap och se möjligheter, det är ju kul! Killen med kepsen från förra veckan sydde en klädd knapp på toppen och fäste skärmen bättre. Sen var han nöjd, och jag också.

Idag var det lugnt, fem elever borta. De flesta jobbar med sina arbeten och jag försöker ha överblick på vad de gör, så att de jobbar på. På så vis kan jag också följa elevens arbete utan att lägga mig i hela tiden. Det blir som en ännu lugnare stämning än vanligt med så många borta, det är bara några som frågar om hjälp då & då. Det är en tjej som syr korsstygn och det har blivit fel i ena sidan, så hon hamnar fel hela tiden. Det är för mycket att ta upp så jag peppar henne med att ingen ska jämföra med beskrivningen när broderiet är klart – vi improviserar resten – annars skulle hon inte vilja göra klart. Och dessutom är det sant! (Lärare 61, tx).

Läraren beskriver hur hon dels försöker se och tala med alla elever, dels hur hon anpassar sitt bemötande beroende på elevens arbete, kunskaper eller behov. Ett exempel på detta är att hon ger förslag på en förbättring efter att eleven anser sig vara klar med sin keps, men överlåter beslutet till eleven. Härigenom skiljer sig idealtypen Pedagog sig från Instruktör genom att den senare snarare gett eleven en instruktion och förväntat sig att eleven skulle följa denna. Citatet visar också hur eleverna arbetar utifrån en planering som synes innefatta hela arbetsprocessen snarare än bara följande moment. Läraren beskriver hur hon ser dessa tidigare diskussioner som något att anknyta till i pågående arbete. Ett exempel på hur lärare och elever lyfter dialogen utanför det pågående arbetet ges i form av hur den elev som skall göra ett symaskinsbroderi uppmanas att knyta arbetet till tidigare erfarenheter och kunskaper och att utveckla dessa i det nya arbetet.

Kännetecknande för Pedagogen är den uttalade kopplingen mellan pågående slöjdarbete och ett mer övergripande lärande: ”Jag tränar eleverna att bli självständiga fatta egna beslut. Läsa och försöka tolka arbetsbeskrivningar (lärare 45, tx). Pedagogen har också ett tydligt fokus på eleverna, snarare än på de produkter eleverna arbetar med:

Ella blev färdig med sitt arbete. Hon har mycket svårt med instruktioner och har svårt att koncentrera sig, men hon fick det ihop – det är nog hennes första arbete som hon har försökt själv! Verkar vara nöjd med sin insats! Hon har gjort enorma framsteg sedan 7:an. Känns bra!! (lärare 33, tx).

När Pedagogen beskriver sitt arbete i dagboken används ofta begreppen ”förståelse” och ”diskussion”.

Lärarnas fördelning mellan idealtyperna

De fyra konstruerade idealtyperna bygger på skillnaderna mellan lärarna genom deras beskrivningar i dagböckerna. Avsikten med tabell 7 är att ytterligare tydliggöra skillnader och utmärkande drag för varje idealtyp, inte att hävda förekomsten av fyra fasta och klart åtskilda slöjdlärarter. Genom att i tabellen också föra in andra områden än de som belysts i analysen, exempelvis en tolkning av mål eller idealsituation för varje idealtyp, utgör uppställningen ett redskap för att åskådliggöra och diskutera likheter och skillnader mellan olika slöjdlärare.

Tabell 7. Beskrivning av det utmärkande för respektive idealtyp

	Serviceman	Instruktör	Handledare	Pedagog
<i>Rolltermer</i>	Hjälpa, fixa, stötta, serva, lösa	Visa, instruera, vägleda, ge råd, tyda beskrivning	Diskutera, förklara, handleda	Diskutera, dialog, lyssna, föreslå
<i>Elever i fokus</i>	De som önskar	De som behöver i förhållande till pågående slöjdarbete	Alla, men fokus på de minst självständiga och de som ber om hjälp	Alla – utifrån varje elevs behov eller nivå
<i>Eleverna lär genom att</i>	Prova, erfara	Imitera, följa instruktioner, erfara	Göra val, diskutera, förstå	Uppleva, reflektera, förstå
<i>Tidsorientering</i>	Här och nu	Nu och nästa moment	Pågående slöjdprojekt	Tidigare, nu och framåt
<i>Initiativet hos</i>	Eleven	Läraren	Elev och lärare	Elev och lärare
<i>I centrum</i>	Elevens färdigställande av produkten	Produkt och tekniker	Produkt och process	Produkt och process
<i>Yrkesspråk</i>	sparsamt	hantverkstermer	Hantverks- och processtermer	Hantverks-, process- och lärande- (styr-dokuments-) termer
<i>Mål/idealsituation</i>	Självgående elever	Självinstruerande elever	Pågående dialog	Dialog, reflektion,
<i>Ämneskunnande används för att</i>	Göra	Instruera eller visa	Diskutera	Lyfta till generell nivå

De fyra idealtyperna har växt fram och beskrivits under samtidig läsning och analys av lärardagböckerna. Efter den slutgiltiga definitionen av varje idealtyp

(tabell 7) lästes alla lärardagböcker på nytt. I samband med läsningen klassificerades var och en av de 62 lärarna i förhållande till idealtyperna. Tabell 8 visar fördelningen av lärarna utifrån hur deras beskrivning i respektive dagbok har tolkats i förhållande till det utmärkande för varje idealtyp. I tabellen visas också fördelningen inom varje idealtyp i förhållande till om lärarna undervisar i textil- eller trä- och metallslöjd. Sist i tabellen anges hur många av lärarna i respektive kategori som har behörighet i form av både lärarutbildning och behörighetsgivande utbildning för att undervisa i slöjdamnet.

Tabell 8. Antalet lärare i respektive kategori och deras fördelning mellan textil- respektive trä- och metallslöjd, samt antalet lärare som saknar behörighet att undervisa i slöjdamnet

	Service­man	Instruktör	Handledare	Pedagog	Övriga
Textil	-	19	6	4	4
Trä & metall	8	9	5	1	6
Totalt (varav antal obehöriga ¹³)	8 (0–3)	28 (6–9)	11 (1–3)	5 (0–1)	10 (1–2)

Tio lärare har klassificerats som ”Övriga” istället för tillhörande en av de fyra idealtyperna. Motiven för denna placering varierar mellan de tio lärarna. En dagbok är skriven av tre olika lärare, fem lärare har varit så knapphändiga i sin beskrivning att det inte varit möjligt att klassificera dem. En av dessa skriver att tiden varit för knapp och att eleverna prioriterats framför att skriva dagbok. Fyra dagböcker har bedömts svårtolkade i förhållande till idealtyperna vilket kan exemplifieras med följande dagboksutdrag:

Formning urholkning med håljärn, raspa fila forma träslivar o smörkniv. Putsa i svarven Montera gångjärn. Såga ut plywood lock o botten till skrin, slipa på planslipen. Arbeta med sickling i skedar o skålar. Montera krok­ar i nyckelskåp signera o datera med glödritningspenna (Lärare 39, tm).

I dagboksutdraget framgår inte om det är läraren och/eller elevernas arbete som beskrivs, inte heller hur elever och lärare kommunicerar och arbetar tillsammans.

¹³ I NU-03 besvarade alla deltagande slöjdlärare frågor om bland annat sin utbildning och behörighet i den inledande lärarenkäten. Genom att koppla samman dessa enkäter med lärardagböckerna i min studie har uppgifter om de dagboksskrivande lärarnas behörighet inhämtats. För 10 av de 62 dagbokslärarna saknades dock denna möjlighet då man missat att manuellt överföra ett elvasiffrigt löpnummer från enkäten till dagboken. Första siffran inom varje parentes i tabellen anger det antal lärare i respektive idealtypskategori som konstaterats sakna behörighet att undervisa i slöjdamnet. Den andra högre siffran inom parentesen inkluderar också de lärare för vilka behörigheten inte har kunnat kontrolleras.

Några saker är viktigt att poängtera i förhållande till tabell 8: Klassificeringen av varje lärare har gjorts utifrån en tolkning av deras beskrivning i dagboken. Tabellens kvantifiering av analysresultatet är tänkt att ge en indikation om fördelningen, inte att ange ett exakta förhållande mellan idealtyperna. Det har i flera fall varit svårt att utifrån tidigare beskrivning och definiering av idealtyperna klassificera lärarna. Detta gäller framför allt i avvägningen mellan Instruktör och Handledare. Behörigheten hos de 62 dagbokslärarna som redovisas i tabellen är en faktor som inte varit känd eller påverkat genomförandet av analysen. Urvalet av de 80 lärare som inbjöds att skriva dagbok inom NU-03 är som tidigare beskrivits gjort för att vara riksrepresentativt på skolnivå. Urvalet innebär att såväl behöriga som ej behöriga lärare valts ut. Uppgiften om respektive dagbokslärares behörighet har kontrollerats och lagts till i tabellen efter genomförd analys och kategorisering. Syftet är att visa att de minst åtta och högst 18 lärarna som saknar behörighet, i proportion till antalet lärare i varje idealtypskategori är relativt jämt fördelade.

Sammanfattande kommentar

Beskrivningar av undervisningen där eleverna arbetar med egna slöjdprojekt är dominerande i lärarnas dagbokstexter. En dominans av denna arbetsform i undervisningen är också väl belagd exempelvis genom nationella utvärderingar (Skolverket, 1993, 1994, 2004a, 2005a). Det har också belagts att slöjdlärarna utifrån sitt sätt att själva beskriva verksamheten och sitt eget agerande i denna, intar sinsemellan olika roller eller förhållningssätt under elevernas eget arbete. Analysen visar att utgångspunkterna för elevernas eget arbete varierar mellan lärarna. Vissa elevgrupper arbetar helt utifrån egna idéer, andra utifrån en uppgift med vissa givna ramar, medan andra grupper arbetar utifrån obligatoriska uppgifter från sin lärare.

Utöver elevernas arbete med egna slöjdprodukter beskriver en andel av lärarna att de i undervisningen genomför demonstrationer eller genomgångar. Dessa genomgångar sker dock inte vid varje lektionstillfälle. På vilka grunder lärarna gör sitt val av undervisningsstoff till dessa genomgångar framkommer sparsamt genom dagböckerna. Undervisning kring olika material och dess egenskaper och användningsområden dominerar de beskriva genomgångarna inom den textila delen av slöjdamnet. I övrigt, och framför allt inom trä- och metalldelen, framstår innehållet variera stort mellan olika lärares undervisning. Om avsaknaden av kommentarer eller beskrivning av sådan genom-

gångar i majoriteten av lärardagböckerna betyder att undervisningsformen saknas, eller att den har utelämnats i dagböckerna, alternativt inte innefattas i undervisningen under dagboksperioden framkommer inte. Det framstår dock som vanligt att undervisning i form av lärarledda demonstrationer eller genomgångar utgör en del av verksamheten som ofta är separerad från eleverna egna arbete. Den andel av lärare som beskriver att de har olika genomgångar förefaller därmed inte genomföra dessa för att förbereda eller introducera eleverna för deras omedelbart följande individuella arbete.

Lärarnas reflektion har varit svår att analysera genom dagboksmaterialet. Ett konstateranden är dock att när lärare har beskrivit någon del av verksamheten som går utöver den vanligast förekommande arbetsformen, att eleverna arbetar med egna slöjdarbeten, har det relativt ofta skett i kombination med en reflektion eller motivation. Om det är ett tecken på att lärare med en varierad undervisning är mer medvetna eller vana att relatera till ”varför-frågor”, eller om det speglar en känsla av att avsteg behöver förklaras eller försvaras, går ej att utläsa. Gällande lärarnas språk- och begreppsanvändning har analysen däremot visat att lärare med en bredare handlingsrepertoar, exempelvis Pedagogen i förhållande till Instruktören, också har en bredare begrepps-användning i sina dagbokstexter.

Sammantaget ger lärardagböckerna en tydligare bild av arbetsformerna, än av syftet med verksamheten genom sitt fokus på vad-frågan men relativa avsaknad av svar på varför-frågan. Genom dagböckerna framkommer inte hur lärarna avsett att ge eleverna förutsättningar att utveckla de förmågor, kunskaper och kvaliteter som utgör bedömningsunderlag. Det framgår dock att flera lärare gör sin bedömning och betygssättning utifrån den färdiga slöjdprodukten. Trots att hälften av lärarna nämner eller tar upp betyg och bedömning i sina dagböcker är bilden av området oprecis och svårtolkad. Det finns flera tänkbara orsaker till detta: Lärarna har tolkat dagboksuppgiften som om den syftar till arbetet under lektionstid medan betyg och bedömning handhas av läraren mellan elevernas lektionstillfällen. Det kan också tyda på att bedömning och betyg anses så självklart och därför för trivialt att utveckla i dagboken på samma sätt som gjorts gällande elevernas arbete med sina respektive slöjdprodukter, eller så kan lärarna känna osäkerhet på området och därför medvetet eller omedvetet valt att inte utveckla bedömning och betygssättning i sina dagbokstexter. Gällande beskrivningar av samverkan mellan slöjd och andra ämnen överväger beskrivningar där slöjd utgör ett stöd

för det andra ämnet vid sådan samverkan. Om orsakerna till detta går att hänföra till lärarnas fokus på arbetsform snarare än ämnesinnehåll och mål, och att den avsedda arbetsformen därmed kvarstår trots att arbetet sker i förhållande till ett annat ämne, förblir oklart efter analysen.

Analysen av dagböckerna har också resulterat i en konstruktion av fyra idealtyper utifrån lärarnas beskrivningar av verksamheten. Idealtyperna beskriver olika funktioner, roller och agerande under slöjdlektionerna för respektive kategori. I vilken utsträckning de fyra konstruerade idealtyperna speglar och bygger på de dagbokskrivande lärarnas medvetna förhållningssätt, eller är en följd av skillnader genom andra påverkansfaktorer som exempelvis tradition eller lärarens personliga referenser, är däremot inte möjligt att uttala sig om.

Lärarnas dagbokstexter har påverkats av såväl utformningen av dagboks-uppgiften som lärarnas tolkning av den. På motsvarande sätt har analysen påverkats av min egen syn och förförståelse. Men genom analysen av lärardagböckerna har en tolkning av materialet gjorts. Analysen har gett upphov till nya frågor som varit svåra att formulera utan lärardagboksstudien. Exempel på sådana frågor gäller lärarnas förhållande till de elever som inte kommenteras i dagböckerna. Finns det grupper av elever som arbetar självständigt och sällan har lärarkontakt under lektionerna? En annan fråga är hur lärarna kommunicerar den betygssättning av elevernas slöjdprodukter som är framträdande i en stor andel av dagböckerna. Motiveras lärares bedömning för eleven, och hur relateras detta till elevens fortsatta arbete? För att bedöma värdet och rimligheten av dagboksanalysen, och för att gå vidare med följdfrågorna, behöver bilden kompletteras och relateras till andra resultat, insamlade med andra tekniker.

DEN AV ELEVERNA UPPLEVDA UNDERVISNINGEN – DELSTUDIE 2

Den andra delstudien bygger på elevers dagböcker. Avsikten är att genom elevernas beskrivningar relatera deras upplevelse av slöjdundervisningen till den bild deras lärare beskrivit genom sina dagböcker. Som nämnts i tidigare kapitel har urvalet till elevdagboksstudien styrts av den konstruktion och klassificering i fyra idealtyper som gjorts utifrån lärarnas dagböcker i delstudie ett. Två grupper á tre elever från varje sådan idealtypskategori, totalt 24 elevdagböcker, har valts ut till denna andra delstudie. Uppgiften till de tre utvalda eleverna i varje slöjdgrupp var: *Beskriv vad du gör, hur du gör, varför du gör så, och vad du upplever under arbetets gång.*

Resultatpresentationen inleds med några aspekter på hela elevdagboks-materialet. Därefter presenteras varje grupp om tre dagboksskrivande elever så som angetts och motiverats i förhållande till analysstrategin; att beskriva de tre elevernas upplevelse gruppvis i förhållande till deras lärares dagbok och det utmärkande för den idealtyp läraren tillhör. Utsagorna av varje grupps tre elevdagböcker betraktas som en helhet. Det innebär att fokus inte ligger på skillnader mellan eleverna i varje grupp, utan att deras tre dagböcker bidrar till en helhetsbild, vilken i sin tur relaterats till deras lärares beskrivning och idealtypstillhörighet. Därpå följer en jämförelse mellan de olika elevgrupperna med fokus på identifierade skillnader i relation till respektive idealtyp.

I framställningen har lärarna samma beteckning i form av det löpnummer tillsammans med TX för textil och TM för trä och metall, de tilldelades i delstudie ett. Varje lärare har också försetts med en bokstavs-beteckning som anger idealtypstillhörighet i delstudie ett: S för Serviceman, I för Instruktör, H för Handledare och P för Pedagog. Varje lärares elever har givits beteckningarna E1, E2 och E3. Exempelvis innebär då beteckningen ”E2/L20-TX-H” att det är den andra eleven till lärare nr 20 från delstudie ett

som avses. Det visar också att läraren undervisar i textilslöjd och har klassificerats som Handledare i analysen av lärardagböckerna i den första delstudien. Samtliga lärare i textilslöjd är kvinnor och samtliga trä- och metallslöjdlärare är män. Elevernas könstillhörighet anges inte. I den del av kapitlet där underrubriken är exempelvis: ”Eleverna och lärare 31 TM, Instruktor”, används endast ”E2” för att ange att det är den andra eleven till läraren i rubriken som avses. I de dagbokscitat som återges innehåller eventuell hakparentes ”[]” information om sådant som ansetts viktigt för förståelsen av citatet. Tre streck [– – –] i ett citat anger att texten är skriven vid olika dagbokstillfällen, men av samma person.

Elevernas beskrivning i relation till lärarens

De 24 utvalda elevdagböckernas beskrivningar ger uttryck för ett stort fokus på pågående tillverkning av olika slöjdföremål. Produkten synes vara målet och drivkraften för de flesta eleverna. I analysen har tolkningen gjorts att nivån på elevernas pågående arbeten visar stor variation. Nivåskillnader syftar då på hur pass hög svårighetsgrad arbetet har och/eller hur pass omfattande arbetet är med avseende på tidsåtgång. Genom elevdagböckerna framkommer också bilden av att många elever har en optimistisk tidsuppfattning. Påfallande ofta beskrivs i dagböckerna att slöjdarbetena är nästan klara eller att det blir klara under nästa lektion. Något som därefter skjuts fram från vecka till vecka i dagböckerna. Detta kan möjligen kopplas samman med en konstaterad avsaknad av kommentarer kring slöjdarbetenas planering i en stor majoritet av dagböckerna. I elevdagböckerna är det endast en mindre andel av eleverna som beskriver framställningen av sina slöjdprodukter i kombination med annat, exempelvis genomgång eller demonstration av läraren, redovisning, dokumentation eller svar på uppgiftens varför-fråga. Frågan om ”Vad du upplever under arbetets gång” omnämns i många av dagböckerna i form av kommentarer stämningen och miljön. Dessa beskrivningar av upplevelser har dock mycket varierande karaktär, både inom respektive mellan olika elevdagböcker. Beskrivning av olika typer av upplevelser i samma dagbok kan exemplifieras med följande citat:

Det är ganska många som slappar på lektionerna men de jobbar samtidigt.

Det gick bra att jobba idag. Och de flesta arbetade effektivt.

Nästa gång skall jag slipa klart min skärbräda och olja in den. När det är klart skall jag sätta igång att svarva. Jag var ganska trött på lektionen idag efter ett stenhårt

idrottspass och FILMJÖLK till LUNCH! Inte konstigt att man blir trött (E1/L16-TM-S)

Utdraget beskriver; eleven själv och kamrater, att slappa och arbeta effektivt, att arbetet gick bra, att eleven är trött, föregående idrottspass, och åsikter om följande lunch. I samtliga elevgrupper utom en finns en eller flera elever som uttrycker sig positivt om verksamheten eller stämningen under lektionerna. Många av dessa beskrivningar har uppfattats som en önskan hos den skrivande om att ges förutsättningar att kunna arbeta på utifrån sitt eget engagemang. Hindren för detta kan enligt dagböckerna exempelvis vara att kamrater kommer för sent eller att man får vänta länge på lärarhjälp.

Stämningen har varit lugn och det har varit lätt att arbeta ostörd. Det tog ett tag innan alla började arbeta, dels för att läraren pratade en stund och dels för att vissa kom för sent (E2/L31-TM-I).

Eleven beskriver två orsaker till att det egna arbetet inte kom igång direkt; att andra elever kom för sent, och att läraren pratade en stund. Vad läraren talade om framgår inte av elevdagboken. Läraren beskriver i sin dagbok från samma tillfälle: ”Vid lektionens början har vi alltid upprop, detta för att lugna gruppen och ha koll på ev. frånvaro.” (L31-TM-I). Om det var lärarens avsikt att lugna gruppen, eller den följande genomgången som eleven syftar på framkommer inte.

De åtta lärarna och deras elever

I det följande presenteras analysen av elevdagböckerna tillsammans med respektive lärares dagbok grupp för grupp. Detta för att pröva om lärarens klassificering i förhållande till idealtyperna överensstämmer med elevernas beskrivningar i dagböckerna.

Eleverna och lärare 16 TM, Serviceman

Elevdagböckerna från denna grupp beskriver tre mycket engagerade elever som själva tydligt har initiativet i sina respektive arbeten. Alla tre dagböckerna är utförligt skrivna och eleverna beskriver på ett tydligt sätt sina arbetsprocesser. Elevdagböckerna visar hur eleverna tänker både framåt och bakåt i tid under pågående arbeten:

Idag blev jag klar med att bränna in ritningen på mitt skåp nu håller jag på med att göra ett lås till mitt skåp (E3).

Idag bestämde jag mig att inte göra ett lås till mitt skåp för att det inte kommer att bli snyggt tyckte jag

Idag har jag slipat på min dörr för att när jag ytesbehandlade den så slog sig dörrarna och dom blev tröga att stänga igen. Jag har även oljat om skåpet (E2).

Elev E3 relaterar till pågående låskonstruktion och därefter till sin föreställning om att skåpet inte skulle bli snyggt med det tänkta låset. Elev E2 relaterar pågående slipning till att dörren slog sig genom tidigare ytbehandling.

Lärarens dagbok ger en tydlig bild av hans roll som Serviceman utifrån den kategorisering som gjorts i analysen av lärardagböckerna:

Skåpet öppnas och eleverna hämtar sina saker och börjar. Jag plockar fram några skåpdörrar som jag skurit glas till någon lånar nyckeln och låser upp målarrummet och färgskåpet. De flesta jobbar självständigt och jag går runt och kollar lite. En vill ha hjälp med att få lite uppsågat, skall foga en skärbräda. Hur skall (jag) man göra trappsteg till en pyramidformdesign. Sedan prat med F. En elev funderar om hans smidda krokar som skall månteras på bräda kan vara lite olika det blev ju de svårt med smide. Disk om hantverk och maskintillverkning alla krokar fanns sedan på plats mycket snyggt. Inte mycket att fixa nu i klassen de arbetar mycket självständigt, lugnt och mycket aktivitet. Bara lite råd hit och dit samt att plocka fram div. saker som de behöver. Tiden gick fort med en trevlig och positiv grupp. Städ och koll om något skall fixas till nästa gång efter påsk (L 16).

Läraren beskriver hur han plockar fram elevarbeten, att han skurit till glas, hjälper till med uppsågning, och hur han betraktar svårigheten med trappsteg i ett elevarbete som sitt problem.

Ovanstående bild av läraren som Serviceman bekräftas i en av elevdagböckerna:

Idag har jag börjat med att göra en ritning på en skärbräda. Jag skall sammanfoga björk och bok. Jag sågade till två bitar som vår lärare, Kent, sågade mindre bitar av på bandsågen. De skall sedan hyvlas jämna och fina för att sammanfogas till en fin skärbräda.

Kent, vår lärare, hade hyvlat bitarna till skärbrädan åt mig, sedan sammanfogade jag dem genom att limma och tvinga. Medan jag väntade på limmet att torka, började jag hyvla till en bit jag skall svarva till ett basebollträ. Det tog ganska lång tid att hyvla biten. Nästa gång skall jag hyvla skärbrädan så att den blir vacker (E1).

Likt hur läraren tidigare beskrivit hur han inför en lektion skurit till glas för en elev, beskriver E1 hur läraren mellan två lektionstillfällen har hyvlat bitarna till hans skärbräda. De två andra eleverna beskriver arbetet och sina blivande föremål på ett sätt som gör att de uppfattats som väl planerade arbeten som genomförs med stort kunnande hos respektive elev. Genom den utförliga beskrivningen eleverna ger av sina arbeten lektion för lektion, i kombination med lärarens egen beskrivning av sin roll, framstår det som troligt att dessa elever i stor utsträckning klarar sig utan hjälp från sin lärare:

Idag har jag satt fast en krok i innetaket som jag skall hänga mina nycklar i. Skåpet har blivit klart och jag har börjat på ett enkelt projekt. Jag har nämligen börjat på fyra bokstöd till mina böcker så att inte böckerna ramlar ut. Jag skar ut bitarna med en plåtskärare. Sedan filade jag kanterna så att man inte skulle skära sig. Nästa gång skall jag boka till plåten till 90 graders vinkel (E3).

Bilden av lärarens roll som Serviceman förstärks av de tre elevdagböckerna. Dels av hur E1 beskriver att läraren konkret utför delar av hans arbete, och dels av hur både E1 och E3 förefaller att på eget initiativ driva sina arbeten framåt. Läraren beskriver att han vid någon lektion satt på en pall uppe på en hyvelbänk och ”kände sig som en kung” (L16-TM-S). Elevdagböckerna ger intryck av elever som arbetar mycket självständigt och att idéerna, besluten och motiven till dessa under pågående arbete i stor utsträckning är deras egna. De tre eleverna har också uppfattas inneha goda kunskaper kring metoder och verktyg, i kombination med vad som förefaller vara en stor egen drivkraft, lust och engagemang:

Idag har jag svarvat klart mitt baseball-trä och sedan betsade jag det med en lila bets. Det skall sedan lackas så det håller ordentligt.

Jag har skruvat fast en backspegel till Mias moppe! (E1).

Jag funderar på om skåpet skall ha som ett klockur ovanpå men det får bli ett framtidsprojekt (E2).

I ovanstående och tidigare dagboksutdrag beskriver eleverna vad de gör, hur de gör och motiverar i flera fall sitt handlande. Tankar om kommande slöjdarbete och att ha skruvat fast en spegel på någon annans moped under slöjdlektionen har tolkats som eleverna både tar och ges stort utrymme för egna idéer och initiativ. Detta förstärks av att eleverna kommenterar arbetsmiljön och klimatet, samt uttrycker arbetsglädje och att de är nöjda med såväl sin insats som föremålen de tillverkar:

Det gick fint att svarva, det är första gången jag gör det. Det vara ganska kul. Jag bör bli färdig nästa gång med basebollträet (E1).

Idag har det varit lugnt i halvklassen så jag har haft bra arbetsro. Ibland kan det vara väldigt stökigt på lektionerna (E2).

Idag blev jag klar med mitt skåp jippi äntligen. Sen började jag göra ett mycket snyggt smycke som jag blev klar med den här lektionen (E3).

Varken läraren eller eleverna nämner något om redovisning, dokumentation, bedömning eller kommenterar det lärande som sker. Dagbokseleverna visar däremot kunnande kring relevanta begrepp i sina beskrivningar, exempelvis ytbehandling, grov- och finslipa, bocka och putsa.

Bilden från elevdagböckerna är överlag positiv och de tre elevernas arbetslust, egna idéer och initiativ förefaller ges stort utrymme. Lärarens beskrivning tyder på att han finns till hands, men att han inte har mycket kontakt med eleverna om de inte ber om hans hjälp. Den samlade bilden från de tre elevdagböckerna är att eleverna är kunniga och drivande. Det är bara en av de tre eleverna (E1) som beskriver hur läraren sågar och hyvlar åt honom. Det finns inget i elevdagböckerna som motsäger lärarens egen beskrivning, och hur den legat till grund för hans klassificering som Serviceman.

Eleverna och lärare 54 TM, Serviceman

Elevdagböckerna i denna grupp ger bilden av en verksamhet som bygger på elevernas egna engagemang, lust och initiativ. Finns inte detta, vilket tolkats gälla för de tre dagbokseleverna, så agerar inte heller läraren i förhållande dessa elever. Läraren finns för de elever som önskar hans hjälp, och han uttrycker parallellt missnöje med att inte alla vill eller har något att göra: ”Går omkring och hjälper elever som vill jobba har lite dåligt samvete för de som inte vill jobba och prata med dom emellanåt” (L54-TM-S). Alla tre dagbokseleverna har genom sina beskrivningar uppfattats tillhöra dem som inte utnyttjar sin lärares erbjudande om hjälp. Elevdagböckerna beskriver situationer där arbetet ger eleverna motstånd, och att de då ger upp eller inte bryr sig:

Idag försökte jag göra någon slags hylla fasst det gick sönder så jag kastade iväg allt och satt mig och skrev detta resten av lektionen skall jag inte göra nåt bara slappa lite, min lärare sa att jag skulle komma på nåt att göra m.m. fast jag orkar inte göra ett skit hej då (E2).

Funderar på att göra ett soffbord. Diskuterar material och design med min slöjdlärare. Han visar mig några soffbord i en bok och jag börjar på en ritning. Den blir inte så bra så jag slänger den. Diskuterar mitt soffbord med en kompis en stund, sedan kommer diskussionerna in på generande hårväxt istället. Vi enas om att soffbordet ska vara runt och att hår på stortån är äckligt. En lyckad slöjdlektion! (E1).

Idag har min ram försvunnit så jag gör en ny (E3).

De få initiativ som beskrivs av eleverna E1 och E2 faller snabbt enligt deras egna beskrivningar. Lärarens agerande eller reaktion i förhållande till olika elevers initiativ eller brist på initiativ har tolkats som relativt passiv:

En av killarna som inte gör så mycket har börjat att jobba lite grann. Jag tar tillfället och stödja honom genom att skara av några plankor åt honom. Resten av klassen jobbar som vanligt (L54-TM-S).

Det framgår inte av citatet om det är någon av de dagboksskrivande eleverna som avses. Lärarens beskrivning av att han sågar av några plankor för att stödja den elev som ”inte gör så mycket”, har uppfattats som att han skyndar på framställandet av produkten, snarare än stödjer eleven. E 2 beskriver i tidigare citat en uppmaning från läraren att komma på något att göra, men skriver också att han inte orkar. E1 skriver om hur en idé om ett soffbord diskuteras med läraren, men att eleven ger upp när ritningen inte blir bra. I följande citat beskriver E1 hur han vid följande lektionstillfälle tar upp idén om ett soffbord igen, men hur lärarens respons får hans motivation att försvinna:

Jag ritar en rund cirkel på en träbit och ber min lärare såga ut den, det skall bli bordsskivan. Slipar den tills armen nästan går ur led. Min lärare är ändå inte nöjd. Jag gör fula miner bakom ryggen på honom. Som avslutningen på den här mycket konstruktiva slöjdlektionen så jagar jag min kompis med hammare (E1).

Avslutningen på de två dagboksutdragen från E1 ovan har tolkats som att elevens motivation att tillverka soffbordet, eller att göra något annat ämnesrelaterat under lektionstiden, inte är lika stor som hos många andra elever i dagboksstudien. Två av eleverna i gruppen beskriver slöjdarbeten som blivit färdiga. Gemensamt för dessa arbeten, en hylla, en ram och ett pennställ, är att de enligt dagböckerna görs klart under en enda lektion. Någon typ av planering, redovisning eller värdering av dessa arbeten nämns inte. Elevernas beskrivningar ger intryck av att de gör på lektionerna snarare är ett tidsfördriv än något engagerande de vill och tycker om att göra. Det

framgår dock inte om resultatet av elevernas idéer om soffbord respektive hylla skulle ha blivit annorlunda med en annan reaktion eller mer aktivt stöd från läraren. Lärarens egen dagbok ger heller ingen beskrivning av hur han uppfattar just dessa elever eller deras arbeten.

Den sammantagna bilden tyder genom lärarens dagbok på att det finns elever i gruppen som arbetar på bra och utnyttjar den hjälp han erbjuder. Elevdagböckerna däremot tycks vara skrivna av tre elever som snarare tillhör den del av gruppen läraren ”har lite dåligt samvete för” för att de inte arbetar av egna vilja eller drivkraft. Elevernas beskrivning förstärker intrycket av läraren som Serviceman, han finns där för de elever som vet vad de vill ha hans hjälp med.

Eleverna och lärare 31 TM, Instruktör

Läraren som klassificerats som Instruktör beskriver sitt arbete som att i första hand ”hjälpa till med lite mer avancerade konstruktioner och smarta lösningar” (L31-TM-I). Han skriver att han undantagsvis hjälpt de svagare eleverna lite extra vid något tillfälle ”för att de skall komma framåt och bli färdiga”, något som Servicemannen snarare gör ofta än undantagsvis – om eleverna ber om det.

Bilden från elevernas dagböcker är att de utgör en engagerad grupp där de tre dagboksskrivarna arbetar med relativt avancerade slöjdprodukter; glowpad (enligt elevens förklaring en musmatta i plexiglas med inbyggda lysdioder), bricka, samt ett tidningsställ som sinkas ihop. Genom dagböckerna framkommer att eleverna först haft en eller flera obligatoriska uppgifter, och att de därefter fått bestämma själva. Elevernas beskrivningar ger bilden av att de arbetar självständigt och engagerat. De tänker själva ut lösningar, men de beklagar också att det tar för långt tid att få lärarhjälp när det behövs:

Idag har det varit eget arbete. Jag har fortsatt mitt projekt. Det är bra att man får arbeta under frihet. Jag får själv tänka ut lösningar på eventuella problem som uppstår. Jag får vara kreativ och använda många infallsvinklar och idéer. Det är roligt att skapa en sak som från början bara var en idé i mitt huvud. Gruppen fungerar bra och det är en trevlig stämning. Ibland får jag inte den hjälp jag behöver. Vi är många i gruppen och när man behöver hjälp tar det sin lilla tid. Mindre grupper skulle vara en ideal idé. Arbetssättet med eget tänkande och skapande fungerar mycket bra. Då kommer slöjden till sin rätt (E3).

Liknande E3 i citatet ovan skriver E1, som uppger att han har betyget MVG i slöjd, något som kan tolkas som frustration: Gruppen är för stor (15 elever), delar till pågående arbeten försvinner ur skåpen, det blir för lång väntan på hjälp från läraren, och eleven måste enligt dagboken också hjälpa sina kamrater med deras arbeten genom att han har högsta betyg i slöjd. Samtidigt berömmar eleverna sin lärares arbetsätt som gör att de känner att de får förtroende och att han ställer upp med hjälp när det behövs. Det kan uppfattas motsägelsefullt att eleverna dels uppskattar självständigheten eller som E3 skriver ”frihet under ansvar”, dels så tydligt beskriver att arbetet stannar upp i väntan på lärarhjälp. Denna situation kan tolkas som en bekräftelse på en av de faktorer som kännetecknar idealtypen Instruktören: Att eleverna arbetar självständigt så länge de vet vad de skall göra, men att de samtidigt är beroende av instruktioner från läraren för att komma vidare eller när det uppstår problem. Denna bild förstärks av flera beskrivningar i elevdagböckerna:

Idag har jag sågat de bitar jag behöver för att göra mitt arbete. Men jag råkade såga en bit för kort. Jag fick inte hjälp med detta förrän lektionen var slut. Vi har för stora grupper med stämningen är god och de flesta trivs på träslöjden.

Idag blev min sarj till min bricka klar men till min stora förfäran så var måtten fel. Detta löste Tommy [läraren] snabbt med såg vilket kändes väldigt bra med tanke på att vi har så få gånger kvar (E1).

Samtidigt ges exempel på att eleverna inte upplever sig beroende av lärarhjälp på det sätt som definierar idealtypen Instruktör. Exempelvis E 3 reflekterar över arbetsättet och lärandet som sker genom lärarens förhållningssätt:

Idag har jag skurit ut en blivande sinkning till mitt tidningsställ-arbete. Jag fick goda råd samt bra hjälp av min lärare. I början sågade jag lite snett och måste spackla (lim och sågspån). Det misstaget har fått mig att bli mer försiktig med mitt arbete. Gruppen fungerade bra och det var en trevlig stämning. Läraren uppmuntrar mig med mitt projekt vilket är mycket bra. Det ger mig förtroende (E3).

Läraren skriver om de krav han har på eleverna, att de kan sköta ritningsarbetet och rita ut de delar de behöver på materialet själva. I kombination med beskrivningarna i elevdagböckerna kan verksamheten uppfattas som styrd av läraren, men där eleverna själva uppfattar stort eget inflytande och frihet under ansvar. Varken lärare eller elever nämner något om redovisning eller krav på dokumentation. Läraren beskriver själv sin roll i denna grupp med många duktiga elever som att: ”hjälpa till med lite mer avancerade konstruk-

tioner och smarta lösningar” (L31-TM-I). Eleverna 1 och 3 uttrycker sig negativt om att behöva vänta när de önskar hjälp, medan E 2 som håller på med sin glowpad i plexiglas, inte nämner varken lärarhjälp eller behov av lärarhjälp alls. Istället beskriver han att tid förlorats genom att läraren talat till gruppen och att samma elev kommit för sent flera gånger:

Stämningen har varit lugn och det har varit lätt att arbeta ostörd.

Alla har fortsatt med sina arbeten fast det var mycket snack idag. Samma person kom för sent som vanligt. Eftersom vi är lediga imorgon så har de flesta tagit det ganska slappt idag. Jag har kommit in i en ny fas av arbetet: att ritsa ut gånger till sladdar i min ”glowpad” som är en musmatta i plexi som lyser.

Ritsningen är så gott som klar och jag kanske kan löda lysdioderna nästa gång. Jag tror jag hinner bli klar innan sommarlovet.

Då var vi framme vid sista lektionen och jag måste skriva dagbok! Arbetet är så gott som klart, det sista (sladdar) kommer jag att göra hemma så fort jag får tid. Arbetet har blivit som jag trott, jag är mycket nöjd med det (E2).

Citatet utgör exempel på hur de tre elevernas dagböcker i denna grupp på flera sätt skiljer sig från övriga grupper. Eleverna skriver mycket om formerna för verksamheten i sin slöjdundervisning parallellt med beskrivningar av olika moment i sina pågående arbeten. Dessutom framträder en motsägelse mellan uppskattad frihet under ansvar, och det negativa i att ofta få vänta länge på hjälp från läraren för att kunna komma vidare. Såväl elever som lärare förefaller fokuserade på att de, i jämförelse med många andra slöjdgrupper, avancerade slöjdarbeten skall bli färdiga. Detta innebär att kategoriseringen av lärare som Instruktör till stora delar bekräftas genom elevdagböckerna. Elev 2 utgör genom avsaknaden av lärarkontakter och den självständighet han beskriver, ett undantag från det beroende av lärarhjälp som kännetecknar Instruktörens elever.

Eleverna och lärare 32 TX, Instruktör

Såväl läraren själv som eleverna beskriver hur arbetet löper på tills något problem eller svårighet uppstår. Då visar eller instruerar läraren hur detta skall lösas och så fortsätter eleverna sina arbeten. Lärarens dagbok beskriver frekvent hur hon visat någon elev ett moment eller en teknik. Att ”att visa” utgör lärarens sätt att lära eleverna kan uppfattas genom citatet: ” Idag har jag visat hur man syr knapphål på maskin, så alla kan det” (L32-TX-I). En elev som håller på med byxor kommenterar lärarens demonstration av knapphål

positivt, medan de två andra dagbokseleverna inte kommenterat undervisningsmomentet alls i sina dagböcker. De tre eleverna beskriver sin lärare och hennes arbetssätt i positiva ordalag:

marianne hjälper alla jättemycket

Jag håller på med tvistsöm nu. Det är jätteroligt att ha syslöjd med våran syslöjdlärare marianne. Efter det skall jag nog fråga marianne vad jag skall göra för att hon har alltid bra idéer. Nu går marianne runt och hjälper Vanessa, hon förklarar så att man förstår (E1).

Elevens positiva omdöme om sin lärare omfattar att hon hjälper alla, har bra idéer på slöjdarbeten, och att hon förklarar så att man förstår. Eleverna förefaller mycket produktiva genom att de arbetar med flera olika slöjdprodukter var under dagboksperioden. Var och en av eleverna beskriver minst två produkter; boxershorts, axelväska, byxor, kjol och broderad tavla. Beträffande idéerna till sina slöjdarbeten beskriver eleverna olika källor, exempelvis nämner E1 i citatet ovan att hon skall fråga sin lärare, medan E3 har letat efter kjolmodell i olika tidningar. E2 beskriver hur hon fått en idé utifrån en teknik hon arbetade med:

Jag håller på att avsluta min väska, jag skall bara sy den sista sömmen nu. Det hela började med att jag började brodera eller göra tviststyg, jag gjorde ett fint arbete som alla tyckte om. Jag visste inte vad jag skulle göra med tvist arbetet och gjorde därför en väska (E2).

Det finns få beskrivningar i elevdagböckerna där eleverna beskriver att något blivit fel. Läraren skriver mycket ofta att hon visar eleverna hur de skall göra, och eleverna uttrycker sig positivt om sin lärare, till exempel ”hon förklarar så man förstår” (E1). En tolkning av detta, som också utgör en av de faktorer som karaktäriserar Instruktören, är att läraren genom sina anvisningar avseende elevens nästa steg i pågående arbete därigenom förebygger det som annars kunnat bli fel. Elevdagböckerna innehåller sällan reflektioner kring varför-frågan eller hur nästa steg i arbetet kan eller skall utföras. Elevdagböckerna beskriver hur eleverna i en positiv atmosfär arbetar steg för steg med sina slöjdster. Läraren beskriver hur hon hjälper till där det behövs. Ett elevdagbokscitat beskriver hur något ändå blivit fel, och hur läraren är med och avhjälpas detta:

Nu är jag nästan klar med byxorna, gjorde fel idag och fick göra om ena benet, men det löste Majsan och jag och snart är jag klar (E2).

Varken lärare eller elever nämner något om redovisning eller dokumentation av genomförda slöjdarbeten i sina dagböcker. Däremot framkommer att eleverna parallellt med sina praktiska arbeten har en uppgift där de skall skriva om olika textilier och om en modedesigner. E3 skriver att de fått tillbaka sina arbeten och E 2 kommenterar att hon fått tillbaka det skriftliga arbete med ett VG i betyg.

Den sammantagna bilden från de tre elevdagböckerna visar produktiva elever som arbetar med olika slöjdföremål under trivsel och engagemang och där läraren med fokus på elevernas produktion visar de elever som behöver hur arbetet skall genomföras. Elevernas språk i dagböckerna innefattar få men relevanta begrepp relaterade till slöjdområdet, exempelvis spolkapsel och tviststyg. Elev- och lärardagböckerna har tolkats bekräfta ett tydligt fokus i nuet och på nästa steg i framställningen av slöjdprodukter, något som stämmer med de egenskaper idealtypen Instruktören tidigare tillskrivits.

Eleverna och lärare 12 TM, Handledare

Eleverna i denna grupp arbetar med olika slöjdprodukter; pigittare, träkista och en urholkad skål. Samtliga arbeten har uppfattats som relativt avancerade genom att de utifrån elevernas beskrivningar tycks genomföras med stort hantverkarskunnande där eleverna är angelägna och ett gott resultat. Trots att de tre elevdagböckerna innefattar beskrivningar av hur respektive arbete avslutas är det ingen som beskriver någon redovisning, det görs inte heller i lärarens dagbok. Något som är påtagligt i de tre elevdagböckerna är en spretighet avseende begrepp relaterade till elevernas pågående arbeten. Relevanta hantverkstermer blandas med felaktiga eller förenklade uttryck: skölp, försänkningar (för träskruv), grundkonstruktion, respektive hacka (om urholkning), golv (i kistan), klistra (om träflis) och lenpappa.

Läraren som klassificerats som Handledare beskriver sitt arbete som att få eleverna att utvecklas, så att de därigenom kan slöjda bättre: ”Jag har, efter tre år, fått dem att förstå att de är smarta, dvs många frågor/problem klarar de själva!” (L12-TM-H). Läraren använder själv begreppet ”handledare” för att beskriva sin roll:

Jag är mer ”handledare än instruktör”, bekräftar ofta deras egna lösningar. Vissa elever måste man knuffa igång, vissa elever kan vara mina assistenter, dvs har de löst ett särskilt problem så kan de hjälpa en kamrat som står inför samma problem (L12-TM-H).

Såväl läraren som hans elever beskriver arbetsprocessen direkt och indirekt. Läraren skriver att han ”checkar av” var eleverna ligger i processen. Eleverna beskriver på olika sätt sitt reflekterande under arbetet:

Idag fick jag ägna lektionen åt att ”finslipa” pigittaren. Jag märkte att den skulle bli finare om jag oljade den. Jag oljade hela med vanlig träolja. det visade sig att den blev mycket finare då.

Jag är helt färdig nu och jag är ganska nöjd. Det jag stör mig på är att lådorna blev lite snea (E1).

Idag borrhade jag hål och gjorde försänkningar. Detta gjorde jag som en förberedelse, eftersom alla delarna skall sättas samman sedan (E2).

Nu är allt klart, jag gick igenom alla stegen i boken som visade hur man skapade en skål och jag är väldigt nöjd med resultatet, fast det tog lång tid att gå igenom allt, steg för steg... (E3).

Ovanstående tre dagboksutdrag visar något som skiljer denna grups beskrivningar från flera av de andra elevgrupperna: de innehåller få beskrivningar av hur eleverna hanterar att de inte vet hur de skall göra eller om något blivit fel. En tolkning av detta är att det reflekterande eleverna beskriver, exempelvis i citaten ovan och i dialogen med läraren, förebygger mycket av det som annars kunnat blivit fel. En elev beskriver också hur han tillsammans med läraren planerat arbetet och att ”därför bör inga problem dyka upp”:

Efter vägledning av Christian [läraren] har jag nu också börjat med själva locket. Jag har börjat med själva grundkonstruktionen och hoppas kunna bli klar nästa gång. Jag och Christian har nu tillsammans planerat hur allt skall se ut och därför bör inga problem dyka upp. Nästa gång handlar det mest om att arbeta väldigt effektivt (E2).

Tillsammans bidrar de tre elevdagböckerna till bilden av en lärare som handleder sina elever snarare än instruerar dem. Lärarens beskrivning förstärker bilden:

På 70 minuter känner jag att jag hinner hälsa på alla ett antal ggr. Det är viktigt att stödja och uppmuntra. Stämningen är god (L12-TM-H).

Det beskriva ”stöd och uppmuntran”, som bekräftas av elevernas dagböcker skiljer Handledaren från Instruktören. Instruktören har i större utsträckning

sitt fokus riktat mot elevens pågående arbete än mot eleven. Eleverna till dennaHandledare visar på olika sätt hur de reflekterar över sitt arbete, båda framåt och bakåt i tid. Varken lärare eller elever nämner någon typ av redovisning efter genomfört arbete. Däremot innehåller elevdagböckerna flera exempel (bl a citaten av E1 och E3 ovan) på egen reflektion och värdering av arbetet.

Eleverna och lärare 20 TX, Handledare

Lärare 20, klassificerad som Handledare, betonar i stor utsträckning elevernas utveckling och kunnande, där elevernas framställning av slöjdprodukter kan uppfattas som ett medel för detta:

Erika har varit sjuk och skall börja att sätta ihop kjolen i sidorna. Hon frågar mig men jag vill se henne göra det – efter betänketid klarar hon ”räta mot räta” (L20-TX-H).

I citatet ger läraren uttryck för att prioritera att eleven kan identifiera och genomföra momentet ”räta mot räta”, snarare än framställning av kjolen exempelvis via en instruktion. Eleverna framstår genom beskrivningen i sina respektive dagböcker som mycket produktiva, alla tre eleverna beskriver minst tre olika produkter var under dagboksperiodens åtta veckor. Även om det inte är klart utskrivet av varken lärare eller elever, framgår att eleverna har en uppgift där de skall sy på maskin och en uppgift där de skall ta med något som skall lagas eller sys om. Därutöver synes de välja sina arbeten fritt. Läraren beskriver eleverna i gruppen som självständiga och hur hon låter dem ta beslut själva:

Det är ett härligt litet gäng. Vissa av dom var lite ”kantiga” och trista elever i 7:an. Kul att få uppleva den positiva förändringen.

De har blivit mycket mera självständiga. Kul.

Ann lagar en tröjärm o vill gärna göra på sitt sätt, ok – jag övertalar inte med mitt sätt (L20-TX-H).

Också elevdagböckerna ger bilden av att eleverna arbetar relativt självständigt i den mening att de arbetar individuellt och ofta utifrån eget kunnande eller egna beslut inom givna ramar. Varken lärar- eller elevdagböckerna pekar på att dennaHandledare ofta ger anvisningar likt Instruktören om hur eleverna skall göra. Trots detta har tolkningen gjorts att läraren styr elevernas arbete på flera olika sätt. Exempelvis nämner alla tre eleverna att du tillverkat och sytt

fast skötselråd i sina plagg. Läraren beskriver också att elevernas redovisning måste göras skriftligt för att bedömning skall kunna ske, och att det är bekymmersamt inför betygssättningen med en elev som inte gjort uppgiften med att laga eller sy om:

Jag stöter på Ann om att hon inte skrivit en redovisning av sitt arbete från idé till färdigt arbete. Hon verkar inte förstå att idag är det sista gången före betygssättning. Hon skall även trycka skötselråd. Josefin är på bettet och börjar med ett mjukisäpple med mask i! Eva klarar sig själv att rita och klippa ut ett mönster till shorts i triåk. Tyvärr har inte Sofia med något för lagning el sy om. Knepiget inför betyg. Alla jobbar aktivt (L20-TX-H).

Lärarens dagbokscitat innehåller flera olika typer av krav på eleverna: skriftlig redovisning, tryckta skötselråd, att genomföra lagnings- eller återbruksuppgiften. Läraren relaterar de tre kraven till betyg och betygssättning på ett sätt som gör att själva utförandet av uppgiften har uppfattats ha högre prioriterat än det lärande eller mål betygssättningen relaterar till. Eleven som i citatet beskrivs vara ”på bettet” genom sin start med äpplet beskriver själv arbetet enligt följande:

Idag har jag ritat av en mall med ett äpple med maskar i. Jag har sytt ihop äpplebitarna med sicksack. Jag har klippt ut bitarna. Jag har användit rött och grönt plyshtyg (E3).

Det framgår inte vad som motiverar eleven att påbörja arbete med ett ”mask-äpple” utifrån tillgängliga mallar; om hon exempelvis önskar produkten, uppfattar arbetet utmanande, eller om hon påverkats av förväntningar hon upplever från sin lärare. Läraren kommenterar vid flera tillfällen betyg eller de krav som ligger till grund för betygen. Dessa kommentarer omfattar både elevernas textila hantverkskunskaper och deras förhållningssätt:

Erika som har VG i stickning och broderi sen tidigare är inte så duktig med klädsömnad. Hon lägger upp sin kjol m raksöm utan att sick-sacka först.

Sofia undrar vad hon skall göra efter badrocken. Men jag säger att det är ett kriterie för bra betyg att ha egna idéer (L20-TX-H).

Citatet beskriver hur kunnande i olika tekniker direkt översätts i en betygsbeteckning, samt att eleverna behöver ha egna idéer för att kunna få ”bra” betyg.

Elevdagböckerna innehåller flera exempel på hur eleverna gör misstag eller fel och hur dessa tycks utgöra en del i arbetsprocessen och vara en naturlig del i slöjdarbetet:

Idag har jag sytt färdigt min påse. Jag hade sytt lite fel, jag hade sytt i båda tygdelarna när jag skulle sy fast knapphålen men jag sprätte upp och trädde i bandet ändå. Efter det så lagade jag en söm på mitt linne som hade gått sönder (E1).

Jag började med att sy in byxorna med raksöm för dom var för stora i låren. Sedan provade jag mina byxor. Då var de fortfarande för stora så jag var tvungen att sy dom igen. Sen provade jag dom igen och de var fortfarande för stora men den här gången var de för stora upptill så jag sydde in dom upptill. Sedan var dom lagom. Sen sicksackade jag alla kanter så att inte trådar i byxorna skulle gå upp (E2).

Den ena padden måste jag göra om för det vart knöligt på sidorna och det får det inte vara för det kan bli tryckskador på benet på hästen (E3).

Elev 2 beskriver hur hon provar sig fram för att få byxorna att passa vilket kan tolkas som att eleven självständigt löser svårigheter. Det kan också uppfattas som att lärarens undervisning har uttalade krav på vissa moment, exempelvis att sy in skötselråd i varje plagg, men inte ställer motsvarande krav på andra moment, exempelvis att anpassa ett mönster eller att genom måttagning anpassa storleken när byxorna skall sys in.

Eleverna beskriver i stor utsträckning varför det gjorts som de gjort. Detta ligger nära till hands att tolka som ett resultat av lärarens, och Handledarens, betoning på att inte bara visa eller instruera, utan att också få eleverna att förstå. Läraren använder begreppen ”tipsa”, ”rekommendera”, och att hon låter alla elever skriva dagbok efter lektionerna för att de skall ges tillfälle att reflektera. Sådana reflektioner eller svar på dagboksuppgiftens varför-fråga kan exemplifieras genom följande två dagboksutdrag:

Idag har jag sytt bomullsöverdragen. Jag sydde också två ränder över inlägget för att det inte skall veka sig (E1).

Idag har jag sixackat runt om mina byxor för att trådarna i byxorna inte skall gå upp (E2).

Läraren framhåller elevernas begreppsutveckling som viktig. Dagböckerna beskriver också ett teoretiskt prov som bland annat omfattar elevernas kännedom om olika slöjdbegrepp. I elevdagböckerna används olika slöjdbegrepp som dragsko, linning och dubbelsöm.

Tolkningen av de tre elevernas dagböcker ger tillsammans en bild av en verksamhet där läraren anger tydliga ramar, exempelvis hur redovisning skall ske och fastställda arbetsområden. Den styrning läraren uppfattats utöva på elevernas arbeten kan också kopplas till hennes kommentarer om betyg, exempelvis att vissa elever har VG i stickning och broderi. Ett uttryck som kan tolkas som att rätt sätt i förhållande till olika tekniker är överordnat att eleverna skall ta egna beslut. Elevernas beskrivningar tyder på en verksamhet som påtagligt styrs av de ramar läraren angett och att läraren lägger stor vikt vid elevernas sätt att förhålla sig dessa ramar. Elevernas beskrivningar motsäger därmed delvis det läraren framhåller i sin dagbok, att elevernas förmågor och förståelse är överordnat att göra på förväntat eller ”rätt” sätt. Detta innebär att lärarens klassificering som Handledare inte förefaller lika säker utifrån elevernas beskrivningar. Den tydligare styrning som framträder genom elevdagböckerna ligger i flera delar närmare det som kännetecknar idealtypen Instruktör, exempelvis att följa instruktioner och anvisningar, snarare än att göra egna val i diskussion med läraren.

Eleverna och lärare 33 TX, Pedagog

Lärare 33, klassificerad som Pedagog, ger genom sin dagbok uttryck för att se och tala om och med eleverna, snarare än om deras produkter. Där Servicemannen konkret åtgärdar det eleverna behöver, Instruktören visar, och Handledaren diskuterar det eleven önskar hjälp med, beskriver lärare 33 hur hon ”Har en diskussion med Sofie hur man väljer färg till lapptäcksarbetet”. Citatet kan tolkats som att samtalet delvis lyfts till en mer generell nivå än det pågående elevarbetet. Elevdagböckerna bekräftar denna bild och ger intryck av elever med stort engagemang i slöjdverksamheten. Eleverna arbetar enligt sina dagböcker med olika produkter; fotbollströja, textil bläckfisk och mjukis-byxor. Två elever som avslutar pågående arbete under dagboksperioden kommenterar sina nya idéer:

Ja, idag så hade jag glömt min diskett så jag kunde inte fortsätta att skriva på min redovisning. Så då började jag på en ny sak istället, en mus som jag såg i en bok. Jag hann med att rita upp mönstrena och klippa ut de (E3).

Idag har jag ritat på en råtta den är jätteluddig... jag har klippt ut mönstret och sytt ihop sidorna (E1).

I dagböckerna nämner eleverna vid flera tillfällen dels vad de gjort, dels hur de nästa gång skall gå vidare:

Idag har jag sytt dit armarna och sytt ihop tröjan nu är det bara fällningen kvar (E1).

Idag har jag fortsatt att sy på mina mjukisbyxor. De är svarta och väldigt mjuka... De är snart klara ska bara fälla längst ner (E3).

Ovanstående fyra citat har tolkats som att eleverna i stor utsträckning själva driver sina arbeten både vad gäller idé, planering och genomförande. Dagböckerna förefaller också vara skrivna av elever med god självförtroende. Uttryck över hur glada eller stolta de är över sina produkter blandas med kommentarer kring hur misstag eller svårigheter övervunnits:

Jag sydde fel när jag skulle sy ihop där nere, men det gick bra ändå för jag tyckte det var coolt men jag sydde som det skulle vara på armarna (E1).

Idag har jag sytt ihop armarna på den bläckfisk som jag skall göra. Jag upplevde det relativt lätt, fastän jag fick sprätta lite emellanåt (E2).

Idag har jag sytt klart mina byxor, och håller på att skriva en redovisning. De blev jättesnygga. Så jag är väldigt nöjd med dem (E3).

Det sista citatet innehåller också en beskrivning av hur ett avslutat arbete redovisas skriftligt. Det framkommer genom flera av dagböckerna att eleverna gör redovisningar efter att de avslutat ett projekt, såväl läraren som eleverna kommenterar detta moment i sina dagböcker. Läraren nämner redovisningen som ”arbetsplanering – skisser – digitalkamera”, hon skriver också:

Går igenom Carros redovisning med henne. Diskuterade hennes bildtext och slutsatserna. (L33-TX-P).

Citatet visar att läraren ger respons på elevers inlämnade skriftliga redovisning. Det framkommer också att redovisningen i citatet ovan innehåller bilder i någon form. Både elever och lärare ger genom sina dagböcker uttryck för att elevernas förståelse och att de själva försöker är viktigt:

Men idag gick det helt jättebra. Jag fattade vad jag skulle göra helt själv och det var mycket trevlig stämning i salen idag (E1).

Ella blev färdig med sitt arbete. Hon har mycket svårt med instruktioner och har svårt att koncentrera sig, men hon fick det ihop – det är nog hennes första arbete som hon har försökt själv! Verkar vara nöjd med sin insats! Hon har gjort enorma framsteg sedan 7:an. Känns bra!!

I år har 9:orna varit mycket duktiga. De har varit ambitiösa och de flesta verkar ha fattat vikten av att planera – genomföra – redovisa (L33-TX-P).

Elev 1 uttrycker sitt gillande över att själv förstå vad hon skall göra. Läraren beskriver en elevs framsteg i form av att eleven för första gången försökt själv. Läraren noterar också att eleven förefaller vara nöjd med detta.

Sammantaget ger de tre elevdagböckerna intrycket av elever som arbetar engagerat och initierat, exempelvis nämner E 2 att hon vid ett tillfälle hunnit med det hon tänkt, och vid ett senare tillfälle det hon borde. Eleverna använder relevanta textila begrepp som halsmudd, framstycke och fällning. I sina dagböcker beskriver eleverna också svårigheter eller misstag som något att övervinna och som en del i arbetet. Samtliga elever nämner att stämningen är lugn eller trevlig, även om någon lektion också kommenteras som att det ”gått sådär och varit jobbigt” (E2). Elevdagböckernas beskrivning av verksamheten befäster lärarens klassificering som Pedagog.

Eleverna och lärare 43 TM, Pedagog

Detta är den enda av de åtta grupperna där det framgår att alla elever arbetar med en gemensam uppgift; att designa och tillverka en lampa. Läraren skriver att el-detaljerna är bestämda och ingår i förutsättningarna, därutöver får eleverna själva utforma sin lampa. Läraren kommenterar också att uppgiften är relevant i förhållande till målen:

Jag har valt detta arbetsområde för eleverna får stort spelrum på hur lampan kan se ut. Det är en uppgift som har god förankring i styrdokumentet. Det är lätt att se och bedöma elevernas prestation (L43-TM-P).

Läraren beskriver hur eleverna efter framställningen av sin lampa, som en del av uppgiften, dokumenterar sitt arbete på dator. Att så sker bekräftas i en av elevdagböckerna. Elevernas beskrivningar i dagböckerna är relativt korta och fåordiga. Det framgår dock att det är tre helt olika lamparbeten utifrån den gemensamma uppgiften som beskrivs av eleverna. Eleverna förefaller arbeta självständigt, läraren nämns inte alls i någon av dagböckerna. Däremot beskrivs hur eleverna själva löst olika svårigheter och hur omvärderingar gjorts under arbetet:

Idag har jag fortsatt med min lampa fast jag tog bort lådan jag gjorde förra gången till lampan som skulle sitta runt kronhjorten [lampan innefattar kronhjärtor utklippta

i plåt]. Jag skall nu göra så att jag kan sätta lampan på väggen. Så jag fick såga brädan som kronhjortarna sitter på mindre och jag skall nu sätta fast lampan (E2).

Dagboksutdraget utgör ett av flera exempel på elevernas föreställningsförmåga genom att de motiverar det de gjort i förhållande till vad som skall göras längre fram. Också följande citat visar hur eleven handlar medvetet i förhållande till kommande moment i arbetet:

Idag har jag jobbat med min lampa och jag har slipat alla träbitar så dom blir lena och fina utan märken eller hack i sen har jag mätt ut var själva lamp-hållaren ska sitta och gjort en hållare till den. Jag har även gjort hålet där sladden skall gå upp. Jag slipade kanterna idag för nästa gång ska jag sätta ihop delarna och då är det lite svårt att slipa inuti då. Det är även krångligt att fixa lamphållaren inne om den är ihopsatt (E3).

I dagböckerna kombineras beskrivningar av elevernas föreställningsförmåga med hur problem uppstått och hanterats. Elevernas beskrivningar tyder dock på att de inte får hjälp av läraren med detta:

Idag har jag försökt sätta dit mina lamphållare på väggplattan det misslyckades i början men sen gick det bra (E1).

I denna grupp finns också den enda av de 24 eleverna som kommenterar att ett arbete eller en lektion varit lärorik:

Idag har jag fortsatt med min lampa som är en plåtbit gjord som två stycken kronhjortar. Jag gjorde en låda i trä och skiva som kronhjortarna ska sitta i för att det ska bli bättre effekt när man sedan tänder lampan. Jag tyckte det var en rolig lektion idag och lärorik (E2).

I kombination med att läraren inte nämns alls i de tre elevdagböckerna, samt hur detaljerat och initierat eleven (E2) i ovanstående och tidigare citat beskrivit sitt arbete, har det lärande eleven nämner kopplats till lärande genom reflektion och egna upplevelser. Det sättet att lära är också utmärkande för idealtypen Pedagog.

De tre elevdagböckerna ger bilden av engagerade elever som i stor utsträckning själva driver sina projekt med olika lampkonstruktioner vilka de designat själva utifrån lärarens uppgift. Läraren skriver att arbetet med lamporna gått bra för de flesta eleverna, dock inte för alla:

en del misslyckades vid något moment och tappade helt motivationen (L43-TM-P).

Citatet har inte tolkats gälla för någon av de tre dagboksskrivande eleverna, de tre elevdagböckerna visar istället tre mycket motiverade elever. Därigenom framgår det inte heller hur läraren i relation till ovanstående citat har hanterat situationen med den elev som misslyckades och då helt tappade motivationen. Det samlade intrycket är att de dagboksskrivande elevernas arbeten har en relativt hög svårighetsgrad. Samtliga elever använder också begrepp och ett språk, exempelvis ”lampkonsol” och ”36 mm borr”, som antyder att detta är väl utvecklat. Sammantaget stödjer elevernas dagböcker lärarens klassificering som Pedagog.

Elevernas beskrivningar i relation till idealtyperna

Det varje elevgrupp beskrivit i sina dagböcker stärker i de flesta fall den klassificering som gjorts av deras lärare i förhållande till respektive idealtyp. För sju av de åtta lärarna framkommer inget som motsäger lärarens klassificering i elevernas dagböcker. Det är endast gällande lärare 20, textillärare klassificerad som Handledare, som bilden från elevdagböckerna är delvis avvikande. Hennes elevers beskrivningar indikerar att hon styr verksamheten och elevernas arbeten mer än vad som tidigare uppfattats utifrån lärarens dagbok. Läraren har dock vid klassificeringen i förhållande till idealtyperna bedömts ligga nära Instruktören, snarare än att utgöra stabil kategorisering som Handledare, vilket också indikeras genom elevernas dagböcker.

Lärarna 16 och 54 båda i trä- och metallslöjd och klassificerade som Serviceman, har elevgrupper som skiljer sig markant från varandra i sina respektive beskrivningar i dagböckerna. Ändå finns det inget elevgruppernas dagböcker som indikerar att klassificeringen av deras respektive lärare som Serviceman inte skulle vara rimlig. Eleverna hos lärare 16 förefaller kunniga och engagerade och lämnas i stor utsträckning utan sin lärares uppmärksamhet. Eleverna hos den andra läraren som klassificerats som Serviceman (lärare 54) gör beskrivningar i dagböckerna som tyder på att de saknar motsvarande engagemang. Deras lärare uttrycker snarare dåligt samvete över förhållandet, att eleverna inte får något gjort, än beskriver något agerande för att få eleverna att delta. Bägge elevgrupperna bekräftar bilden av att Servicemannen finns i första hand tillhands för de elever som önskar hans hjälp. De bägge lärarna som klassificerats som Instruktör, lärarna 31 (TM) och 32 (TX), har också elevgrupper som ger uttryck för delvis olika upplevelser av verksamheten, men trots olikheterna stödjer elevdagböckerna i bägge grupperna deras lärares klassificering som Instruktör. Hos lärare 32 i

textilslöjd framkommer ett tydligt fokus på nästa steg i genomförandet, läraren visar de elever som behöver hur nästa steg skall genomföras. Eleverna hos lärare 31 i trä- och metallslöjd beskriver sig själva som mer självständiga. Det är dock tydligt att när de inte vet hur de skall göra är det läraren som förser dem med svar i form av instruktioner, något som också bekräftas av att läraren beskriver sin roll som att ”hjälpa till med konstruktioner och smarta lösningar”(L31-TM-I). Klassificeringen av lärare 12 som Serviceman stärks genom elevernas dagböcker. Eleverna arbetar kunnigt och engagerat med framställning av olika slöjdprodukter. Eleverna hos de bägge lärarna klassificerade som Pedagog (lärare 33 TX, och 43 TM) stödjer också sina respektive lärares klassificering. Liksom eleverna hos Handledaren har eleverna genom sina beskrivningar uppfattats arbeta kunnigt och engagerat. Det som skiljer dem från eleverna hos Handledaren är mer frekvent reflektion både framåt och bakåt i tiden. Eleverna hos Pedagogen redovisar också sina arbeten på olika sätt vilket uppfattats innebära att gjorda erfarenheter mer relateras till en generell nivå, något Handledarens elever sällan ger uttryck för.

Olikheter mellan elevgrupperna relaterade till läraren

Som visats överensstämmer lärarnas klassificering i de fyra konstruerade och definierade idealtyperna väl med elevernas beskrivning av verksamheten. Det är endast gällande lärare 20 i textilslöjd, klassificerad som Handledare, som elevdagböckerna indikerar att läraren istället ligger närmare idealtypen Instruktör. Överensstämmelsen mellan analyserna av lärarnas och deras respektive elevgruppers beskrivningar i dagböckerna gör en jämförelse av elevgrupperna sinsemellan intressant. Definitionen av respektive idealtyp kan då utökas med vad som kännetecknar elevernas upplevelser av verksamheten hos respektive idealtyp. I det följande jämförs de åtta elevgrupperna med varandra, delvis med citat och exempel från föregående genomgång, för att belysa olikheter som kan kopplas till om deras lärare genom klassificeringen är Serviceman, Instruktör, Handledare eller Pedagog.

En skillnad mellan eleverna hos de fyra idealtyperna som framträdde redan under urvalet av de åtta elevgrupperna till delstudien gäller den sortering av elevernas dagböcker i ”seriös” respektive ”inte seriös” som låg till grund för urvalet. Tolv av de totalt 62 dagboksskrivande lärarna hade någon eller några elever som gavs beteckningen ”inte seriös”. Tabell 9 visar fördelningen av

dessa elever omräknat i förhållande till hur många lärare varje idealtyps-kategori innehåller.

Tabell 9. Andel lärare i respektive idealtypskategori som har en eller flera elever som inte bedömts ha tagit dagboksuppgiften seriöst

Serviceman	Instruktör	Handledare	Pedagog	Övriga
62%	4%	27%	20%	22%

Tabellen visar att andelen elever som ej tagit dagboksuppgiften seriöst är markant högre bland de elever vars lärare klassificerats som Serviceman än för de övriga idealtyperna. Lärare som klassificerats som Instruktör har lägst andel elever som inte tagit dagboksuppgiften seriöst. Förhållandet kan betraktas i relation till beskrivningen av respektive idealtyp, där Instruktören är den som i störst utsträckning ger eleverna anvisningar om vad och hur de skall göra, medan Servicemannen minst styr sina elever utan snarare finns till hands för elevernas önskemål.

Elevernas arbeten

Eleverna i samtliga grupper utom en arbetar med olika typer av slöjdföremål. Hos lärare 43 (TM, Pedagog) arbetar eleverna utifrån den gemensamma uppgiften att designa och tillverka en lampa. Kommentarer om idéerna kring de olika gruppernas arbeten är relativt sparsamma, men en elev (E1/L32 TX-I) med lärare klassificerad som Instruktör skriver att hon skall fråga sin lärare om idé till följande arbete då läraren brukar ha bra idéer. En av lärarna i kategorin Handledare (L20-TX-H) uppger snarast det motsatta, att elevernas förmåga att själva komma med idéer utgör ett bedömningskriterium. Hos lärarna klassificerade som Handledare, samt den ena av lärarna i kategorierna Instruktör och Pedagog, beskrivs hur eleverna själva valt vad de skall göra. Det görs dock ofta i kombination med någon eller några uppgifter som utgår från en teknik eller ett tema, exempelvis att göra om ett gammalt plagg. Eleverna med lärare i kategorin Serviceman förefaller förväntas komma med idéer till sina slöjdarbeten själva, det är i första hand när de vet vad de vill göra och kan uttrycka vad de behöver hjälp med, som läraren blir delaktig.

De föremål eleverna skriver att de arbetar med kan beskrivas både utifrån hur produktiva eleverna förefaller vara (antalet olika arbeten), och i relation till hur pass avancerade arbetena uppfattats vara. Analysen visar att de flesta av de fyra idealtyperna innefattar en grupp där eleverna framstår som mycket produktiva, de beskriver framställning av flera olika produkter var under

dagboksperioden. Men varje kategori innefattar också en grupp av elever som snarare förefaller arbeta med enstaka större och mer avancerad slöjdprojekt som oftast sträcker sig över hela dagboksperioden. De tre eleverna hos lärare 54, klassificerad som Serviceman, utgör ett undantag genom att de varken beskriver många eller omfattande arbeten. Deras lärare förefaller dock utifrån beskrivningen i sin dagbok att hjälpa andra elever med pågående arbeten. Hos de tre lärarparen, en i vardera textil respektive trä- och metall, i kategorierna Instruktör, Handledare och Pedagog, är det i samtliga fall i trä- och metallslöjd eleverna arbetar med enstaka och relativt avancerade projekt som sträcker sig över hela eller större delen av dagboksperioden. Hos lärarna med motsvarande idealtypstillhörighet i textilslöjd framstår eleverna som mer produktiva genom att de oftast beskriver flera olika, och avancerade, arbeten i sina dagböcker. Den konstaterade skillnaden mellan textil- och trä- och metallslöjd innebär inte någon uppfattad skillnad i kvalitet eller svårighetsgrad på elevernas olika arbeten, endast att det är vanligare med ett arbete som tar längre tid i hårda material respektive flera arbeten parallellt eller efter varandra under samma tidsperiod i mjuka material. I gruppen hos lärare 16 (TM, Serviceman) varierar bilden av om eleverna gör flera, eller enstaka mer avancerade arbeten. I relation till om elevernas arbeten bedömts vara avancerade i betydelsen att arbetet har en för eleven hög svårighetsgrad, bör också lärarens roll utifrån respektive idealtyp beaktas. Exempelvis beskriver lärare 32, Instruktör i textilslöjd, i sin dagbok hur hon ägnar större delen av lektionen åt att instruera sina elever hur de skall genomföra sina projekt. Lärare 16 däremot, klassificerad som Serviceman i trä- och metallslöjd, uppfattas varken enligt den egna eller elevernas dagböcker vara involverad i de avancerade arbeten som beskrivs av ett par av hans elever. Även hos de bägge lärarna klassificerade som Pedagog (33 TX & 43 TM) driver eleverna sina arbeten framåt utan den typen av direkta instruktioner som ges av Instruktören.

Hantering av svårigheter och motgångar

I sex av de åtta elevgrupperna beskriver elever hur något i pågående arbete blivit fel. De två undantagen är hos lärare 12, Handledare i trä- och metallslöjd, och hos lärare 16, Serviceman i trä- och metallslöjd. Elever hos dessa två lärare beskriver istället på olika sätt hur de i sin planering, vid reflektion, eller i samtal med läraren snarare förutsett och därmed förebyggt problem eller svårigheter. Bland de övriga sex elevgrupperna, som representerar alla fyra idealtyperna, visas framträdande skillnader i vad

svårigheter eller uppkomna fel innebär och hur det hanteras. I de bägge grupperna där lärarna klassificerats som Pedagog skriver eleverna (enligt tidigare citat som återkommer nedan) om hur något blivit fel och hur detta lösts. Elevernas beskrivningar tyder inte på att sådana situationer är något ovanligt eller negativt:

Idag har jag försökt sätta dit mina lamphållare på väggplattan det misslyckades i början men sen gick det bra (E1/L43-TM-P).

Idag har jag sytt ihop armarna på den bläckfisk som jag skall göra. Jag upplevde det relativt lätt, fastän jag fick sprätta lite emellanåt (E2/L33-TX-P).

Även hos lärare 20 (Handledare, TX) ges flera exempel på hur eleverna gör misstag eller fel, men att dessa tycks utgöra en del i arbetsprocessen och att de snarast är en naturlig del i arbetet. Detta till skillnad från eleverna hos lärare 31 och 32, båda klassificerade som Instruktör, där eleverna (enligt tidigare och nedan upprepade citat) tydligt uttrycker att när något blivit fel så behöver de lärarens hjälp för att komma vidare. Något som ibland innebär en både lång och oönskad väntan:

Idag har jag sågat de bitar jag behöver för att göra mitt arbete. Men jag råkade såga en bit för kort. Jag fick inte hjälp med detta förrän lektionen var slut. (E1/L31-TM-I).

... gjorde fel idag och fick göra om ena benet, men det löste Majsan [syftar på läraren] och jag och snart är jag klar (E2/L32-TX-I).

Elevernas beskrivningar av hur fel och svårigheter hanteras kan i relation till definitionen av de fyra idealtyperna något förenklat beskrivas som: Hos Servicemannen uppfattas fel mer sällan, eleverna ber läraren om hjälp när de behöver. Detta förutsätter dock att eleverna själva tar kontakt med läraren, de elever som inte gör detta ger istället upp. Instruktören bidrar genom sina instruktioner inför olika moment till att eleverna sällan gör fel, blir det ändå fel är det läraren som står för lösningen eller svaret på hur problemet åtgärdas, något som ibland innebär att eleverna tvingas vänta på lärarhjälp. Hos Handledaren och Pedagogen kan eleverna i större utsträckning förutse och förebygga problem, antingen genom egen planering och reflektion eller i dialog med läraren. De svårigheter som ändå uppstår beskrivs av eleverna som en del av arbetet och kan ofta lösas av eleverna själva.

Elevernas begreppsanvändning

Gällande elevernas begreppsanvändning har analysen inte visat några tydliga olikheter som följer klassificeringen av deras lärare i respektive idealtyp. Samtliga elever, med undantag för gruppen hos lärare 54 (Serviceman, TM), använder relevanta uttryck när de beskriver sitt arbete i dagböckerna.Handledaren lärare 20 (TX) skriver att hon gett sina elever ett teoretiskt prov som bland annat innefattat slöjdutryck. Hon har enligt dagboken också avbrutit någon lektion för att repetera slöjdtermer och beskriver vidare att hennes elever skall lämna in skriftliga redovisningar. I analysen har det inte framträtt några skillnader mellan denne lärares elever och de andra elevgrupperna beträffande elevernas användning av slöjdrelaterade begrepp i dagböckerna. Sammantaget är bilden att elevernas begreppsanvändning inte visar några framträdande olikheter som kan hänförs till deras lärares idealtypstillhörighet.

Redovisning och utvärdering

För fem av de åtta grupperna nämns ingen typ av redovisning eller utvärdering efter avslutat arbete, varken i lärarens eller elevernas dagböcker. Detta gäller för de fyra grupperna vars lärare som klassificerats som Serviceman respektive Instruktör, samt för den ena av grupperna där läraren klassificerats som Handledare. Den andra läraren som klassificerats som Handledare, lärare 20 (TX), har genom elevdagböckerna visats ligga nära det som definierar idealtypen Instruktör. Hos bägge lärarna med idealtypstillhörighet Pedagog beskriver såväl lärarna som några av eleverna hur utvärdering och/eller redovisning sker. Den ena av dessa lärarna beskriver dessutom (enligt tidigare och nedan upprepat citat) hur hon ger eleverna respons på deras tidigare inlämnade redovisning:

Går igenom Carros redovisning med henne. Diskuterade hennes bildtext och slutsatserna (L33-TX-P).

Analysen av elevdagböckerna i kombination med respektive lärares dagbok visar därmed att i de tre grupper där redovisning och eller utvärdering beskrivs, är två lärare klassificerade som Pedagog och en som Handledare. Fördelningen skall betraktas i förhållande till att om lärarna i sina dagböcker beskrivit förekomst av redovisning eller ej, inte är en faktor som utgjort grund för tidigare klassificering av lärarna i olika idealtyper.

Sammanfattande kommentar

Elevernas dagböcker överensstämmer till stora delar med lärarnas beskrivningar av undervisningen och den klassificering i fyra idealtyperna som gjorts av deras respektive lärare. Servicemannens elever styrs mindre av sin lärare medan Instruktörens elever uppfattats mer vana att utföra det deras lärare instruerar dem att göra, också i förhållande till att genomföra själva dagboksuppgiften. I tre av de fyra idealtypskategorierna varierar elevernas arbeten mellan fritt val och mer eller mindre styrda uppgifter. Eleverna hos Servicemannen tillåts i större utsträckning att välja fritt. Eleverna i trä- och metallslöjd arbetar oftare med ett enda projekt, medan eleverna i textilslöjd ofta beskriver genomförandet av flera olika arbeten under dagboksperioden. Dessa skillnader mellan trä- och metall och textil gäller oavsett vilken idealtypskategori läraren tillhör. Att det i alla grupper utom en finns elever som uttrycker sig positivt om verksamheten skall ställas i relation till de framträdande olikheterna i undervisningen som hänförs till respektive idealtyp: I sju av de åtta grupperna beskriver eleverna engagerat arbete trots de visade olikheterna i undervisningen mellan grupperna.

Sammantaget är bilden från de analyserade elevdagböckerna i relation till respektive lärares dagböcker, att lärarnas förhållningssätt i form av de fyra idealtyperna, har ett påvisat samband med hur eleverna upplever och agerar i undervisningen. En framträdande skillnad mellan de fyra idealtyperna gäller elevernas beskrivningar av hur de upplever och hanterar motgångar eller svårigheter. Där eleverna med lärare som klassificerats som Pedagog ochHandledare synes uppfatta olika problem som en naturlig del av arbetet som ofta kan lösas av eleven själv, innebär motsvarande situation hos eleverna till Instruktören att arbetet avstannar och lärarhjälp får inväntas. Eleverna hos Servicemannen kan be sin lärare att lösa svårigheter när de uppstår, eller välja arbeten som innebär att svårigheter undviks. Eller så innebär motgångar, som för de tre eleverna i den ena av de grupperna med Serviceman som lärare, att eleverna ger upp. Elevernas redovisning av färdiga arbeten utgör ytterligare en skiljelinje mellan de fyra idealtyperna som visats genom elevdagböckerna. Redovisning av färdigt arbete sker i tre av de fyra grupperna hos Pedagogen ochHandledaren, men inte hos Instruktören och Servicemannen.

Urvalet till elevdagboksstudien är mycket begränsat, bara två elevgrupper per idealtyp. Dessutom representeras varje elevgrupp endast av tre av de omkring 15 eleverna i varje undervisningsgrupp. Men att elevernas beskrivningar av

problemhantering och eventuell redovisning av färdigt arbete så klart relaterar till deras respektive lärares idealtypstillhörighet innebär att dessa två områden läggs till den tidigare beskrivningen av vad som kännetecknar och definierar de fyra idealtyperna (tabell 10). Det skall dock framhållas att följande tabell utgör en konstruktion för att tydliggöra skillnader, inte för att hävda förekomsten av fasta och klart åtskilda förhållningssätt hos lärarna, eller för elevernas upplevelse eller agerande.

Tabell 10. Utmärkande för respektive idealtyp utifrån lärare och elevers dagböcker

	Serviceman	Instruktör	Handledare	Pedagog
<i>Rolltermer</i>	Hjälpa, fixa, stötta, serva, lösa	Visa, instruera, vägleda, ge råd, tyda beskrivning	Diskutera, förklara, handleda	Diskutera, dialog, lyssna, föreslå
<i>Elever i fokus</i>	De som önskar	De som behöver i förhållande till pågående slöjdarbete	Alla, men fokus på de minst självständiga och de som ber om hjälp	Alla – utifrån varje elevs behov eller nivå
<i>Eleverna lär genom att</i>	Prova, erfara	Imitera, följa instruktioner, erfara	Göra val, diskutera, förstå	Uppleva, reflektera, förstå
<i>Tidsorientering</i>	Här och nu	Nu och nästa moment	Pågående slöjdprojekt	Tidigare, nu och framåt
<i>Initiativet hos</i>	Eleven	Läraren	Elev och lärare	Elev och lärare
<i>I centrum</i>	Elevens färdigställande av produkten	Produkt och tekniker	Produkt och process	Produkt och process
<i>Yrkesspråk</i>	Sparsamt	Hantverkstermer	Hantverks- och processtermer	Hantverks-, process- och lärande- (styrdokuments) termer
<i>Mål/idealsituation</i>	Självgående elever	Självinstruerande elever	Pågående dialog	Dialog, reflektion,
<i>Ämneskunnande används för att</i>	Göra	Instruera eller visa	Diskutera	Lyfta till generell nivå
<i>Förhållande till svårigheter i elevernas egna arbete</i>	Löses av läraren eller undviks genom elevens eget val av arbete	Förebyggs av läraren genom instruktioner inför olika moment	Förebyggs ofta av eleven själv i och genom planering	Förebyggs ofta av eleven själv i och genom planering och reflektion
<i>Elevers sätt att hantera svårigheter</i>	Löses av läraren, eller får eleven att ge upp	Hjälp eller anvisning från läraren inväntas	Löses av eleven, med eller utan stöd från läraren	Löses av eleven, med eller utan stöd från läraren
<i>Redovisning/ utvärdering</i>	Sker sällan eller aldrig	När det sker är fokus att läraren härigenom skall bedöma elevens prestation	Eleven delger läraren sina erfarenheter utifrån arbetet	Eleven redovisar för läraren. Läraren ger någon typ av respons

DEN AV LÄRARNAS GENOMFÖRDA UNDERVISNINGEN – DELSTUDIE 3

Den tredje delstudien fokuserar den muntliga kommunikationen mellan lärare och elever. Elva lärare från fem olika skolor ingår i delstudien. De studerade lärarna är inte desamma som deltagit i lärardagboksstudien (delstudie ett) och de undervisar elever i olika åldrar från år 3 till 9. Urvalet innebär att enskilda iakttagelser, jämförelser eller förhållandet mellan de inspelade lärarna inte speglar någon normalfördelning. Avsikten är att genom materialet visa på bredden i de deltagande lärarnas agerande och sätt att genomföra sin undervisning, en bredd som troligen varit större med fler deltagande lärare. Utgångspunkt i analysen har varit de ljudinspelningar som gjorts genom att varje deltagande lärare utrustades med en mp3-spelare som hängde på bröstet under den utvalda lektionen. Vid samtliga lektioner har också videoinspelning skett parallellt. Den var dock inte inriktad på läraren utan på ett fåtal elever i ett annat syfte för en annan studie. Videomaterialet har under analysen använts som komplement till röstinspelningarna, exempelvis för att se ett pågående elevarbete.

Kapitlet inleds med en presentation av de ingående lärarna. Därefter presenteras resultatet av analysen uppdelat i ett antal olika områden, inklusive exemplifieringar genom återgivande av kommunikationen. Avslutningsvis presenteras de elva lärarna sammanfattande var för sig och relateras till distinktionen mellan lärande, om, i, med och genom slöjdverksamheten.

I framställningen återges lärare och elevers muntliga kommunikation genom utskriften av inspelningarna. Vid varje sådant tillfälle anges elev med ”E” och lärare med ”L”. Om flera elever deltar numreras de ”E1, E2” osv. I anslutning till vissa av citaten ges förtydligande information inom hakparentes ”[]”. De deltagande lärarna har numrerats från 101–111. Varje återgivande av dialogen avslutas med en hänvisning till lärarens nummer, ”tx” för textil alternativt ”tm” för trä- och metall, samt skolår, exempelvis (Lärare 102, tx år 3). I

anslutning till detta anges också tiden för uttalandet räknat från lektionsstarten. Lärarens kön anges inte då samtliga deltagande lärare i textil är kvinnor och alla som undervisar i trä- och metall är män. Tabell 11 innehåller ovanstående uppgifter samt en numrering av skolorna från 1–5 för att visa vilka av lärarna på de deltagande skolorna som är kollegor med varandra. Tabellen gör det också möjligt att inhämta uppgifter om varje lärare när de i löpande text endast omnämns med det tilldelade numret.

Tabell 11. Deltagande lärare i delstudien

Lärare	Kön	Skola	Skolår	Slöjdmaterial	Anmärkning
101	Kvinna	1	3	Textil	Samma elevgrupp som hos lärare 102
102	Kvinna	1	3	Textil	Vikarie för lärare 101
103	Man	1	4	Trä & metall	
104	Man	2	8	Trä & metall	
105	Kvinna	2	8	Textil	Samma elevgrupp som hos lärare 106
106	Kvinna	2	8	Textil	Vikarie för lärare 105
107	Kvinna	3	8–9	Textil	
108	Man	3	8–9	Trä/metall	
109	Man	4	5	Trä & metall	
110	Kvinna	4	5	Textil	
111	Man	5	3	Trä & metall	

Könsfördelningen bland lärarna är jämn; sex kvinnliga lärare i textilslöjd och fem män i trä- och metallslöjd. Lärare 102 är textillärare på skola nummer 1 men undervisar normalt inte denna grupp i slöjd. Lärare 106 är lärare i annat ämne på skola nummer 2 och undervisar normalt inte denna klass, hon är den enda av de deltagande lärarna som saknar behörighet för undervisning i slöjdamnet. Övriga nio lärare är respektive slöjdgrupps ordinarie slöjdlärare. Det innebär att lärare 101 och lärare 102, respektive lärare 105 och 106, undervisar samma elevgrupper.

Hur de elva lärarna startar sina respektive lektioner varierar. De flesta inleder med en gemensam samling där läraren kontrollerar närvaro och i några fall också ger eleverna instruktioner. Hos andra lärare börjar eleverna med sina arbeten efterhand som de kommer in i slöjdsalen. Flera av lärarna ger någon organisatorisk information efter uppropet, exempelvis erbjudande om extra slöjdtid för att hinna arbeta färdigt innan terminsslutet, eller att rikt- och planhyveln för dagen är ur funktion. I några fall ges direktiv inför lektionen, exempelvis en uppmaning till eleverna att inte glömma utvärderingslappen efter genomfört arbete. Lärare 101 börjar med att fråga gruppen hur det gick

vid förra slöjdtillfället. Hon talar allmänt om den uppgift, att göra ett gosedjur, som eleverna håller på med. Hon påminner också om att de skall skriva en berättelse om djuret. Hennes lektionsinledning varar drygt två minuter och innehåller en dialog med gruppen, inte bara information från läraren till eleverna. Denna inledande dialog med gruppen är något som lärare 101 är ensam om. Under den gemensamma lektionsstarten som förekommer i alla grupper utom hos lärarna 107 och 108, förefaller eleverna vara inriktade på att få klarsignal från läraren att påbörja sina egna arbeten. Inte någon av lektionerna startar med en lärarledd genomgång.

Analysen visar att elevernas arbete med egna slöjdföremål upptar en mycket stor del av lektionstiden. Andelen av lektionstiden då eleverna arbetar med sina egna projekt är mellan 68 och 100 procent (tabell 12). Det är bara två av elva lärare som, undantaget lektionsstart och slut, samlar sina grupper någon gång under lektionen. Lärare 101 talar till hela gruppen några minuter utifrån att en elev har råkat sy i symaskinssladden så att strömmen bryts till alla maskiner. Hon berättar vad som hänt och vad det innebär. Samlingen lärare 111 gör med sina elever förefaller vara planerad utifrån elevernas gemensamma arbete med att tillverka smörknivar. Han samlar eleverna och visar hur de knyter ett band runt knivarna och hur dessa därefter kan slås in i presentpapper. I några av grupperna arbetar flera elever tillsammans, exempelvis bygger två elever ett landhockeymål, medan andra elevpar arbetar tillsammans genom att de parallellt gör liknande arbeten.

I slutet av lektionerna används mellan fem och tretton minuter (6–18 procent av lektionstiden av den totala lektionstiden) till att eleverna plockar ihop och städar. Tiden har då räknats från det att läraren första gången uppmanar eleverna att börja plocka ihop och städa, ofta får läraren säga till flera gånger för att alla skall avsluta pågående arbete. Åtta av lärarna avslutar lektionen genom att efter städningen tala till hela klassen eller att låta någon eller några elever redovisa ett slutfört arbete för gruppen, två grupper får gå direkt efter att städningen är avslutad. Flera av lärarna avslutar med att ge hela gruppen ett samlat positivt eller berömmande omdöme om deras arbete under lektionen. I fyra av grupperna sker någon typ av redovisning av färdiga slöjdarbeten i anslutning till lektionsavslutningen.

Lektionstiden har i tabell 12 indelats i: Gemensam start, eget arbete, gemensam aktivitet utöver start och avslutning, städning inklusive att plocka undan och ställa i ordning, och till sist tid för gemensam avslutning

Tabell 12. Lektionernas tidsdisposition. Alla angivelse avrundade till hela minuter

Lärare	Lektions längd	Gemensam start	Eget arbete	Gemensam aktivitet**	Städning	Gemensam avslutning
101	70 min	5	48	2 (48–50)	13	2
102	70 min	1	57	0	11	1
103	85 min	2	71	0	11	1
104	75 min	2	66	0	5	2
105	80 min	3	65	0	12	0
106	80 min	2	71	0	7	0
107	(90 min)*	0	90	0	-	-
108	70 min	0	55	0	10	5
109	80 min	4	60	0	12	4
110	80 min	5	58	0	12	5
111	80 min	5	65	5 (38–43)	5	0

* Lektionen bryts för rast efter 90 minuter. Eftersom eleverna skall fortsätta slöjdlektionen efter rasten sker ingen städning eller gemensam avslutning. Inspelningen avbryts dock efter 90 minuter.

** Angivelsen inom parentes visar mellan vilka minuter räknat från lektionsstarten den gemensamma aktiviteten sker.

Den angivna lektionslängden är baserad på tidsangivelsen på mp3-inspelningen med start från det att eleverna kommer in i slöjdsalen tills de lämnar den. Lektionslängden är avrundad i intervall om fem minuter. *Gemensam start* innefattar tiden från det att eleverna kommer in tills läraren säger att de skall börja med sina individuella arbeten. Introduktionstiden används oftast till närvarokontroll och information från läraren. *Eget arbete* innebär att eleverna arbetar med sina respektive slöjdprojekt. *Gemensam aktivitet* syftar på tillfällena då läraren efter den gemensamma introduktionen, men innan gemensam avslutning, samlar alla eleverna för en gemensam genomgång. *Städning* anger tiden från första gången då läraren uppmanar eleverna att avsluta arbetet, att lägga ihop eller att börja städa, och fram till dess att den gemensamma avslutningen börjar, eller tills eleverna får gå om ingen avslutning genomförs. *Gemensam avslutning* innebär att eleverna är samlade eller sitter på sina platser och lyssnar på läraren, svarar på lärarens frågor riktade till hela gruppen, eller tar del av någon eller några kamraters redovisning av färdigt arbete. Vissa av de angivna lektionsmomenten svarar mot de tre typer av *Studio structures* lärarna i den refererade *Studio Thinking*

(Hetland m fl, 2007) använder sig av. Gemensam aktivitet motsvaras av *Demonstration-Lectures* och eget arbete av *Students-at-Work*. Den gemensamma avslutningen inkluderar i förekommande fall enskilda elevers redovisning av färdiga arbeten eller lärarens omdöme kring lektionen, detta motsvarar då *Critiques*. Närvarokontroll och städning som upptar upp till en fjärdedel av tiden i de inspelade lektionerna (5+13 minuter av 70 hos lärare 101) saknar motsvarighet i *Studio Thinking*.

Samtliga lärare använder större delen av lektionstiden till individuell hjälp eller handledning av eleverna och deras pågående arbeten. Lärarna i trä- och metall lägger också i varierande utsträckning tid på maskinbearbetning under lektionerna, här är det dock stora skillnader mellan de olika trä- och metallslöjdlärarna. Vissa av de elva lärarna är konstant upptagna från lektionens start till slut, medan andra lärare har flera perioder där de är utan elevkontakt eller exempelvis utför arbete på någon maskin. Lärare 103 är en av dem som under hela lektionstiden har elever som ger uttryck för att de önskar och väntar på hans hjälp. Läraren försöker flera gånger hantera detta rationellt genom att hjälpa flera elever med liknande saker samtidigt, exempelvis sågning på bandsågen. Andra lärare, tydligast lärare 107 och 111, är istället tysta utan pågående elevkontakter under långa stunder.

Materialet visar variation i fråga om vad eleverna arbetar med och hur detta har bestämts (tabell 13). Utifrån analysen av inspelningarna förefaller eleverna själva ha bestämt vad de vill arbeta med i några grupper, medan läraren har angett ett arbetsområde i andra grupper. Hos lärare 111 arbetar alla elever med samma typ av föremål. Detta är den enda grupp där alla elever arbetar med identiska produkter. Samtliga tre grupper där eleverna själva valt arbete är i trä- och metallslöjd.

Tabell 13. Vem som bestämt vad eleverna skall arbeta med

Lärare	Skolår	Textil resp. Trä-metall	Läraren har bestämt vad alla eleverna samtidigt skall arbeta med	Läraren har angett arbetsområde eller olika alternativ för eleverna att välja bland	Eleverna har själva bestämt vad de vill göra
101+102	3	Tx		Ja	
103	4	Tm			Ja
104	8	Tm			Ja
105+106	8	Tx		Ja	
107	8-9	Tx		(framgår ej)	(framgår ej)
108	8-9	Tm		Ja (vissa elever)	Ja(vissa elever)
109	5	Tm			Ja
110	5	Tx		(framgår ej)	(framgår ej)
111	3	Tm	Ja		

Den fysiska miljön skiljer sig framför allt mellan textil och trä- och metallslöjd. Generellt är det lugnare, ljusare och mer ordning i textilslöjdsalarna. I trä- och metallslöjdsalarna är ljudvolymen ofta hög, speciellt då lärare eller elever använder maskiner eller arbetar med metall. Det är dock en större variation beträffande såväl ljudvolym som ordning och utrymme mellan trä- och metallslöjdsalarna, än mellan de olika textilslöjdsalarna.

Gällande arbetsmiljö, stämning och det sociala klimatet förefaller samtal mellan eleverna under arbetet vara mer förekommande i textilslöjdgrupperna. Samtalen handlar då både om pågående arbete och privata angelägenheter. Det råder en relativt lågmäld och lugn stämning vid samtliga studerade textilslöjdslektioner. Hos den vikarierande lärare 106 i år 8 är det dock något mer pratigt än vid övriga textilslöjdslektioner. I trä- och metallslöjden är det mer rörelse bland eleverna. Olika moment eller typ av arbeten kräver verktyg och redskap som finns på olika ställen i salarna. Ljudvolymen gör det också tidvis svårare att för samtal oavsett var i salen man befinner sig. Hos lärarna 108 och 111 som undervisar yngre elever i trä- och metallslöjd råder ett mer utmärkande lugn, detta gäller såväl elevernas rörelser som ljudvolymen. Hos lärare 103 som också undervisar yngre elever i trä- och metallslöjd är det däremot ständigt hög fart, hög volym och mycket rörelse. Överlag tycks en positiv stämning präglade samtliga inspelade slöjdlektioner. Gemensamma skratt och intresse för kamraternas pågående slöjdarbeten tyder på detta. Konfliktsituationer, bråk eller tillfällen då elever springer omkring förekommer sällan, tendenser till sådant kan endast identifieras vid enstaka tillfällen under ett fåtal av lektionerna. Här framkommer ingen skillnad

mellan textil respektive trä- och metall eller mellan olika åldrar, samtalen mellan elever förefaller dock vara vanligare bland de äldre eleverna.

Kontakten mellan lärare och elever

Det är vanligast förekommande att kontakten mellan lärare och enskilda elever etableras genom att eleven på något sätt gör läraren uppmärksam på att hon eller han önskar hjälp. I fem av de studerade slöjdgrupperna är det nästan uteslutande eleverna som ber läraren om hjälp. Ytterligare fem lärare följer oftast detta mönster, men vänder sig ibland direkt till enskilda elever utan att de påkallat lärarens uppmärksamhet. Lärare 102 skiljer sig från de övriga genom att hon vid lektionsstarten gör tydligt att hon kommer att gå runt från bord till bord i tur och ordning för att ha kontakt med alla elever. Om den som står på tur inte är på sin plats ropar hon eller söker upp eleven innan hon går vidare till nästa. Elever som ber om hjälp trots att det inte är deras tur uppmanas oftast att vänta på sin tur.

Fyra olika vägar för elever och lärare att etablera kontakt har identifierats. Hjälplista innebär att den elev som önskar lärarhjälp skriver sitt namn på tavlan efter föregående elevs. Läraren kommer därefter till eleverna i den ordning de står på listan. Det är bara lärare 101 som använder hjälp-lista. Lärare 102 går som nämnts runt från elev till elev i en fast ordning. Dessa två olika kösystem är tydligt uttalade och kända för alla eleverna. Ett tredje sätt att etablera kontakt är eleverna ropar eller söker upp läraren när de önskar hjälp. Läraren kan då antingen ge omedelbar hjälp, eller säga att hon eller han kommer när andra väntande elever fått hjälp. Det förekommer också att eleverna följer efter läraren tills de fått hjälp. Det fjärde sättet är att läraren söker upp enskilda elever, ofta utifrån en observation av pågående arbete men utan att eleven bett om lärarkontakt. Inte något av de fyra observerade sätten för lärare och elev att få kontakt följs helt vilket exemplifieras av följande utdrag:

- E1 Alltså de här e nödpanik jag kan inte vänta på hjälp-listan
därför titta här. Hur ska jag kunna sy fast den igen där?
- L [Avbryter pågående samtal med annan elev och vänder sig till E1]
Men har du nån idé?
- E Näe
- L Inte nån. Hur gjorde du förut då?

[tystnad 3 sekunder]

L Nåla fast den där med två nålar först å sen två nålar där

E2 Anders [E1] står inte på hjälplistan

L Näää, men jag måste kunna prata med er även om ni inte står på hjälplistan, eller?

[tystnad 2 sekunder]

L Ska vi se, är jag på Dorte nu? Var har vi Dorte då?

(Lärare 101, tx år 3 – 24.09)

Citatet visar att eleverna är väl medvetna om kösystemet och vad det innebär, men också att både elever och lärare vid vissa tillfällen gör avsteg från det. Läraren tar senare under lektionen upp frågan igen då vissa elever uttrycker sitt missnöje över systemet. Läraren hänvisar till att man genom omröstning med majoritetsbeslut i inledningen av lektionen bestämde sig för hjälplista. Man kommer också överens om att använda ett annat sätt vid följande lektion. Läraren kopplar på så sätt samman frågan om kösystem med elevernas inflytande över verksamhetens organisation. Hos två av lärarna, lärare 104 och 108, har inget uttalat kösystem identifierats. Dessa bägge lärare, som undervisar äldre elever i trä- och metallslöjd, har heller inte elever som ger uttryck för att de önskar hjälp mer eller snabbare än vad de får. Dessa två lärare är också de enda som under perioder på upp till flera minuter under lektionen, inte talar med eller utför arbete riktat direkt till enskilda elever. Tre av lärarna, 101, 103 och 109, som undervisar yngre elever i textil- eller trä- och metallslöjd, har en närapå konstant kö av elever som önskar kontakt eller deras hjälp under hela lektionerna.

En följd av de beskrivna kösystemen är att de elever som ber om hjälp också är de som har flest kontakter med sin lärare. Undantag är lärare 102 som går från elev till elev i tur och ordning oavsett om eleverna önskar kontakt eller inte. Hon motiverar också inför eleverna att detta är en medveten strategi för att ha kontakt med alla, inte bara ”de som skriker mest”. Ungefär hälften av lärarna tar ibland kontakt med elever som inte ber om hjälp vilket tyder på att dessa lärare inte behöver avstå kontakt med någon elev för att andra aktivt ber om eller väntar på hjälp. De övriga lärarna tar aldrig eller bara i enstaka fall kontakt med elever utan att de ber om det. Förhållandet kan uttryckas både som att vissa av dessa elever riskerar att bli helt utan lärarkontakt, som att läraren lämnar de elever som önskar i fred. Hos lärare 103, som hela tiden har elever som önskar kontakt eller exempelvis hjälp med maskinbearbetning,

tyder analysen på att han inte alltid själv styr över eller prioriterar vilka elever han har eller inte har kontakt med under lektionen.

Antalet elevkontakter under lektionerna varierar mellan lärarna, det samma gäller hur långa kontakterna är. Intrycket är att lärare 103 med sin konstanta kö av flera väntande elever, är den som har kortast tid vid varje elevkontakt. Om andra lärare tar sig mer tid vid varje elevkontakt för att inte andra väntar på hjälp, eller om eleverna är vana vid eller uppmanade att inte söka kontakt när läraren hjälper någon annan, går inte att utläsa ur materialet.

Begrepp och yrkesspråk

Under samtalen mellan lärare och elev anger och förklarar de flesta av lärarna olika begrepp samtidigt som de är aktuella i elevers pågående arbete. Det finns också lärare som istället för att använda relevanta begrepp, förefaller prioritera att eleverna skall förstå vad som avses. Detta kan ta sig uttryck som att läraren istället för ett relevant begrepp, själv förenklar sitt språkbruk i samtalet med eleverna utan att koppla förklaringen till det begrepp som kunnat ersätta den:

E Vilken fil skall man ta?

L Jaa, en lagom grov fil

E Jamen vad är det för fil, blå eller...

L Jaha, ja de blå filarna har vi oftast för metall och dom känner du om de är väldigt fina, det är inte så stor huggning på dem, inte så mycket skrovligt

E Nä

L Nä, så du kan ta lite olika och testa vilken som funkar bäst

E Men får jag ta den där metall

L Jaja du får gärna ta dem det är ingen fara

[tystnad två sekunder, eleven lämnar läraren]

L [ropar] Dom funkar lika bra, Eva, dom andra såg... filarna funkar också på metall men dom, eftersom det är mer hugget och mer roffligt så är det svårare med dom.

(Lärare 109, tm år 5 – 51.36)

Läraren använder under samtalet tre olika begrepp för att beskriva olikheter mellan filar; grov/fin, huggning/hugget, och roffligt. I inspelningarna framträder påtagliga skillnader bland eleverna avseende om eller hur de använder ämnesrelaterade begrepp. För vissa elever förefaller vanliga slöjdbegrepp helt

naturliga att använda medan andra elever ”pratar på” för att försöka uttrycka något där ett vanligt och specifikt begrepp hade kunnat ersätta detta snabbt och precist. Med bara en inspelad lektion för varje lärare är det inte möjligt att uttala sig om kopplingen mellan lärarens sätt att enbart nämna begreppet eller att mer utförligt förklara det, och elevernas fortsatta begreppsanvändning. Följande citat visar hur en lärare utifrån en fråga från eleven ger en enkel begreppsförklaring:

- L Du har lagt på dem så här. Å det är ju helt riktigt, och vad skall du göra nu då? Ska vi se vad som, vad var nästa steg då tro? Det var modell A du skulle göra?
- E Ja
- L Då står det ”träckla eventuellt först ihop plagget”
- E Eh, hur menar dom?
- L Då menar dom att man syr en raksöm med extra långa stygn. Man kan göra det på maskinen, ta extra långa stygn där, eller man kan göra det för hand med en nål.
- [tystnad två sekunder]
- L Men, frågan är om vi skall göra det eller om vi skall chansa lite
- E Behöver jag göra det?
- L Nä, man måste inte göra det
- E Då gör jag det inte
- L Det är för att kolla om det blir bra man syr just där
- (Lärare 105, tx år 8 – 48.20)

Möjligheterna att utveckla elevernas förståelse och repertoar av begrepp relaterade till ämnesområdet påverkas rimligen av hur samtalen mellan elev och lärare är utformade. Det förefaller troligt att en lärare som i första hand ger instruktioner eller förser eleverna med rätta svar, har mindre möjligheter att uppfatta och därigenom utveckla elevernas förståelse av olika begrepp, än en lärare som i citatet ovan ställer frågor och har en dialog med sina elever. Detta leder över till lärares olika fokus i kontakten med sina elever, mot vad riktar läraren sin uppmärksamhet?

Lärarens fokus och agerande

En lärare kan i större eller mindre utsträckning variera sitt sätt att agera och bemöta sina elever beroende på situation, elev och mål. I mp3-materialet framträder vad som förefaller vara en variation i lärarnas utgångspunkter vid elevkontaktarna. Exempelvis överför de inspelade lärarna i varierande

utsträckning sitt eget kunnande eller uppfattning till elevernas pågående arbete. Även lärarens fokus på elevernas produkt och/eller lärande visar variation. Följande citat återger en situation där läraren överför sin egen uppfattning på elevens pågående arbete:

- L Om vi tar en sax å klipper bort lite här då, det känns som den var lite ojämn i kanten
- E nej, nej, nej, jag vill ha det så här
- L Men du, hur viker du dubbelt då? Är det inte lättare att ta inifrån? Då ser du hur bred kanten blir, ser du?
- E ja
- L Får jag visa dig? Hur jag tänker
- E Ja, men ta inte upp nånting
- L Nä, här får vi ta...
- E Klipp inte av nåt!
- L Nä men där får vi klippa av, ser du?
- E Klipp inte av, klipp inte av, klipp inte av
[läraren klipper]
- L Det lilla så blir det jämt, annars så blir det inte jämt
- E Jag ville ju ha det...
[tystnad några sekunder då läraren fortsätter klippa]
- L Ser du? Då bli det mycket, mycket lättare
- E Mm, jag tycker det är snyggare sådär
[kort ordväxling mellan läraren och annan elev om något annat]
- E Men jag vill... ta inte upp. Jag vill ju ha...
- L Hur tänker du då? Jag förstår inte hur du tänker då?
- E Så som jag hade satt i den...
- L Är det inte så du vill ha den?
- E Det var ju så jag hade gjort den också
- L Mm, fortsatt du då
- (Lärare 110, tx år 5 – 25.15)

Trots att läraren och eleven blir medvetna om att de har olika uppfattning så fullföljer läraren sitt sätt mot elevens uttryckliga önskan. Det är först efter att läraren klippt färdigt som hon ber eleven utveckla hur denne tänkt.

Lärares olika fokus och agerande kan också uttryckas som förhållandet mellan elevernas förståelse och görande. Något som i sin tur kan kopplas till att i olika utsträckning utmana och fråga, respektive att förse eleverna med instruktioner och färdiga svar. I materialet framträder tre huvudsakliga vägar i förhållande till detta: Lärare som bidrar till att eleven själv ger svaret eller tar beslut om hur arbetet skall utföras, lärare som instruerar eleven hur denne skall göra, och lärare som pendlar mellan dessa två strategier. Lärare 104 ger sällan några svar utan uppföljande motivation:

- E Görän, är det det sandpappret jag skall ha eller?
L Om du skall ha en fin yta så skall du ha det. Men skall du ha lite grövre så skall du ha lite grövre papper förstås
(Lärare 104, tm år 8 – 1.08.30)

Samma lärare visar i det följande en avsikt att kombinera elevernas önskan om att framställa produkter med det lärande som är målet under detta arbete:

[Läraren iakttar och diskuterar pågående smidesarbete med två elever]

- L Den skall ju böjas upp lite så
E Ja
L Å den skall vara lite så. Lika mycket böjda allihop
E Men det är svårt tycker jag...
L Men det är ju det du skall träna på. Det är ju därför du är här
(lärare 104, tm år 8 – 42.00)

Lärarens korta kommentar om att syftet är att utveckla kunnandet, inte att undvika svårigheter, är ovanligt i förhållande till det samlade inspelade materialet med de elva lärarna. I relation till att utmana eller ge eleverna raka svar kan också ställas ett agerande som lärare 103 ofta utgör ett exempel på. Lärare 103 har konstant kö av elever som väntar på hjälp och den önskade hjälpen består ofta i att eleven vill att läraren skall utföra något moment eller hämta något material. I dessa fall är det därmed varken fråga om att läraren utmanar eller ger instruktioner respektive fokuserar görande eller lärande, istället är det elevens eget behov eller önskan som skall uppfyllas.

Produkten står tydligt i fokus hos några av lärarna (lärare 110 och 111), lärarnas roll förefaller vara att stötta elevernas arbete med att framställa slöjd-föremål. Föremål som antingen bestämts av eleverna själva eller av läraren,

och som skiljer sig från elev till elev eller är de samma för alla elever. Om denna tolkning utifrån lärarnas kommunikation med eleverna tyder på att produkterna är målet, eller om produkterna har en outtalad funktion för något annat framgår inte. För andra lärare är elevens val och önskningar i större utsträckning utgångspunkt. I relation till elevens eget val kan läraren antingen fokusera vad eleverna lär och behöver lära för sitt arbete med slöjdprodukten (lärare 101 och 104), och/eller vad eleven behöver göra (lärare 103), något som relaterar till tidigare distinktion mellan att instruera och ge eleven en grund för att fatta egna beslut. Lärarens uppmärksamhet kan också vara riktad mot slöjdkunskaper, exempelvis tekniker och material (lärare 107 och 109), eller mot eleven och de kunskaper och förmågor denne behöver och utvecklar, exempelvis att själva fatta beslut (lärare 105 och 108). Ovanstående olikheter mellan de inspelade lärarna kan också belysas i förhållande till relationen mellan att lära om, i, med och genom verksamheten, vilket görs i slutet av detta kapitel.

Även om en lärare har en medveten strategi i förhållande till sin undervisning och sina elever är det inte säkert att den är möjlig att genomföra. Som tidigare visats varierar det mellan lärarna i vilken utsträckning de har elever som väntar på deras hjälp under lektionerna. Vetskapen om att flera elever väntar och inte kan komma vidare i sitt arbete förrän de fått hjälp utgör rimligen en stressfaktor för en lärare. En stress eller situation som riskerar påverka på vilket sätt läraren bemöter sina elever. Dialog mellan lärare och elev tar oftast längre tid än en konkret anvisning. En jämförelse av de tre lärare (lärarna 101, 103 och 109) som har en konstant kö av väntande elever visar dock inte några tydliga likheter: Lärare 101 har i stor utsträckning en dialog med sina elever, hon följer ofta upp en instruktion med att fråga om elevens förståelse vilket innebär att varje elevkontakt är relativt lång. Lärare 103 ger oftast korta svar eller agerar snabbt utifrån sina elevers önskan. Lärare 109 ger ofta sina elever korta raka instruktioner om vad eller hur de skall genomföra nästa moment. Dessa tre lärares ständiga kö av väntande elever kan påverka eller påverkas av olika faktorer. Köbildning kan vara en följd av att läraren prioriterar dialog framför korta anvisningar, något som därmed tar lång tid. Å andra sidan kan köbildning innebära att läraren av det skälet avstår dialog och i större utsträckning ger eleverna korta instruktioner för att undvika ännu fler väntande elever. Antalet väntande elever kan också relateras till vad det är de önskar hjälp med. Att få en eget övervägande eller beslut bekräftat, att få

hjälp med något de inte själva kan eller får (exempelvis sågning på bandsåg), eller en uppföljande instruktion i förhållande till en de fått tidigare.

Elevernas behov av lärarhjälp relaterar också till vilka uppgifter och arbeten de valt eller fått av läraren och vilken grad av utmaning arbetet innebär. I förhållande till ovanstående och de olikheter som konstaterats bland de lärare som i studien har en konstant kö av väntande elever, är det intressant att studera de lärare (lärare 104, 108 och 111) som aldrig eller sällan har väntande elever på kö. Lärare 104 varvar kontakter initierade av honom själv med elever som ber om hjälp. Han förefaller ha en god överblick av vad de olika eleverna håller på med då de kontakter han själv initierar ofta kommer samtidigt som det är dags för ett nytt steg i elevens arbete. Även lärare 108 förefaller medveten om de flesta elevens pågående arbeten genom att hans elevkontakter sker både med elever i närheten och ibland genom att han tilltalar elever i andra delar av salen. Hos lärare 111 arbetar eleverna med samma saker vilket gör att läraren vid flera tillfällen samordnar instruktioner till flera elever på en gång.

Ibland framhålls att elevers eller slöjdgruppers självständighet är en faktor som påverkar eller styr hur mycket lärarhjälp de behöver. Detta kan i sin tur kan relateras till den tidigare frågeställningen om dialog bidrar till utveckling av mer självständiga elever, eller om självständiga elever är en förutsättning för att utrymme för dialog skall uppfattas. Ett konstaterande i relation till kö eller inte kö, är att de tre lärarna med ständig kö undervisar yngre elever i år 3–5, medan två av tre lärare utan kö undervisar elever i år 8 och 9. Den sista läraren utan kö undervisar elever i år 5, där samtliga elever arbetar med samma uppgift. Detta kan tyda på att självständighet kräver tid för att utvecklas. Något som å andra sidan motsägs av eleverna i år 4 hos lärare 103. De arbetar mycket självständigt och lärarens stress uppstår snarare av att hann inte hinner uppfylla deras önskningar om specifik hjälp, än att inte hinna ge dem instruktioner eller ha en dialog med dem. Fem av de sex lärarna som i störst respektive minst utsträckning har väntande elever är män som undervisar i trä- och metallslöjd. Något som därmed tyder på att skillnaderna inte går att hänföra till om det är textil eller trä- och metallslöjd, eller om läraren är en man eller kvinna.

Trots de olikheter som visats mellan lärarna gällande väntande elever och i sättet att fokusera korta instruktioner eller längre dialog, är det stor sam-

stämmighet gällande hur lärares eventuella stress har uppfattats i analysen. Samtliga lärare utom en uppträder lugnt och utan hörbara tecken på att vara stressad i sin kommunikation med sina elever under större delen av sina lektioner. Lärarna ger inte heller eleverna signaler om brist på tid för att andra väntar på hjälp, och de förefaller inte bestämma längden på sina elevkontakter utifrån hur många andra som väntar. Undantaget är lärare 103 som talar snabbare än de andra. Vid flera tillfällen svarar han eleverna att han måste göra något annat först, och att han skall göra det eleverna ber om så fort han hinner. Allt detta sker dock med vad som i analysen uppfattats som ett positivt och gillande sätt, många skratt, kamratligt bemötande, och ibland också med tröstande eller upmuntrande kommentarer till eleverna.

Dialogens innehåll

Som tidigare konstaterats är det vanligast att eleven påkallar lärarens uppmärksamhet istället för att läraren söker upp eleven och inleder kontakten. Inledningen av dialogen kommer därmed oftast handla om att läraren skall förstå vad det är eleven undrar över eller vill ha hjälp med, problemet eller frågan skall ringas in av elev och lärare tillsammans. Ibland ges eleven gott om tid att utveckla sin frågeställning, läraren skjuter då ofta in korta följdfrågor. Här framträder dock variationer, dels mellan olika lärare och dels mellan enskilda lärares agerande i olika situationer och i förhållande till olika elever. Det finns också exempel där läraren förefaller prioritera att snabbt förstå det problem eller den fråga eleven är på väg att ringa in, framför att låta eleven formulera och uttrycka problemet. Läraren kan då avbryta eleven och ge svar på det hon eller han har uppfattat att eleven vill ha hjälp med.

Efter inledningen av dialogen mellan lärare och elev kan två huvudlinjer i den fortsatta kontakten urskiljas: Läraren ger ett rakt svar eller en instruktion i förhållande till det eleven vill veta eller önskar hjälp med, alternativt att lärare och elev har en fortsatt dialog, en dialog som då innefattar mer än att eleven får anvisningar om nästa steg. Den kan fokusera elevens förståelse av det som frågan gällde, alternativa sätt att lösa det eleven önskade hjälp med, eller en generalisering utifrån det diskuterade. Det är påtagligt att kontakterna mellan lärare och elev i textilslöjden ofta handlar om att tyda mönster eller arbetsbeskrivningar. Samtalet kan också innefatta förhörliknande frågor ("skolfrågor") från lärare till elev, exempelvis om eleven kommer ihåg namnet på ett aktuellt verktyg. Omkring hälften av lärarna ger oftast eleverna

kortare svar i form av en instruktion eller anvisning, medan den andra hälften av de studerande lärarna oftast har en kortare eller längre dialog.

I analysen framträder också något som kan tolkas som etablerade mönster eller outtalade regler i kontakten mellan lärare och elever. Det kan exempelvis vara att eleven förväntas ha ett eget förslag till hur det hon eller han önskar hjälp med kan åstadkommas. Ett förslag som vid flera tillfällen förefaller vara mer utifrån just denna förväntan, än väsentligt för det fortsatta arbetet genom att elevernas förslag inte lyfts som något positivt utan att lärarens sätt istället är det som gäller. Sådana tecken på outtalade överenskommelser om utformningen av kontakten mellan lärare och elev är mer framträdande hos vissa av lärarna. Hos andra lärare kan det motsatta uppfattas i form av frågor som sker mer spontant, utifrån nyfikenhet eller beroende på situation:

[Läraren står och hjälper en elev med att nåla]

E Varför var det hål i en fingerborg?

L Den är nog lite sliten

E Nämen, alltså varför är det såna [har uppfattats som att eleven pekar på en fingerborg], det är ju så på alla fingerborgar?

L Det är för att nålen, när du syr så skall det liksom... Om den är alldeles blank så skulle nålen glida. Nu liksom fastnar den där

(Lärare 107, tx år 8–9 – 31.45)

Att elever, som i dialogen ovan, ställer frågor som uppfattats som mer nyfika än väsentliga för det pågående arbetet förekommer endast i några få av de inspelade grupperna. Innehållsligt skiljer sig lärarnas respons till sina elever på olika sätt. En sätt kategorisera detta är som tidigare nämnts, om responsen främst är riktad mot elevernas görande eller lärande. Görande kan då syfta på att läraren anvisar vad eller hur eleven skall göra med inriktning på nästa steg i pågående arbete, exempelvis hur en arbetsbeskrivning skall tydas, vilket nästa moment är, eller vilket verktyg som skall användas. Ett fokus på görandet har i analysen hänförs till att lärarens respons sker utan vidare motivering eller dialog, och där förestående moment inte sätts i ett sammanhang eller diskuteras i förhållande till olika alternativ eller elevens tidigare erfarenheter.

[En elev visar, utan att säga något, sin smörkniv för läraren]

L Ja, då går du och oljar.

L Ser du den där stora burken, vita burken där. Den oljan skall du ta

[Kommunikationen avslutas utan att eleven sagt någonting]

(Lärare 111, tm år 3 – 37.30)

Ovanstående kontakt mellan elev och lärare genomförs utan att eleven säger någonting, istället ger läraren utifrån vad han ser eleven direkta anvisningar om vad denne skall göra. Lärare kan också fokusera elevernas förståelse i dialogen. Det kan exempelvis ta sig uttryck som att läraren förutom att anvisa en metod, också motiverar varför den är relevant, vad den innebär eller dess benämning. En motivering från läraren kan dock, beroende på hur den är utformad, såväl öka elevernas möjligheter till förståelse, som ersätta deras behov av förståelse. Exempel på sådana motiveringar är ”du skall börja med att hyvla för om du ritar på först och hyvlar sedan försvinner ju markeringen”, respektive ”om du börjar med att fästa gångjärnet i lådan blir det lättare sedan”. Ytterligare en typ av respons som tolkats som att läraren är mer inriktad på elevens lärande än görande, är när läraren istället för att ge direkta anvisningar ställer frågor som eleven själv kan och får besvara. Läraren får därmed eleven att utnyttja sina befintliga kunskaper och erfarenheter för att föreslå eller fatta beslut i den aktuella situationen. En lärare kan medvetet ge en elev ett antal direkta instruktioner, för att i ett senare skede kunna påpeka ett samband eller söka öka elevens förståelse på ett sätt som varit svårare utan att eleven först erfarit de olika momenten. Dessa två sistnämnda typerna av respons är dock sparsamt förekommande bland de studerade lärarna.

När en lärare avser att förklara eller motivera något för sina elever kan det antingen ske för alla elever på en gång, eller för enskilda elever. Det kan också göras utifrån lärarens tidigare planering, eller utifrån uppkomna situationer i pågående arbete. En stor majoritet av de tillfällen då lärare i det inspelade materialet förklarar och motiverar något, sker det till enskilda elever och i förhållande till just denna elevs pågående arbete. De lärare som enligt analysen har fokus på elevernas görande i form av att ge en instruktion kan överlåta åt eleverna att utveckla förståelse utifrån pågående arbete, eller välja att lyfta lärandet i görandet exempelvis i elevernas senare redovisning av avslutat slöjdarbete. Sammantaget har tolkningen av materialet visat att något fler lärare oftare har fokus på elevernas görande än lärande. Ett görande som då inte förefaller följas upp med någon förklaring och/eller dialog inriktad på förståelse vid följande kontakter. Men här, liksom på flera av de andra analyserade områdena, är det knappast någon lärare som konsekvent agerar enbart på det ena eller andra sättet.

Olika typer av frågor

De frågor som ställs i kommunikationen mellan lärare och elever kan beskrivas på olika sätt. En uppenbar indelning är om frågan ställs av läraren eller eleven. En ytterligare distinktion kan göras mellan frågor som har ett givet eller riktigt svar och som främst används av läraren för att kontrollera om eleven har en viss kunskap ("skolfrågor"), respektive genuina frågor från lärare eller elev. I det sistnämnda fallet kan svaret på frågan antingen vara en förutsättning för fortsatt dialog (t ex att läraren skall förstå vad eleven vill åstadkomma), eller en fråga ställd för att öka kunskapen och förståelse (t ex en elev som frågar vad fröskalsbomull är). En fråga kan också vara ställd för att fastställa överenskommelse mellan elev och lärare (t ex från läraren; "förstår du hur jag menar?", eller från eleven; "jag skall alltså sy här?"). Generellt är så kallade skolfrågor sparsamt förekommande i det analyserade inspelningarna, denna typ av frågor förekommer oftast i samband med de tillfällen där elever i slutet av lektionen redovisar ett färdigt arbete.

Den vanligaste frågetypen är istället att elever på olika sätt frågar läraren om hur de praktiskt skall handla i sitt fortsatta arbete, denna frågetyp är vanligt förekommande under samtliga inspelade lektioner. Frågor av den typen kan exempelvis indikera att eleven inte vet, inte vågar lita på det hon eller han tror, eller är osäker på vad läraren förväntar sig. Frågorna har sin grund i att de har inte varit möjligt att urskilja vid analysen. Dock framträder en tydlig skillnad kring en typ av frågor i materialet; att läraren skall förstå problemet, respektive att läraren skall förstå elevens upplevelse av problemet. I inspelningarna har vissa lärares avsikt i elevkontaktens inledning uppfattas vara att snabbt förstå problemet, för att kunna bidra med en lösning av det. Något som riskerar leda till att läraren misstolkar, och därmed föreslår en lösning på fel problem, eller en lösning som inte bygger på alla de faktorer eleven skulle önskat lyfta fram. Andra lärare framstår som mer angelägna att förstå elevens upplevelse av problemet, vilket ofta får till följd att kontakten tar längre tid genom ett antal turer av fråga och svar för att ringa in det eleven önskar lärarens hjälp med. Flera exempel finns på att läraren vid dessa tillfällen också passar på att lyfta och förklara innebörden av olika begrepp. På motsvarande sätt skulle då de lärare som istället för relevanta begrepp, väljer att använda förenklade uttryck (t ex banka istället för driva i arbetet med en kopparskål), kunna ha valt denna strategi för att snabbare kunna bidra till att lösa problemet, något som dock varken kan bekräftas eller dementeras genom analysen.

Hos några av de studerade lärarna är en annan typ av frågor mer framträdande. Det är frågor som kan uppfattas vara ställda för att hjälpa eleven att själv komma fram till ett svar eller ställningstagande. Ytterligare en typ av fråga, som förekommer mer hos vissa lärare än hos andra, är att eleven söker bekräftelse eller frågor ”är rätt så här?”. Detta kan antingen avse det som redan är gjort, eller nästa steg i det fortsatta arbetet. Det förefaller naturligt att de flesta elever ibland behöver ställa denna typ av fråga för att få en bekräftelse, men att det är en markant skillnad mellan de studerade grupperna i antalet sådana frågor väcker följdfrågor. Tyder behovet av bekräftelse på svag självtillit hos eleven, eller kan sådana frågor hänföras till de tidigare nämnda uttalade eller outtalade regler som gäller hos vissa lärare: ”Du måste fråga först så att det inte blir fel”, eller ”Du skall alltid ha ett eget förslag när du frågar”? Anledningen till att en elev ställer en viss fråga är inte möjlig att utläsa ur inspelningarna. Utöver att eleven inte vet eller upplever sig förväntas fråga läraren, kan frågor också ställas av lathet eller brist på reflektion. Frågor som läraren då kan förhålla sig till på olika sätt.

E Vilket lim skall jag använda?

L Ja jag brukar använda trälim när jag skall limma träsaker

E Ja men var är den?

L Det är den vita flaskan ja, var är den?

(Lärare 104, tm år 8 – 46.50)

Ovanstående svar kan uppfattas som arrogant, men också som en positiv indikation på att eleven själv besitter den kunskap som efterfrågas och därmed inte hade behövt ställa frågan. Tolkningen som gjorts i exemplet ovan i dess sammanhang, är att lärarens svar gavs och mottogs i positiv anda.

Värdeomdömen

En majoritet av lärarna förhåller sig relativt neutrala i dialogen med eleverna, inte mycket beröm och sällan negativ kritik. Hos fyra av lärarna är dock beröm till eleverna mer vanligt förekommande. Detta gäller två lärare med yngre elever (lärare 110 & 111) och två med äldre (107 & 108), dessa lärare är också jämt fördelade mellan textil- respektive trä- och metallslöjd. Berömmet avser nästan uteslutande det som eleverna redan har gjort. Beröm för elevers förslag eller föreställningsförmåga förekommer sällan. De positiva omdömen, som alltså förekommer mer frekvent hos en mindre andel av lärarna, handlar istället om att något är bra, fint eller riktigt gjort.

Gällande lärarens bedömningsgrunder och kriterier nämns detta nästan inte alls i mp3-inspelningarna. Varken yngre eller äldre elever efterfrågar lärarens bedömning eller betygsbeteckning under eller efter genomfört arbete. Inte heller lärarna relaterar sin respons eller sina omdömen till exempelvis kursplanens mål, nationella eller lokala betygskriterier. Det är bara lärare 108 som tar upp bedömningsgrunder i sin dialog genom att en elev inför val av nytt arbete uppmanas att ta del av kriterierna och bestämma vad han vill rikta in sig på. Läraren diskuterar också med en annan elev angående dokumentation av ett avslutat arbete innan nästa påbörjas:

[Läraren har avslutat en elevkontakt och vänder sig nu till en annan elev]

L Håkan har nån fråga, låt höra.

E Jag har ett nytt arbete på gång...

L Men fick du till resten på dokumentationen? Kolla här Håkan, [uppfattat som att läraren visar eleven ett dokument] ”bedömningsgrunder slöjd”.

[Läraren ägnar en knapp minut åt något annat och frågar därefter eleven]

L Har du läst igenom?

E Ja

L Och då vet du inte vad som krävs, eller?

L Egentligen är det någonting man skall formulera innan man börjar. Är du med på varför?

E [kort mumlande svar]

L Här nere skall man skriva ”mål jag vill uppnå med arbetet”

E Ja

L Och jag påstår att det skall man egentligen formulera innan.

E Ja det är klart man skall

L Varför då?

E Sätta ett mål innan man börjar

L Exakt. Alltså, man har lärt sig hur mycket som helst när arbetet är klart. Säkert både det målet man skrev att man skulle uppnå, men också en massa andra saker, men om man tecknar ner det innan så vet man vad man skall ha fokus på.

E Ska man skriva bara att jag vill nå VG 2-kriterium?

L Eller att man vill lägga fokus på form... Färg och form, design eller...

(Lärare 108, tm år 8–9 – 55.30)

Eleven, som ingår i en trä- och metallslöjdsgrupp i skolår 8–9, förefaller inte ha några svårigheter att förstå vare sig bedömningsgrunderna i dokumentet,

eller varför mål bör sättas upp före ett arbetes genomförande. Ändå tyder dialogen, som utgör ett av få exempel i hela mp3-materialet där betygs- och bedömningsfrågor diskuteras, på att eleven av någon anledning inte handlat som det var tänkt.

Kontakten mellan lärare och elev kan upplevas som färdig antingen av de ena, eller av bägge parter. En elev kan till exempel vara ointresserad av fortsatt dialog genom att hon eller han fått det svar eller den hjälp som önskades, och att förståelse eller en generalisering inte är av intresse. Om eleven uppfattar att lärarens direktiv eller instruktioner förväntas följas, är det också möjligt att eleven önskar hålla lärarkontakterna vid ett minimum för att inte utrymmet för eget inflytande skall begränsas. Lärare 111 styr ofta elevernas arbeten genom att ge instruktioner om nästa steg. Han får också ofta frågan om arbetet är riktigt gjort. I analysen har flera gånger uppfattats att lärarens direktiv kring nästa steg inte är vad eleven själv tänkt eller önskar:

E Räcker det så nu?

L Jaha, skall du måla det där nu då?

E [Eleven med förvånad röst] Måla?

L Ja lite... läckra färger på sådär. Du kan ta vanlig vatten... sån där täckfärg...

E Färg?

L Ja, å sedan oljar vi upp. Oljar vi på det. Då binder oljan...

E Finns allt här?

L Finns alla färger där nere. Smala penslar och breda penslar

E Okej, men kan du hålla upp det?

L Näe, det är bara för dig att gå ner å ta lite vatten i en mugg å sen måla. Det klarar du

E Skall jag måla här också?

L Du får bestämma själv. Förkläde bestämmer jag

E Ja

(Lärare 111, tm år 3 – 36.45)

Tolkningen av dialogen ovan är att eleven själv inte tänkt eller övervägt möjligheten att först måla och därefter olja sitt föremål. Det framkommer inte om eleven uppfattar det läraren säger som en valbar möjlighet eller som något han förväntas genomföra.

En elevs önskan om kortare eller längre samtal kan påverkas av uppfattningen om hur svårt eller hur lång tid det tar att på nytt få kontakt med läraren. Läraren kan som tidigare kommenterats, anse att kontakten kan avslutas då det problem hon eller han uppfattat är behandlat, även om det inte säkert var det problem eleven avsåg. Många av lärarna avslutar ofta sina elevkontakter med att fråga om eleven förstått och/eller vet hur hon eller han skall gå vidare. En fråga som oftast besvaras jakande, och mer sällan med att eleven får eller förväntas ange hur hon eller han skall gå vidare. Andra lärare har i många fall uppfattats anse kontakten avslutad när eleven fått en instruktion om hur hon eller han skall gå vidare.

Slöjdprocessen – undervisningens innehåll och genomförande

Enligt kursplanen innehåller slöjdprocessen de fyra faserna idé, planering, genomförande och värdering. Som tidigare konstaterats utgör elevernas konkreta genomförande av sina slöjdarbeten det tidsmässigt klart dominerande inslaget under lektionerna. I vilken utsträckning processen framträder som linjär, respektive som en process där delarna växelverkar med varandra, visar variation i den analyserade slöjdundervisningen. En linjär process kan innebära att de ingående faserna är tydligt avgränsade från varandra, och att nästa steg eller fas tydligt bygger på den föregående. Detta kan exempelvis ta sig uttryck som att läraren poängterar en avslutad och godkänd planering innan genomförandet startar. I materialet framträder få sådana exempel. En linjär process kan också innebära att processens delar är tydligt åtskilda, men där de inte alls eller endast i liten utsträckning bygger på varandra. Det kan exempelvis ta sig uttryck som att ändringar som görs motiveras utifrån pågående genomförande utan koppling till den ursprungliga idén eller planeringen, de tidigare delarna får inte längre någon funktion efter att de är avklarade. Detta har uppfattats exempelvis hos lärare 103 där en skiss eller planering krävs, men där det därefter sällan relateras till denna under arbetet.

Det vanligaste bland de studerade grupperna är att processens olika delar går i varandra. Idén påverkas av vad eleven kan, inte bara önskar. Planeringen ändras när svårigheter eller nya idéer och möjligheter uppträder under genomförandet. En värdering av pågående arbete kan leda till justeringar av ursprunglig planering. Denna växelverkan mellan processens olika faser sker dock på olika sätt och med olika inverkan från elev och lärare. Läraren kan i

sin kontakt med eleven söka ge denne underlag att själv fatta och motivera beslut, vilket exempelvis innebär att planeringen ändras utifrån elevens värdering i pågående arbete. Det kan också vara läraren som ger eleven direktiv om hur idé, planering och genomförande skall anpassas till varandra under pågående arbete. I det inspelade materialet framträder en skillnad mellan textil respektive trä- och metallslöjd genom att många arbeten i textil utgår från ett färdigt mönster eller arbetsbeskrivning som därmed utgör en typ av planering. Motsvarande arbetsbeskrivningar, såväl färdiga som gjorda av elev eller lärare, saknas i stor utsträckning i trä- och metallslöjden.

Den uppgift eleverna arbetar med utgör en del i idéfasen. Några av grupperna arbetar med en uppgift från läraren, en uppgift som kan vara mer eller mindre styrande. Exempelvis gör alla elever hos lärare 111 likadana arbeten utifrån hans instruktioner. Hos lärare 101 har eleverna fått i uppgift att rita ett eget gosedjur, medan eleverna hos lärare 103 själva har bestämt vad de vill göra. En annan aspekt av idéfasen är lärarens agerande i förhållande till idén, oavsett vems den är. Lärare 105 har i flera fall en aktiv roll i idéfasen när eleven skall välja nytt arbete. Läraren lyssnar, föreslår, ger alternativ och tipsar eleven hur denne skall göra för att ringa in sin idé och låta den övergå i planering exempelvis genom val av tyg:

- L Då skall vi se Elin, nu är det du
- E Nu har jag gjort lite där [uppfattat som att eleven visar läraren en skiss].
Och nu vet jag inte vad jag skall göra
- L Nä, nu vet inte du vad du skall göra. Du ville göra sådana där cityshorts ja. Å då är frågan vilken modell du skall ha på dem... här uppe
- E Vadå... hur högt man skall ha dem å så...?
- L Ja å om det skall vara fickor och så
- E Ja... här fram skall det vara fickor
- L Här fram?
- E Ja, där bak också kanske typ, såna där fickor som... så typ
- L Ska vi se, är det där fram?
- E Nä, där fram
- L Fickan där bak?
- L Okej, vet du vad du skulle kunna göra. Du skulle kunna gå bort och titta i pärmen där bak, på mönstren. Så tittar du på byxor, eller shorts, så ser du om du hittar någon modell som skulle passa till dig, fast så att man kan förändra lite då till exempel fickorna

E Ja

(Lärare 105, tx år 8 – 29.25)

Exemplet visar hur läraren utifrån elevens idé och initiativ intar en aktiv roll som samtalspartner och hur hon uppmanar eleven att söka efter ett lämpligt mönster att ha som utgångspunkt för sitt arbete. Andra lärare agerar genom att hänvisa eleverna till tidningar, böcker eller mönster för att finna och utveckla en idé. Lärare 111 styr elevernas idéer på ett sätt som skiljer sig från de övriga. Efter en gemensam och obligatorisk uppgift skall eleverna själva få bestämma vad de vill göra, men denna frihet begränsas tydligt genom lärarens direktiv:

L: Nu skall ni lyssna noga, man får göra vad man kan – inte vad man vill. Ni får hitta på ett eget litet jobb som går på två gånger.

L: Vad kan ni då?

Olika elever: Fila... såga... tälja...

L: De teknikerna som ni har tränat lite på skall ni använda när ni gör era jobb. Material finns på hyllan och i kartongerna. När ni sätter igång, sätt er å koncentrera er, kanske rita på ett papper.

(Lärare 111, tm år 3 – 03.50)

I relation till olika verktyg och tekniker förefaller det genom lärarens direktiv snarast vara en ökad förtrogenhet med redan kända metoder, än lärandet av nya, som är målet. Utifrån det inspelade materialet förefaller det vanligaste i förhållande idéfaser vara att läraren intar en relativt passiv roll. Idén framstår ofta vara elevens eget ansvar och något som endast finns som en föreställning hos eleven själv.

Om arbetsprocessen utgörs av en linjär process skulle planeringen ta vid efter att idén är fastställd. Den skulle då föregå och utgöra en förutsättning för det kommande genomförandet. Tillfällen då elever och lärare mer strukturerat och sammanhängande diskuterar hur ett förestående arbete skall genomföras från början till slut är sparsamt förekommande i inspelningarna. Det är bara hos enstaka lärare en sådan planeringsfas ibland kan identifieras. Om processen istället uppfattas som en process där de olika delarna växelverkar med varandra blir planeringens roll delvis en annan. En roll som synes vanligare i de flesta av de studerade grupperna. Redan idéfaser innefattar då tankar om hur arbetet skall genomföras, exempelvis materialval eller om ett

fat av trä skall svarvas eller urholkas med hjälp av handverktyg. Även genomförandet inkluderar då fortsatt planering.

Under vissa av de inspelade lektionerna relateras genomförandet oftare till idé och planering. Föregående idé och planering utgör då grund för beslut under arbetets gång. Detta är vanligt exempelvis när elever syr olika plagg i textilslöjden med utgångspunkt i ett mönster eller en arbetsbeskrivning. Vid uppgifter utan motsvarande beskrivningar, exempelvis att smida en eldgaffel, är det vanligare att idé och planering varit vagare vid starten för genomförandet. Arbetets utförande bestäms då i större utsträckning under genomförandet, än av en arbetsbeskrivning.

Om värderingsfasen betraktas i form av en separat och avslutande del av ett slöjdarbete, ett linjärt synsätt på processen, visar analysen en total avsaknad av värdering i många av de studerade grupperna. Där en sådan avslutande värderingsfas förekommer framträder den i två olika former; som en avslutande redovisning, och i form av skriftlig dokumentation eller utvärdering. Avslutande redovisning förekommer i två av de inspelade lektionerna, båda i grupper med yngre elever. Här får respektive elev visa upp sitt slöjdföremål, varefter läraren ställer frågor till eleverna. Frågorna har fokus på vad och hur, sällan på varför. En stor andel av dessa frågor har i analysen uppfattats som frågor där läraren eftersöker ett givet svar, så kallade ”skolfrågor”:

- L Sen är det Madelene [en annan elev har just redovisat sitt arbete], som har kämpat på
- E1 Jag har gjort en tärning
- L Mmm
[tystnad tre sekunder]
- L Ja vad är det för material du har använt då?
- E1 Ett skönt..
- L [skrattar lätt] Ja det är skönt ja. Vad är det för nåt då?
- E2 [klasskamrat ”viskar högt”] fleece
- L Ja fleece ja, å vad gör man fleece av då?
- E1 [tvekande] Umm
- L Materialet fleece, var kommer det ifrån?
- L Ja Anna [annan elev]
[annan elev svarar kort något ohörbart]

- L Nej, det har vi pratat om
- E3 Plast
- L Plast ja, och vad är det man smälter ner för att få.... Vad är det man brukar ha? Det är ett slags återbruk.
- L Ja [riktat till elev som vill svara]
- E4 PET-flaskor
- L Ja gamla PET-flaskor ja. Å det går ofta till fabriker nere i Holland som smälter ner det så det blir en massa, så gör man nya fibrer till ett nytt mjukt tyg.
- L Du har kämpat på väldigt väl tycker jag Madelene. Klockan rinner ju iväg här, men du har haft väldigt stort tålamod och visat att du kan genomföra någonting som tar lite tid, för det gör en sån här stor sak. Å man kan inte bara börja på nån ny idé för att man inte är riktigt nöjd utan du har fullföljt den jättebra. Känner du dig nöjd då?
- E1 Mmm
- L Mmm, det skall du vara. Har du skrivit upp dig på mannekänguppvisningen? Skriv upp dig på listan, tärning. Då kan väl du gå med sommarflickorna och väskor där? Du har gjort det? Okej
- L Då skall ni ha tack för idag
(Lärare 110, tx år 5 – 1.27.20)

Utdraget visar hur eleven (E1) som gjort en tärning i fleecetyg får en allt mer passiv roll under sin redovisning. Det är istället läraren som ställer frågor och avger sitt omdöme om elevens insats. I tre av grupperna med äldre elever nämner respektive lärare krav på skriftlig dokumentation eller utvärdering efter avslutat genomförande.

Om värdering istället för en avslutande del utgörs av en integrerad del i arbetsprocessen, en del som finns med i pågående arbete under såväl idé och planering som genomförande, kan den identifieras i någon form i de flesta grupper.

[En elev som håller på med smide påkallar lärarens uppmärksamhet]

- E Du Göran, den behöver nog böjas ännu mer in här, den där lilla där du vet. Den skall ju vara här borta
- L Jasså
- E Jaa
- L Om du böjer ner den.. Skall den in mer eller skall den här mer eller vadå?
- E Den här skall stå mer neråt
- L Jaja, då gör vi det

- E Och sen här skall böjas mer där
- L Jasså skall den göra det? Är det nödvändigt?
- E Ja, det känns så. Alltså det...
- L Jaja, ta du lite till på den då
- (Lärare 104, tm år 8 – 44.25)

Hos den citerade läraren saknas värdering som ett separat avslutande steg i elevernas arbete, istället utgör olika typer av värdering återkommande inslag under genomförandefasen. Elevens korta svar på lärarens fråga (om det är nödvändigt att böja mer) innefattar ett exempel på en sådan värdering under pågående arbete. Värderingen handlar om reflektion eller förståelse, inte om att tydligt utvärdera vad som gjorts eller lärts. Denna typ av löpande reflektion eller värdering, och som är framträdande i många men inte alla de inspelade grupperna, synes ha ett större fokus på de varför-frågor och elevers förståelse, som saknas i de avslutande redovisningarna.

Utifrån de två identifierade sätten att förhålla sig till värdering, som en avslutande och separat del respektive som en integrerad del under hela arbetet, kan konstateras att den löpande värderingen förekommer i mindre utsträckning hos de lärare som har en avslutande värdering eller redovisning. Detta kan då uttryckas som att i de undervisningsgrupper där värderingen tydligast framträder, genom att utgöra en separat och avslutande del, är inriktningen på elevernas förståelse mindre än i de grupper där det vid en yttlig betraktelse kan förefalla saknas värderingsfas. Det finns också grupper i materialet där värdering varken framträder under eller efter genomförandet.

Bilden av värdering kan också kopplas till förekomsten av reflektion. Reflektion synes i analysen vara det som knyter samman processens olika delar. Desto mer reflekterande av och med eleven, desto tydligare går faserna i varandra. I motsats till detta kan då ställas en linjär syn där arbetsprocessens tydligt åtskilda delar innebär mindre reflekterande under arbetet. Om det är en mer frekvent förekomst av reflektion som får processens delar att i större utsträckning växelverka, eller om en tydlig växelverkan bidrar till mer reflekterande går dock inte att utläsa ur materialet. Däremot kan läraren genom sitt agerande uppmuntra och underlätta elevers reflekterande, men också agera så att elevers behov av reflektion blir mindre.

Elevernas inflytande och initiativ

I teorin skulle ett slöjdarbete kunna ske helt utan elevers initiativ och inflytande. Arbetet skulle också kunna genomföras av eleverna helt utan inblandning från läraren. Ingen av dessa ytterligheter förefaller rimlig och framträder heller inte i analysen. Ett konstaterande är att de två lärare (lärare 103 & 111) som uppfattats vara närmast respektive ytterlighet, båda undervisar yngre elever i trä- och metallslöjd. Hos lärare 103 är det framträdande att varje enskild elev är drivande i sitt arbete. Lärarkontakterna handlar i stor utsträckning om att eleverna anger att de önskar specifik hjälp av läraren, exempelvis med att hämta material eller såga på bandsågen, men det förekommer också ofta att eleverna ber om råd eller instruktioner. Lärare 111 styr sina elevers arbete påtagligt. Eleverna har i uppgift att tillverka två smörknivar var, ett arbete som sker utifrån lärarens anvisningar. Han samlar exempelvis sina elever och visar hur de kan knyta ihop de färdiga knivarna med ett band och slå in dem i presentpapper. Om ”kan” av eleverna uppfattas som en möjlighet eller som en förväntning framgår inte av analysen:

- L Hör ni barn jag tror vi skall ta å samlas nu så det inte blir så stressigt med det där sista
[eleverna samlas kring läraren]
- L Vi ska se här bara, ni slutar 13.20, ja det blir bra..
- L Hör ni alla samlas här. Å så tar ni med era smörknivar igen. Å så skall vi sopa av... [syftar på bänken där de samlas], så dom inte blir dammiga
- E Skall man lägga dom så?
- L Lägg dom ihop här, dom som har gjort... Ni som oljade idag ni får band nästa gång. Det blir på lucia. Vi skall ju ha luciafirande på morgonen, det vet ni. Ni kanske ska va med?
[eleverna svarar med spridda ”ja”]
- L Ja, nu skall jag visa... sådär. Å så har jag varit på textilen och fått såna här fina band.
- L Och då får man faktiskt välja, på två. Om man vill ha grönt eller rött, jag tyckte det var julfärger. Det passar bra med rött å grönt och...
- L Vems är dom? [syftar på två smörknivar]. Är det dina?
- E Ja
- L Vilken färg?
- E Jag vill ha röd
- L Du vill ha rött. Rött, då skall vi se hur Barbro har gjort, hon har gjort sådär [syftar troligen på textilkollegan], hon har gjort sådär. Det här är ju bomullsband vet ni, fint band det här. Då klipper jag av så. Nu skall ni se här,

det blir så fint. Så gör man en rosett. Kommer ni ihåg att jag sa till er att... det skulle bli så mycket finare present om man gör så här, än om man bara kommer hem med en smörkniv va? Alltså det är ju jättefint att få en smörkniv i julklapp, om ni nu skall ge dom i julklapp, men att få två stycken så här..

E Ännu finare

L Då är det ännu finare ja. Dessutom är dom så fint gjorda

[Läraren sätter bandet på de två smörknivarna]

L Vems är dom? [syftar på ett par andra smörknivar som lagts på bänken]

E Min

L Färg?

[Sekvensen fortsätter med att läraren sätter band på fler av elevernas färdiga smörknivar]

L Fast det här skulle ni egentligen klara själva men, jag tycker att det är rätt mysigt att sitta så här med er. Det är fantastiskt vad fina saker barn kan göra.... Eller hur? Bara på en termin

[Sekvensen fortsätter med att läraren sätter på fler band]

E Richard, får man ta en, eller måste man ha båda i en sån där?

L Om man vill ge till två, en var, det är klart att då får man ta två band

[Sekvensen fortsätter med att läraren sätter band på fler av elevernas färdiga smörknivar. Han säger också att han lagt fram papper som eleverna får klippa en liten bit av för att slå in knivarna]

(Lärare 111, tm år 3 – 38.18)

Elever kan uppmuntras att utöva inflytande, elever kan själva önska inflytande, elever kan tvingas till inflytande (exempelvis om läraren är upptagen eller inte vill ge rätta svar). Elever kan också förvägras att utöva inflytande. I analysen visar det sig att de flesta av lärarna lämnar stort utrymme för inflytande från de elever som önskar. Lärare 111 ovan utgör ett undantag i relation till de övriga lärarna materialet. Skillnaden mellan lärare 111 och de övriga kan vara en följd av uppläggningsen av just detta arbete, eller utgöra ett exempel på lärarens vanligtvis sparsamt förekommande utrymme för elevers inflytande.

En jämförelse mellan de lärare som har konstant kö av väntande och elever och de lärare som sällan eller aldrig har detta, visar inte på några skillnader i fråga om i vilken utsträckning eleverna förefaller att ges inflytande eller själva ha initiativet i pågående arbete. Däremot antyder analysen att lärare, som i sin respons till eleverna i större utsträckning är inriktade på instruktion av nästa steg, exempelvis lärare 106, 107 och 111, har fler elever som inte

själva driver eller har initiativet i sina pågående arbeten. Det framkommer dock inte om elevers lägre grad av eget initiativ motiverar lärares mer konkreta instruktioner, eller om en lärares fokus på instruktion steg-för-steg innebär att elevernas initiativförmåga inte framträder. Analysen visar också variation beträffande elevinflytande och elevers initiativ i pågående arbeten inom varje elevgrupp hos de flesta av de studerade lärarna. Det är dock inte möjligt att uttala sig om i vilken mån lärarna accepterar och anpassar sig till varje elevs nivå, eller medvetet söker utveckla elevens förmåga att bli mer drivande i det egna arbetet.

Även när det gäller *vad* eleverna har inflytande över visar materialet variation mellan lärarna, men också mellan textil och trä- och metallslöjd. I textilslöjden är det tydligt att de vanligt förekommande arbeten som utgår utifrån mönster eller färdiga arbetsbeskrivningar innebär att vissa moment är nödvändiga och knappast innefattar utrymme för avsteg eller egna initiativ. Andra moment, exempelvis materialval och olika applikationer, både kan och blir påverkade genom elevernas inflytande. I textilslöjdsgrupperna i de senare skolåren förefaller detta förhållande vara känt av eleverna, vilket innebär att kontakterna mellan elev och lärare ibland diskuteras i termer av ”hur det skall vara”, och ibland ”hur eleven önskar göra”. Hos lärare 102 med yngre elever i textilslöjd framkommer att läraren varierar mellan att ge eleverna inflytande och att ange hur något skall göras:

L Det var du som skulle välja tyg. Kan du börja med att välja tyg

E Okej

L Och bomullstyg hittar du där

E Mmm

[Läraren vänder sig till en annan elev]

E2 Vadå, skall jag inte sluta med en knut här nu?

L Nej, vet du vad, när du gjort denna färdig så, så gör du denna också. Å så syr du fast där. Det är så man gör på baksidan med knapparna. Det är samma system förstår du

(Lärare 102, tx år 3 – 10.40)

I sekvensen ovan låter läraren en elev välja tyg, hon anger dock att det skall vara ett bomullstyg. Därefter så instruerar hon en elev ”hur man gör” när man syr i en knapp utan utrymme för elevens eget förslag eller något alternativt sätt. Det är utmärkande för denna lärare är att hon i vissa situationer ger stort

utrymme för elevernas egna idéer och förslag, medan hon vid andra tillfällen ger klara direktiv om hur något skall utföras. Förhållandet har i analysens uppfattats baseras på hennes bedömning av när och i fråga om vad det är lämpligt och möjligt att ge eleverna inflytande. Variationen i elevernas inflytande är större mellan grupperna i trä- och metallslöjden. I alla grupper utom hos lärare 111 förefaller eleverna själva ha bestämt vad de vill tillverka för föremål, och dessa arbeten utgår som tidigare konstaterats sällan från en färdig arbetsbeskrivning. Hos lärare 103 ges eleverna fortsatt inflytande över det mesta så länge de klarar det, medan lärare 111 knappast ger sina elever något inflytande alls, trots att arbetet med smörknivarna inte sker utifrån någon skriftlig arbetsbeskrivning. Att skillnaderna mellan elevernas inflytande i de olika inspelade grupperna är mindre i textilslöjden har inte uppfattats bero på lärarnas inställning eller beslut, utan på att elevernas arbete i textilslöjden i stor utsträckning involverar arbetsbeskrivningar i form av exempelvis mönster eller stickbeskrivningar. Utöver det som styrs och påverkas av dessa arbetsbeskrivningar framträder inte några tydliga skillnader i inflytande mellan textil och trä- och metallslöjden. Den variationen som framträder gäller mellan olika lärare, oavsett material och elevernas åldrar.

Något som inte varit möjligt att belysa i analysen är de elever som har få lärarkontakter hos de lärare som oftast ger raka instruktioner om hur eleverna skall gå vidare. Finns här elever som medvetet undviker lärarkontakt för att inte bli styrda i sina arbeten? Frågan kan också relateras till de identifierade kösystem som beskrivits. Olika kösystem innebär att vissa elever ges inflytande över om de vill ha lärarkontakt eller inte, medan andra elever alltid får denna kontakt flera gånger under lektionen.

Processen som innehåll, medel och mål

Analysen av det inspelade materialet har med fokus på elevernas arbetsprocess visat såväl skillnader som likheter mellan de olika lärarna och deras elevgrupper. Skillnader kan avse i vilken utsträckning processen framträder som en linjär eller som en process där olika delar växelverkar med varandra. Lärarens bemötande av eleverna kan i olika utsträckning vara inriktat på elevernas framställande av produkter eller på deras förståelse. Eleverna ges i varierande form och utsträckning inflytande över pågående arbete, och värdering ges olika utrymme och funktion i verksamheten.

Om processen framträder som ett innehåll, ett medel eller ett mål ger analysen inte något tydligt svar på. Processen finns med som ett innehåll i verksamheten i samtliga grupper. Det är dock svårt att uppfatta att processen finns med för att läraren valt den som ett innehåll i verksamheten. Processen förefaller snarare vara en ovillkorlig del av den typ av verksamhet som studeras; utan idé eller uppgift inget att planera, utan detta inget att genomföra och utan process inga överväganden att göra. Processen kan också tolkas som ett medel i samtliga grupper. Här framträder dock variation i fråga om vad den utgör ett medel för, exempelvis elevernas görande, inflytande, lärande eller reflektion. Att processen skulle utgöra ett mål i de studerade grupperna är inte uttalat, däremot finns krav på att processen skall dokumenteras hos några av lärarna. Trots de olikheter som genom analysen visats i relation till processen förefaller alla lärare och alla elever i det inspelade materialet vara involverade i något som kan uppfattas och beskrivas som slöjd- eller arbetsprocesser.

Målsättning – vad är det som räknas

Uttalade och outtalade regler har belysts tidigare, exempelvis kring hur elever förväntas bete sig när de önskar lärarkontakt eller vill fråga om något. Utöver dessa regler kan lärarens genomförande av undervisningen, exempelvis hur eleverna ges respons, vilka uppgifter de arbetar utifrån, och lärarens sätt att organisera undervisningen, analyseras i förhållande till vad som därmed framstår som målsättningen med verksamheten. Det är påtagligt att olika typer av målsättningar, exempelvis i förhållande till produkten eller vad det är avsett att eleverna skall lära sig genom pågående arbete, sällan är uttalade eller inkluderade i kommunikationen mellan lärare och elever. Det är i större utsträckning eleverna än deras lärare som uttalar olika mål. Dessa mål kan till exempel vara att föremålen skall bli som de tänkt sig, eller att arbetet skall bli färdigt och kunna tas med hem. Att det sistnämnda är ett vanligt mål bland eleverna exemplifieras av följande dialog:

- E Jag skall bara måla över och limma fast, sedan är mina klara
- L Ja, jag vet
- E Kan jag inte limma fast nu så kan jag hämta dom imorgon?
- L Du vet... Kolla här va... Om färgen inte har torkat så kan vi inte limma fast dem, det blir kladdigt
- E Men jag har inte målat fötterna

- L Nej, nej men alltså... Du skall ju hålla i dom. Om jag limmar fast dem när ni har gått hem, så kom och hämta imorgon. Jag skall bara ta lite lim under fötterna och spanna och så va
- E Ja men alltså, den är ju torkad den gröna, jag målade ju det först av allt
- L Även plattan då eller?
- E Ja, jag satte det mot den där suggrejen, jag gjorde så här [Eleven visar hur föremålet hållits framför utsugningsanläggningen för att påskynda torkningen]
- L [småskrattande] Okej, så bra, jättebra
- Lärare 103, tm år 4 – 01.10.40

Det finns också elever som uttrycker målsättningar som relaterar till att uppfylla lärarens förväntningar på dem. Även om variationerna är stora inom de olika grupperna kan skillnader mellan olika typer av målsättningar hos eleverna identifieras. Exempelvis är elever som i stor utsträckning ger uttryck för en önskan att bli klara och ta hem sina produkter mer förekommande hos lärare 103 och 109, medan elever som förefaller angelägna att uppfylla lärarens förväntningar är mer framträdande hos lärare 108 och 111. Inget samband mellan elevernas målsättningar och deras ålder eller om de har textil- eller trä- och metallslöjd har kunnat identifieras.

De uttalade målsättningar som uppfattats från lärarna är oftare kort- än långsiktiga. Det kan exempelvis avse att eleven skall klara att genomföra nästa steg utifrån en muntlig instruktion eller från en arbetsbeskrivning elev och lärare har tolkat tillsammans. Hos omkring hälften av lärarna är målsättningen att eleverna skall förstå och lära mer framträdande. Detta gäller utifrån tolkningen att läraren genom dialog och genom att motivera eller förklara bidrar till att utveckla elevens förståelse. Läraren fokuserar därmed inte bara vad eleven skall göra utan också varför, genom att sätta det diskuterade i ett sammanhang eller att motivera. Lärarna som tolkats ha denna målsättning representerar såväl olika elevåldrar som arbete i olika material. Det är dock inte alltid på lärarens initiativ som förklaringar ges, i vissa av de inspelade grupperna ställer eleverna relativt ofta frågor som leder till förståelse snarare än vetskap om nästa steg i arbetet:

- E Varför oljar man med paraffin?
- L Jo, paraffin är lukt och smakfritt. Alltså sånt man skall ha livsmedel i brukar man använda just paraffinolja till
- E Hur, gör det nåt för utseendet, det blir det mörkare va?

L Ja det blir det ju, men det blir det även med linoljan, eller och halvoljan, men den kan ge ifrån sig lite smak. Å det är alltså inte bara för att få den mörkare och en annan kulör utan också en skyddande grej.

E Vatten?

L Det är för att den inte skall bli så smutsig, alltså väta och smuts

E Okej, jaha

Lärare 108, tm år 8–9 – 37.03

I de grupper och utifrån de frågor som inte lika tydligt som i citatet ovan är riktade mot lärande och förståelse, framträder två olika typer av målsättningar; att eleverna kan komma vidare i arbetet enligt lärarens instruktioner, eller att eleverna klarar sig på egen hand. Det senare kan indirekt tolkas gälla för några av eleverna i de flesta av de studerade grupperna. Att analysen gjorts utifrån dialogen mellan läraren och de elever hon eller han haft kontakt med, innebär att vissa elevers arbete har fokuserats i mindre utsträckning eller inte alls. Detta gäller dock inte för lärare 102 som konsekvent går från elev till elev i en bestämd ordning under hela sin lektion. I en av grupperna (lärare 110) är ett framträdande mål hos såväl elever som lärare att elevernas arbeten med olika klädesplagg skall bli fina och färdiga i tid för modevisningen. Det är endast i denna grupp, i skolår 5 i textilslöjd, som elever och lärare tydligt ger uttryck för en gemensam målsättning med arbetet under lektionen.

Utmärkande för respektive lärare

I det följande görs en kort beskrivning av var och en av de elva studerade lärarna. Fokus i beskrivningen ligger på det som utmärker eller skiljer varje lärare i förhållande till de andra. Utifrån analysen av respektive lärares lektion innefattar beskrivningen också en tolkning av den idealsituation läraren eftersträvar, samt diskuterar vilka elever som kan gynnas eller missgynnas av lärarens sätt att genomföra undervisningen. Varje lärares agerande och undervisning kommenteras också kort i relation till fokus på, eller elevernas förutsättningar för, lärande *i, om, med* och *genom* slöjdundervisningen. Detta baseras på Lindström (2008, 2009), samt på den omtolkning av Lindströms modell till en slöjdkontext som till som tidigare presenterats (s. 132). I anslutning till några av lärarbeskrivningarna återges också någon specifik sekvens från inspelningen, en sekvens som dock inte behöver vara typisk för denne lärares agerande under den studerade lektionen, men som uppfattats intressant i förhållande till lärares genomförda undervisning.

Lärare 101 – textil, skolår 3

Kontakten mellan lärare och elev kännetecknas av att läraren talar *med* eleverna, inte *till* dem. Hon talar hela tiden om ”vi”, inte vad eleven skall göra, kontakterna är också relativt långa. Vem som får hjälp styrs av hjälplistan som under hela lektionen innefattar namn på väntande elever, även om läraren frångår listan vid flera tillfällen. Elevernas arbete med olika gosedjur som de själva designat innebär att de kommit olika långt och använder sig av olika material och tekniker. Läraren ger ofta förklaringar och poängterar aktuella begrepp, hon avslutar ofta kontakterna med att fråga om eleven förstått. Läraren är i det närmaste konstant sysselsatt med elevkontakter, men ger under hela lektionen ett lugnt intryck. Inte ens när en elev syr över symaskinssladden så att det blixtrar och strömmen till alla maskiner bryts, frångår hon sitt lugna framträdande. Istället tar hon fram en ny sladd och berättar för hela gruppen vad som hände och hur viktigt det att vara försiktig med el och sladdar. Lärarens ambition framstår tydligt vara att eleverna skall lära sig under genomförandet och i dialogen med henne. Det innebär att elevernas lärande påverkas av hur de valt att genomföra sitt arbete, det vill säga vilka moment, tekniker och begrepp som härigenom blir aktuella, samt av i vilken utsträckning de ber om kontakt med läraren. Elever som inte skriver upp sig på hjälplistan skulle kunna missgynnas, men den analyserade lektionen visar inte att någon eller några elever på detta sätt blir utan kontakt eller dialog med läraren.

Verksamheten hos lärare 101 har uppfattats ha ett fokus på elevernas kunskaper *om* slöjd, bland annat genom att hon frekvent tar upp relevanta begrepp och ger eleverna förklaringar i kombination med sina instruktioner. Kunskaper *med* slöjd är mindre framträdande i pågående arbete genom att uppgiften med gosedjuren kommer från läraren och att arbetet fokuserar slöjdspecifika kunskaper.

Lärare 102 – textil, skolår 3

Detta är den enda lärare som har i stort sett lika många kontakter med var och en av sina elever under lektionen. Att hon går från elev till elev i bestämd ordning innebär också att alla elever får lärarens uppmärksamhet och respons i pågående arbete oavsett om de önskar eller upplever att de behöver det. Det innebär förmodligen också att vissa elever får vänta längre på hjälp än om de själva kunnat påkalla lärarens uppmärksamhet. Vid flera tillfällen uppmärksammar hon elever som hjälper varandra genom att förtydliga att man

gärna får hjälpas åt, ”men inte göra arbetet åt någon annan, då sker inget lärande”. Läraren har ett tydligt fokus på dialog med eleverna, inte bara instruktion. Något som kan vara en följd av att många elevkontakter startas för att det är elevens tur, inte för att eleven bett om kontakt utifrån ett just då aktuellt behov av hjälp. Eleverna har uppfattats ges inflytande genom lärarens frågor vid moment där så är möjligt eller lämpligt, medan hon ger direkta anvisningar vid moment där valmöjligheterna tycks mer begränsade. Läraren förefaller eftersträva att eleverna själva kan och vågar fatta beslut om hur de skall göra. Det är framträdande att hon försöker få eleverna att förstå, inte bara följa hennes instruktioner. Att sakna kunskap om något inte är en brist utan anger vad man behöver lära sig säger läraren, något som kan exemplifieras genom följande dialog:

E Jag vill gärna också ha hjälp med att klippa, jag är jättedålig på att klippa

L Jamen då vet du va, om man är jättedålig på nåt vad man skall göra då

E Nä

L Man skall träna på det.

[Läraren hjälper eleven att nåla fast mönstret på tyget, förklarar att man skall rita med skräddarkrita på tyget utifrån det fastnålade mönstret. Därefter klipper hon ut det aktuella tygstycket från ett större för att det skall bli lättare att hantera vid fortsatt klippning. Till sist visar hon eleven hur man klipper]

E Aha, jag fattar

L Ja, jättebra

Lärare 102, tx år 3 – 07.30

Genom att lärare 102 vikarierar för lärare 101 är uppgiften eleverna arbetar med densamma. Lärarens sätt att ge eleverna inflytande när det är lämpligt och det sätt på vilket hon talar om vikten att prova och lära sig sådant man inte redan kan, innebär att undervisningen uppfattats vara riktad mot kunskaper *om*, *i* och *genom* slöjd.

Lärare 103 – trä- och metall, skolår 4

Denna lärare skiljer sig på flera sätt från de övriga. Han kan beskrivas som den lärare som i minst utsträckning lär eleverna i och genom dialog med dem. Istället hjälper han i stor utsträckning sina elever med det de ber honom att göra. Han är fullt sysselsatt under hela lektionen med att exempelvis göra maskinbearbetningar, hämta material och ge anvisningar om var olika saker finns, men hjälper också eleverna med instruktioner eller ger förslag på olika lösningar. Det är tydligt att det i denna grupp i stor utsträckning är eleverna

själva som driver sina projekt, något som deras lärare förefaller uppmuntra och eftersträva genom att stödja dem utifrån deras önsknings och ambitioner. De elever som kan hantera detta inflytande och frihet ges goda förutsättningar, medan mer osäkra eller omotiverade elever riskerar att bli utan såväl stöd som uppmärksamhet från läraren. I den studerade gruppen har dock inga sådana elever identifierats, däremot ägnar sig några elever stundtals åt annat än pågående slöjdarbete. Kontakterna mellan lärare och elever kännetecknas av att vara korta och många. Dialogen fokuserar mest att ringa in vad eleven vill åstadkomma och/eller ha hjälp med, utrymme för planering, reflektion och förklaringar är begränsat.

Elevernas utrymme för egna upptäckter, kreativitet och initiativ i pågående arbeten framstår som mycket stort. Utifrån befintliga kunskaper arbetar de i stor utsträckning självständigt med föremål de själva valt och önskar. Detta tillsammans med att läraren mer hjälper eleverna med det de önskar, än instruerar eller anvisar lämpliga tekniker och verktyg, gör att fokus i verksamheten har uppfattats ligga på kunskaper *i* och *genom* slöjd.

Intressant sekvens: Avsaknad av tid för dialog och reflektion, samt dess konsekvenser, kan illustreras genom de två elever som i början av lektionen fått ett muntligt godkännande från läraren att tillverka ett landhockeymål. När de har gjort en enkel skiss och fått lärarens uppmärksamhet ber de honom om material till målet. Läraren tittar på skissen, som helt saknar måttangivelser, och frågar hur högt målet skall vara. De två eleverna har inte bestämt någon höjd på målet. Intrycket, inklusive analysen av den kompletterande videoinspelningen, är att de i denna situation blir angelägna att snabbt bestämma ett höjdmått, eventuellt för att inte förlora lärarens uppmärksamhet och behöva invänta en ny kontakt. En av eleverna ser sig omkring och pekar på en stol i närheten och säger att målet skall vara lika högt som stolen. Läraren ger dem direktiv att mäta stolen medan han går och hämtar material till målställningen. Eleverna mäter stolens höjd till 117 cm. Läraren kommer tillbaka med några brädor som förefaller vara begagnat virke från en isärtagen lastpall. Han ger eleverna anvisningar om att markera måttet 117 cm på de två brädor som skall utgöra målets stolpar, och säger att han därefter kan säga dem på bandsågen. De två brädorna läraren gav eleverna var lika långa, vinkelrätt kapade i bägge ändar och mätte ungefär 125 cm i längd. Det finns inget som tyder på att inte detta mått skulle ha varit väl så lämpligt för målet,

vilket i så fall skulle ha besparat såväl de två eleverna som deras lärare tid och arbete med mätning, påritning och sågning på bandsågen.

Lärare 104 – trä- och metall, skolår 8

Läraren har ett tydligt fokus på att eleverna skall lära sig hantverksmässiga aspekter. Eleverna arbetar med olika föremål de själva bestämt och lärarens respons är inriktad på tekniker och verktyg relevanta för varje specifikt arbete. I sina instruktioner poängterar han ofta att målet är att eleverna skall lära sig, inte bara tillverka slöjdprodukter. Detta visar sig ofta i form av att relevanta frågor besvaras med en utförlig förklaring eller demonstration med fokus på generella hantverkskunskaper snarare än förestående specifikt moment. Frågor som ställs av lathet eller slentrian besvarar läraren flera gånger på ett sätt som gör att eleverna görs medvetna om att de själva har svaret eller kunskapen, detta sker dock i positiv anda. Eleverna ställer oftare följd- eller förståelseinriktade frågor till sin lärare i denna grupp jämfört med många andra grupper. Läraren skiljer sig därigenom dels från de lärare som i större utsträckning ger raka instruktioner, och dels från lärare som låter eleverna driva sina projekt utifrån egen förmåga. Idealsituationen förefaller därigenom vara elever som utifrån erfarenhet och kunskap på hantverksområdet själv kan fatta beslut och genomföra slöjdarbeten. Det innebär att elevernas eget intresse och engagemang påverkar deras behållning i stor utsträckning, elever som saknar detta gör lite eller enklare arbeten och lär sig därigenom mindre.

Genom att lärarens målsättning framstår vara att eleverna främst skall tillgodogöra sig olika hantverksmässiga aspekter, att känna till verktyg och metoder och att själva kunna göra relevanta val utifrån dessa kunskaper, förefaller verksamheten fokusera kunskaper *om* och *i* slöjd.

Lärare 105 – textil, skolår 8

De flesta av eleverna arbetar med sömnadsprojekt som utgår från något mönster eller arbetsbeskrivning. Mycket av lärarens arbete handlar om att tillsammans med eleven tyda och tolka dessa beskrivningar. Det är påtagligt att hon ger eleverna utrymme att själva förklara vad det är de önskar hjälp med. Också att lärare och elev tillsammans tolkar arbetsbeskrivningarna, snarare än att läraren delger eleven sin tolkning i form av instruktioner. Läraren eller eleven läser ofta högt ur beskrivningen och läraren förklarar eller söker bekräftelse på elevens förståelse av såväl arbetsbeskrivningen som olika begrepp. Något som uppfattats skilja denna lärare från flera andra lärare

i textilslöjd är det sätt på vilket hon och eleven tillsammans förhåller sig till mönstret eller beskrivningen, istället för att delge eleven sin tolkning av beskrivningen. Dialogerna mellan lärare och elev är jämförelsevis långa i denna grupp, ofta avslutar läraren med en fråga för att få bekräftelse på att eleven fått den hjälp som önskades. Den tolkning som gjorts av idealsituation utifrån lärarens agerande förefaller i stora delar vara uppnådd. Eleverna arbetar självständigt med sömnadsprojekt de själva valt, arbetet är för de flesta på en så pass utmanande nivå att de i dialog med läraren utvecklar erfarenhet och kunnande gällande såväl hantverket som att följa instruktioner och begreppsförståelse. Elever med svag egen motivation skulle riskera att inte utvecklas på samma sätt, men det har inte uppfattas gälla någon i denna grupp.

Eleverna arbetar med olika plagg de själva valt och önskar att tillverka, antingen till sig själva eller till någon annan. Detta förefaller vara en stark drivkraft i gruppen och innebär ett tydligt fokus på kunskaper *med* slöjd. Lärarens roll är att utifrån detta fokus ge förutsättningar för lärande *om, i och genom*.

Lärare 106 – textil, skolår 8

Denna lärare är vikarie för lärare 105 och den enda av de elva lärarna som saknar ämnesbehörighet. Hon är utbildad lärare i annat ämne och har ordinarie tjänst på skolan. Läraren intar en relativt passiv roll, medan det på eleverna inte märks någon större skillnad i förhållande till deras arbete eller uppträdande med ordinarie lärare. I kontakterna mellan lärare och elev ställer läraren många frågor för att förstå pågående arbete och det eleverna önskar hjälp med. De gemensamma diskussioner som därefter leder fram till hur eleven skall gå vidare påminner mycket om dialogen mellan eleverna och deras ordinarie lärare. I analysen har inte funnits någon enda situation där eleverna ger uttryck för att läraren motsäger ordinarie lärare. Om den vikarierande läraren medvetet undviker denna risk eller om det exempelvis beror på att arbetsbeskrivningarna styr och är överordnad bägge lärarna framkommer inte. Det är dock påtagligt att det är färre elever som ber om lärarens hjälp under denna lektion i jämförelse med lektionen med ordinarie lärare. Intrycket är dock att hela gruppen i övrigt arbetar på samma sätt som när de har sin ordinarie lärare.

Lärare vikarierar i gruppen vid ett enstaka tillfälle och väljer att inta en relativt tillbakadragen roll i förhållande till elevernas pågående arbeten. Att eleverna därigenom under lektionen ofta får beskriva både sina arbeten och aktuella svårigheter för lärarvikarien, och flera gånger också upptäcka att de själva faktiskt har lösningarna på problemen, kan uppfattas som ett extra fokus på kunskaper *genom* slöjd under just denna lektion. Huvudfokus är dock likt vid elevernas slöjdtillfälle med lärare 105 på lärande *med* slöjd.

Lärare 107 – textil, skolår 8–9

Denna lärare har elever som arbetar påfallande självständigt. Läraren tillhör de lärare som talar eller har kontakt med sina elever minst andel av lektionstiden. Samtalen mellan lärare och elever är både slöjdrelaterade och berör andra skol- eller privata angelägenheter. Samtalstonen har uppfattats som mycket god och kamratlig. Eleverna arbetar med att sy olika klädesplagg utifrån mönster och arbetsbeskrivningar. När en elev ber om hjälp ger läraren ofta en rak och tydlig instruktion, varefter hon frågar om eleven förstått. I dessa samtal är det mer sällan fokus på förståelse eller sammanhang, även om det förekommer att läraren ställer ”skolfrågor” exempelvis kring olika ämnesbegrepp och att eleverna kommer med övergripande eller nyfikna ämnesrelaterade frågor till läraren. Det är påtagligt i jämförelse med andra lärare i textilslöjd att lärarens svar eller instruktion mer sällan görs utifrån eller med hänvisning till arbetsbeskrivningen. Det framkommer att eleverna har krav på att dokumentera sina arbeten, inklusive vad de lärt sig. Intrycket från analysen är att den relativt sparsamma dialogen mellan lärare och elev under lektionen, i kombination med direktiven kring elevernas dokumentation, bildar en helhet och beskriver ett arbetssätt som både lärare och elever är väl införstådda med.

Här har uppfattats att eleverna besitter goda kunskaper *om* slöjd, och att fokus under lektionen ligger på kunskaper *i* slöjd genom självständigt arbete med olika slöjdföremål. Även kunskaper *med* slöjd är framträdande genom att det eleverna arbetar med exempelvis är plagg till ett syskon eller att reparera ett par egna byxor i syfte att kunna fortsätta använda dem.

Intressant sekvens: Dialogen mellan lärare och elev inleds som i de flesta grupper med att eleven förklarar vad hon eller han önskar hjälp med. Läraren avbryter vid några tillfällen denna inledningsfras från eleven vilket uppfattats som att läraren tror sig ha förstått vad det är eleven vill ha hjälp med.

Analysen ger dock intryck av att eleven hade velat fullfölja sin problempresentationen, och att denna då eventuellt hade avslutats med ett förslag eller en möjlig lösning från eleven. Vid några tillfällen ger läraren en lösning på det problem hon har uppfattat, utan att frågan eller problemet är uttalat av eleven.

Lärare 108 – trä- och metall, skolår 8–9

Läraren undervisar på samma skola som lärare 107. I förhållande till undervisningens uppläggning, genomförande och krav på dokumentation förefaller det finnas många likheter mellan de bägge lärarna och deras verksamhet. Det förekommer också att elever går mellan de två slöjdsalarna under lektionerna. Hos denna lärare startar eleverna sina arbeten vartefter de anländer till lektionen. Intrycket är att läraren finns till hands för de elever som behöver hans hjälp. Läraren tar också själv kontakt med olika elever. Även denna lärare har flera perioder under lektionen då han inte har någon pågående elevkontakt. Det finns uttalade krav på elevernas planering, dokumentation och att placera färdiga slöjdföremål i en utställning. I kontakterna mellan lärare och elever är detta den enda grupp där det också relateras till kriterierna för olika betyg. Något ytterligare som skiljer kontakterna mellan läraren och eleverna i denna grupp från de övriga, är en känsla av mer eller mindre outtalade ”regler”, något som kan kopplas samman med nämnda krav på planering och dokumentation. Eleverna i gruppen förefaller vara mycket medvetna och studiemotiverade, något som kan ta sig uttryck i att eleverna ibland förefaller angelägna att uppfylla sin lärares förväntningar. Exempelvis finns i materialet en dialog mellan läraren och en elev där det framstår som ett ”spel” emellan att förhålla sig till kraven. En dialog i positiv anda och som kan uppfattas som en bekräftelse på en medvetenhet hos båda lärare och elever i förhållande till verksamheten. Det är möjligt att elever som föredrar att arbeta mer experimentellt och skapande än styrt, inte gynnas av verksamhetens uppläggning, även om inga tecken på detta framkommit.

I denna grupp, liksom i föregående, är uppfattningen att eleverna redan har goda kunskaper *om* slöjd. Genom deras självständiga arbeten med produkter de själva valt, inklusive de reflektioner i form av skriftliga utvärderingar läraren kräver, tycks fokus ligga på kunskaper *i* slöjd. Gällande kunskaper *genom* slöjd kan några av elevernas uppträdande uppfattas indikera god

självförtroende och förmåga att läsa av lärarens förväntningar, snarare än att exempelvis utveckla kreativitet.

Lärare 109 – trä- och metall, skolår 5

Läraren har en grupp elever som alla arbetar med olika slöjdarbeten. När elever behöver hans hjälp så svarar han oftast genom raka instruktioner. Läraren förklarar ofta olika verktyg och tekniker i anslutning till detta. En elev som frågar om lämplig sammansättningsmetod får en tydlig förklaring av olika alternativ och kan därigenom själv göra sitt val, medan elever som frågar hur hon eller han skall komma vidare ofta får ett kortare svar. Det blir sällan någon längre dialog mellan lärare och elev. Läraren lär ibland ut ämnesbegrepp i samband med instruktioner, men väljer vid andra tillfällen att själv förenkla sitt språk istället för att använda relevanta begrepp. Läraren talar ofta om ”vi” istället för vad eleven skall göra. Läraren är fullt upptagen med att hjälpa elever som ber om det under hela lektionen. Detta innebär att några elever som inte har samma drivkraft som de flesta andra inte får så mycket gjort, något läraren själv förefaller medveten om och bekymrad över. Idealsituationen framstår vara att alla elever under lärarens överinseende driver sina egna projekt och att han under detta arbete hjälper dem genom att dela med sig av sitt ämneskunnande.

I gruppen arbetar eleverna med skilda föremål de själva har valt eller önskar, den drivkraft detta utgör för eleverna indikerar ett visst fokus på kunskaper *med* slöjd. Kunskaper *om* och *i* slöjd har också utrymme i verksamheten, men genom att läraren ofta ger eleverna anvisningar där de inte säkert tillgodogör sig kunskaper kring vad och varför förefaller de inte så framträdande.

Intressant sekvens: Läraren instruerar en elev som skall olja ett träföremål. Tolkningen som gjorts är att läraren vill poängtera och lära eleven att ändträ suger mer än övriga ytor och därför bör oljas extra mycket, gärna först och sist.

L Nu skall vi se, vi skall göra i ordning lite linolja till dig här

E Men... jag skall bara ta här utanpå då?

L Ja, eller du kan ta inuti också om du vill

E Nää

L Det vill du inte. Det är nog svårt att låta bli

E Vilken konstig pensel!

- L Ja, den har blivit lite böjd för den har stått i burken hela tiden. Å det är bara att pensla på, mycket och överallt. Å det gör ingenting att det rinner för det kan vi torka bort sen. Å dom ändarna som är bäst att börja med, är dom här... ändarna, för där kommer det suga jättemycket, så pensla överallt.

(Lärare 109, tm år 5 – 01.17.20)

Genom lärarens fokus på instruktion snarare än motivation och förståelse, förefaller det troligt att eleven inte blir medveten om den större uppsagningsförmågan i ändträ, och heller inte kommer att olja dessa delar mer än de övriga.

Lärare 110 – textil, skolår 5

Eleverna arbetar med olika plagg som skall visas på en kommande modevisning. Läraren går runt och hjälper i första hand de elever som ber om detta genom att anvisa dem nästa steg i arbetet. Kontakterna med varje elev är relativt långa genom lärarens tydliga och utförliga instruktioner. Dock med undantag för den vanliga typen av kontakt där eleverna frågar om det är ”rätt så här”, här bekräftar läraren ofta bara kort. Lärarens instruktioner är konkreta, hon blir också ofta handgripligen involverad i genomförandet, något som är ovanligt i relation till övriga studerade lärare. Vid flera tillfällen uttrycker eleverna själva, ofta på fråga från läraren, att de vet vad eller hur de vill göra. Ändå förordar läraren sitt sätt, även om det går emot elevens önskan eller förslag. Det finns också exempel på hur läraren konkret åtgärdar något på en elevs arbete mot dennes uttryckliga vilja. Läraren utdelar mycket beröm för det eleverna har gjort. Målsättningen förefaller vara att färdigställa produkterna och att hinna med detta i tid för modevisningen. Detta gemensamma mål bidrar förmodligen till att involvera alla elever, något som kan vara motiverande, men också ökar sannolikheten för att eleverna jämför sig och sina produkter med varandra. De redovisningar som avslutar lektionen har till stora delar karaktären av att läraren förhör den som genomfört arbetet och övriga gruppen genom olika frågor relaterade till arbetet, i kombination med beröm för elevens genomförande.

I gruppen ligger fokus på kunskaper *om* slöjd genom de instruktioner och förklaringar läraren ger eleverna. Kunskaper *i* och *genom* slöjd riskerar att påverkas negativt av att läraren vid några tillfällen ignorerar elevernas egna förslag och önsknings. Om elevernas kommunikation under lektionen visat ett stort fokus och intresse för den kommande modevisningen hade detta

kunnat tolkas som fokus på kunskaper *med* slöjd. Nu förefaller eleverna snarare uppfatta modevisningen som redovisning av uppgiften att sy ett plagg.

Intressant sekvens: Läraren har sedan förra lektionen gjort förändringar på en elevs arbete.

- L Jag har gått igenom, Anna, hela linnet. För att jag tyckte det var så synd, jag blev så ledsen... när det hände dom sakerna... För det är ju inte meningen, man gör ju så gott man kan, men man får be om handledning eller hur? Å nu har jag tittat igenom så nu skall vi sy dom här kanterna.
- E [Upprört] Men nu är det inte jag som har gjort det! Nu har du ju...
- L Jag har hjälpt dig så att det blir ett.. Detta var ju alldeles trasigt, du Anna
- E [fortfarande upprört] Men titta... det var ju fint
- L Men nu når du ju ett bra resultat
[Eleven lämnar salen och slår igen dörren]
(Lärare 110, tx år 5 – 12.40)

Situationen har tolkats peka på läraren och elevens skilda målsättningar; läraren en fin produkt eller bra resultat, och eleven att ha genomfört arbetet själv.

Lärare 111 – trä- och metall, skolår 3

Denna lärare skiljer sig från de övriga genom att alla elever under den analyserade lektionen arbetar med samma typ arbete. Uppgiften är tydligt styrd av läraren genom att alla skall göra två smörknivar var och förväntas knyta ihop dem med presentband och slå i dem enligt lärarens anvisningar. När detta arbete är avslutat får eleverna själva välja vad de vill göra, men läraren anger tydligt att ramarna utgörs av de verktyg och tekniker eleverna känner till: ”Man får göra vad man kan, inte vad man vill”. Stämningen är mycket lugn och eleverna arbetar koncentrerat vid sin platser. Läraren går runt och instruerar, både de som ber om hjälp och andra. Instruktionerna fokuserar dels vad eller hur eleverna skall göra, men också de verktyg som används i form av säkerhetsaspekter och hur verktygen skall hanteras för att inte skadas. Läraren delar ut mycket beröm till eleverna. När eleverna ställer frågor till läraren handlar det flera gånger om ”är det bra så här?”, vilket ofta besvaras med att eleven uppmanas att exempelvis skall slipa lite till. Läraren är också en av få lärare som samlar gruppen för en gemensam genomgång under lektionen, han visar då hur presentbanden knyts och inslagning av knivarna. Ovanstående bidrar till intrycket av en verksamhet som snabbt

skulle avstanna utan lärarens ledning, antingen för att eleverna inte vet, eller inte tror sig få gå vidare utan instruktioner från sin lärare. Det tydliga fokus på att färdigställa produkterna som uppfattats i flera av de andra grupperna framträder inte i denna grupp. Exempelvis har en flicka, via den parallella videospelningen, observerats stå ensam nästan hela lektionen och engagerat och tålmodigt slipat på sin smörkniv. Detta bidrar till tolkningen att idealsituationen är uppnådd genom det arbete som pågår.

Läraren förefaller genom sina instruktioner och sitt sätt att styra elevernas arbete ha ett tydligt fokus på att utveckla deras kunskaper *om* slöjd. Utrymmet för elevernas egna idéer och initiativ har uppfattats vara mycket litet under den studerade lektionen.

Lärarna i förhållande till lärande *om*, *i*, *med* och *genom* slöjd

Analysen av den inspelade muntliga kommunikationen mellan lärare och elever har fokuserat variation mellan lärarnas sätt att bemöta sina elever och att genomföra sin undervisning. Ovanstående presentation av varje lärare för sig har sökt att beskriva det utmärkande för varje lärare. Den har dessutom innefattat en tolkning av förutsättningar för olika typer av lärande, *om*, *i*, *med* och *genom* verksamheten (Lindström, 2008, 2009). Lindströms distinktion och modell har tidigare presenterats (s. 95). Hur lärande *i*, *om*, *med* respektive *genom* slöjd kan ta sig uttryck i slöjdundervisningen har beskrivits och exemplifierats utifrån det inspelade materialet (s. 132). Figur 4 sammanfattar den tolkning av de elva lärarnas undervisning som gjorts utifrån distinktionen. Likt klassificeringen i de fyra idealtyperna som gjorts i delstudie ett, är syftet med figuren att åskådliggöra variationen mellan de studerade lärarna. Uppställningen skall ses som en indikation hur varje lärares sammantagna agerande under den studerade lektionen påverkar vad eleverna ges förutsättningar att lära. Uppställningen kan eller skall inte tolkas i termer av rätt och fel eller bra och dåligt. Om alla dimensionerna – lärande *om*, *i*, *med* och *genom* – innefattas i slöjdundervisningens mål, skulle en övervikt för någon av dem kunna uppfattas ske på bekostnad av de övriga. Idealet vore då ett lika stort fokus på alla fyra dimensionerna. Å andra sidan finns inget som säger att det är varken möjligt eller lämpligt att fokusera alla fyra dimensionerna samtidigt. Genom att analysen baseras på en enstaka lektion säger den inget om respektive lärares fokus på lärande *om*, *i*, *med* och *genom*, i hennes eller hans samlade undervisning. Nästa lektion eller följande uppgift kan ha ett annat fokus och innebära förutsättningar för en annan typ av

lärande. Avsikten med uppställningen i figur 4 är att tydliggöra och att i kombination med den övriga resultatpresentationen, ge underlag för att diskutera hur lärares agerande påverkar vad eleverna ges förutsättningar att lära sig.

	L 101	L 102	L 103	L 104	L 105	L 106	L 107	L 108	L 109	L 110	L 111
	TX År 3	TX År 3	TM År 4	TM År 8	TX År 8	TX År 8	TX 8-9	TM 8-9	TM År 5	TX År 5	TM År 3
Lärande OM	++	+	-	++	+	-	+	+	+	+	++
Lärande I	+	+	++	++	+	+	++	++	+	+	-
Lärande MED	-	-	+	+	++	++	+	+	+	-	-
Lärande GENOM	+	+	++	+	+	+	+	+	-	-	-

Tre nivåer för fokus på eller förutsättningar för lärande i, om, med och genom slöjdverksamheten:

- litet fokus eller ringa förutsättningar
- + visst fokus eller förutsättningar
- ++ tydligt fokus eller goda förutsättningar

Figur 4. Lärarnas fokus på eller förutsättningar för lärande om, i, med respektive genom utifrån tolkningen av den inspelade lektionen.

Sammanställningen visar att de elva lärarnas undervisning i analysen har bedömts variera på ett sådant sätt att alla tre nivåerna (litet, visst eller tydlig fokus, respektive ringa till goda förutsättningar för lärande) är representerade i lärande om, i, med och genom. Fler än hälften av lärarna har dessutom bedömts vara representerade på alla tre nivåerna under den studerade lektionen. Uppställningen visar också att olikheterna varken går att hänföra till skolår eller arbete i textil- eller trä- och metallslöjd.

Sammanfattande kommentar

Analysen av lärare och elevers muntliga kommunikation under de elva inspelade lektionerna visar samstämmighet i det att mer än två tredjedelar av lektionstiden används för elevernas individuella arbete. Men, trots denna likhet i undervisningens utformning är variationen mellan de studerade lärarna stor gällande hur de förhåller sig till eleverna och deras arbeten under lektionerna. Skillnader avser exempelvis hur eleverna förväntas agera när de

önskar hjälp, om eleverna själva valt vad de vill arbeta med, och om och hur eleverna redovisar när arbetet är avslutat. Lärarnas sätt att bemöta sina elever har varierande fokus på elevernas produkter respektive deras förståelse. Lärarna kan ge raka instruktioner om hur eleven skall genomföra nästa steg i arbetet, eller ha en längre dialog med eleven. Dialogen kan inkludera att läraren för in nya relevanta begrepp, eller anpassas till elevernas förståelse genom att läraren förenklar sitt språk och begreppsanvändning.

I elevernas arbetsprocess intar läraren ofta en mer passiv roll gällande idé och planering. Fokus gällande såväl omfattning i tid som innehållet i dialogen mellan lärare och elev ligger på genomförandefasen. Det innebär att de problem och svårigheter som uppstår oftare löses under genomförandet, än genom att förutses och lösas i planeringen. Den avslutande värdering som förekommer i några av grupperna har mer karaktären av en redovisning där eleven får besvara frågor som läraren redan känner svaren på, än reflekterande över det genomförda arbetet. Elevers reflektion framträder tydligast i dialogen med läraren under genomförandet, och då i de grupper där läraren inte främst ger instruktioner kring nästa steg i elevens arbete. Det finns få exempel på en linjär arbetsprocess där varje fas bygger på den föregående. Å andra sidan framträder inte heller någon tydlig oscillerande process där delarna tydligt växelverkar med varandra, bilden är snarare ett fokus på genomförandet där reflektion och värdering ges varierande utrymme och förutsättningar. Elevernas inflytande visar variation mellan grupperna. Många elever har själva bestämt vad de vill tillverka, de har ofta också i det närmaste obegränsat inflytande över hur arbetet skall genomföras så länge de inte behöver lärarens hjälp. Vissa lärare ger elever som önskar hjälp tydliga instruktioner om hur de skall göra, medan andra i större utsträckning ger eleverna underlag att själva fatta beslut. I materialet finns också exempel på lärare som varierar utrymmet för elevernas inflytande. Det är en påtaglig skillnad mellan elevernas självständighet i de studerade grupperna, där självständigheten framstår som större i de grupper där läraren i minst utsträckning ger eleven raka instruktioner angående nästa steg.

Vid bedömning av varje lärares agerande i förhållande till vilken typ av lärande som fokuseras eller ges förutsättningar – lärande om, i, med och genom – framkommer stor variation. En variation som inte visar samband med om lektionen är i textilslöjd eller i trä- och metallslöjd, eller elevernas ålder.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

I kapitlets första del diskuteras metodologiska aspekter av studien. Därefter fokuseras förutsättningar för lärande i relation till lärares förhållningssätt utifrån några olika utgångspunkter. I kapitlets senare del diskuteras studiens resultat i förhållande till likvärdighetsaspekter.

Metoddiskussion

Studien har med fokus på lärares förhållningssätt analyserat slöjdundervisning genom tre olika empiriska material; lärardagböcker, elevdagböcker och mp3-inspelningar. Ett generellt problem med de tre empiriska materialen är att de har samlats in under ett begränsat antal lektioner. Varken dagböckerna eller Mp3 studien omfattar en hel termin vilket kan ses som en möjlig felkälla.

I de 62 lärardagböckerna har lärarna som en del av Skolverkets utvärdering av grundskolan beskrivit sin undervisning. Jag har tidigare diskuterat den problematik det kan innebära att använda ett material insamlat i utvärderingssyfte som forskningsmaterial. Min bedömning är att lärardagböckerna trots detta utgör en riklig beskrivning av lärarnas uppfattade undervisning då deras dagbokstexter i stor utsträckning fokuserar vad de gjort under lektionerna. Svar på varför-frågan och beskrivningar av den egna verksamheten i utmärkande positiva ordalag, eller brister exempelvis i fråga om tid eller resurser, är inte framträdande.

Det är mer tveksamt i vilken utsträckning elevdagböckerna utgör en tillräckligt god beskrivning av elevernas upplevelse av undervisningen. En jämförelse av de två dagboks-materialen visar att eleverna generellt varit mer kortfattade än lärarna i sina beskrivningar, det är också en större andel elever som inte genomfört dagboksskrivandet utifrån uppgiftens utformning. Detta kan förklaras på olika sätt, exempelvis kan eleverna ansett att dagboksskrivandet tagit tid från deras slöjdarbete eller att de inte varit motiverade att genomföra en utvärderingsuppgift under sin sista termin i grundskolan. Det

begränsade urvalet om åtta elevgrupper med totalt 24 elever grundades på en sortering, dels utifrån hur och vad eleverna valt att skriva i sina dagböcker, dels utifrån respektive lärares idealtypstillhörighet. För att spegla en elevgrupps upplevelse på ett mer ingående sätt fordras att flera av eleverna studeras. Det hade även behövts en kombination med andra metoder, exempelvis intervju och videoinspelning, för att kunna beskriva elevernas upplevelse av undervisningen. Det urval som gjordes har utnyttjats för att relatera elevernas dagböcker till respektive lärares beskrivning av undervisningen, inte för att beskriva enskilda elevernas upplevelse. Genom detta förfarande har kopplingar mellan lärares förhållningssätt och elevers upplevelse indikerats. Elevdagböckerna har härigenom spelat en viktig roll i studien.

Mp3-inspelningarna har gjort det möjligt att ingående följa vad som sägs av läraren och de elever hon eller han har kontakt med under en slöjdlektion. En ljudinspelning inkluderar även sådant den inspelade eventuellt inte är medveten om eller inte själv hade valt att nämna i en intervju eller skriva i en dagbok. En brist med mp3-inspelning som det använts i studien är att endast en lektion med varje lärare har analyserats. Det innebär att exempelvis ett identifierat kösystem eller en utebliven värdering efter avslutat slöjdarbete kan framträda på ett annat sätt vid andra lektionstillfällen med samma lärare. Inspelning av lärare och elevers muntliga kommunikation med mp3-spelare är en relativt oprövad teknik för empiriinsamling och analys av lärares undervisning. En fördel med mp3-inspelning är den goda hörbarheten och möjligheten att analysera materialet under upprepade genomlysningar. Erfarenheten från studien visar också att själva inspelningssituationen påverkar lärare och elever i ganska liten utsträckning. Nackdelen, att inte kunna *se* lärare, elever och det slöjdarbete dialogerna i stor utsträckning behandlar, har uppvägs av min förförståelse av det område som studerats. Den parallella videoinspelning som genomfördes under de studerade lektionerna har endast vid enstaka tillfällen behövt användas för klarlägganden av det som dokumenterats med mp3-spelare. De positiva erfarenheterna av mp3-inspelning väcker idéer om vidare användning. Att inspelning med mp3-inspelare inte förutsätter att någon utomstående finns närvarande som vid observation eller videoinspelning innebär att tekniken ger möjligheter till insamling av omfattande empiriska material med små resurser. En lärare kan själv dokumentera sin kommunikation, exempelvis i syfte att reflektera över sitt eget förhållningssätt i undervisningen. Även en dokumentation av

lärare och elevers frågor kan utgöra underlag för diskussion om undervisning och lärande.

I de tre empiriska material som utnyttjats för att studera lärarnas förhållningssätt saknas en grupp av elever i stor utsträckning: de elever som inte har så mycket lärarkontakt under lektionerna. Studiens brist i förhållande till denna kategori av elever var inte förutsedd, den utgör snarare en del av resultatet. Analysen av lärardagböckerna visar att få lärare kommenterar fler än tio elever eller deras arbeten, trots att en slöjdgrupp i genomsnitt består av 14–16 elever. Även i analysen av mp3-inspelningarna kan man notera att många av lärarna har liten eller ingen kontakt med ett mindre antal av sina elever. Analysen av elevdagböckerna förstärker detta intryck. Att eleverna inte omnämnt lärarkontakt i sin dagbok kan inte entydligt förstås som att kontakten saknas. Flera elever har utförligt beskrivit sitt självständiga arbete i olika steg och hur detta varvats med olika ställningstagande. Detta har tolkats som att de verkligen arbetat självständigt och inte medvetet valt att utelämna en beskrivning av omfattande lärarkontakter i sina dagböcker. Det finns också elevdagböcker där man genom de knapphändiga beskrivningarna får intrycket att eleverna inte alls ägnat sig åt slöjdarbete under större delen av lektionerna och heller inte haft mer än enstaka lärarkontakter. I förhållande till de elever som varken har lärarkontakt eller ägnar större delen av lektionerna åt slöjdarbete har såväl mp3-inspelning som dagböcker ett ringa värde.

Analys

Analysförfarandet i *Grounded Theory* har varit utgångspunkt i analysen av lärardagböckerna och mp3-inspelningarna. Analysen av lärardagböckerna har kompletterats med en konstruktion av idealtyper. Mp3-inspelningarna har även analyserats i förhållande till distinktionen mellan lärande om, i, med och genom (Lindström 2008, 2009). Distinktionen utnyttjats också i den avslutande diskussionen om lärares förhållningssätt i förhållande till förutsättningar för lärande. Goodlads läroplansteori (1979) har utgjort ett redskap för att ange och särskilja olika perspektiv eller betraktningssvinklar. Urvals- och analysförfarandet har beskrivits utförligt vilket dels utgjort ett stöd för ett strukturerat genomförande, dels gör det möjligt för utomstående att följa och värdera arbetsprocessen. Tre delstudier med olika empiriska material vilka delvis insamlats och analyserats vid olika tidpunkter har inneburit att analysarbetet i respektive delstudie återkommande har relaterats till övriga delstudier. Detta har bidragit till att idéer och upptäckter kontinuerligt har

kunnat värderas i förhållande till helheten samt till studiens forskningsfrågor och syfte. Att utnyttja såväl analysstegen i GT som Lindströms distinktion mellan lärande om, i, med och genom, har bidragit till en reflekterande analysprocess i förhållande till det empiriska materialet. Lindströms modell har inte mekaniskt applicerats på materialet, istället har den analysguide som upprättades utifrån modellen utgjort ett redskap för att upptäcka mönster och samband, samt för att diskutera följder av det som visat sig genom materialet.

Proportionerna mellan olika lärares beskrivningar i dagböckerna kan vara missvisande vilket gör det svårt att jämföra enskilda dagböcker med varandra (Svanberg, 1992). Att något inte omnämns i en lärares dagbok kan bero på att det ansetts trivialt, medan en annan lärare kan beskriva samma ämne utförligt. Här har konstruktionen av idealtyper fyllt en väsentlig funktion genom att det som definierar en idealtyp inte behöver vara framträdande i alla delar hos var och en som omfattas av den (Eneroth 1984). Konstruktionen har också utgjort ett analysinstrument för att relatera elevernas dagböcker till sina lärares. De olika idealtypen skall utesluta varandra genom att tydligt kunna avgränsas i förhållande till andra idealtyper. I förhållande till detta har ett avsteg gjorts i studien. De två idealtyperna Handledare och Pedagog definieras av något som skiljer dem från idealtyperna Serviceman och Instruktör, men omfattar också det som definierar Serviceman och Instruktör. Att idealtyperna Handledare och Pedagog har en bredare handlingsrepertoar är Serviceman och Instruktör utgör en väsentlig del i definitionen av idealtyperna. På motsvarande sätt inkluderar idealtypen Pedagog också det som definierar Handledaren. Genom det avsteg som redovisats och motiverats har idealtypsmodellen möjliggjort att på empirisk grund beskriva och definiera skillnader i slöjdlärares förhållningssätt.

Generaliserbarhet

Avhandlingsarbetets syfte är inte att visa hur slöjdundervisningen ser ut eller att slå fast vilka förhållningssätt som finns representerade bland slöjdlärare generellt. Delstudierna beskriver hur slöjdundervisning kan se ut och hur variationerna mellan lärares förhållningssätt kan ta sig uttryck. Att lärardagboksstudien innefattar mer än 50 slöjdlärares beskrivning av över 300 slöjdlektioner innebär att de olika förhållningssätt som kunnat beskrivas i form av de fyra idealtyperna, kan förväntas vara väl representerade i den svenska grundskolans slöjdundervisning. Resultatet speglar dock inte all slöjdundervisning och visar inte heller någon förmodad fördelning mellan de

olika förhållningssätten. I analysen av mp3-inspelningarna har det i vissa avseenden varit möjligt att gå djupare än med dagböckerna, exempelvis hur en avslutande redovisning går till eller hur läraren handskas med att många elever samtidigt väntar på hennes eller hans hjälp. Men det begränsade bekvämlighetsurvalet till mp3-studien innebär att de beskrivningar delstudien resulterat i endast utgör exempel på genomförande av slöjdundervisning.

Sammantaget har de tre empiriska materialen, i kombination med de analysmetoder som använts, kompletterat varandra så att de alla bidragit till en beskrivning av förekommande förhållningssätt bland slöjdlärare. Att belysa studiens område utifrån olika betraktningssvinklar i form av olika empiriska material, samt att i analysen utnyttja olika analysmetoder, har möjliggjort att ”upptäcka mer än det som redan är upptäckt” (Starrin, 1996). Det är också därigenom avhandlingsarbetets syfte uppfyllts utifrån studiens frågeställningar. Triangulering kan innebära att med en annan metod eller ytterligare empiriskt material söka verifiera tidigare resultat. Eventuella skillnader indikerar då osäkerhet eller brister. Det slag av triangulering de tre empiriska materialen i denna studie utgör, har i första hand syftat till att de var och en skulle bidra till en helhetsbild.

Begreppet förhållningssätt

Förhållningssätt har i arbetets inledning definierats som slöjdlärares sätt att vara, se på, och agera i relation till sitt ämne, yrke, undervisningspraktik och sina elever. Ett förhållningssätt kan vara medvetet eller omedvetet, vad som är det ena eller andra har inte studerats. En lärarprofil eller lärarkaraktär relaterar till någon annans beskrivning av lärare, medan en lärares intention inte kan komma från någon annan än läraren själv. Förhållningssätt beskriver hur man förhåller sig till något eller ger uttryck för en viss inställning eller attityd. Ett förhållningssätt kan anges av en lärare själv, exempelvis genom att ge uttryck för en viss inställning. En lärares förhållningssätt kan också beskrivas av någon annan, exempelvis utifrån en lärares agerande. En lärares förhållningssätt är därigenom inte säkert detsamma när det beskrivs av läraren själv respektive av någon annan. Studien har kombinerat lärares eget perspektiv i form av deras dagboksbeskrivningar, och en utomstående betraktares perspektiv i form av min tolkning av den genomförda undervisningen via mp3-inspelningarna. När det gäller lärardagböckerna bygger beskrivningen av lärarnas förhållningssätt på min tolkning av deras texter, inte på deras egna beskrivna eller uttryckta förhållningssätt. De fyra ideal-

typerna är konstruktioner som beskriver det typiska eller utmärkande för en andel av lärarna i dagboksstudien. Genom att en idealtyp är en konstruktion kan den inte ”ha” ett förhållningssätt. En idealtyp definieras utifrån ett visst agerande, sätt att uttrycka sig, eller mot vad uppmärksamheten riktas. På ett sådant sätt har idealtyperna i lärardagboksstudien konstruerats. Med konstruktionen som utgångspunkt har de fyra idealtyperna därefter tillskrivits olika förhållningssätt.

Förförståelsens betydelse och risker

Studiens resultat har påverkats av min förförståelse och mitt förhållningssätt. I arbetets inledning har min syn och mina utgångspunkter redovisats för att göra det möjligt att förstå och bedöma studiens genomförande och tillförlitlighet. Det insiderperspektiv som beskrivits har påverkat arbetet på två huvudsakliga sätt: för att ”se” och förstå det som framträder, och för att tolka innebörden av det som framträder. Förförståelsen inkluderar förståelse för begrepp och förutsättningar för slöjdarbete, men också kännedom om hur slöjdundervisning genomförs. Förförståelsen har inneburit att jag kunnat föreställa mig verksamheten utifrån dagböcker och mp3-inspelningar. Mina svagare kunskaper i textilslöjd jämfört med trä- och metall har hanterats genom kontakt med slöjdkollegor. Hur min syn och mina värderingar kring det som studerats har påverkat arbetet är svårt att själv uppfatta och ange. Risken för en sådan påverkan har hanterats dels genom utnyttjandet av analysförfarandet i *Grounded Theory*, dels genom att utförligt redovisa mitt tillvägagångssätt. Att behålla ett öppet förhållningssätt till materialet och att inte värdera eller selektivt söka efter något önskat har varit en genomgående ambition under arbetet.

Lärarnas förhållningssätt i relation till förutsättningar för elevernas lärande

Delstudierna har tillsammans bidragit till att tre huvudsakliga förhållningssätt har kunnat identifieras bland de studerade lärarna: Lärare som lägger fokus på instruktion för nästa steg i arbetet, initiativet i pågående arbete ligger i stor utsträckning på läraren. Andra lärare har istället fokus på elevernas förståelse genom dialog, förklaring och motivation i elevkontakterna, initiativet i pågående arbete delas av lärare och elev. Det tredje förhållningssättet finns hos lärare med fokus på att låta eleverna självständigt genomföra sina arbeten där läraren vid behov stöttar genom att göra det eleverna ber om, initiativet i

pågående arbete ligger i stor utsträckning hos eleven. I fortsättningen benämns de tre identifierade förhållningssätten som lärares fokus på *att instruera, att skapa förståelse* respektive *att stötta*.

De tre förhållningssätten relaterar till resultatet från lärardagboksstudien genom de fyra idealtyper som konstruerats: Instruktor, Handledare/Pedagog respektive Serviceman. Idealtyperna Handledare och Pedagog utmärks båda två av fokus på elevernas förståelse. Det som skiljer dem är att Handledaren är inriktad på förståelse i relation till pågående slöjdarbete, medan Pedagogen i större utsträckning lyfter förståelsen till en mer generell nivå (se s. 191). Även i mp3-studien är de tre förhållningssätten representerade bland de studerade lärarna. Elevdagboksstudien utgörs av ett litet urval, men elevernas beskrivningar av hur de genomför sina slöjdarbeten och hur de handskas med uppkomna problem eller svårigheter bidrar till att stärka bilden av tre huvudsakliga förhållningssätt hos lärarna. Elever med lärare som främst instruerar beskriver hur läraren ger dem instruktioner och hur lärarens hjälp inväntas när svårigheter uppstår i arbetet. Elever vars lärare har fokus på att skapa förståelse beskriver i stor utsträckning hur de arbetar självständigt och hur lärarkontakterna i större utsträckning är inriktade på det övergripande arbetet än på nästa steg. De dagboksskrivande elever där lärarens förhållningssätt kännetecknas av att stötta eleverna när de själva anser sig ha behov av hjälp visar två inriktningar; antingen en utmärkande självständighet i arbetet där eleverna exempelvis beskriver hur läraren hjälper till att såga ut material, eller att eleverna inte ägnat sig åt slöjdarbete i någon större utsträckning.

Både delstudie 1 (lärardagböcker) och delstudie 3 (mp3-inspelningar) visar att de studerade lärarna utgör representanter för respektive förhållningssätt genom större delen av sin dagbok respektive under den inspelade lektionen. Lärarnas förhållningssätt framstår därmed i större utsträckning vara kopplat till person än till situation. Det innebär inte att en lärare agerar likadant i alla situationer eller alltid bemöter sina elever på samma sätt. Exempelvis besvaras två elevfrågor, en om val av lim och en om hur man löder, på olika sätt av samma lärare. Lärarens övergripande förhållningssätt är dock det samma, i denna lärares fall ett fokus på att skapa förståelse för de slöjd- och hantverksrelaterade aspekterna i undervisningen.

Lärares respons till eleverna

Om en lärares respons skall gynna elevers lärande skall den hjälpa eleven att komma vidare i arbetet (William, 2007). Att hjälpa eleven komma vidare har uppfattats utgöra såväl lärarnas avsikt som resultat av deras respons i de tre identifierade förhållningssätten (*att instruera*, *att skapa förståelse* respektive *att stötta*). I en undervisning med fokus på instruktion är kontakten mellan lärare och elev inriktad på hur eleven skall komma vidare med nästa steg i sitt slöjdarbete. Även läraren med fokus på förståelse har ofta elevens omedelbart förestående arbete som utgångspunkt i dialogen. Utöver att eleven med hjälp av instruktioner eller genom egen förståelse blir medveten om nästa steg i arbetet utvecklar läraren motiv eller alternativ för handlandet. Det tredje förhållningssättet innebär att eleven oftast har identifierat behovet och ber läraren om hjälp med att genomföra detta, exempelvis att maskinhyvla eller att hämta något material. Läraren med detta förhållningssätt kan ge eleven en instruktion eller förslag på en lösning, men elevkontaktarna kännetecknas ofta av att läraren inte utgår från helheten i elevens arbete utan tar ställning till det specifika moment eleven önskar hjälp med.

De tre förhållningssätten kan även relateras till lärarens roll att *leda* respektive att *stödja* eleven. Kimbell m fl (1996) har beskrivit hur en instruerande lärares sätt att leda elever, bidrar till att eleverna ges förutsättningar att utveckla förmågor relaterade till tillverkningsprocessen. De utvecklar kompetens att framställa ett liknande föremål eller att använda specifika redskap eller hantverkstekniker. En stödjande lärare bidrar till att eleven också ges förutsättningar att lära vad som är möjligt att uppnå med samma specifika kunskaperna i ett annat sammanhang eller för ett annat syfte. En stödjande lärare har i större utsträckning en dialog med sina elever där läraren också ger eleven respons på dennes egna idéer eller förslag. En stödjande lärare låter sina elever uppleva och upptäcka vad som är möjligt att uppnå med tidigare förvärvade kunskaper. Den stödjande läraren relaterar i min studie både till förhållningssättet att skapa förståelse och att stötta: att stödja elevernas förståelse utifrån pågående arbete, och att stödja elevernas egna arbete och upptäckter. Läraren som leder eleverna relaterar i studien till de lärarna som har ett instruerande förhållningssätt.

Genom att det sällan finns ett rätt sätt i genomförandet av uppgifter i det engelska skolämnet *Design and Technology*, eller i utförandet av ett slöjdarbete, behöver eleverna utveckla en mer generell problemlösnings-

kompetens (Kimbell m fl, 1996). För detta krävs förmåga att föreställa sig och att reflektera. I undervisning inom det estetiska området är det särskilt viktigt att läraren ger respons som utvecklar elevernas föreställningsförmåga och tänkande (Eisner, 2002). Eleverna behöver utmanas och uppmuntras att själva tänka och föreslå lösningar för att sådana generella kompetenser skall utvecklas. Den utmaning Kimbell m fl framhåller framträder på olika sätt i kontakterna mellan lärare och elever i den studerade slöjdundervisningen. Läraren som stöttar eleverna med det de önskar hjälp med kan framstå som passiv i förhållande till att utmana elevernas tänkande. Men genom att initiativet i pågående slöjdarbete så tydligt ligger hos eleverna, och genom att eleverna ofta ber läraren om specifik hjälp, ställs krav på dessa elevers föreställningsförmåga. Läraren som instruerar utmanar elevernas tänkande och föreställningsförmåga i mindre utsträckning, eleven är i första hand inriktad på att utföra den instruktion läraren har gett. Läraren med fokus på att skapa förståelse har goda förutsättningar att utmana elevernas tänkande. Dessa förutsättningar påverkas dock av svårighetsgraden på det slöjdarbete eleven valt, och hur lärarens respons med fokus på elevens förståelse är utformad. Här har studien visat en skiljelinje mellan lärare som i första hand har fokus på elevens pågående arbete, och lärare som mer ofta lyfter dialogen till en generell nivå, exempelvis genom att relatera till elevens tidigare slöjdarbeten. Skillnaderna har beskrivits i form av idealtyperna Handledare respektive Pedagog.

Språk och begrepps användning är ett område där mp3-studien visar variationer i lärarnas kontakt med eleverna. Variationerna kan varken härledas till elevernas ålder eller om läraren undervisar i textil- eller trä- och metallslöjd. Bland de studerade lärarna visar begrepps användningen inte heller något samband med om lärarna har fokus på att instruera eller att skapa förståelse. Inspelningarna visar att det är vanligt att lärarna introducerar och förklarar relevanta ämnesbegrepp när de är aktuella i förhållande till elevers pågående arbeten. Det förekommer också att lärarna i dialogen kontrollerar om elever kan eller kommer ihåg olika begrepp.

Lärare fungerar som språkliga förebilder för eleverna och bör därför själva använda det språk som eleverna förväntas utveckla (Eisner, 2002; Hetland m fl, 2007). I mp3-studien framträder situationer där läraren använder ett förenklat språk. Detta har tolkats som en medveten strategi för att eleven skall förstå läraren, exempelvis att läraren talar om ”skrovlighet” och ”rofflighet”

istället för olika huggning på filar (s. 201). En sådan strategi kan innebära att eleverna fråntas möjligheten att utveckla ett slöjdspecifikt språk. De tillfällen där eleverna ges möjlighet att tillgodogöra sig ämnesrelaterade begrepp och uttryck på andra sätt än genom läraren är begränsade i slöjdundervisning eftersom skriftliga läromedel och instruktioner är sparsamt förekommande. Detta gäller i förhållande till det skriftliga språkets användning i många av skolans andra ämnen.

I slöjdundervisningen kan språk- och begreppsanvändning relateras till den framträdande icke-verbala kommunikationen samt interaktionen mellan elever och mellan lärare och elever (Johansson, 2002). I elevers genomförande av slöjdarbeten kan lärares fokus på utveckling av deras begreppsförståelse härigenom anses vara relativt oväsentlig. Oavsett om läraren använder ett relevant språk eller förenklar sitt bruk av ämnesrelaterade begrepp kan eleverna uppleva att deras möjlighet att framställa slöjdföremål påverkas i liten utsträckning av deras språk- och begreppsförståelse. Det finns dock en fara i att nedprioritera behovet av ett utvecklat verbalt språk i en verksamhet där möjligheten att lära och kommunicera visuellt och kroppsligt är stora. En sådan uppfattning påverkar möjligheten till gemensamma diskussioner kring arbetsprocesser, slöjdprodukter och att relatera till erfarenheter från slöjdundervisningen i andra sammanhang. Förhållandet kan också kopplas till slöjdlärares yrkesspråk. Borg (2008b) visar att när slöjdlärare beskriver elevers förmågor i relation till sina egna bedömningar av elevernas prestationer, så dominerar begrepp relaterade till genomförandefasen. Borg väcker frågan om det kan finnas en koppling mellan det som ingår i bedömningen och slöjdlärares språkbruk. Bedömer lärarna det som de har begrepp för, istället för att utveckla begrepp för det som skall bedömas?

När en lärares respons är formativ skall den inte förse eleven med rätt svar eller en angiven lösning, istället skall responsen riktas mot uppgiften och ge eleven en strategi för hur hon eller han kan bli bättre (William, 2007). Utsagan som avser formativ bedömning generellt är intressant att diskutera i förhållande till slöjdundervisning. Såväl dagböcker som mp3-inspelningarna visar att lärare och elever sällan relaterar pågående arbete till någon uttalad eller specifik lärarstyrd uppgift. Delstudierna visar också att lärarna ofta har en relativt passiv roll i elevernas idé- och planeringsarbete. I sina dagböcker beskriver lärarna nästan uteslutande sitt eller elevernas arbete i genomförandefasen. Mp3-inspelningarna visar att när eleverna skall påbörja ett nytt

arbete hänvisar ofta lärarna dem till att titta i böcker, att själva göra en planering, eller att välja bland arbetsbeskrivningar. Lärarrespons kring idé och planering framträder endast undantagsvis i materialet. Det är i första hand under genomförandet som lärare och elever har kontakt och är gemensamt engagerade. Utgångspunkt i kontakten är då elevens pågående slöjdarbete.

Slöjdlärares formativa respons innefattar andra förutsättningar än för flera andra lärarkategorier genom att eleverna i stor utsträckning arbetar med att framställa föremål de själva bestämt, och att det därigenom sällan finns en specifik uppgift från läraren som inkluderar uttalade lärandemål. I förhållande till den studerade slöjdundervisningen blir därmed Williams (2007) beskrivning av lärares formativa respons problematisk, dels för att det sällan finns en uttalad uppgift från läraren att ge respons på, men också för att ”en strategi för att bli bättre” kan riktas mot olika typer av mål. Gemensamt för lärarnas respons i de tre delstudierna är att den hjälper eleverna att komma vidare i sina arbeten. Men vad eleverna ges möjlighet att bli bättre på genom lärarens respons skiljer sig mellan de identifierade förhållningssätten.

Individualiserad undervisning

Såväl min som andra studier av slöjdundervisning (t ex Johansson, 2002) samt Skolverkets utvärderingar (1993, 1994, 2005a) visar att elevernas engagemang är så framträdande hos en majoritet av eleverna att det kan sägas vara utmärkande för slöjdundervisning generellt. Detta kan ha olika förklaringar, bland annat att eleverna har stor inflytande, stor valfrihet och ges tillfälle att ta ett eget ansvar. Delstudierna visar att undervisningen är individualiserad och elevernas inflytande generellt är stort. Slöjdundervisningen domineras av elevernas arbete med att framställa olika slöjdföremål. Det vanligaste är att eleverna i en undervisningsgrupp arbetar med sinsemellan olika slöjdföremål som de i stor utsträckning själva bestämt. En individualiserad undervisning kan innebära att ett stort ansvar läggs på eleverna själva och/eller att undervisningen anpassas till enskilda elevers förutsättningar. Att lägga ett ökat ansvar på eleverna kan ge både positiva och negativa effekter, medan en anpassning av undervisningen till enskilda elevers förutsättningar generellt påverkar resultaten positivt. I resultatkapitlen (kapitel 6, 7 och 8) har variationen mellan de studerade lärarna i detta avseende beskrivits.

Lärare med olika förhållningssätt hanterar individualiseringen på olika sätt. Läraren som instruerar sina elever har möjlighet att anpassa instruktionerna till varje elevs förutsättningar, men när läraren lägger fokus på instruktion kan det innebära att det då är svårt för läraren att bli medveten om varje enskild elevs behov och förutsättningar. Om initiativet ligger hos läraren riskerar eleven att bli beroende av läraren istället för att uppleva att undervisningen är anpassad till de egna förutsättningarna (Kimbell & Stables, 2008). Lärarens anvisningar kan leda till att eleverna uppfattar att det är läraren istället för de själva som driver produktionsprocessen (Järvinen m fl, 2007). Å andra sidan undviker en lärare genom löpande instruktioner att förflytta ansvaret till eleven. En lärare som undervisar med fokus på elevernas förståelse kan med hjälp av dialog bättre förstå varje elevs förutsättningar. Däremot riskerar lärare som låter eleverna själva bestämma vad de vill framställa, att anpassningen till varje elevs förutsättningar i stor utsträckning påverkas av elevens val av slöjdföremål. Utvecklingen av elevens förståelse styrs därmed mer av elevens val, där läraren inte säkert känner till grunderna för detta, än av mål som läraren och eleven gemensamt formulerat. Det tredje förhållningssättet där läraren vid behov stöttar eleverna med det de önskar eller behöver hjälp med, medför en individualisering där varje elev får ta ett stort eget ansvar. Det innebär också att eleverna ges utrymme och möjlighet att prova sig fram utifrån egna idéer och erfarenheter. För elever med egen drivkraft kan detta slag av individualisering ha positiva effekter (Eisner, 2002). Men som visats genom de bägge dagboksstudierna förutsätter det att eleverna både kan och vill hantera den frihet och det ansvar som lagts på dem.

Lärares uppgifter till eleverna har stor betydelse enligt flera studier (Eisner, 2002; Hetland m fl 2007; Järvinen, 2007; Kimbell & Stables, 2008). Uppgifterna bör kopplas dels till vad läraren avser att eleverna skall lära, dels till elevernas engagemang. I den studerade slöjdundervisningen är uttalade uppgifter från läraren sparsamt förekommande. De uppgifter som noterats handlar ofta om att eleverna skall använda ett angivet material eller en speciell teknik, vilket ändå ger eleverna stort utrymme att välja sitt arbete inom uppgiftens ramar. Det som är framträdande är istället att eleverna själva formulerar uppgiften genom sina möjligheter till inflytande och val av slöjdarbete. Eisner (2002) framhåller att elevens engagemang och motivation ökar om deras individuella förutsättningar och intressen tillåts påverka arbetet. När eleverna upplever engagemang i sitt arbete anses det generellt

öka förutsättningar för lärande (t ex Rogoff, 1990; Eisner, 2002; Hetland m fl, 2007; Wiliam, 2007).

Den individualisering som kännetecknar slöjdundervisningen innebär inte att eleverna arbetar ensamma. Johansson (2002) visar det omvända, att slöjd är ett utpräglat kommunikativt ämne där eleverna lär av varandra även om de arbetar med att framställa egna föremål som skiljer sig från kamraternas. Att en individualiserad undervisning utgör den dominerande arbetsformen i slöjdamnet är inget nytt. Redan i betänkandet till 1955-års undervisningsplan angavs att: ”Undervisningen skall bedrivas så, att elevernas naturliga skapardrift får utlopp. Det är i högsta grad önskvärt, att lärjungarna framlägger egna förslag till föremål och arbetsgång och, om så är möjligt, får utföra dem efter samråd med läraren” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1953, s. 177). En individualiserad slöjdundervisning syftar inte till att eleverna får tillverka vad de vill. Det handlar till stor del om lärarens förhållningssätt, att vilja och våga ge eleverna inflytande och ansvar i förhållande till förutsättningarna. I den nationella utvärderingen 1992 konstaterades: ”Den arbetsform som utgår från elevens fulla delaktighet i hela processen visar sig i utvärderingen vara överlägsen för elevernas allsidiga utveckling” (Skolverket, 1994, s. 44). Elevernas engagemang var utslagsgivande. Utvärderingen 2003 visade att elevernas inflytande över vad de skall göra i slöjdundervisningen hade ökat. (Skolverket, 2005a). Det stora inflytande och engagemang som kännetecknar den individualiserade slöjdundervisningen kan sägas utgöra förutsättningar för elevers lärande som utmärker slöjdamnet i relation till flera andra skolämnen. Eisner (2002) framhåller vikten av att lärare som individualiserar sin undervisning också uppmärksammar varje elev på vad som lärs, hur det lärs, och hur det relaterar till målen med undervisningen.

Även om jag genom avhandlingsstudien inte med säkerhet kan uttala mig om vad eleverna uppfattar, har olika grader av lärares styrning identifierats. Trots denna varierande styrning är utgångspunkten ändå oftast att eleverna ges inflytande över vad de vill framställa – något som kan antas ha positiv effekt på deras engagemang. Läraren kan genom att bemöta eleverna individuellt i förhållande till deras erfarenhet och förutsättningar hantera de möjligheter och faror som ryms på skalan mellan total styrning respektive frihet. Läraren kan i olika utsträckning låta eleverna utveckla sin fråga eller problem, ge eleverna tillfälle att visa eller tala om hur något är förstått och i olika utsträckning bidra till att eleverna uppfattar att de själva fattar beslut i slöjdarbetet. Det är också

viktigt att uppmärksamma att inte alla elevers engagemang är stort. De bägge dagboksstudierna visar att vissa elever saknar det engagemang och den egna drivkraft som är framträdande hos andra. Det innebär att vissa elever gynnas mer än andra av möjligheten till eget inflytande. En individualiserad undervisning innebär att den skall anpassas till varje elevs behov och förutsättningar. Vissa elever behöver då mer styrning, medan andra gynnas av frihet eller utmaningar.

Då enskilda elevers förutsättningar inte är kända i studien är det inte möjligt att bedöma i vilken utsträckning den studerade slöjdundervisningen är anpassad till olika elever. Att de studerade lärarna i större utsträckning är statiska än varierade i sitt förhållningssätt pekar dock på att undervisningen inte är särskilt anpassad till olika elevers förutsättningar. Å andra sidan kan elevernas inflytande över vad de vill framställa sägas utgöra en anpassning till varje elevs förmåga. Den ansvarsförskjutning från lärare till elev som utpekats som negativ (Skolverket, 2009b), framträder i slöjdundervisningen som något positivt i form av ett stort inflytande. Att eleverna i stor utsträckning själva tillåts bestämma vad de vill göra är en följd av lärarnas individualisering. En mindre framträdande styrning i form av icke uttalade uppgifter ger då snarare förutsättningar för elevernas egenupplevda behov av att lära sig något de behöver i relation till pågående arbete, än utgör en brist i lärarens undervisning. Men om ingen uppgift från läraren styr elevens lärande får lärarens respons under arbetets gång stor betydelse för vad eleven lär sig. Att lärandet i görandet i så liten utsträckning framträder i delstudierna indikerar en fara. Om läraren inte uppmärksammar eleverna på det som de verkligen lär sig och hur det relaterar till målen, finns risken att elevernas lärande blir mer godtyckligt.

I slöjdundervisningen ges eleverna förutsättningar att utveckla ämneskunskaper samt förmågan att driva egna arbeten och att fatta egna beslut. De tre delstudierna visar att förutsättningarna för att utveckla dessa förmågor varierar och påverkas av lärarnas förhållningssätt. Resultatet kan delvis bero på begränsningar i det empiriska materialet, men pekar ändå på en risk: att lärarna sällan gör eleverna uppmärksamma på vad som lärs, hur det lärs, och hur det relaterar till slöjdundervisningens mål. Denna brist är påfallande både när lärarna beskriver sin undervisning i dagböckerna och i de samtal mellan lärare och elever som studerats via mp3-inspelningarna.

Värdering

I den nationella utvärderingen konstateras att slöjdprocessens värderingsfas generellt är eftersatt i undervisningen. En majoritet av eleverna tar hem sina slöjdarbeten utan någon typ av redovisning (Skolverket, 2005a). I kursplanen anges att eleverna i värderingsfasen utvecklar förmågan att bedöma, värdera och dra slutsatser (Skolverket, 2000a). I lärar- och elevdagböckerna saknas i stor utsträckning beskrivningar av elevers redovisning av slöjdarbeten. I mp3-studien visas att de avslutande redovisningar som genomförs ofta har karaktären av att läraren förhör eleverna. Så långt kan resultatet av studien uppfattas bekräfta bilden från utvärderingen. Men genom mp3-studien visas också att dialogen mellan lärare och elever hos de lärare som kännetecknas av fokus på elevernas förståelse, ofta relaterar till det som innefattas i kursplanens beskrivning av värderingsfasen. Genom dialogen ges eleverna förutsättningar att reflektera och dra slutsatser under pågående arbete. Läraren med fokus på att stötta eleverna har inte samma dialog med eleverna, men den självständighet som kännetecknar elevernas arbete hos denna lärare innebär att eleverna själva i stor utsträckning är i behov av att värdera och reflektera under genomförandet, bland annat för att kunna be sin lärare om specifik hjälp eller för att genomföra sitt arbete självständigt.

Utveckling av elevers förmåga att reflektera utgör ett av slöjddämnetns strävansmål (Skolverket, 2000a). Reflektion utgör ett redskap för elevers värdering. Värdering och reflektion kan kopplas till det moment Hetland m fl (2007) benämner *Critiques*. Syftet med momentet är dels att utveckla elevernas förståelse, dels att involvera alla elever i diskussion utifrån enskilda elevers arbeten. Också under den majoritet av lektionstiden som används till elevernas eget arbete ingår samtidig värdering genom lärarens kommentarer till varje elev. Någon motsvarighet till den gemensamma diskussion som beskrivs av Hetland m fl saknas nästan helt i min studie av slöjdundervisningen. De få tillfällen där mp3-studien visar att hela gruppen är samlad för redovisning har mer karaktären av att läraren förhör eleverna, än av en gemensam diskussion.

De tre identifierade förhållningssätten hos slöjdlärarna relaterar på olika sätt till värdering och elevers reflektion. Lärare med fokus på instruktion leder sina elever genom arbetet. Mp3-studien visar att läraren ibland ger eleven beröm för genomfört arbete och ställer frågor av förhörskaraktär. Den instruerande läraren ger sina elever få incitament att reflektera i pågående

arbetsprocess. Elevdagboksstudien antyder att de elever vars lärare har ett fokus på att instruera, i större utsträckning än i andra elevgrupper stannar upp i sitt arbete och inväntar lärarhjälp när de stöter på svårigheter. Dessa elever beskriver också att väntan på lärarhjälp upplevs som frustrerande. Elever vars lärare kännetecknas av fokus på att skapa förståelse eller att stötta eleverna i genomförandet, framstår genom sina dagböcker i större utsträckning hantera svårigheterna själva utan att behöva invänta lärarens hjälp. Förhållandet indikerar att elevernas värderande förmåga, att reflektera och att själv hantera olika svårigheter i slöjdarbetet, är mindre utvecklad med en lärare vars fokus är att instruera. Detta överensstämmer med det lärarberoende som kan utvecklas med en lärare som leder istället för stödjer eleverna i deras arbete (Kimbell, 1996).

Hälften av lärarna beskriver bedömning och/eller betygssättning i sina dagböcker. Här framträder två huvudinriktningar i bedömningen: kvaliteten på slöjdprodukten, och hur eleven uppfyllt lärarens krav på exempelvis arbete med vissa tekniker eller att eleven har lämnat in en skriftlig utvärdering. Det finns få beskrivningar där lärarens bedömning är kopplad till elevernas arbetsprocess. Genom att en så stor andel av lärarna beskriver bedömning och betygssättning i sina dagböcker är det förvånande att området är nästan helt frånvarande i mp3-studien. Det finns bara enstaka exempel på att lärare och elever talar om bedömning. Även dialog om betyg och betygsriterier saknas i stor utsträckning för grupperna i år 8 och 9. Detta kan ha påverkats av att inspelningarna gjorts vid olika tider på terminen. En annan förklaring kan vara att slöjdlärare i stor utsträckning saknar begrepp och ett språk för att tala om processen, exempelvis elevers risktagande, föreställningsförmåga och reflektion (Borg, 2008b). Saknas ett språk saknas förmodligen också metoder att bedöma motsvarande delar. Det ligger då nära till hands att såsom visats genom lärardagböckerna, inrikta bedömningen på de hantverksmässiga aspekterna på slöjdföremålen och om eleverna har uppfyllt lärarens krav på att till exempel lämna in en skriftlig utvärdering.

Att gemensamma lärarledda diskussioner inte är framträdande i slöjdundervisningen kan kopplas till elevernas inflytande och den individualiserade undervisningen. När eleverna arbetar med olika typer av slöjdarbeten har gemensamma diskussioner inte samma omedelbara värde som om de arbetat med en gemensam uppgift. Individualiseringen har tidigare i diskussionen kopplats till det utmärkande engagemang och stora motivation som känne-

tecknar slöjdundervisningen. Att såväl behov som motiv för gemensamma *Critique sessions* därigenom minskar innebär att slöjdlärare behöver uppmärksamma sina elevers värdering och reflektion på annat sätt.

Lärande om, i, med och genom i slöjdundervisningen

I det följande diskuteras den genomförda studien och andra forskningsresultat i förhållande till Lindströms (2008, 2009) distinktion mellan lärande *om, i, med* och *genom*, som tidigare presenterats på sidorna 95–99 och 131–132. Diskussionen förs i stor utsträckning i förhållande till de fyra konstruerade idealtyperna; Serviceman, Instruktör, Handledare och Pedagog. En sammanfattande tabell över det utmärkande för respektive idealtyp finns på sidan 191.

Lärande om slöjd kan i den studerade slöjdundervisningen kopplas till alla de tre undervisningsformer som beskrivs av Hetland m fl (2007): *Demonstration-Lectures*, *Students-at-Work* och *Critiques*. Kunskaper om slöjd framträder i stor utsträckning i form av ämnesrelaterade begrepp, hantering av redskap, utförande av tekniker och kunskaper om material. Utmärkande för dessa kunskaper om slöjd är att de utgörs av kunskaper som läraren har och som skall läras av eleverna. Kunskaper om slöjd kan uppfattas som relativt enkelt att definiera, avgränsa och bedöma. Samtidigt kan det generellt uppfattas svårare att definiera progressionen i kunskaper om slöjd. I slöjdamnet bygger till exempel lärande av olika begrepp, hantverkstekniker eller hantering av olika redskap i liten utsträckning på tidigare kunskaper.

Ett av de områden eller förmågor (eng. *habits of mind*) som lärarna avsåg att utveckla hos eleverna i undervisningen i *Visual Arts* var *Develop Craft* (Hetland m fl, 2007). Området kan sägas motsvara slöjdundervisningens lärande om olika tekniker, material och redskap. Utveckling av denna förmåga hade enligt Hetland m fl en framträdande roll i undervisningen och skedde ofta som en del i ett sammanhang, inte som ett isolerat undervisningsinnehåll. Att undervisa om något på förhand givet i ett sammanhang, kan antas ha positiv inverkan på elevernas motivation att tillgodogöra sig innehållet. Exempelvis är det troligt att motivationen att lära sig sy ett knapphål på symaskin är större hos en elev där momentet är aktuellt i pågående arbete, än vid en lärarledd genomgång för hela gruppen. Ett sådant framträdande sammanhang som visats i min studie är slöjdlärares fokus på kunskaper om redskap, tekniker och material under elevernas genomförande

av sina respektive slöjdarbeten. Under elevernas eget arbete relaterar dock de fyra idealtyperna till kunskaper om slöjd på olika sätt. Instruktören kännetecknas av att presentera kunskaper om slöjd, exempelvis hur ett moment skall utföras. Genom att Instruktörens elever också omedelbart omsätter instruktionen kan förutsättningarna att tillgodogöra sig kunskaperna vara större än när något motsvarande presenteras vid en separat lärarledd genomgång. Men om Kimbell och Stables (2008) varning för att lärares löpande instruktioner leder till att eleverna inte upplever behov av att skaffa sig kunskaper eller att deras engagemang avtar, är giltigt också för slöjdundervisningen hamnar Instruktören i en paradoxal situation. Instruktören är i stor utsträckning inriktad på kunskaper om slöjd, men riskerar genom det sätt på vilket detta sker, att istället minska elevernas förutsättningar att lära om slöjd. Genom att Instruktören har initiativet i sina elevers arbete riskerar elevernas egna upptäckter och upplevelser att utebli, de blir istället enbart utförare.

Är kunskaper om slöjd en förutsättning för lärande i och genom slöjd? Mp3-studien visar att vissa av slöjdlärarna med elever i de yngsta åldrarna har ett tydligt fokus på utveckling av elevernas baskunskaper, exempelvis att hantera redskap och lära sig relevanta begrepp. Men studien visar också lärare med elever i samma åldrar som har uppfattats ha minimalt fokus på elevernas lärande om slöjd genom att det är eleverna själva som driver sina slöjdarbeten. Detsamma gäller idealtypen Serviceman som i liten utsträckning är delaktig i att lära eleverna olika baskunskaper, i kontakterna är det oftare eleven som ber läraren om specifik hjälp i arbetet. Det är också framträdande att vad som innefattas i kunskaper om slöjd varierar från lärare till lärare, dels beroende av elevernas egna val av arbete, dels i form av olika innehåll i lärarledda genomgångar som genomförs i en mindre andel av den studerade slöjdundervisningen.

Lärande i slöjd syftar på elevernas lärande i pågående arbete. Genom att utnyttja tidigare erfarenheter och kunskaper arbetar eleven prövande eller experimenterande mot ett mål. Hur målet skall nås eller hur framställningen av slöjdföremålet skall gå till är inte givet. De erfarenheter eleven gör under arbetet utgör lärandet i slöjd. Elevens tänkande och föreställningsförmåga är därigenom central för lärande i slöjd. Läraren kan påverka elevernas förutsättningar, men inte få eleverna att lära i slöjd på samma sätt som hon eller han kan undervisa eleverna om slöjd. Detta kan exemplifieras av hur en elev

genom sin upplevelse och erfارande i pågående slöjdarbete, i kombination med lärarens respons, lär sig bedöma hårdheten i en kopparplåt: ”Lärandet om kopparmaterialets beskaffenhet resulterar i kunskaper hos den enskilde eleven, men det går inte att påstå att det är läraren som lärt eleven (Illum & Johansson, 2009, s. 79).

Genom att den övervägande delen av undervisningen ägnas åt elevernas eget arbete finns ett stort utrymme för elevernas lärande i slöjd. Studien har dock visat att lärarnas olika förhållningssätt både påverkar hur och i vilken utsträckning eleverna ges förutsättningar för detta. Hos Servicemannen, Handledaren och Pedagogen ges eleverna goda förutsättningar genom att elevernas initiativ i pågående arbete är framträdande. Instruktören skiljer sig från de övriga genom att via direkta instruktioner vara den som har initiativet. Servicemannen skiljer sig från Handledaren och Pedagogen genom att aktivt hjälpa eleverna med det de ber om. Servicemannen stödjer elevens prövande och experimenterande genom att göra eller tillhandahålla det eleven ber om. Läraren ger därmed eleverna goda förutsättningar att uppleva och erfar. Handledaren och Pedagogen utmärks av att stödja elevernas reflektion snarare än deras konkreta arbete, genom att i dialog fokusera på förståelse utifrån pågående slöjdarbete.

För att tidigare erfarenheter, såväl intellektuella som kroppsliga, skall utgöra en resurs i fortsatt arbete krävs att eleven har utvecklat en förståelse för de erfarenheter och kunskaper hon eller han besitter. Keller och Keller (1997) kopplar detta till föreställningsförmåga, att utifrån tidigare kunskaper och erfarenheter kunna föreställa sig en strategi för ett förestående handlande. Det är en strategi Instruktörens elever i liten utsträckning är i behov av. Behovet av föreställningsförmåga relaterar till det Kimbell och Stables (2008) benämner *Capability*, att vara kapabel eller att ha förmågan till något. Medan kunnsighet kan undervisas, kan *Capability* bara nås genom egen erfarenhet. Kunnande kan då relateras till kunskaper om slöjd, och som läraren exempelvis i form av lärarledda genomgångar eller stegvisa instruktioner kan undervisa sina elever. Den erfarenhet Kimbell och Stables hävdar krävs för att vara kapabel syftar istället på eleven och på att eleven har utvecklat en förståelse.

Det är lätt att ensidigt koppla det utmärkande elevinflytandet i slöjdundervisningen till att eleverna får bestämma vad de vill framställa för

slöjdföremål. Men att som lärare ge eleverna förutsättningar för, och att låta dem lära i slöjd, utgör också en typ av inflytande där själva inflytandet är det som ger eleverna förutsättningar att utveckla sitt tänkande. Här kan forskning om vilka förmågor som utvecklas inom ämnet *Visual Arts* vara vägledande även för det svenska slöjdamnet. Fem av de *habits of mind* Hetland m fl (2007) identifierat som det lärarna avsåg att lära sina elever i kan kopplas till lärande i slöjd: *Engage and Persist, Envision, Observe, Reflect* samt *Stretch and Explore* (se s. 55). Goda förutsättningar för lärande i undervisningen kan sägas vara utmärkande för slöjdamnet, dels för att det sällan finns ett rätt eller på förhand givet sätt att genomföra ett slöjdarbete eller att hantera olika möjligheter och svårigheter, dels för att eleverna i stor utsträckning själva väljer och driver sina slöjdarbeten. Om det funnits kända och givna svar skulle elevernas prövande arbetet uppfattas som att läraren avlagt sig ansvar för att lära eleverna dessa ”sanningar”. Att avgöra när det är lämpligt att inte lägga sig i en elevs arbete utan istället låta eleven själv upptäcka och prova, är en väsentlig kompetens hos en lärare (Eisner, 2002).

Lärande med slöjd kan utifrån Lindströms definition (2008, 2009) beskrivas som att med slöjd och slöjdekunskaper som medel, uppnå ett mål som inte primärt är slöjdspecifikt. Vad som skall uppnås är på förhand givet, medan formen för hur det skall gå till varken är given eller central. ”Målet framför andra är istället, till exempel, att stödja kunskapsbildning i andra skolämnen (Lindström, 2009, s. 63). Med fokus på slöjdlärare och deras undervisning vore det, med hänvisning till definitionen ovan, anmärkningsvärt om lärarens undervisning i stor utsträckning var inriktad på lärande med slöjd. Genom lärardagböckerna och mp3-inspelningarna visas elever som arbetar med att bygga en bromodell utifrån en uppgift i ett annat skolämne och slöjdgrupper där alla elever arbetar med att framställa klädesplagg som skall visas på en modevisning. Studien visar också att enskilda elever ibland har tydligt uttalade mål eller avsikter med de produkter de framställer som ligger utanför själva slöjdundervisningen, exempelvis att ett slöjdarbete skall bli en present till någon. I den analysguide (s. 132) som upprättades för att relatera mp3-inspelningarna till förutsättningar för lärande om, i, med och genom slöjd, kopplades lärande med slöjd bland annat till i vilken utsträckning eleverna drevs av ett mål utanför slöjdundervisningen. I förhållande till lärande med slöjd är en intressant fråga om lärare medvetet kan och utnyttjar elevens avsikt eller önskan att framställa ett visst föremål, för att åstadkomma förutsättningar för lärande om, i och genom det önskade föremålet?

Lärande genom slöjd syftar på att de kompetenser som utvecklas är medieneutrala (Marner & Örtengren, 2003; Lindström, 2008, 2009) vilket i förhållande till slöjdundervisning innebär att det som lärs inte är slöjdspecifikt. Med definitionen att lära sig något icke-slöjdspecifikt genom slöjdarbete är en väsentlig fråga vad som är respektive inte är slöjdspecifikt. De fem *habits of mind* (Hetland m fl, 2007) som tidigare (s. 260) kopplats till lärande i slöjd, relaterar också till lärande genom slöjd då de kan uppfattas både som mediespecifika och medieneutrala. Slöjdämnets kursplan (Skolverket, 2000a) föreskriver att slöjdundervisningen skall sträva efter att eleverna ”utvecklar förmågan att reflektera över och bedöma arbetsprocesser och produkter”, samt ”bygger upp sin självkänsla” (s. 91). De beskrivna förmågorna är inte specifika för slöjd, men de är specifika som en del av skolans slöjdundervisning. De fyra idealtyperna förhåller sig på olika sätt till de citerade kursplanemålen och de *habits of mind* som visas av Hetland m fl. Handledaren är inriktad på elevens förståelse i förhållande till pågående slöjdarbete, medan Pedagogerna i större utsträckning relaterar tidigare och pågående slöjdarbeten till en mer generell nivå. Skillnaden mellan Handledaren och Pedagogen kan beskrivas som att ge förutsättningar för lärande i respektive genom slöjd, eller som att ha ett mediespecifikt respektive ett medieneutralt fokus. Instruktören ger eleverna sämre förutsättningar att lära genom slöjd. Det egna tänkande och den förståelse som utgör en länk till lärande i och genom slöjd behövs inte i samma utsträckning om läraren leder arbetet via instruktioner.

Ett intressant område i relation till kunskaper genom slöjd är frågan om överspridningseffekter (eng. *transfer*). Hetland och Winner (2008) menar att för att någon avsedd överspridning skall kunna ske från undervisning på det estetiska området måste lärandet i görandet först klargöras. I diskussionen om lärande i slöjd har Handledaren, Pedagogen och Servicemannen hävdats ge eleverna goda förutsättningar att utnyttja och utveckla sitt tänkande. Om det innebär att klargöra lärandet i görandet såsom beskrivs av Hetland och Winner är skillnaden mellan Handledare och Pedagog intressant. Påverkar Handledarens fokus på förståelse i relation till pågående slöjdarbete respektive Pedagogens fokus på mer generell förståelse, förutsättningarna för överspridningseffekter? Borg (2008b) visar att förmågor relaterade till elevers tänkande ges låg prioritet vid lärares bedömning. Att en eventuell överspridning dessutom innebär att förmågorna visar sig i andra sammanhang än i slöjdundervisningen, kan innebära att utvecklingen av elevers tänkande,

reflektions- och föreställningsförmåga inte kopplas till något som utvecklats genom slöjdundervisningen. En bristande kännedom om kunskaper utvecklade genom slöjdundervisningen kan bidra till att nyttan med slöjdämnet inte blir medvetandegjord.

Distinktionen mellan lärande *om*, *i*, *med* och *genom* visar olika sätt att uppfatta estetiska lärprocesser. Att se på en process ur olika aspekter kan exempelvis klargöra det som tidigare (s. 53) angetts som motsägelsefullt hos de lärarkaraktärer som beskrivits av Nygren-Landgårds (2002). *The educator* framhåller det eleverna lär sig genom slöjdaktiviteten, medan *the instructor* fokuserar på själva slöjdaktiviteten. Det kan också uttryckas som att de två lärarkaraktärerna har olika förhållningssätt. Lindströms (2008, 2009) distinktion kan även bidra till att uppmärksamma progressionen i lärandet. Progression kan uppfattas som en förutsättning för de tre dimensionerna utöver att lära *om* något. Lärande *i*, *med* och *genom* bygger på tidigare kunskaper och erfarenheter och kan sägas utgöra själva progressionen. För att åstadkomma progression i elevernas lärande är lärarens medvetenhet och handlingsrepertoar central; att avläsa varje unik situation i undervisningen, att fånga ögonblicket och att synliggöra hur olika aspekter i elevernas slöjdarbete samverkar.

Analysen av lärarnas undervisning, såväl i mp3-studien som genom dagböckerna, visar stora variationer i förhållande till lärande *om*, *i*, *med* och *genom* slöjdundervisningen. De tre förhållningssätten (att instruera, att stötta och att skapa förståelse) kopplas genom studien inte direkt till lärande *om*, *i* respektive *genom* lärarnas slöjdundervisning. Däremot har delstudierna och diskussionen visat att de tre förhållningssätten i olika utsträckning relaterar till lärande *om* slöjd, lärande *i* slöjd och lärande *genom* slöjd. Om slöjdämnets mål tolkas som att ämnet innefattar kunskaper *om*, *i* och *genom* slöjd, exempelvis hantverkstekniker, att bli medveten om ett slöjdmaterials egenskaper, respektive utveckling av reflektionsförmåga, kan distinktionen utgöra ett redskap för slöjdlärares planering, genomförande och utvärdering av sin undervisning.

Likvärdig slöjdundervisning?

Avhandlingsstudien visar att slöjdundervisningen innefattar både gemensamma och utmärkande delar, och varierar mellan olika lärare. Då undervisningens innehåll och arbetsformer är ett lokalt beslut kan variation mellan

lärare vara en följd av det frirum målstyrningen tillhandahåller. Av studien framgår dock att möjligheten att lokalt bestämma hur slöjdundervisningen skall genomföras inte innebär att arbetsformerna utmärks av variation. Elevernas arbete med att framställa slöjdföremål som de i stor utsträckning själva valt är den tydligt dominerande arbetsformen i den studerade slöjdundervisning. Däremot framkommer variation gällande vilka kunskaper om slöjd lärare lyfter fram under enskilda elevers pågående slöjdarbete och i lärarledda genomgångar för hela undervisningsgruppen. Variation på lokal nivå påverkas av lärarens tolkning av läro- och kursplan, den utgör lärarens anpassning av undervisningen till olika grupper och enskilda elevers förutsättningar och behov. Studien har inte visat orsaker till variationerna utan beskrivit hur de tar sig uttryck i form av lärares olika förhållningssätt. I arbetet har också diskuterats hur lärares förhållningssätt påverkar förutsättningarna för elevernas lärande.

Är det en likvärdig slöjdundervisning som studerats? Nationell likvärdighet är tänkt att upprätthållas genom målbeskrivningarna i styrdokumentet och genom uppföljning och utvärdering. Om eleverna uppnår målen är skolan likvärdig, annars inte (Englund & Quennerstedt, 2008). Elevernas betyg i slöjdamnet utgör ett sätt att kontrollera måloppfyllelse. Betygsstatistik visar att andelen elever i hela landet som i årskurs 9 uppnått målen i slöjd (tilldelats betyget G, VG eller MVG) är 96,7 procent. Inte i något av grundskolans andra obligatoriska ämnen är andelen elever som uppnått målen lika hög (Skolverket, 2009a). Mot betygsstatistiken kan ställas bilden från den nationella utvärderingen (Skolverket, 2005a). NU-03 visar att den lokala tolkningen av de nationella målen i slöjdamnets kursplan skiljer sig mellan skolor och utgör utgångspunkt för undervisningen, utifrån vilken lärare därefter betygssätter sina elevers kunskaper och förmågor. Förhållandet medför att elevernas betyg utgör ett svagt redskap för jämförelser av måloppfyllelsen i slöjdamnet (Skolverket, 2005a). Läroplanen föreskriver att en likvärdig utbildning skall anpassas till varje enskild elevs förutsättningar och behov (Utbildningsdepartementet, 2006). Avhandlingsstudien visar att den studerade slöjdundervisningen generellt kännetecknas av att eleverna har ett stort inflytande, men den visar också att skillnader i lärares förhållningssätt är mer framträdande mellan olika lärare, än i enskilda lärares sätt att förhålla sig till sina olika elever. Det senare talar mot att den variation som visats är en effekt av lärares individualisering av undervisningen i förhållande till olika mål och olika elever. Studien utgör med sitt fokus på lärares förhållningssätt

snarare ett underlag för att diskutera likvärdighetsaspekter i form av förutsättningar för lärande, än för att besvara om undervisningen är likvärdig. Om undervisningen är likvärdig avgörs av vad eleverna faktiskt lär sig i förhållande till de nationella målen.

Är likvärdighet önskvärd, och innebär det att alla lärare i så fall borde ha ett liknande förhållningssätt? Om undervisningen till innehåll och form var snarlik hos de flesta slöjdlärare, om eleverna arbetade med uppgifter som var mer styrande och mer lika, uppfattar jag att förutsättningarna för en likvärdig bedömning skulle öka. Att införa nationella prov i slöjd kan öka möjligheterna till en likvärdig bedömning på motsvarande sätt. Men varken en likformig undervisning eller gemensamma prov skulle göra slöjdundervisningen mer likvärdig. Nationella jämförelser och provresultat skulle rimligen visa skillnader mellan olika skolor, och därigenom indikera bristande likvärdighet. Det skulle innebära att undervisningen, med hänvisning till läroplanens beskrivning av en likvärdig utbildning, i större utsträckning behöver anpassas till varje skolas, varje slöjdgrupps och varje elevs förutsättningar: För att åstadkomma en likvärdig skola, krävs att läraren iscensätter en icke likvärdig undervisning (Kimbell & Stables, 2008).

I förhållande till likvärdighet är en väsentlig fråga hur läraren i sin undervisning riktar elevernas lärande mot de nationella målen i läro- och kursplan när de i stor utsträckning själva bestämmer vad de vill göra, och då lärarens kontakt med eleverna i första hand är i genomförandet. Flera av de i avhandlingsarbetet refererade studierna (t ex Eisner, 2002; Hetland m fl 2007; Järvinen, 2007; Kimbell & Stables, 2008) betonar betydelsen av den uppgift eleverna arbetar med. Uppgiftens funktion är att rikta elevernas arbete mot ett avsett lärande, men riskerar samtidigt att styra eleven så att utrymmet för egna överväganden och initiativ minskar (Eisner, 2002). Studien visar att uppgifterna i slöjdundervisningen inte begränsar elevernas möjligheter till egna upptäckter och beslut, elevernas möjlighet att lära i slöjd är goda. Samtidigt är det svårt att på en generell nivå konstatera vilka slöjdekunskaper svenska skolelever utvecklar genom sitt arbete i slöjd då de individuella variationerna är stora. Jag uppfattar att det mest problematiska i relation till likvärdighet är slöjdundervisnings svaga koppling till de nationella målen. Om diskussioner kring gjorda erfarenheter och lärande saknas, såväl mellan lärare som mellan lärare och elever, möjliggörs att slöjdundervisningen

utvecklas i andra riktningar och på andra grunder än de som anges i läro- och kursplaner.

Likvärdighet omfattar också jämlikhetsmål. I förhållande till den studerade slöjdundervisningen kan jämlikhet relateras till ämnets uppdelning i olika material, i kombination med elever och lärares könstillhörighet. Studien omfattar totalt 73 slöjdlärare, samtliga kvinnliga lärare undervisar i textilslöjd och samtliga män i trä- och metallslöjd. Elevernas könstillhörighet har inte inkluderats i studien. Studien visar få skillnader som kan hänföras till materialslag eller lärarens kön. Tolkningen som gjorts är att de skillnader som framträder i större utsträckning är beroende av material, än av om läraren är kvinna eller man. Detta bland annat med hänvisning till att tre av de fyra idealtyper som konstruerats utifrån lärarnas dagboksbeskrivningar inkluderar både kvinnliga och manliga lärare. Dessutom innefattar mp3-studien lärare i bägge materialslagen med fokus på instruktion respektive elevernas förståelse. Det som utmärker idealtypen Serviceman är att han i stor utsträckning hjälper sina elever med sådant som är relaterat till trä- och metallslöjdens material och utrustning. Exempelvis innehåller de flesta trä- och metallslöjdsalar bandsåg, rikt- och planhyvel och andra maskiner som eleverna inte får använda själva med hänvisning till säkerhetsaspekter.

I den studerade undervisningen i textilslöjd innefattar elevernas arbeten i stor utsträckning mönster eller arbetsbeskrivningar. Kontakterna mellan lärare och elever i textilslöjden inkluderar därigenom ofta att förhålla sig till dessa beskrivningar. Här har visats variation mellan lärarna gällande om arbetsbeskrivningen leder till en instruktion, eller är utgångspunkt för en dialog som också fokuserar elevens förståelse. I den studerade trä- och metallslöjdsundervisningen framträder motsvarande arbetsbeskrivningar i liten utsträckning. Variationen mellan lärares instruktioner respektive dialog och förståelse är dock lika framträdande i trä- och metall- som i textilslöjden.

Den mest påtagliga skillnaden mellan textil- och trä- och metallslöjd i förhållande till förutsättningar för lärande är det som beskrivits som kunskaper om slöjd. Vilka kunskaper om slöjd, exempelvis begrepp, redskap eller tekniker, som är aktuella i elevernas arbete påverkas av om undervisningen äger rum i textil- eller trä- och metallslöjd. De genomgångar som vissa av lärarna i studien genomför kan utifrån sitt innehåll oftast kopplas till respektive material. I förhållande till kunskaper i och genom slöjdarbete är

förutsättningarna i mindre utsträckning beroende av i vilket material eleven arbetar. Under grundskolans senare år får elever på vissa skolor välja mellan undervisning i textil eller trä- och metallslöjd, medan andra skolor inte ger eleverna samma valmöjlighet. När eleverna tillåts välja väljer en klar majoritet av flickorna textilslöjd, och en lika klar majoritet av pojkarna trä- och metallslöjd (Skolverket, 2005a). Om kunskaper om slöjd uppfattas som ett medel för lärande i och genom slöjd är förhållandet mindre problematiskt. Utgör kunskaper om slöjd en del av de nationella målen för slöjdundervisningen är det problematiskt i förhållande till likvärdighet om sådana kunskaper är kopplade till undervisningen i textil- respektive trä och metallslöjd.

Samtidigt som elevernas förutsättningar att lära om slöjd påverkas av i vilken omfattning de undervisas i textil- respektive trä- och metallslöjd, utgör möjligheten att välja mellan materialen en anpassning till enskilda elevers intressen och förutsättningar. Om förutsättningarna i slöjdundervisningen är jämförbara med den engelska skolans undervisning i *Design and technology* skulle en anpassning av undervisningen till enskilda elever innebära delvis olika bemötande av flickor och pojkar. Styrda uppgifter som inkluderar aktivt handlande gynnar pojkar, medan friare uppgifter som inkluderar reflektion gynnar flickor (Kimbell m fl, 1996). I förhållande dessa skillnader mellan flickor och pojkar är ett intressant konstaterande att Servicemannens undervisning i trä- och metallslöjd kännetecknas av att inte vara lärarstyrd. Instruktören som är mest förekommande i textilslöjden kännetecknas av att elevernas behov av förståelse och reflektion är jämförelsevis litet. I sin förlängning väcker konstaterandet frågan om hur lärarens anpassning till enskilda elevers förutsättningar relaterar förutsättningarna att lära. Exempelvis utgör utveckling av elevernas förmågan att reflektera ett av slöjdämnets strävansmål. Om uppgifter som inkluderar eller förutsätter elevers reflektion gynnar flickor framför pojkar, ska sådana uppgifter då ges till pojkar i syfte att utmana och utveckla deras reflektionsförmåga, eller bör uppgifter som kräver reflektion undvikas som en del i anpassningen till olika elevers förutsättningar? Slöjdundervisningen har goda förutsättningar att inkludera olika aspekter av jämlikhet, men kan också bidra till att befästa vad som av tradition betraktas som kvinnligt respektive manligt (Hasselskog, 2009).

Avslutande kommentar

Avhandlingsarbetet utgör ett bidrag till den slöjddidaktiska forskningen, ett område där behovet av forskningsresultat är påtagligt (Johansson & Nygren-Landgårds, 2008). Den genomförda studien visar utifrån lärare och elevers dagboksanteckningar samt inspelningar av samtal mellan lärare och elever, hur slöjdundervisning kan gå till. Resultatet beskrivs i form av lärares olika förhållningssätt.

Tre huvudsakliga förhållningssätt har identifierats hos de studerade slöjdlärarna; lärare som instruerar eleverna i deras framställning av slöjdföremål, lärare som fokuserar elevernas förståelse utifrån pågående slöjdarbete, och lärare som vid behov stöttar eleverna i deras slöjdarbete. Utöver dessa förhållningssätt har variationer mellan slöjdlärares undervisning visats på flera andra områden: Exempelvis hur kontakten mellan lärare och elever etableras, om lärarens fokus är riktat mot eleven eller dennes slöjdföremål, om och hur eleverna redovisar färdiga slöjdarbeten, om initiativet i pågående arbeten ligger hos läraren eller eleven, hur lärare använder ämnesrelaterade begrepp, och i vilken utsträckning lärare har en kö av elever som väntar på hjälp. Resultatet visar inte på något optimalt sätt att undervisa i slöjd, det finns inget enda ”bästa” förhållningssätt. Istället är det tydligt att lärares skilda förhållningssätt i undervisningen ger förutsättningar för olika lärande.

Fortsatt forskning

Den refererade *Studio Thinking* (Heltand m fl, 2007) är intressant att relatera till min studie, såväl innehållsmässigt som gällande insamlingstekniker och analysmetoder. I *Studio Thinking* har undervisning först videofilmats, därefter har lärarna tagit del av inspelningarna och intervjuats om sina intentioner med undervisningen. Angreppssättet innebär en möjlighet att förstå bakomliggande motiv till det som sker i undervisningen. Ett upplägg liknande det som genomförts av Heltand m fl är dock resurskrävande vilket antingen begränsar urvalet eller fordrar stora resurser. Resultatet av min studie i form av olika definierade förhållningssätt skulle kunna utgöra ett motiverat urval för en motsvarande studie. Att studera slöjdlärares intentioner med undervisningen i relation till det egna förhållningssättet, är en intressant och motiverad fortsättning på avhandlingsstudien.

Att de konstaterade skillnaderna i lärarnas förhållningssätt inte har kunnat hänföras till elevernas ålder väcker frågan om hur den undervisning i skolår 9

som analyserats genom dagböckerna relaterar till elevernas tidigare slöjd-undervisning. Det vore intressant att följa slöjdlärare och elever under lägre tid i en undervisning där lärarna representerar olika förhållningssätt. I en sådan studie skulle också slöjdlärares könstillhörighet och bemötande av flickor och pojkar i textil- respektive trä- och metallslöjd kunna inkluderas. Det skulle också vara intressant att närmare studera slöjdlärares förhållningssätt i relation till den andel av eleverna som har minst lärarkontakt.

Lärares didaktiska reflektion och tänkande är centralt i en målstyrd skola. I olika sammanhang lyfts vikten av kollegiala samtal lärare emellan. Kanske är det speciellt viktigt i slöjddämnet som vilar på två skilda traditioner och där bristen på forskningsresultat är påtaglig. Slöjdlärarna utgör en liten lärarkategori på varje skola vilket innebär att förutsättningarna för reflektion tillsammans med kollegor, liksom kännedom om hur slöjdverksamhet ser ut hos andra lärare på andra skolor, är begränsad. Det skulle vara intressant att vidare studera slöjdlärare som representerar de fyra idealtyperna från min studie. Hur medvetna är Servicemannen, Instruktören, Handledaren och Pedagogen om sina förhållningssätt? Skulle de försvara och motivera sina respektive förhållningssätt, eller skulle de genom ta del av varandras erfarenheter och uppfattningar utveckla sin undervisning i form av en utökad repertoar och ett mer medvetet handlande?

SUMMARY

Purpose and research questions

The working situation of sloyd teachers is in some respects an isolated and lonely pursuit. With only a couple of sloyd teachers employed at each school, the collegial groups responsible for developing educational practise are small. A national evaluation of the Swedish compulsory school conducted in 2003 shows that sloyd teachers and their pupils are generally satisfied with the ways sloyd are taught in schools. In sloyd education, the production of objects – often developed from the students’ own ideas – is central. Consequentially, *the making of things* is the primary focus of the activities and the pupils have a large influence on what these activities should be. However, the usefulness of the subject is not transparent to the pupils (Skolverket, 2005a). The sloyd subject has a weak identity, which can partly be explained by the lack of research focusing on the subject. Opinions about the subject are largely based on personal views and individual experiences. The teacher educations specializing in sloyd are built on separate traditions. The *practical tradition* of sloyd contributes to the low status of the subject. Until 1980, sloyd in schools was taught as two separate subjects: textile sloyd and wood-and-metal sloyd. Differences between sloyd teacher educations combined the isolation of professional sloyd teachers and generally satisfied pupils have laid the ground for great variations between sloyd educations provided throughout the country. The national evaluation confirms that such variations exist. The work of sloyd teachers is to a large extent shaped by tradition and individual experiences rather than national curriculum and syllabi (Borg, 2001).

Since 1994, the Swedish comprehensive education is managed by objectives. Management by objectives makes variations between schools expected; questions regarding educational contents and methods become local decisions for the individual schools. The aim of providing equivalent education for all pupils nationwide is supposed to be achieved by pupils reaching common national goal through a locally adjusted education. Management by objectives implies that it is impossible to state how schools should organise their education on a national level. Teachers should instead interpret the national

goals and organise relevant educational activities that are adapted to individual pupils. Individual teacher's strategies in the classroom influence her or his pupils' conditions for learning through sloyd education. Management by objectives, a weak subject identity, variations among sloyd teachers and the lack of research results from sloyd education has resulted in limited knowledge of how sloyd in schools are being taught. At the same time, management by objectives implies increased demands for teaching competence among teachers.

The purpose of this thesis is to make explicit and analyse sloyd teachers' varied strategies in the classroom and how these differences are related to conditions for what and how pupils are given possibilities to learn. Variations between teachers and different conditions for learning are related to discussions of equivalence in education.

In relation to this purpose the following research questions have been formulated:

- What aspects do sloyd teacher put forwards when they are asked to describe their teaching?
- How do teachers' narratives from the classroom correlate to descriptions provided by their pupils?
- What are the content in conversations between teachers and pupils during sloyd education and how are these conversations shaped?

Sloyd and previous research

The Swedish term *slöjd* (sloyd), first documented in the 14th century, stems from the Old Swedish word *slöghð* meaning cunning, diligence, skilfulness, knowledge and wisdom (Johansson, 2002). The historical development of sloyd as a school subject can be portrayed in the light of the terms changing designations: initially related to gender as sloyd for girls and sloyd for boys, later emphasizing materials as textile sloyd and wood-and-metal sloyd and since 1980 taught as one untied subject called sloyd. From separate classes for girls and boys, via compulsory education in both textile sloyd and wood-and-metal sloyd for all pupils towards increasing influence for individual pupil's requests for specific materials. From female teachers for girls and male

teachers for boys, via an education where all pupils were taught by female and male instructors in both branches of sloyd towards a domination of female teachers in sloyd in general. Starting with separate educational goals for girls and boys which was later abandoned for common goals for all pupils in textile sloyd and wood-and-metal sloyd respectively, there are today only one set of educational goals for sloyd as a united subject (Hasselskog, 2009).

The curricula for sloyd include goals related to both subject contents, for example knowledge of materials, methods and tools, as well as goals associated with personal development, such as enhancement of self-confidence and endorsement of a reflective approach. The so-called *sloyd process* is given a central role in the contemporary curriculum: “Characteristic for the subject sloyd is pupils engagement in a process from idea to finished product [...] In the sloyd process, where pupils take part and influence the work with their own ideas, collaborations between thinking, acting, product and process come natural” (p. 92, author’s translation). The sloyd process consists of four phases: idea, planning, implementation and evaluation.

Research results from sloyd education are insufficient, even though an increased interest in the subject as a research topic has evolved since the beginning of this century (see for example Borg, 2009), partly due to the national project Communication and Learning in Sloyd Practices (Lindström et al. 2003). In this thesis, sloyd education is related to studies of North American Art Education (Eisner, 2002; Hetland et al., 2007) and British education in Design and technology (Kimbell, 1996; Kimbell & Stables, 2008).

Eisner (2002) emphasises the importance for teachers to conceptualise their undertakings as being to generate educational activities that use what their pupils already know and master as a point of departure. Eisner describes four aspects that influence what pupils learn in *The Arts*: 1. The assignment, which provides both prerequisites as well as obstructions in relation to certain learning, 2. The teacher’s way of leading and challenge, 3. The culture and current norms in the classroom, 4. The atmosphere and psychosocial milieu of the classroom. These four aspects can be transferred to sloyd education. An important issue is the question of who should control the content of education. Should pupils be allowed to “do whatever they want”, or is the role of the teacher to provide examples of techniques and materials? Eisner argues that it

is possible for teachers to destroy pupils' creativity and motivation as a consequence of educational organisation and planning, and also provide an education that is non-governing to an extent that it does no longer inspire progress. Teachers who personalise their teaching and allow pupils to influence the educational content and practice, take on a large responsibility to acknowledge each pupil of what is being learnt, how it is learnt and to make pupils relate their work and their learning to current educational goals. To teach in a way that makes use of and develops pupil thinking is, according to Eisner, an important challenge for teachers. Sloyd education is in national evaluations characterised as being highly individualised (Skolverket, 2004a, 2005a). In relation to Eisner's discussion, this poses two important questions: Is sloyd education characterised by individualisation that inspire creativity or does it lack the ability to inspire progress due to absence of management, and has an increased individualisation as in less influence over the education from teachers resulted in teachers' increased focus on pupils' thinking?

Kimbell and colleagues (1996) recognise that schools are often associated with a picture of a teacher with greater knowledge who's job it is to transfer this knowledge to the cohort of pupils. Kimbell and colleagues argue for teachers to encourage pupils to come up with their own solutions to problems. This is particularly important for teaching and learning in subjects like *Design and Technology* since there are rarely any given solutions or right answers involved in the activities undertaken in such subject; this is also true for design and problem-solving in sloyd. Kimbell and colleagues describe two strategies for teachers: the role of directing (e.g. telling pupils what to do), and the role of supporting (e.g. to give response in accordance to pupils' needs and ideas). Kimbell and colleagues find the directing role to dominate among teachers through year 7 and 8 (pupils 13-14 years of age). Evaluations of sloyd education confirm a similar picture; pupils' influence on education is more limited throughout the early years (Skolverket, 1994, 2005a). The differences between directing and supporting pupils are crucial according to Kimbell and colleagues, since the teacher's strategies in the classroom influence pupils' opportunities to learn. With a teacher focusing on the role of directing, pupils tend to develop understandings and skills related to processes of construction. This approach might also prevent pupils from discovering the potentials of the competences being learnt, something a supporting teacher strategy facilitates. Kimbell and Stables (2008) put forward *Capability* as a central objective for education in general. Kimbell and Stables draw attention

to three educational ingredients necessary for developing Capability: 1. Teaching should be task oriented, 2. Learning should be an active process, and 3. Teaching should be adjusted to individual pupil's needs. 2 and 3 are characteristic for educational activities in sloyd considering the extensive focus on pupils' production of objects developed from their own designs. However, the kinds of assignments given to pupils require further discussion. Are assignments in sloyd education oriented towards specific learning areas as described in *Studio Thinking* (Hetland et al., 2007), or is the role of assignments diminished in sloyd education due to the pupils' large influence on educational activities?

Theory and method

The educational strategy of sloyd teachers, how they carry out their teaching and act in relation to their pupils, is the point of departure for this study. My own view includes an understanding of teaching and learning as an interactive accomplishment which is also influenced by contextual aspects. As a result, the focus on teachers in this study includes teachers' acting and interacting with pupils. This has consequences for both the purpose of the study and the research questions posed as well as the choice of empirical material and analytic approaches. The lack of an established research tradition for sloyd education makes an inductive research approach recommended. Analyses of empirical material can be combined with or anticipated by relating the material to previous studies, not as mechanistic applications but as sources of information in the search for patterns providing understanding. The three components research problem, empirical material and methods have through reciprocal influence contributed to the design of the study. The gradual specification of the aim and purpose of the study has led to the choice of Goodlad's work on educational curricula as the theoretical basis for this thesis. Goodlad (1979) describes five domains of curricula: Ideological Curricula, Formal Curricula, Perceived Curricula, Operational Curricula and Experiential Curricula. To be able to describe variations in sloyd education with a focus on teachers and teachers' acting, sloyd educational practises are illuminated with the use of three sets of empirical materials. These sets correspond to The Perceived Curricula (teachers' views of education), The Experiential Curricula (pupils' views of education) and The Operational Curricula (the instantiation of educational practice). The use of Goodlad's work on curricula has contributed to provide the three studies included in this thesis with their theoretical perspective and to separate the individual studies

analytic scopes. The analyses include variation both with in and between the levels of curricula defined by Goodlad. The analytic approach is primarily inspired by *Grounded theory* combined with a model of education presented by Lindström (2008). Lindström distinguishes between learning *about*, *in*, *with* and *through* and these distinctions are in this thesis used to discuss conditions for learning in sloyd education. By combining two established viewpoints from research in Aesthetic subjects, Lindström presents four ways to describe Aesthetic learning-strategies. The model (see figure 5) uses the notion of modest and radical aesthetics presented by Aulin-Gråhamn and colleagues (2004) together with the separation between media neutral and media specific learning in aesthetic subjects introduced by Marner and Örtengren (2003).

OBJECTIVES

		Convergent	Divergent
MEANS	Medium-specific	Learning ABOUT Art & Media	Learning IN Art & Media
	Medium-neutral	Learning WITH Art & Media	Learning THROUGH Art & Media

Figure 5. Aesthetic learning strategies (Lindström, 2008, p. 66; 2009).

The way different kinds of aesthetic learning is described in the model is interesting since it provides concrete tools for analysing teaching as well as conditions for learning in aesthetic subjects. The purpose for teaching sloyd in schools is, as previously discussed, to develop pupils' knowledge and competences within the domain of sloyd but also to use sloyd as means to develop competences in relation to other areas. Using the model provided by Lindström, the objectives for sloyd education are related to knowledge both *about* and *in* sloyd as well as knowledge *with* and *through* sloyd.

The three empirical materials used in this thesis consist of: Study 1 – sloyd teachers' diary notes, Study 2 – diary notes from pupils taught by sloyd teachers from Study 1, and Study 3 – audio recordings of teachers and pupils

during sloyd education (different schools from Study 1 & 2). The diary notes come from the National evaluation of the Swedish comprehensive school initiated by The National Agency for Education (sw. *Skolverket*) in 2003. 80 sloyd teachers and three of their pupils from 40 schools selected to be representative for Swedish comprehensive education nationwide were invited to make diary notes during 5-8 weeks. The pupils were in their last semester of comprehensive education (year 9, age 15). For Study 3, teachers and pupils' verbal interactions were recorded with the use of mp3-palyers. A total of 62 teacher diaries and 24 pupil diaries (three pupils from 8 of the teachers in Study 1) and 11 recordings representing sloyd education from year 3-9 (9-15 years of age) have been analysed in the studies. The selection of the 8 groups of pupils was made after constructing four ideal types for teacher in Study 1: The Service man, The Instructor, The Supervisor and The Educator (see table 14, p. 278). Two groups of pupils, with three pupils in every group, are related to each of the four ideal types identified in study 1.

The education as experienced by the teachers – Study 1

Descriptions of pupils working with individual sloyd projects dominate the teachers' diaries. The narratives provided by the teachers show variations regarding their strategies in the classroom. The starting point for the pupils' individual projects differs between the teachers; some groups are working with their own ideas as points of departure, other groups are given a predefined framework for their activities and some teachers provide their pupils with mandatory assignments. Some of the teachers also describe how they occasionally include demonstrations and lectures as part of their education. The grounds for choosing subject content for these lectures are sparsely included in the diaries. The demonstrations portrayed are often separated from the pupils' individual projects.

All together the teacher diaries provides descriptions of *how the education is carried out* rather than *the purpose of the undertaken activities* – answers to the question *why* are sparse. Judging from the diaries, the majority of teachers grade and assess pupils' work based on the finished sloyd product. Despite the fact that half the teachers include discussions of grades and assessment in their diary notes, this area remains hard to analyse and the picture is unclear. Regarding collaboration between sloyd and other subjects, descriptions where

sloyd is used to support goals in another subject dominate. It is unclear if this is a consequence of the teachers focusing on working methods rather than subject content and educational objectives; such a focus could lead to maintenance of working methods also when teaching in relation to another subject.

The analyses of teacher diaries have also resulted in four constructed ideal types describing teacher strategies in the classroom (table 14) depicting different functions, roles and ways of acting for each ideal type respectively. From the empirical material analysed in the study, it is impossible to tell to what extent the four ideal types mirrors teaching strategies consciously chosen by the teachers or if they are a consequence of educational tradition and teachers' individual references.

The education as experienced by the pupils – Study 2

The selection of pupil diaries is limited; only two groups of pupils are selected for each ideal type and each group of pupils is only represented by three of, in average, 15 pupils. The pupils' diary notes largely correspond to the teachers' narratives from the educational practice and the categorisation of the teachers in four ideal types. Pupils of The Serviceman are less governed by their teacher, while pupils of The Instructor seem to be more used to working with projects assigned to them by the teacher. In three of the four ideal type categories, pupils' work varies between a free choice and more or less predefined assignments. Pupils of The Serviceman are allowed to influence their work to a larger extent than the. In all groups except for one, there are pupils expressing satisfaction and content with the education, which supports the picture provided by previous studies of sloyd. This should be compared to the differences emerging in the analysed material related to the four ideal types: In seven of the eight groups pupils describe their work in positive term "no matter how the sloyd education is carried out".

The overall picture from the analysed pupil diaries related to teachers' diaries, shows that pupils' experiences and acting in class correlate to the four identified teacher ideal types. There is a noticeable difference between the four ideal types regarding the pupils' descriptions of how they experience and deal with problems. Pupils who are taught by Educator or Supervisor teachers

consider problems a natural part of working in sloyd and often solve their difficulties themselves. Equivalent situations for pupils who taught by Instructors often result in interrupted work processes because the pupils are waiting for the teacher's support. Pupils taught by a Serviceman either ask their teacher to solve problems or choose projects that will minimise the risk for difficulties to occur. Sometimes, as shown in one of the groups taught by a Serviceman, difficulties result in pupils giving up on their work all together. Activities where pupils show their finished products to whole class as a kind of assessed presentation separate the groups clearly according to the pupils' diary notes. These kinds of activities are undertaken in three of four groups taught by Educators and Supervisors but not in groups taught by Instructors or Servicemen. The fact that the pupils' descriptions of problem-solving and whether finished products are discussed in class or not are clearly related to their teacher's ideal type classification qualifies these two areas as aspects signifying and defining the four ideal types.

It is important to notice that tab 14 is designed to make explicit differences between the suggested ideal types and not to argue for the existence of definite and unambiguous differences in teachers' strategies in the classroom or in their pupils acting and experiences.

Table 14. Distinguishing aspects for ideal types according to teachers' and pupils' diary notes

	The Serviceman	The Instructor	The Supervisor	The Educator
<i>Role terms</i>	Help, fix, serve solve	Show, instruct, guide, advice, interpret, describe	Discuss, explain, tutor	Discuss, dialogue, listen, suggest
<i>Pupils in focus</i>	Those who want	Those who need in relation to ongoing projects	All, but primarily those who are not self-sufficient and ask for help	All – adjusted to each pupil's need or level
<i>Pupils learn by</i>	Try, experiences	Imitate, following instructions, experience	Make choices, discuss, understand	Feel, reflect, understand
<i>Time frame</i>	Hear and now	Now and the next moment	Ongoing sloyd project	Previously, now and the future
<i>Initiative by</i>	Pupil	Teacher	Pupil and teacher	Pupil and teacher
<i>In focus</i>	Finishing the product	Product and techniques	Product and process	Product and process
<i>Professional language</i>	Scarce	Craft terminology	Craft and process terminology	Craft, process and learning terminology (in line with curriculum)
<i>Ideal situation</i>	Self-sufficient pupils	Self-instructing pupils	Ongoing dialogue	Dialogue, reflection
<i>Subject competences are used for</i>	Construction	Instructing and showing	Discussing	Discussing on a general level
<i>Strategies to handle pupils' difficulties</i>	Solved by teacher or avoided by choice of project	Prevented by teachers' careful instructing	Prevented by pupils' planning	Prevented by pupils' planning and reflection
<i>Pupils' way of handling difficulties</i>	Solved by teacher or cause pupils to give up	Help and instruction from teacher are expected by pupils	Solved by pupils, with or without teacher support	Solved by pupils, with or without teacher support
<i>Evaluation of finished products and assessment</i>	Seldom or never	When undertaken focus on assessment of pupils' work	Pupils share their experiences from their projects with the teacher	Pupils show their products and get feedback from the teacher

The education as accomplished by the teachers

The analysis of teachers and pupils' verbal interaction shows correspondence since more than two thirds of the lecture time is used for individual projects. Despite this uniformity in organisation, there is great variations regarding teachers' strategies in the classroom. The differences lie for example in how pupils are expected to act when they need help, if the pupils have chosen projects themselves, and if and how the pupils' projects are discussed and evaluated when completed. The teachers' ways to meet their pupils varies as regards to whether they focus on the pupils' products or their understanding. The teacher can provide their pupils with straightforward instruction in how to continue with the next step in the process or they can engage in a lengthier discussion. In the dialogue, the teacher can introduce new terminology or adapt and simplify their language and use of sloyd terminology to match the pupils' level of understanding.

In the pupils' working processes, the teachers often take on a passive role when it comes to ideas and the planning of projects. The teachers' focus lie on the construction phase, both when looking at how time is spent during classes and when analysing the content of conversations between teachers and pupils. As a consequence, problems are often solved in the construction phase of the projects rather than foreseen and solved during the planning process. The concluding evaluations taking place in some groups have the character of an assessed presentation where the teacher ask questions with already known answers rather than reflective discussions of finished projects. Pupils' reflections are most prominent in dialogues with teachers during the construction process, especially in groups where the teachers do not provide instructions for each step in the process. Many pupils work on projects they have chosen themselves and they have almost unlimited influence over how the project should be implemented as long as they do not require any help from the teacher. Some teachers give pupils who ask for help clear instructions on how they should go about, while others provide pupils with a knowledge basis that facilitates for them to make their own decisions. There is an apparent difference between the pupils' level of independence in the studied groups; groups where the teacher do not usually provide the pupils with straightforward instruction show the highest level of independence. An analysis of each teacher's approach towards what kind of learning that is

promoted – learning about, in, with or through – shows considerable variations.

Conclusions and discussion

Judging from the analyses of the studied sloyd educations, it does not seem to exist one kind of teacher response supporting pupils' learning in general. Instead, different kinds of responses seem to promote different kinds of learning. The study shows that teachers' strategies in the classroom are related of individual teachers rather than connected to situations: the differences shown in the studies are more apparent between teachers than within each teacher's acting in different situations.

In the study, three main teacher approaches towards pupils in their individual work process have been identified: 1. Focusing on instructions for the next step in the process, 2. Focusing on pupils' understanding through dialogue, 3. Letting pupils work on their projects independently and support pupils by doing what the pupils ask for. Mirroring these approaches in relation to individualised teaching adapted to each pupil points towards differences in pupils' conditions for learning. The teacher who individually instructs every pupil has the possibility to adjust the instructions to the pupils' prerequisites. At the same time, this approach might lead to a feeling of the teacher being responsible for the work process instead of the pupils (c.f. Järvinen et al., 2007). If the initiative lies with the teacher, there is a risk of pupils being dependent on the teacher instead of experience an education adjusted to their requirements (Kimbell & Stables, 2008). On the other hand, by routinely provide instructions, the teacher avoids individualising by relocate the responsibility to the pupils. In relation to a teachers' instructing approach an important question is how teachers can become aware of each pupil's needs and prerequisites. A teacher focusing pupils' understanding can in and through dialogue with individual pupils become aware of each pupil's prerequisites. At the same time, the teacher focusing on pupils' understanding when the education is individualised regarding choice of educational projects, might fail to attend to curriculum objectives. The third approach where the teacher let the pupils carry out their sloyd projects independently can be seen as a highly individualised education. The pupils work individually with projects of their own choice and the teacher assist when the pupils ask for help. This kind of individualised education provide the pupils with opportunities to explore their own ideas and use previous experiences, but it

also put a lot of responsibility on the pupils. Regarding pupils' initiative, this kind of individualised education can have a positive effect (Eisner, 2002). As shown by the study of pupils' diary notes, though, this requires that pupils have the ability and the will to handle the given responsibility; without a personal drive this kind of education might risk making the pupils passive.

The study raise a number of questions related to previous research results regarding the relation between individualising, influence, commitment and the teacher's assignments or challenges to the pupils: Is the shown pupil-influence in sloyd education related to the shown commitment to sloyd? Can existing commitment replace the need for teachers' challenges? How will an individualised education where pupils choose their own projects influence what is being learnt? The results from the study show that individualised education where pupils choose their own projects combined with a high level of commitment, can be understood as eliminating the problems with lacking challenging assignments. However, the absence of explicit learning objectives combined with individual sloyd projects can be seen as a shortage. There is a risk that pupils' learning has the character of "a side-effect" rather than a designated and explicit learning.

The three identified teaching strategies in the classroom – focusing on instructions, understanding or helping – relate to evaluation in various ways. Teachers focusing on instructions sometimes give concluding evaluations in the form of praise for correct performance and asks examining questions during the process as well as after the project is finished. This approach provides pupils with little incitements for reflections during the work process. The teacher focusing on helping and serving pupils seldom give evaluative judgments, neither during nor after the construction phase. The clear responsibility for pupils to initiate their own work requires pupils to reflect on their work process. This interpretation is made from an understanding that pupils being responsible for their own work processes and used to decide for themselves what they need help with and when, to a large extent need to use their own experiences and reflect upon their work process. The third teaching strategy that focuses on pupils' understanding includes a dialogue between teacher and pupil. A continuing dialogue during the pupils' work process has in the study been interpreted as challenging and a way to provide opportunities for the development of pupils' reflective abilities. The

development of pupils' understanding does not occur as separate instance; instead it is an integrated part of the pupils' ongoing work.

Related to this discussion is a question of how conditions for reflection and evaluation are influenced if pupils work on common assignment specified by the teacher. *Critiques* as described by Hetland and colleagues (2007) aim at the development of pupils' understanding and making them involved in a common discussion of work-related issues. This kind of discussions does not exist in the material analysed for this study. Is there a relation between pupils' large influence over their sloyd projects and the absence of common discussion of sloyd related issues?

Learning *about* sloyd is in this study related to all three forms of education described by Hetland and colleagues (2007): *Demonstration-Lectures*, *Student-at-Work*, and *Critiques*. The Mp3-study shows how some of the sloyd teachers in groups with younger pupils have a clear focus on developing basic sloyd competences, such as handling tools and learning relevant terminology. Other teachers working with pupils of the same age seem to have a minimum of focus on learning *about* sloyd. This is taken as indications that knowledge *about* sloyd is not necessary for knowledge *in* sloyd. The Serviceman, The Supervisor and The Educator provide the pupils with good opportunities to learn *in* sloyd since their initiative in ongoing work is significant. The Instructor is different from the other types in the way direct instructions are provided for each step in the process. This strategy gives the teacher the initiative in the working process. The risk of making pupils passive implementers of teachers' instructions with the feeling that they do not need any knowledge for themselves (c.f. Kimbell and Stables (2008)), are in this study believed to be counter-productive for learning in sloyd. The Serviceman is differentiated from The Supervisor and The Educator by actively helping pupils with concrete sloyd work when requested. The teacher thereby provides the pupils with opportunities to experience what Johansson (2002) describes as mediation between pupil and tools or material. The Supervisor and The Educator are characterised by their support of pupils' reflections rather than their concrete work; this is done by focusing on understanding rather than the ongoing work in the dialogues. In relation to learning *with* sloyd, a question of whether the teachers consciously can and do make use pupils' aspirations for producing a specific object to create favourable conditions for learning *about*, *in* and *through* sloyd are raised: Is it possible to

relate the great commitment seen in sloyd education (e.g. Skolverket, 2004a, 2005a) to learning objectives beyond actual sloyd education? An interesting question associated to learning *through* sloyd is related to transfer. Hetland and Winner (2008) argues that if transfer from aesthetical subject to other areas should occur, learning in the process of making needs to be clarified. In the discussion of learning in sloyd, The Supervisor, The Educator and The Serviceman have been argued to give the students good opportunities to use and develop their thinking. If this involves clarifying the learning in the making as described by Hetland and Winner, the distinction between The Supervisor and The Educator is interesting. Do The Supervisor's focus on understanding in relation to the ongoing sloyd project and The Educator's focus on general understanding have consequences for transfer effects from sloyd education? The fact that competences related to pupils' thinking are given a low priority in sloyd teachers' assessment (Borg, 2008b) and that these competences show themselves in contexts outside of sloyd education, might result in pupils' abilities in thinking, reflection and imagination are not understood as learning *through* sloyd education.

The focus on teachers' strategies in the classroom is used as a basis for discussing aspects of equivalence related to conditions for learning, rather than to uncover the level of equality in the studied sloyd educations. Equivalent education is dependent on what pupils in fact learn in relation to national learning objectives. An important question is therefore in what ways educational activities are related to national objectives when pupils to a large extent decide for themselves what kinds of educational task they should undertake, and when the teachers' interaction with their pupils are primarily focused around the making of sloyd objects. The national curriculum prescribes an equivalent education adapted to individual pupils' prerequisites and needs (Utbildningsdepartementet, 2006). This study reveals sloyd education as generally characterised by a high level of individualisation and influence of pupils, but it also shows a larger variation between different teachers' strategies in the classroom compared to variations in individual teacher's strategies in different situations. This is taken as contradictions for variation in sloyd education to be an effect of sloyd teachers' individualisation of education related to individual pupils and objectives.

Several of the cited studies (e.g. Eisner, 2002; Hetland m fl 2007; Järvinen, 2007; Kimbell & Stables, 2008) stress the importance of the assignments

given to pupils. The purpose of an assignment is to focus pupils' activities towards a specific learning, but with the risk to simultaneously make pupils' own initiatives and reflections redundant (Einsler, 2002). This study reveals sloyd education in general to have a high level of pupils' influence, initiative and decision-making. It is shown that pupils' conditions for learning in sloyd are thereby advantageous. Assignments in sloyd education do not constrain pupils' possibilities to discover and make their own decisions. But the study also reveals an absence of the governing function of assignments in the teachers' diary notes (c. f. Eisner, (2002)), and this absence points towards risks related to both learning as well as equivalence.

Together, the three empirical materials combined with the used method for analysis complement each other to provide a picture of sloyd teachers' strategies in the classroom in a way that would be impossible without including all three parts. The different material and analytic methods have in some cases contributed to the salient picture by revealing similarities and in others revealed differences or shown other aspects depending on the nature of the empirical material. Experiences of the technical aspects of using Mp3-players to document and analyse teachers' instructions in this study are positive: the sound quality is good, there is little disturbance during recording and the technique is cheap. The results from the study bring to the fore the importance of the choice of empirical material for the kind of pictures that will emerge and what will be possible to see. The results from the study are not generally valid; they show examples what sloyd education might look like. The construction of teacher ideal types is a tool for discussing sloyd teachers strategies in the classroom and what consequences they will have for pupils' learning; using the constructed ideal types this can be discussed on an empirical basis.

REFERENSER

- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Barlex, D. M. & Trebell, D. (2008). Design-without-make: challenging the conventional approach to teaching and learning in a design and technology classroom. *International Journal of Technological and Design Education* (18), 119–138.
- Berge, B-M. (1992). *Gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdlärarityret*. (Akademiska avhandlingar vid pedagogiska institutionen, 33). Umeå: Umeå universitet.
- Berglund, B. (1988). *Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Bjurulf, V. (2008). *Teknikämnetts gestaltningar. En studie av lärares arbete med skolämnet teknik* (Karlstad University Studies 2008:29). Karlstad: Karlstads universitet.
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring, 1962–1994* (LiU-PEK-R-191). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck - uttryck - avtryck* (Linköping Studies in Education and Psychology, 77). Linköping: Linköpings universitet.
- Borg, K. (2007). Akademisering. En väg till ökad professionalism i läraryrket? *Pedagogisk forskning i Sverige*, (12), 211–225.
- Borg, K. (2008a). 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.
- Borg, K. (2008b). Kreativitet eller problemlösning – Vad bedömer vi i slöjden? I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 109–210). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Borg, K. (2009). Communication and Learning in Sloyd Practises – A Research Project. I L. Kaukinen (Ed.), *Proceedings of the Crafticulation & Education conference* (Techne series A: 14/2009, 191–198). Helsinki: NordFo.

- Borg, K. & Lindström, L (Red.) (2008). *Slöjda för livet. En bok om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Bouij, C. (1998). *Musik – mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares Yrkessocialisation* (Skrifter från institutionen för musikvetenskap). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Second edition. New York: Oxford University Press.
- DePoy, E. & Gitlin, L. N. (1999). *Forskning – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande. Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Elklit, A. (1986). Dagboksmetoden i pedagogisk psykologisk forskning. *Nordisk Pedagogik*, 6(2), 85–94.
- Elliot, H. (1997). The Use of Diaries in Sociological Research on Health Experience. *Sociological Research Online*, 2. Hämtad 28 juni 2009, från: <http://www.socresonline.org.uk/2/2/7.html>.
- Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man "vackert"?* Grundbok i kvalitativ metod. Stockholm: Natur och Kultur.
- Englund, T. & Quennerstedt, A. (2008). Likvärdighetsbegreppet i svensk skolpolitik. I T. Englund & A. Quennerstedt (Red.), *Vadå likvärdighet?* (s. 7–35). Göteborg: Diados.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Reprinted 2006. New Jersey: Aldine Transaction.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild – An inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations* (PhD thesis 25). Oslo: Arkitektur- och designhögskolan.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2003). *Grundad teori – ett teorigenererande forskningsperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Handal, P. & Lauvås, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.

- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, P. (1984). *Slöjd för arbete eller fritid? En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjdämnet*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Hartman, P. (2008). Formsinnets fostran. Carl Malmstens bildningssyn. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 65–73). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Hartman, S. G. (1993). *Handledning* (Skapande Vetande. Rapport nr. 17). Linköping: Linköpings universitet.
- Hartman, S. G., Thorbjörnsson, H. & Trotzig, E. (1995). *Handens pedagogik* (Skapande vetande. Rapport nr. 29). Linköping: Linköpings universitet.
- Hasselskog, P. (2000). *En ny slöjdlärare växer fram. De blivande lärarna i hela slöjdämnet från den nya utbildningen i Göteborg* (Magisteruppsats). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för hushållsvetenskap.
- Hasselskog, P. (2004). Elevers dagböcker som empiriskt material vid utvärdering av slöjdämnet i grundskolan. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (Red.), *Slöjdforskning – artiklar från forskarutbildningskursen* (s. 53–62). Vasa: Åbo akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Hasselskog, P. (2006). Slöjdlärarens intentioner och kursplanen. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (Red.), *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning: artiklar från forskarutbildningskurs* (s. 96–112). (Rapport nr 21). Vasa: Åbo akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Hasselskog, P. (2008a). Sådan lärare, sådant lärande. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 187–198). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Hasselskog, P. (2008b). Här är det slöjdprocessen som räknas. I V. Lindberg & K. Borg (Red.), *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (s. 31–46). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Hasselskog, P. (2009). Slöjdämnet och genus. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, (133/134), 27–44.
- Helgadottir, G. (1997). *Icelandic Art and Craft Teachers' Curriculum Identity as reflected in life histories*. Vancouver: University of British Columbia.
- Henriksson, B. & Månsson, S-A. (1996). Deltagande observation. I P-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 11–51). Lund: Studentlitteratur.

- Hetland, L., Winner, L., Veenema, S. & Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking. The real benefits of visual arts education*. Amsterdam; Teachers College Press.
- Hetland, L. & Winner, L. (2008). Studio Thinking: A first Step Toward a Study of Transfer from the Visual Arts. I V. Lindberg & K. Borg (Red.), *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (47–57). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Holmberg, A. (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet: Kontinuitet och förändring i en lokal textilläro-utbildning 1955–2001* (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Textilia 1). Uppsala: Uppsala universitet.
- Homlong, S. (2006). *The Langue of Textiles. Description and Judgement on Textile Pattern Composition*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Illum, B. (2002). Processens dialog. Et forsøg på en afklaring af forholdet mellem tavs viden, processens dialog och læring. I J. Sandven (Red.), *Fagkultur og kærnefaglighed* (Techne serien: Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap B: 12/2003, 26–66). Notodden: Høgskolen i Telemark, avdelningen for estetiske fag, folkekultur och lærerutdanning.
- Illum, B. (2004). *Det manuelle håndverksmæssige og læring –processens dialog*. Köpenhamn: Danmarks pedagogiska universitet.
- Illum, B. & Johansson, M. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1), 69–82.
- Johansson, M. (1994). *Slöjdprocessen. Arbetet i slöjdsalen. Dagboks-anteckningar* (Forskningsrapport 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap.
- Johansson, M. (1995). Dagboksmetod; kvalitativ analys och tolkning. I L. Lindfors & J. Peltonen (Red.), *Slöjddkompetens i nordisk kultur. Del 1* (Techne serien: Forskning i slöjdpedagogik B:1/1995, 104–11). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Göteborg Studies in Educational Science, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. (2008). Att tänka med nålen i hand – medierande redskap i slöjdpraktik. I H. Rystedt & R. Säljö (Red.), *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande* (s. 263–276). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2009). Slöjddämnet – urgammalt, modernt och coolt. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, (133/134), 5–15.
- Johansson, M. & Nygren-Landgårds, C. (2008). Slöjdpedagogiska utmaningar. I G. Björk (Red.), *Samtid & Framtid* (Fakultetsserien,

- vetenskapligt granskad rapport 26/2008, 55–68). Vasa: Åbo akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Järvinen, E., Karsikas, A. & Hintikka, J. (2007). Children as innovators in action: A study of microcontrollers in finish comprehensive schools. *Journal of Technology Education*, 18(2), 37–52.
- Keller, C. & Keller, J. D. (1996). Thinking and acting with iron. I S. Chaklin & J. Lave (Red.) *Understanding practise. Perspectives on activity and context* (s. 125–143). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kimbell, R., Stables, K. & Green, R. (1996). *Understanding practice in design and technology*. Buckingham: Open university press.
- Kimbell, R., Stables, K. (2008). *Researching Design Learning. Issues and Findings from Two Decades of Research and Development*. Dordrecht: Springer.
- Kungl. Skolöverstyrelsen (1953). *Betänkande med förslag till Undervisningsplan för rikets folkskolor*. Stockholm: Svenska Bokförlaget Nordstedts.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindfors, L. (1992). *Formgivning i slöjd. Ämnesteoretisk och slöjdpedagogisk orienteringsgrund med exempel från textilslöjdsundervisning* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 1, 1992). Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1999). Slöjdpedagogikens grundfrågor. *Nordisk Pedagogik* 19(2), 78–90.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten.
- Lindström, L. (2002). Att lära genom konsten. En forskningsöversikt. I M. Hjort (Red.), *KILSKRIFT. Om konstarter och matematik i lärandet* (s. 106–131). Stockholm: Carlssons förlag.
- Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 11–27). Stockholm: HLS förlag.
- Lindström, L. (2007). Kan kreativitet läras ut? En bildpedagogisk översikt. (*EDUCARE 2007:1 Kreativitet*). Malmö: Malmö Lärarhögskola.
- Lindström, L. (Red.). (2008). *Nordic Visual Arts Education in Transition: a Research Review* (Vetenskapsrådets rapportserie 14/2008). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindström, L. (2009). Estetiska läroprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, (133/134), 57–70.

- Lindström, L., Borg, K., Johansson, M. & Lindberg, V. (2003). *Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker*. Forskningsprogram till Vetenskapsrådet.
- Lindström, L., Ulriksson, L. & Elsner, C. (1999). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Fritzes.
- Lundgren, U. (1983). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori* (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Malmberg, K. (2002). *Knyppling. Ett hantverk med spets*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för hushållsvetenskap.
- Marner, A. (2005). *Möten och medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv* (Monografier, Tidskrift för lärarutbildning och forskning). Umeå: Umeå universitet.
- Marner, A. & Örtengren, H. (2003). *En kulturskola för alla –estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv* (Forskning i fokus, 16). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Mawson, B. (2007). Factors affecting learning in technology in the early years at school. *International Journal of Technological and Design Education*, 17(3), 253–269.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage publications.
- Molander, B. (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen. Exemplet Den nationella utvärderingen* (Forskningens villkor skriftserie 2). Göteborg: Göteborgs universitet, Humanistiska fakulteten.
- Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral. En studie av skolgeografins innehållsval* (Geografiska regionstudier Nr. 69). Uppsala: Uppsala universitet.
- Naeslund, L. (1991). *Läraryntentioner och skolverklighet*. Stockholm: HLS-förlag.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk, i går – i dag – i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygren-Landgårds, C. (2000). *Educational and teaching ideologies in sloyd teacher education* (Akademisk avhandling, Vasa, Åbo Akademi). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotsky till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier utbildning.

- Persson, H. (2008). Metallslöjd. En historia för sig. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. En bok om pedagogisk slöjd* (s. 74–86). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: University Press.
- Sandahl, B. (2005). *Ett ämne för alla? Normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962–2002*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. Stockholm: HLS förlag.
- Sjögren, J. (1985). *Slöjden mot 90-talet. En intervju med Thorsten Lundberg om slöjden och slöjdläroarbete åren 1960–85*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för slöjd.
- Skollag (1985:1100) Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Skolverket. (1993). *Slöjd. Huvudrapport. Skolverkets rapport nr. 24*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (1994). *Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap* (Skolverkets rapport, 58). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1995). *Undervisning för flickor – undervisning för pojkar ...eller... undervisning för flickor och pojkar?* (Wernersson, I., författare). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2000a). *Kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2000b). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport* (Rapport 250). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd* (Rapport 253). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). (Hasselskog, P. & Johansson, M., författare). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005b). *Grundskolans ämnen i ljuset av nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006). *Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar* (Rapport 282). Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2007). *Attityder till skolan 2006. Elevers och lärares attityder till skolan* (Rapport 299). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Lärare inom förskola, skola och vuxenutbildning. 2008 års prognos över behov av och tillgång på lärare perioden 2008–2022.* (Redovisning av regeringsuppdrag, D.nr 2008:00086).
- Skolverket. (2009a). *Utbildningsresultat. Riksnivå* (Rapport 325). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Utveckling på gång. Skolverkets lägesrapport 2009. Kortversion.* Stockholm: Fritzes.
- SOU 1992:94. Skola för bildning.* Huvudbetänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2008:109.* En hållbar lärarutbildning. Stockholm: Fritzes.
- Staberg, E-M. (1992). *Olika värddar skilda värderingar: Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik.* Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Starrin, B. (1996). I P-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 103–121). Lund: Studentlitteratur.
- Svanberg-Hård, H. (1992). *Informellt lärande.* Linköping: Linköping university, Department of Education and Psychology.
- Svenska akademiens ordbok (1981). *Ordbok över svenska språket* (Tjugoåttonde bandet, Slurva – Solanin). Lund: Svenska akademien, Gleerup.
- Svenske, J. (1993). *Skrivandets villkor. En studie av dagboksskrivandets funktioner och situationella kontexter utgående från Backåkers Eriks dagbok 1861–1914.* Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet.* Stockholm: Nordstedts förlag.
- Säljö, R. (2008). Den materiella kulturen och vårt kunskapande. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 11–14). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system* (Skrifter från Högskolan i Borås, 1). Borås: Högskolan i Borås.
- Thorbjörnsson, H. (1990). *Nääs och Otto Salomon slöjden och leken*. Helsingborg: Ordbildarna.
- Thunborg, C. (1999). *Lärande av yrkesidentiteter. En studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor*. Linköping: Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten.
- Trotzig, E. (1997). *Sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter. Fyra märkeskvinnors och flickors slöjdundervisning* (Linköping Studies in Education and Psychology No 54). Linköping: Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Törnqvist, E-M. (2006). *Att iscensätta lärande. Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. Malmö; Malmö Academy of Music.
- Uljens, M. (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ullström, S-O. (2009). *Ämnesdidaktiska brobyggen. Didaktiska perspektiv inom lärande och forskning* (elektronisk publicering). Karlstad: Karlstad University Press.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lpo 94]. Hämtad 2 april 2004, från: <http://www.skolverket.se>.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humansitisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Weber, M. (1949). *The Methodology of the Social Sciences* (5:e uppl.). New York: The Free Press.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiliam, D. (2007). Muntligt omdöme främjar mattelärande bäst. I A. Pettersson (Red.), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg* (s. 101–112). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse* (Örebro studies in Sociology 9). Örebro: Örebro universitet.

Tidigare utgåvor:

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971
8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLOM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976
19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976
20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976
21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977
22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikenskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981. Pp. 286.
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981
39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983

43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarefarebeter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärda.* Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans värdegrund. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfjändes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvorsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk specialläroutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990
77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassruminteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991
79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvägrigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talbandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.
94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuka. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLMSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Eittåringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Värför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegäva ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997
113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers.* Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande.* Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students.* Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik.* Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning.* Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry.* Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education.* Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan.* Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen.* Göteborg 1998

122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor.* Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children.* Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge.* Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv.* Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier.* Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts.* Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development.* Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll.* Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning.* Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan.* Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv.* Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande.* Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning.* Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk.* Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices.* Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete.* Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi.* Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care.* Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education.* Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan.* Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare.* Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion.* Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete.* Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro.* Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program.* Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning.* Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement.* Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner.* Göteborg 2000
150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom bemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001

159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Ljvsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerters liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Forskolelærarar og pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärarens frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga bemyndelsen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svenske sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur forskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÅKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÅRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002
184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y.* Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos.* Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study.* Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions.* Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap.* Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek.* Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola.* Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study.* Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras.* Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison.* Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunnskap som mediekritikk.* Göteborg 2003.

195. LÖTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap.* Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet.* Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare.* Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt.* Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En poligenografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen.* Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring.* Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet.* Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården.* Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'.* Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBERG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar.* Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete.* Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik.* Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing.* Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar.* Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet.* Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola.* Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen.* Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution.* Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school.* Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan.* Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training.* Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice.* Göteborg 2004
217. SILWA CLAESON *Lärares levda kunskap.* Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet.* Göteborg 2004
219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Ammingspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.

229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställbet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRIKA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innebäll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Läk och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuspappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007
254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barneagen. Innehåll och bruk av barns och voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomstränerutbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärarens seminarieramtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSOON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. KERSTIN SIGNERT *Variation och invarians i Montessoris pedagogik.* Göteborg 2009
273. ANITA NORLUND *Kritisk saksprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfar och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärarens uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt bemötelsearbete.* Göteborg 2009.
286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse.* Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan.* Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making.* Göteborg 2010
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen.* Göteborg 2010