

”Att få alla till målet”

Differentieringsmetoder och arbetssätt i slöjdundervisningen

Josua Kackur

Avhandling för magistersexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2021

Abstrakt

Författare	Årtal
Kackur Josua	2021
Arbetets titel	
”Att få alla till målet” – Differentieringsmetoder och arbetssätt i slöjdundervisningen	
Publicerad avhandling för magisterexamen i slöjdvetenskap	Sidantal: 65 (72)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	
Referat:	
<p>Avhandlingens syfte är att undersöka hur slöjdlärare jobbar i sin undervisning och att undersöka hur slöjdlärare differentierar sin undervisning. Utgående från forskningens huvudsyfte har följande tre forskningsfrågor utformats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur jobbar slöjdlärare i sin undervisning?2. Vad upplever slöjdlärare att eleverna får ut av slöjdundervisningen?3. Hur differentieras slöjdundervisningen? <p>Som informanter fungerade fem aktiva lärare som undervisar i slöjdens hårda material. Informanterna undervisar i olika årskurser från årskurs 1 till årskurs 9. Som datainsamlingsmetod användes intervjuer. Intervjuerna skedde digitalt på distans. Data analyserades genom kategorisering och kvalitativ innehållsanalys.</p> <p>I resultatet för studien framkom att slöjdlärare i olika grad jobbar utgående från ett arbetsområde eller teknikområde. Undervisningen sker ofta med demonstrationer och genom att berätta om arbetsmomentet. Tavlan används ofta för att ge korta instruktioner åt eleverna. Slöjden ses som ett populärt ämne bland elever där de utöver själva slöjdverksamheten lär sig logiskt tänkande, problemlösning och socialt samspel. Differentiering av slöjdundervisningen är något som flera av informanterna inte tänker så mycket på, eftersom många av informanterna anser att det sker naturligt. Det framhålls även att i ett arbetsområdesupplägg blir differentieringen en naturlig del av undervisningen. Differentieringsmetoder som används i slöjdundervisningen är exempelvis att variera undervisningsmetoder, ge instruktioner i olika former och att hjälpa eleverna med svåra arbetsmoment. Flera informanter menar att man genom att hjälpa elever med svåra moment kan få dem att tro att de gjort mera än vad de egentligen gjort. Detta är något som stärker elevernas självförtroende och ger eleverna känslan av att lyckas.</p>	
Sökord:	
Slöjd, slöjdundervisning, differentiering, specialpedagogik	

Innehåll

Abstrakt

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund och problemområde	1
1.2	Syfte och forskningsfrågor	2
1.3	Begreppsdefinition	2
1.4	Avhandlingens upplägg	3
2	Skolslöjden	4
2.1	Skolslöjdens utveckling och kännetecknande drag	4
2.2	Lärande i slöjdundervisningen	6
2.3	Arbetsätt i slöjdundervisningen	8
2.4	Slöjdens läroplansgrunder	12
3	Specialpedagogik	15
3.1	Specialpedagogisk verksamhet	15
3.2	Perspektiv på specialundervisning	16
3.3	Trestegsstödet	17
3.4	Inkludering	18
3.5	Läroplansgrunder	20
4	Differentiering	23
4.1	Vad är differentiering?	23
4.2	Varför differentiera?	24
4.3	Olika typer av differentiering	25
4.4	Differentiering i praktiken	26
4.5	Hur beskrivs differentiering i Glgu 2014?	28
5	Metod	30
5.1	Syfte och forskningsfrågor	30
5.2	Val av metod	31
5.3	Val av informanter	32
5.4	Studiens genomförande	33
5.5	Analys och tolkning	34
5.6	Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter	35
6	Resultatredovisning	38
6.1	Hur jobbar slöjdlärare i sin undervisning?	38
6.1.1	Arbetsområdestänk	38
6.1.2	Teorigenomgång	39

6.1.3	Årskursskillnader	40
6.1.4	Inkludering i slöjden	41
6.2	Vad upplever slöjdlärare att eleverna får ut av slöjdundervisningen?	42
6.2.1	Slöjdens roll för eleverna	42
6.2.2	Likheter och skillnader mellan årskurser	43
6.2.3	Lärande om, i, med och genom slöjd	44
6.3	Hur differentieras slöjdundervisningen?	46
6.3.1	Differentieringsmetoder	46
6.3.2	Varför differentiera?.....	48
6.3.3	Årskurslikheter	49
6.3.4	Lärarnas utgångspunkter vid differentiering	50
7	Diskussion	52
7.1	Resultatdiskussion.....	52
7.1.1	Hur jobbar slöjdlärare i sin undervisning?	52
7.1.2	Vad upplever lärarna att eleverna får ut av slöjdundervisningen?	54
7.1.3	Hur differentieras slöjdundervisningen?	57
7.2	Metoddiskussion	59
7.3	Sammanfattning	61
7.4	Förslag till fortsatt forskning.....	63
	Litteraturförteckning	64

Bilagor:

Bilaga 1: Intervjuguide

Bilaga 2: E-postmeddelande till informanterna

Figurer

Figur 1: Slöjdundervisningens fyrfält	7
Figur 2: Estetiska lärprocesser	8
Figur 3: Trefasmodell för elevens slöjdprocess	9

1 Inledning

I kapitlet presenteras studiens bakgrund och problemområde. Här redogörs även för studiens övergripande syfte och forskningsfrågorna som stått till grund för hela studien. Kapitlet innehåller även korta begreppsdefinitioner och redogörelse för avhandlingens upplägg.

1.1 Bakgrund och problemområde

Jag studerar slöjdpedagogik som huvudämne och läser behörighetsgivande studier i specialpedagogik som biämne. Vartefter jag har läst specialpedagogik har jag allt mer börjat intressera mig för hur man kan ha en inkluderande slöjdundervisning och hur man kan anpassa slöjden efter alla elevers behov. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (hädanefter Glgu 2014) betonas vikten av att undervisningen skall anpassas till alla elever och att alla elever har rätt till undervisning på sin egen nivå. (Utbildningsstyrelsen, 2014) Jag anser att det är viktigt att differentiera slöjdundervisningen och anpassa den efter eleverna för att deras intresse för slöjd skall bevaras och för att eleverna skall få ut så mycket som möjligt av den.

Jag skrev min kandidatavhandling om hur slöjdlärare som undervisar i årskurs 7–9 differentierar sin undervisning. Resultaten från studien visar differentieringsmetoder som kan användas i slöjdundervisningen och att flera av informanterna lyfte fram att differentiering av slöjdundervisningen sker på ett naturligt sätt om man jobbar utgående från arbetsområden. I samband med att jag skrev min kandidatavhandling konstaterade jag att det finns väldigt bristfällig forskning i ämnet och bestämde mig då för att bidra med forskning i ämnet. Nu vill jag i min magistersavhandling fördjupa mig i ämnet för att studera hur undervisningen i dagens slöjdsalar verkligen ser ut, både ur ett differentieringsperspektiv och ur ett undervisningsperspektiv. I den här studien vill jag se närmare på hur arbetet ute på fältet faktiskt ser ut och vad som är utgångspunkterna för slöjdundervisningen. Används tema- och arbetsområdestänket ute i våra skolor, hittar vi ännu skolor där man använder sig av modellslöjd och vad finns det för övriga utgångspunkter för slöjdundervisningen?

Eftersom jag studerar till lärare i teknisk slöjd undersöker jag främst slöjdundervisningen i de hårda materialen och kommer därför att intervjua lärare som jobbar med de hårda materialen. Jag kommer att intervjua både lärare som undervisar i årskurserna 1–6 och 7–9 för att få en tydlig bild av hela grundskolans slöjdundervisning.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur slöjdlärare jobbar i sin undervisningen och hur slöjdlärare differentierar sin slöjdundervisning. Utifrån det övergripande syftet för studien har jag utformat följande tre forskningsfrågor:

1. Hur jobbar slöjdlärare i sin undervisning?
2. Vad upplever slöjdlärare att eleverna får ut av slöjdundervisningen?
3. Hur differentieras slöjdundervisningen?

I metodkapitlet preciseras både syftet med studien och forskningsfrågorna mer ingående.

1.3 Begreppsdefinition

Nedan definieras kort aktuella begrepp som används i avhandlingen för att minska risken för eventuella missförstånd och för att skapa en större förståelse hos läsaren. Begreppen beskrivs mera utförligt i teorikapitlen.

Differentiering – Med pedagogisk differentiering menas att anpassa undervisningens innehåll och stoff efter elevernas egenskaper och kunskapsnivå (Barow m.fl., 2013).

Inkludering – Inkludering kan beskrivas som strävan efter att ha en skola för alla elever. Verksamheten skall anpassas efter alla elevers olika behov, förutsättningar och egenskaper (Barow m.fl., 2013).

Inklusion – Inklusion kan ses som slutmålet för en inkluderande undervisning. (Björk-Åman, 2013, s. 22)

Slöjd – Med benämningen slöjd syftar jag på slöjdundervisningen i den grundläggande utbildningen. Enligt Utbildningsstyrelsen (2016) är slöjd ett läroämne som innehåller olika typer av slöjdverksamhet i olika slags material med olika arbetstekniker.

1.4 Avhandlingens upplägg

Avhandlingens första kapitel är introduktionskapitlet där studiens bakgrund och övergripande syfte framkommer. Det andra kapitlet är det första teorikapitlet och behandlar slöjdundervisningens uppbyggnad och utgångspunkter. Kapitlet innehåller även information som behandlar slöjdundervisningens styrdokument. I det tredje kapitlet behandlar jag den specialpedagogiska verksamheten som finns i de finländska skolorna. Här behandlas även vad Glgu 2014 säger om stöd- och specialundervisning. Det fjärde och sista teorikapitlet behandlar differentiering och beskriver vad differentiering är och hur man kan differentiera undervisningen. Det femte kapitlet är metodkapitlet där studiens datainsamlingsmetod preciseras. Här ingår en tydligare beskrivning av forskningens syfte och forskningsfrågor. I det sjätte kapitlet presenteras resultatet från studien utgående från forskningsfrågorna. I det sjunde och sista kapitlet görs en resultat- och metoddiskussion samt förslag till ny forskning.

2 Skolslöjden

I kapitlet behandlas slöjdundervisningens kännetecknande drag och skolslöjdens utveckling. I kapitlet behandlas även lärandet i slöjdundervisningen och slöjdundervisningens arbets sätt. Kapitlet avslutas med läroplansgrunderna för slöjdundervisningen.

2.1 Skolslöjdens utveckling och kännetecknande drag

Läroämnet slöjd har funnits i de finländska skolorna sedan Uno Cygnaeus introducerade folkskolan på 1860-talet. Enligt Jossfolk (2010) ansåg Cygnaeus att slöjden var viktig och han var den första i världen att införa obligatorisk slöjdundervisning i skolan. Enligt Hartvik (2013) ansåg Cygnaeus att slöjden hade pedagogiska kvaliteter och en praktisk nyttighet och påpekade att arbetet inte enbart skulle vara mekanisk och tankeslös verksamhet utan skulle även ge en andlig tillfredsställelse och arbetslust. Det som lade grunden till verksamheten var utvecklandet av hantverksskicklighet och framställandet av nödvändiga föremål och verktyg.

Under tidsperioden 1970–1994 fick slöjdprocessstänket mer uppmärksamhet. Slöjdprocessen gick från idé till en färdig produkt och elevernas förmåga att planera egna produkter betonades. Också i den första läroplanen framkom slöjdprocessens betydelse då utgångspunkten för slöjdverksamheten nu skulle vara arbetsområdesprincipen. Under tidsperioden från 1994 och framåt kännetecknas slöjdverksamheten av självständighet och medvetenhet under hela slöjdprocessen. Slöjdämnet blir mera mångsidigt och den teknologiska förståelsen betonas allt mer. Här uppmuntras eleverna till att dokumentera och utvärdera processen och till att utveckla färdigheter som även behövs utanför slöjdsalen. (Hartvik, 2013.)

Genom åren har tyngdpunkten i slöjdundervisningen ändrats i takt med ändringarna och utvecklingen i vårt samhälle. Till följd av att slöjden länge saknade en akademisk grund har ämnet ofta varit ett föremål för allmänt tyckande som då resulterade i

svårigheter med att diskutera de pedagogiska målen med slöjdundervisningen. Detta eftersom det då ännu inte fanns några teoretiska verktyg att ta del av. (Hartvik, 2013.)

Skolslöjden kännetecknas av praktiskt arbete för eleverna. I läroämnet slöjd utgår eleverna från sina idéer eller från en angiven uppgift och omvandlar material till konkreta föremål med hjälp av verktyg. Eleverna är själva delaktiga i hela tillverkningsprocessen. Människan har alltid bearbetat material till fysiska föremål och kunskapsformen är grundläggande för vår utveckling. Utgående från pedagogiska motiv är slöjden ensam om att låta eleverna utvecklas inom denna kunskapsform. Att tillverka ett fysiskt föremål under en hel process kan vara mindre vanligt i mötet med alla halvfabrikat i det allt mer digitaliserade samhället. (Johansson, 2009.)

Traditionellt sett finns det två slöjdarter i grundskolan, teknisk slöjd och textilslöjd, men i och med Glgu 2014 går de nu under den gemensamma benämningen ”Slöjd”. Slöjdundervisning är i dagsläget obligatoriskt i årskurs 1–7 och förekommer som tillvalsämne i årskurs 8–9 (Utbildningsstyrelsen, 2014). I de lägre årskurserna kan slöjdundervisningen ha en mer pysselkaraktär (Johansson, 2009). Enligt undersökningar som gjorts i de nordiska länderna är slöjden ett av de populäraste läroämnena i grundskolan. Det som eleverna uppskattar med slöjdamnet är att de själva till viss del får vara med och påverka vad de gör på lektionen och det arbetssätt som används i slöjdundervisningen. (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015.) Trots att många elever upplever slöjden som rolig och till och med som veckans höjdpunkt är det många elever som inte uppfattar någon nytta med slöjdundervisningen. Eleverna kopplar inte kunskaperna de får i ämnet till fortsatta studier eller kommande yrkesliv. Även föräldrarna rangordnar slöjden som ett av de lägsta ämnen när de rangordnar vilket ämne som är viktigast för deras barns utveckling. (Johansson, 2009.)

Den pedagogiska slöjden i de nordiska skolorna är ett ämne som tidigare saknat vetenskaplig framtagen kunskap. Enligt Hartvik (2013) kunde ämnets motiv sammanfattas med nyttigheten som det förde med sig, medan övriga pedagogiskt värdefulla aspekter ofta hamnade i skymundan. Det har lett till ett bristfälligt underlag vid argumentation om vad slöjdamnet kan tillföra i skolan. Detta leder till att debatterna om vad slöjden för med sig och om det är ett ämne som skall finnas i dagens moderna skola ofta grundar sig på okunskap och allmänt tyckande. Föräldrar vet kanske inte vad dagens slöjdundervisning står för, utan refererar istället till egna eller

andras upplevelser från slöjdundervisningen. (Johansson, 2009.) Begränsad forskning om slöjdens kunskapsbidrag till en hållbar utveckling gör att informationen riskerar gå förbi allmänheten (Johansson, 2019). Enligt Hartvik (2013) har man efter 1970-talet, när lärarutbildningen akademiserades, aktivt forskat inom slöjdvetenskap och slöjdpedagogik. Detta har varit ett avgörande steg för slöjddämnets vetenskapliga förankring. Ämnets vetenskapstillhörighet stärktes även i och med att professurer och huvudämnen inom slöjdområdet inrättades.

2.2 Lärande i slöjdundervisningen

Skolan skall ge utrymme för att alla elever skall utvecklas i olika kunskapsformer. Möjligheten att få egna erfarenheter om materialen, verktygen och tillverkningsmetoderna finns för flertal av eleverna inte utanför skolan. I slöjden finns ständiga inslag av både matematik och teknik. Slöjdarbetet innehåller beräkningar och problemlösningssituationer där eleven själv formulerar problemen under en inte alltid förutsägbar process. Eleverna tränas i symbol- och skriftspråk och lär sig följa angivna anvisningar och instruktioner. Slöjdandet minskar stressen genom överlappningar av koncentration, reflektion, vila och harmoni. Slöjden kan bidra till självkänedom, livskvalitet och tillfredsställelse. (Johansson, 2009.)

Hartvik (2013) framhåller *handlingsberedskapen* som en viktig del av lärandet i slöjdundervisningen. Fastän eleverna inte kommer att hålla på med slöjd senare i livet, finns det saker som de lär sig och som de har nytta av. Genom att eleverna lär sig hur man utför praktiska saker får de en förståelse och vet hur det skall göras. En annan aspekt av handlingsberedskap är att eleverna använder sin handlingsberedskap till att utföra slöjdrelaterade sysslor, exempelvis reparation och underhåll.

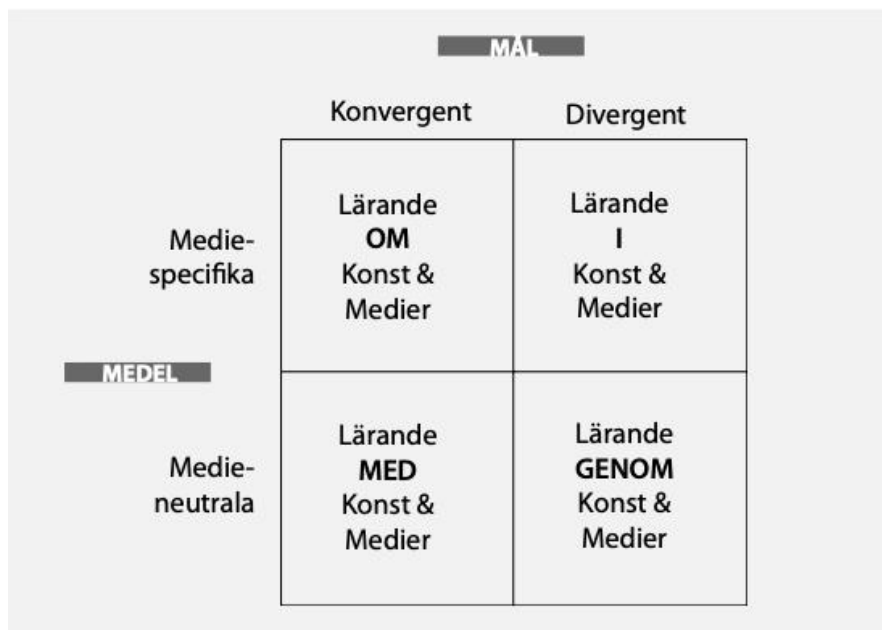
Huovila och Rautio (2007) har utformat ett fyrfält som beskriver lärandet i slöjdundervisningen. De olika fälten beskriver olika perspektiv på lärande som sker i slöjdundervisningen. De fyra fälten som beskrivs är ämneskunskaper (*tiedot ja taidot*), planeringsfärdigheter (*suunnittelun taidot*), arbetsfärdigheter (*työskentelyn taidot*) och utvecklingsfärdigheter (*kasvamisen taidot*). Enligt Huovila, Hintsala, Säilä och Rautio (2018) innefattar ämneskunskaperna att eleverna lär sig om olika material, tekniker och verktyg. Inom planeringsfärdigheterna lär sig eleverna estetisk och teknisk

planering. Inom arbetsfärdigheterna lär sig eleverna att ta ansvar, arbeta och utvärdera sitt arbete. Inom utvecklingsfärdigheterna lär sig eleven att känna sig själv och känna glädje, om kulturen och hållbar utveckling. Målen (Tavoitteet) är viktiga att förtydliga både för eleven och för läraren samtidigt som det även är viktigt att utvärdera arbetet för att undervisningen skall utvecklas. Genom att jobba utgående från fyrfältet kan läraren analysera hur både den enskilda elevens samt hela gruppens arbete framskrider.

	TAVOITTEET	TAVOITTEET	
ARVIOINTI	TIEDOT JA T AidOT	SUUNNITTELUN T AidOT	ARVIOINTI
ARVIOINTI	TYÖSKENTELYN T AidOT	KASVAMISEN T AidOT	ARVIOINTI
	TAVOITTEET	TAVOITTEET	

Figur 1: Slöjdundervisningens fyrfält (Huovila & Rautio, 2007, s. 54)

Enligt Lindström (2008) lär sig eleverna bland annat visuell föreställningsförmåga, tålmod och risktagande i slöjdundervisningen. Den här typen av kunskaper och förmågor, mer än de praktiska färdigheterna, utgör den verkliga nyttan med de praktiska och estetiska ämnena. Lindström (2008) lyfter även fram att man i de estetiska ämnena lär sig på olika plan och har kategoriserat lärandet i fyra olika kategorier. Man lär sig *om*, *i*, *med*, och *genom*. Lärande *om* syftar på baskunskaper om material och tekniker. Lärande *i* syftar ofta på experimenterande med tekniker och material för att förmedla ett budskap eller uttrycka en stämning. Lärande *med* syftar ofta på en integration av estetiska uttryck och lärostoff från andra ämnen. Slutligen lärande *genom* syftar på de övergripande kompetenser och förhållningssätt som man kan tillägna sig genom ett djupgående engagemang i ett projekt.



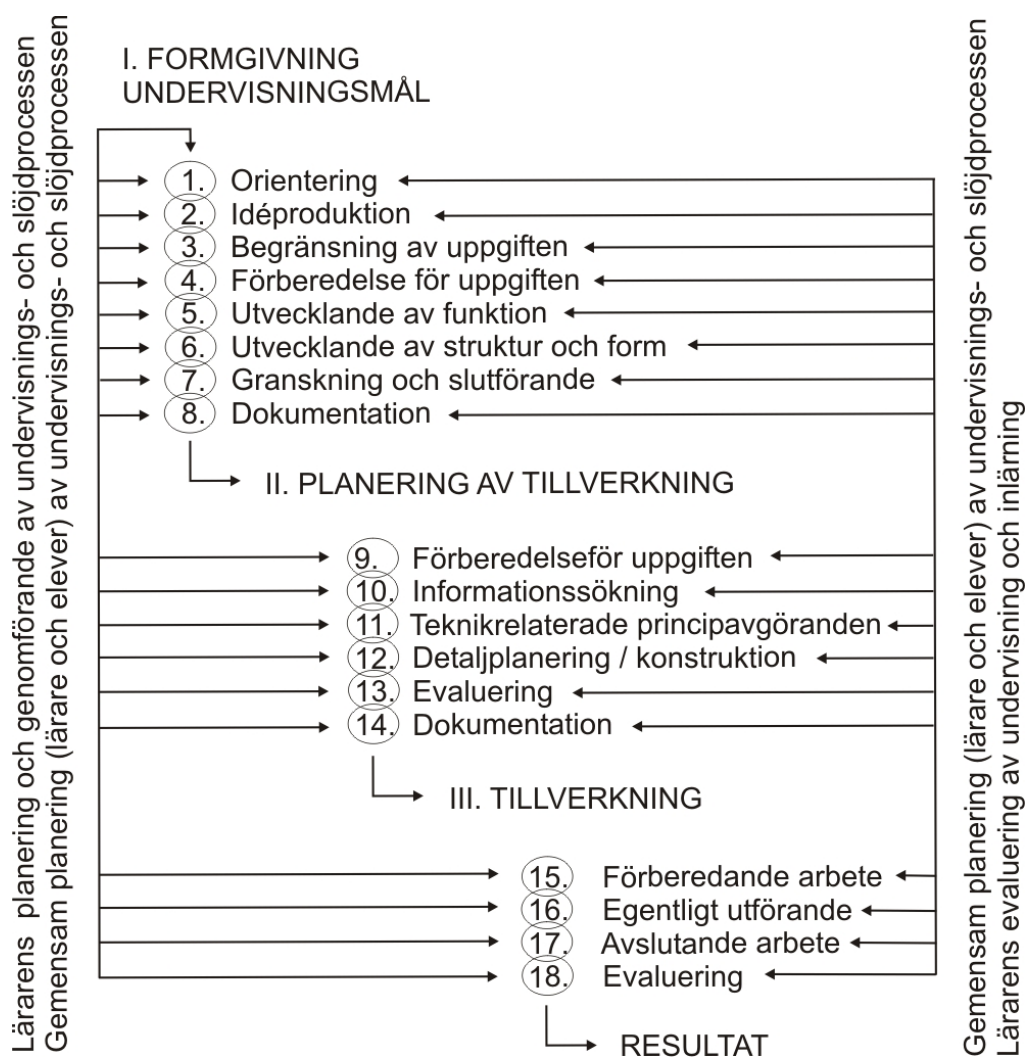
Figur 2: Estetiska lärprocesser (Lindström, 2008, s. 62)

Även Björkgren, Ahlskog-Björkman, Enkvist och Gullberg (2019) lyfter fram lärandet i olika ämnen enligt samma fyrfältsprincip som Lindström (2008). Björkgren m.fl. (2019) lyfter fram att i lärande *om* ligger betoningen på läroämnets kärna i form av faktakunskap, medan lärande *i* har en mera kreativ och utforskande ambition där man fördjupar sig i material och uttrycksformer. Lärande *med* inbjuder till ett kollaborativt lärande genom att undervisningsämnet kan användas som verktyg för att nå kunskapsmål i övriga läroämnen. Lärande *genom* uppfattas som en ökad förmåga att engagera sig i världen på ett meningsfullt sätt.

2.3 Arbetssätt i slöjdundervisningen

Inom slöjdundervisning betonar man vikten av att eleven skall vara delaktig i hela slöjdprocessen. Slöjdprocesstänket infördes i och med den första läroplanen på 1970-talet. Där började undervisningens betoning gå över från slöjdprodukten till slöjdprocessen. Innan grundskolans införande betonades själva slöjdprodukten i betydligt större utsträckning. Under senare tid har det igen börjat bli accepterat att lyfta fram slöjdprodukten som ett konkret resultat av egna kunskaper och färdigheter. Betoningen av undervisningen bör alltså ligga i både slöjdprocessen och slutprodukten. (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015.) Suojanen refererad av

Hartvik (2013) lyfter fram att helhetsprocessen handlar om att hitta det som skall tillverkas, kunskapen om hanteringen av både praktisk och teoretisk kunskap, att sätta upp mål för verksamheten och att kunna arbeta tillsammans. Enligt Porko-Hudd (2005) kan man säga att slöjdprocessen är ett medel för att nå de edukativa målen. Varje slöjdprocess är unik och bildar sitt eget mönster.



Figur 3: Trefasmodell för elevens slöjdprocess (Lindfors, 1999, s. 58)

Slöjdprocessen kan enligt processmodellen, framtagen av Lindfors (1991), delas in i tre olika faser. De tre faserna är; *formgivning*, *planering av tillverkning* och *tillverkning*. Inom varje fas finns det ett antal steg som beskriver produktionsflödet i slöjdprocessen (Porko-Hudd, 2005). I den första fasen börjar eleven med att kartlägga och fundera över tidigare kunskaper och färdigheter. Eleven blir då samtidigt

medveten om sina målsättningar och temat för arbetsområdet. I den första fasen väcks elevens motivation och inspiration för projektet. Den andra fasen innefattar traditionellt slöjdarbete, men av en planerande art. Fasen är skiljt från det huvudsakliga slöjdarbetet för att planeringen skall få en större del i skolslöjden. Eleven bör få en viss frihetsgrad i detta skede för att den skall kunna hitta kreativa lösningar också under arbetets gång. Den tredje fasen består av själva tillverkningen. Här lär sig eleverna tillämpa nya arbetsredskap och metoder och får träna de olika teknikerna som uppgiften kräver. Om eleven varit aktiv i de tidigare faserna underlättar det arbetet i den tredje fasen. (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015.) Enligt Porko-Hudd (2005) är förloppet i en slöjdprocess sällan så linjärt som den kan uppfattas från processmodellen. Slöjdaren rör sig ofta fritt mellan de olika faserna under processens gång.

Porko-Hudd, Sjöberg och Sunngren (2015, s. 16) beskriver problemet med tillämpningen av slöjdprocessmodellen på följande sätt:

Problemet med tillämpningen av slöjdprocessmodellen ligger i att de tre faserna ses som olika typer av aktiviteter som kan utföras parallellt eller i olika ordningsföljd beroende på arbetsområdets uppbyggnad, dock så att de är integrerade i varandra. Då ges eleven frihet att röra sig inom de olika faserna i processen, men även mellan de tre olika faserna.

Eleverna bör alltså ha möjlighet att röra sig mellan de olika faserna i processmodellen för att slöjdprocessstänket skall vara till nytta. De olika faserna bör vara integrerade i varandra för att eleverna skall kunna röra sig både inom processens olika faser och mellan de tre olika faserna. Enligt Porko-Hudd (2005) är målet att alla elever skall lära sig behärska slöjdprocessen i sin helhet. Den förväntningen framhålls även i Glgu 2014.

Ända sedan 1970-talet har det i slöjdundervisningens styrdokument framhållits att slöjdundervisningen skall utgå ifrån arbetsområdesprincipen. Arbetsområdesprincipen innebär att undervisningen planeras som en större helhet bestående av ett ämnesteknologiskt innehåll och ett ämnesrelaterat kunskapsinnehåll. Arbetet för eleverna innebär frihet inom gränserna. Eleverna får alltså själva vara med och påverka vad de vill göra så länge de håller sig inom arbetsområdets ramar. Ett arbetsområde kan tidsmässigt räckas från två veckor till betydligt längre, beroende på innehållets omfattning och schemaläggning. Ett arbetsområde inkluderar ett gemensamt undervisningsinnehåll för alla elever samt möjliggör en tillämpning av innehållet.

(Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015.) Enligt Suojanen refererad av Hartvik (2013) ses arbetsområden som ett didaktiskt verktyg. Arbetsområdet skapar kontakt till ett slöjdrelevant innehåll som kan vara svårt att nå genom helt fritt slöjdande.

Ett arbetsområde kan ha ett namn som ger en antydning om vilken typ av ämnesteknologi eller kompetensområde som kommer att ingå. Temat skall ge eleverna inspiration och motivation och även ge eleverna bakgrunds- och tilläggsinformation för att de skall förstå sin slöjdverksamhet i ett bredare perspektiv. Det är viktigt att läraren planerar temaområden med en lämplig variation utgående från olika slöjdtekniker, arbetsmetoder, mål och utvärderingsmetoder. Risken med ett lyckat arbetsområde är att läraren använder samma temaområde år efter år och glömmer bort att uppdatera den ursprungliga målsättningen. (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015.)

Beroende på vilket mål läraren har med sina temaområden kan de byggas upp på olika sätt. Enligt Sjöberg (2009) kan tyngdpunkten i undervisningen då vara på *nyskapande reproduktion*, *funktionell slöjd* eller på *experimentell slöjd*. Porko-Hudd, Sjöberg och Sunngren (2015) hävdar att i undervisningen som bygger på en *nyskapande reproduktion* är det inläringen av nya tekniker eller repetitionen av gamla tekniker som ofta står i fokus. Slöjdprocessen startar vid tillverkningsfasen istället för vid formgivningssfasen, eftersom det är tekniken som används i temat som är det väsentliga. När tyngdpunkten är på *funktionell slöjd* är elevernas baskunskap inom området en förutsättning. Det som eleven skall lära sig är formgivnings- och planeringstekniker. Eftersom eleven skall använda tekniker och material som hen förväntas kunna, kan eleven istället sätta mer tid på att planera och utveckla problemlösningsförmågan. När tyngdpunkten i undervisningen läggs på *experimentell slöjd* kännetecknas verksamheten av lekfullhet, tolerans samt av försök och misstag. Avsikten i experimentell slöjd är att slöjdaren skall bli av med tanken av att all slöjdverksamhet skall resultera i bruksföremål. (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015.)

Användningen av digitala hjälpmedel i slöjden har ökat under de senaste årtiondena. Man använder olika dataprogram och applikationer för olika moment i slöjdprocessen. Exempelvis används olika digitala hjälpmedel för att dokumentera slöjdprocessen och för att söka inspiration. Digitala hjälpmedel kan även användas för att planera och formge produkter genom olika dataprogram och mobilapplikationer där eleverna kan

planera och rita upp sina produkter. Inom själva tillverkningen av slöjdprodukterna används till stor del traditionella verktyg, men även här har det blivit vanligare med digitala inslag. Programmering och 3D-printning är exempel på digitala metoder som används inom tillverkningsprocessen. De digitala hjälpmedlen kan tillämpas på ett mångsidigt sätt i undervisningen och skapar ett mervärde inom ämnet. Avsikten med de digitala hjälpmedlen är inte att skjuta över slöjdverksamheten till en virtuell värld, utan att stödja ämnets utveckling och främja lärandet på ett sätt som gör att kunskapen och glädjen i att skapa något själv kvarstår. (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015.)

2.4 Slöjdens läroplansgrunder

Utbildningsstyrelsen (2014) beskriver läroämnet slöjd som ett ämne vars uppdrag är att lära eleverna att behärska en slöjdprocess i sin helhet. Slöjden är ett läroämne där eleverna med hjälp av olika slags material får uttrycka sig genom att skapa för hand och använda teknologi. Till slöjden hör självständigt och gemensamt arbete med att planera och framställa produkter eller alster. Eleverna skall lära sig att utvärdera det egna och det gemensamma arbetet i slöjdprocessen. Utbildningsstyrelsen (2014, s. 146) beskriver slöjdundervisningen på följande sätt:

Att slöjda innebär undersökande, kreativt och experimentellt arbete, där man fördomsfritt väljer olika visuella, materiella och tekniska lösningar och framställningsmetoder. I slöjden lär sig eleverna att förstå, utvärdera och utveckla olika slags tekniska tillämpningar och att använda de inlärdas kunskaperna och färdigheterna i vardagen. Slöjden ska utveckla elevernas rumsuppfattning, taktila känsla och förmåga att skapa med händerna, vilket främjar de motoriska färdigheterna, kreativiteten och förmågan att planera.

Slöjden skall alltså vara ett experimentellt läroämne där eleverna fördomsfritt får testa på att jobba med olika material och tekniska lösningar. Kunskaperna och färdigheterna som eleverna lär sig skall de kunna koppla till vardagssituationer och få användning av dem där. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

I Glgu 2014 lyfter man även fram att man i slöjdundervisningen skall betona elevernas olika intressen och gruppsamverkan. I slöjd är utgångspunkten att studera olika övergripande teman på ett naturligt och övergripande sätt, även över läroämnesgränserna. Kunskap om elevens omgivande materiella värden bidrar till att lägga en grund till en hållbar livsstil och utveckling. Slöjden utvecklar koncentrationsförmågan och förmågan att ta initiativ. Slöjdundervisningen skall fostra

eleverna till etiska, medvetna, kunniga och företagsamma medborgare som värdesätter sina slöjdfärdigheter. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Enligt Glgu 2014 är slöjdundervisningens uppdrag för årskurserna 1–2 att göra det möjligt för eleverna att uttrycka sig genom slöjd. Eleverna skall få utveckla sina kunskaper, färdigheter och erfarenheter som behövs för att planera och skapa. Eleverna uppmuntras att planera och framställa slöjdprodukter i olika material och genom att använda olika verktyg och metoder. För årskurserna 3–6 är slöjdundervisningens uppdrag att stödja elevernas förmåga att behärska slöjdprocessen i sin helhet. Undervisningen skall stödja eleverna i att lära sig korrekta begrepp, ord och termer som tangerar slöjden. Eleverna skall vägledas i att kunna väja mellan olika arbetsmetoder, redskap och maskiner. Slöjden skall fostra eleverna i att kritiskt kunna granska människans konsumtions- och produktionssätt ur ett hållbart och etiskt perspektiv. Eleverna skall lära sig att förstå hur teknologi som används inom slöjd fungerar. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

För årskurserna 7–9 lyfts det i Glgu 2014 fram att slöjdens fostrande uppdrag är att stärka och fördjupa elevernas förmåga att ta fasta på sina egna erfarenheter för att skapa nytt och lösa problem. Eleverna skall bekanta sig med olika tekniska funktionsprinciper och praktiska problem. Slöjden skall även stödja elevens livskompetens, yrkesval och val som gäller arbetslivet. Innehållet i undervisningen skall erbjuda uppgifter och uppdrag där olika innehållsområden samspelar och bildar enhetliga helheter. Eleverna skall få använda olika apparater, maskiner och redskap som möjliggör lärande i att slöjda i olika material. Eleverna skall använda mobila apparater och få öva sig på att tillverka tredimensionella ritningar och modeller. Genom att variera undervisningsmetoderna och beakta elevernas olika förutsättningar och intressen differentieras undervisningen, exempelvis genom valet av arbetsredskap, arbetsuppgifter och lärmiljöer. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

All undervisning, även slöjdundervisningen, skall genomsyras av de sju delområdena inom mångsidig kompetens som finns beskrivna i Glgu 2014 på sid 20–24. De sju kompetenserna är följande:

1. Förmåga att tänka och lära sig (K1)
2. Kulturell och kommunikativ kompetens (K2)

3. Vardagskompetens (K3)
4. Multilitteracitet (K4)
5. Digital kompetens (K5)
6. Arbetslivskompetens och entreprenörskap (K6)
7. Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (K7)

I K1 lyfts tankeförmåga och färdighet att lära sig fram som grunden för utveckling av all övrig kompetens. Eleverna skall uppmuntras i att lita på sig själva och sina åsikter, men samtidigt vara öppna för nya lösningar. Eleverna skall lära sig använda kunskap på egen hand och tillsammans.

I K2 betonas vikten av att leva på ett kulturellt hållbart sätt i en mångfacetterad miljö. Det förutsätter kulturella färdigheter grundade på respekt för mänskliga rättigheter och en förmåga att kommunicera på ett hänsynsfullt sätt. Skolarbetet skall erbjuda eleverna gott om tillfällen där de får öva sig på att framföra sina åsikter på ett konstruktivt sätt och kunna handla etiskt.

I K3 betonas vikten av att eleverna skall klara av vardagen och det kommande livet. Det handlar bland annat om att fungera i en teknologiserad vardag, hantera ekonomi och konsumtion, hälsa och säkerhet. Eleverna skall ges möjlighet att ta ansvar över eget och gemensamt arbete.

Med kompetens i multilitteracitet (K4) avses förmågan att tolka, producera och värdera olika slag av texter i olika medier och miljöer. Eleverna behöver ha kunskap i multilitteracitet för att förstå och tolka världen omkring sig.

I K5 betonas vikten av den digitala kompetens som eleverna skall få möjlighet till att utveckla. Informations- och kommunikationsteknik ska systematiskt användas i de olika läroämnena i den grundläggande utbildningen.

I K6 skall eleverna utveckla allmänna färdigheter som främjar intresset för arbete och arbetslivet. Det är viktigt att eleverna inser betydelsen av arbete och företagsamhet och möjligheterna till entreprenörskap.

I K7 framhålls vikten av att eleverna skall lära sig delta och förhålla sig ansvarsfullt till framtiden. Skolan ger eleverna en kunskapsgrund för att de skall kunna växa som aktiva medborgare. Utbildningen skall skapa förutsättningar för att eleverna skall utveckla intresse för frågor som gäller skolan och samhället.

3 Specialpedagogik

I kapitlet beskriver jag den specialpedagogiska verksamheten och vad specialundervisning handlar om. Jag beskriver närmare trestegsstödet som används i de finländska skolorna och lyfter fram olika perspektiv på specialundervisning. Kapitlet grundar sig på tidigare forskning inom ämnet och lyfter fram vad GIGU 2014 säger om specialundervisning och stödet som skall ges åt eleverna.

3.1 Specialpedagogisk verksamhet

Specialpedagogik definieras ofta som ett tvärvetenskapligt kunskapsområde, som förutom pedagogiken, fått starka influenser från både psykologi och medicin. Specialpedagogiken undersöker utbildningen för och undervisningen av de elever vars behov inte passar in med de arrangemang som planerats för majoriteten. Specialpedagogikens uppgift kan ses som att bemöta den allmänna pedagogikens tillkortakommanden. (Kivirauma, 2009; Björk-Åman, 2013.) Specialpedagogiken kan inte enbart ses som en särskild pedagogik för de elever som behöver särskilt stöd, utan skall istället jobba för att bidra till de naturliga variationerna av elevers olikheter i skolan. Synen på specialpedagogiken bör vidgas och även innefatta ett bredare samhällsperspektiv. (Ahlberg, 2007; Björk-Åman 2013.)

Målet med specialundervisning är att främja goda utvecklings- och livsvillkor för barn, unga, och även vuxna. Därför bör specialpedagogiken inte enbart knytas till utbildningsfrågor. Målgruppen för specialpedagogik är personer som har svårigheter, eller ligger i risk för att få svårigheter i sin utveckling, sitt lärande eller sitt liv. Specialundervisning kan betraktas som de praktiska åtgärder som vidtas för att främja lärandet hos personer eller grupper. Detta baserat på en specialpedagogisk grund. Inom specialpedagogiken ges det även uttryck för hur individer, som av någon anledning betraktas som avvikande från normen, skall få undervisning. (Björk-Åman, 2013.)

Inom den specialpedagogiska verksamheten jobbar man mycket förebyggande, speciellt med yngre elever. Man försöker ge det specialpedagogiska stödet så tidigt

som möjligt åt elever med annorlunda inlärningsförutsättningar för att de inte skall halka efter. Exempelvis ges det ofta en rejäl dos av specialpedagogiska insatser åt de elever i årskurs ett som ännu inte knäckt läskoden, för att eleverna skall undvika att bli efter och få mer problem längre fram. Man jobbar alltså med elevens kognitiva förmågor i ett tidigt skede och jobbar delvis förebyggande för att förhindra framtida inlärningssvårigheter och en negativ spiral av misslyckanden. (Sundqvist, 2014.)

I så gott som alla finländska skolor finns en speciallärare som erbjuder elever specialundervisning på deltid. Specialklassläraren tar i sin tur hand om de elever som får klassbunden specialundervisning. Specialundervisning på deltid ges åt de elever med lindrigare eller tillfälliga svårigheter och kan genomföras som enskild undervisning eller i smågruppsundervisning. Det innebär att man som speciallärare kan plocka ut elever ur klassen för att ge dem det stöd som behövs utifrån elevens behov. Man strävar efter att så långt som möjligt kunna tillmötesgå behoven i klassen, men ibland anses det vara bättre att ge undervisningen enskilt eller i smågrupp. (Sundqvist, 2014.)

3.2 Perspektiv på specialundervisning

Enligt Björk-Åman (2013) kan specialpedagogiken delas in i två ytterlighetsperspektiv; ett *individualistiskt perspektiv* och ett *interaktivt perspektiv*. Specialpedagogik utgående från ett individualistiskt perspektiv kännetecknas av att den enskilda eleven står i fokus och att det är eleven som skall stå till grund för valet av åtgärder. Individens brister, avvikelser eller stödbehov står till stöd för åtgärderna. En annan benämning som ofta används är medicinskt-psykologiskt perspektiv, som visar på vilka grunder perspektivets kunskaper vilar. Skolan försöker genom åtgärderna som används underlätta deltagandet i skolverksamheten för eleven.

I det interaktiva perspektivet lokaliseras problemen i elevens omgivning eller i de sociala relationerna mellan individen och omgivningen. I det interaktiva perspektivet fokuserar man på en tillrättalagd miljö och undervisning för att lösa problemen. Elevernas svårigheter framkommer i ett socialt sammanhang och ses som faktorn till problemet. Lösningen blir på ett pragmatiskt plan att tillrättalägga lärandesituationen i klassen. I det interaktiva perspektivet betonas alla elevers rätt till en delaktighet i gruppen. (Björk-Åman, 2013.)

3.3 Trestegsstödet

För att minska antalet elever som får specialundervisning på hel- eller deltid utanför klassen gjordes den finländska lagen gällande specialundervisning om år 2010. I och med den nya lagen överförs inte elever formellt till specialundervisningen, utan stöd ges istället åt eleverna i tre olika nivåer utgående från elevens behov. Den nya lagen kan ses som ett försök att föra samman specialundervisningen med den allmänna undervisningen. Trestegsstödet är ett systematiserat sätt att erbjuda eleverna stöd där elevens behov bestämmer vilken av de tre stödformerna eleven skall få. (Sundqvist, 2014.)

Den första nivån i trestegsstödet kallas *allmänt stöd*. Alla elever har rätt till det allmänna stödet. Här ges stödet av klass- eller ämnesläraren som beaktar hela undervisningsgruppens förutsättningar och behov hos varje enskild elev. Till det allmänna stödet kan det även höra kortvariga specialpedagogiska insatser i form av kortvarig specialundervisning på deltid om eleven tillfälligt hamnat efter i studierna. Exempelvis vid sjukdom eller annan skolfrånvaro används det allmänna stödet. För att detta skall lyckas krävs ett gott samarbete mellan vårdnadshavare, andra lärare och annan personal. (Sundqvist, 2014.)

Om eleven är i behov av ytterligare stöd flyttas eleven till *intensifierat stöd* efter att en pedagogisk bedömning gjorts. Det intensifierade stödet skall ges i enlighet med planen för elevens lärande. I och med det intensifierade stödet ökar vikten av ett flexibelt grupparrangemang, individuell handledning och differentiering i klassen. Eleven får nu även en mer regelbunden specialundervisning på deltid, vanligtvis en till två lektioner per vecka. (Sundqvist, 2014.)

Om det intensifierade stödet inte är tillräckligt för eleven ska eleven få *särskilt stöd* i enlighet med den individuella planen som gjorts upp. Den individuella planen innebär att eleven har anpassade mål. Stödet ordnas utgående från elevens bästa med den övriga undervisningen och är helt eller delvis i specialklass. Drygt hälften av eleverna som fick särskilt stöd år 2012 vistades minst 80 procent av tiden i en vanlig klass. Beslutet om särskilt stöd görs av utbildningsanordnaren utifrån en pedagogisk utredning där det framkommer att det allmänna och intensifierade stödet inte varit tillräckligt. (Sundqvist, 2014.)

Inom trestegsstödet ökar man alltså stödet åt eleven gradvis. Med jämna mellanrum utvärderas stödet för att eleven inte skall bli kvar i en stödform som det inte längre finns behov av. För att de nya stödformerna skall lyckas stärks behovet av en flexibel undervisning och ett yrkesövergripande samarbete. Trots att specialundervisning på deltid inom intensifierat och särskilt stöd lyfter fram flexibla grupparrangemang, är målet ändå att eleven skall kunna vistas så mycket som möjligt i den egna klassen. Här lyfts differentiering fram som centralt för att kunna inkludera eleverna i den vanliga klassundervisningen. Samundervisning lyfts även fram som en möjlighet att minska på antalet elever som delvis får specialundervisning utanför klassen. (Sundqvist, 2014.)

3.4 Inkludering

I dagens samhälle finns det en mängd definitioner av vad inkluderingstermen innebär. Enligt Haug (2017) finns det många variationer av inkludering. Synen och tolkningen av inkludering varierar mellan länderna och till och med mellan olika skolor i samma land. Dels kan inkludering handla om undervisningsskeendet i klassrummet och dels ett bredare samhällsperspektiv. Jag kommer att behandla inkludering i skolan och undervisningen. Inkludering har länge varit ett aktuellt tema inom skola och specialpedagogik och är ett av de mest använda begreppen inom det specialpedagogiska området enligt Salamancadeklarationen 1994 (Barow m.fl., 2013). Grundregeln i Salamancadeklarationen är att alla barn skall lära sig tillsammans, oberoende av elevens förmågor och skillnader. Inkludering kan tolkas på olika sätt. Sundqvist (2014, s. 18) beskriver inkludering enligt följande:

För mig är inkludering en utgångspunkt som handlar om att alla elever är olika, men att de trots olikheten har rätt att mötas i en gemenskap med andra elever som inte har exakt likadana förutsättningar och behov som de. Denna mångfald ger alla elever ett mervärde i mötet med livet och framtiden. Det handlar om långt mer än att bara placera elever med olika behov i samma rum eftersom inkludering innebär att det finns en känsla av samhörighet och gemenskap mellan dem.

Inkludering i undervisningen handlar alltså om att alla elever skall få känna att de hör till gruppen och att de kan delta i den undervisning som ordnas i elevens klass. Enligt Barow m.fl. (2013) handlar inkludering om en bra undervisning i en skolmiljö som värdesätter elevers olikheter och som även vill bidra till att de unga människorna utvecklas till att bli delaktiga i skolan och samhället. Här utgör inkluderingen en

vägledande princip för det pedagogiska vardagsarbetet, men där det vidare syftet är ett mer inkluderande samhälle. Inom inkludering ses mångfalden som en resurs och inte som ett problem. Enligt Björk-Åman (2013) kräver inkluderande undervisning ett vidgat perspektiv på skolans verksamhet och handlar om att införliva särskilda värderingar i särskilda kontexter. För att kunna ordna en bra inkluderande undervisning krävs det att man möter varje enskild elevs behov, oberoende av inlärningsförutsättningar. För att göra det krävs ett gott samarbete mellan specialisterna och elevens perspektiv skall stå i fokus.

Enligt King-Sears, Janney och Snell (2015) är inkludering att låta elever med olika typer av funktionshinder gå i samma skola som barnets grannar. Inkludering är också att låta elever med funktionshinder få en individualiserad och relevant undervisning. Eleverna skall få nödvändigt stöd för att kunna delta i klassens aktiviteter. Enligt King-Sears, Janney och Snell (2015) handlar inkludering inte om att ha alla elever, oavsett funktionsvariation, att tillbringa all tid med i klassens undervisning. Inkludering handlar inte heller om att elever inte skulle få undervisning avskilt från klassen i mindre grupp eller få individuell undervisning.

En förutsättning för en inkluderande undervisning är att undervisningen skall anpassas efter elevens behov med individuella målsättningar och anpassade undervisningsmetoder. I och med detta kommer rollfördelningen mellan den allmänna pedagogiken och specialpedagogiken upp. Ansvar för undervisningen av alla elever ligger i huvudsak hos den allmänna skolan och dess personal, där specialläraren får en mer komplementär funktion. Därmed blir inkluderingen och specialpedagogiken hela skolans sak (Barow m.fl., 2013). Enligt Haug (1998) kan det finnas risker med att flytta elever från särskilda grupper och särskolor till det allmänna klassrummet. Det finns då risk för att en fysisk inkludering utan en anpassad pedagogik kan förstöra inkluderingens syfte och acceptans. Detta kan i sin tur leda till ogynnsamma följder för eleven och kan därmed bidra till en ökad exkludering. Enligt Björk-Åman (2013) är inkluderande undervisning inte frågan om effektivitet eller kostnader, utan handlar om varje barns rätt att gå i skola med sina kompisar, utan diskriminering. Alltså en sorts modell man vill att skall genomsyra hela vårt samhälle.

Inkludering i skolan kan enligt Björk-Åman (2013) betraktas ur olika perspektiv. Björk-Åman (2013) lyfter fram två olika synsätt utgående från de finländska

styrdokumenten. I det ena perspektivet ligger betoningen på idén om universella rättigheter för alla elever att få en utbildning enligt samma standard och erbjudas samma möjligheter. Det andra perspektivet på inklusion kan beskrivas i termer av individualisering, där fokus på den individuella elevens kapacitet och särskilda behov orsakande av olikheter i akademisk förmåga. Enligt Sundqvist (2014) finns det de som menar att den andel elever som får specialundervisning på deltid är ett bevis på att Finland misslyckats med att genomföra inkludering fullt ut.

3.5 Läroplansgrunder

I Glgu 2014 beskrivs principerna för stödundervisning och hur stödet skall ges. I läroplansgrunderna beskrivs även trestegsstödet och hur det fungerar. Här beskrivs utförligt om de olika nivåerna i trestegsstödet och vad som skall göras när elever flyttas till en annan stödnivå. Elever kan endast få stöd på en nivå åt gången. Stödformer som nämns är stödundervisning, specialundervisning på deltid, tolknings- och biträdestjänster och särskilda hjälpmedel. De olika stödformerna kan användas på alla tre nivåerna och kan användas samtidigt för att komplettera varandra. Stödet som ges skall vara flexibelt och långsiktigt planerat. Stödet skall anpassas efter det behov som finns och skall ges så länge och på den nivå som fodras. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

I Glgu 2014 framhålls att grunden för undervisningen och stödet skall finnas i såväl den enskilda elevens som hela gruppens behov och styrkor. Lärandet skall löpa obehindrat och inläringssvårigheter skall förebyggas och upptäckas i ett så tidigt skede som möjligt. Undervisningen skall planeras med beaktande av att behov av stöd kan variera från tillfälligt till kontinuerligt och från mindre omfattande till mer omfattande. Eleven skall i första hand få sitt stöd i sin egen undervisningsgrupp och skola genom flexibla arrangemang, om inte elevens bästa förutsätter att eleven flyttas till en annan undervisningsgrupp eller skola. När en elev flyttas till en annan skola, exempelvis från förskola till grundskola eller inom grundskolan, är det viktigt att stödet som getts fortsätter ifall det finns behov för det. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Enligt Glgu 2014 är syftet med stödet att förhindra att problemen växer och blir mer komplicerade. Det är därför också viktigt att eleven får känna att hen lyckas i sitt lärande och att eleven känner sig som en medlem i sin grupp. För att detta skall fungera krävs det att samarbetet mellan lärarna och det yrkesövergripande samarbetet inom

elevvården fungerar. Vilka yrkespersoner som deltar i samarbetet avgörs från fall till fall beroende på behoven. Även den pedagogiska sakkunskapen är viktig. Utbildningsstyrelsen (2014, s. 62) lyfter i Glgu 2014 fram undervisningsstödet som skall ges åt eleverna på följande sätt:

Enligt lagen om grundläggande utbildning har den som deltar i undervisning rätt att få tillräckligt^[1] stöd för lärande och skolgång genast när behov uppstår. För att upptäcka behovet av stöd på ett tidigt stadium ska man kontinuerligt följa med hur elevernas lärande och skolgång framskrider. Först granskas de befintliga arbetssätten, undervisningsarrangemangen och lärmiljöerna och hur de lämpar sig för eleven. Utifrån det bedöms om man genom att ändra på dem kunde hitta bättre pedagogiska lösningar för eleven. Vid bedömningen och planeringen av stöd ska resultat av andra eventuella utvärderingar utnyttjas och elevens tidigare stöd beaktas.

Här betonas vikten av en så tidig stödsinsats som möjligt för att få bukt med problemet i ett så tidigt skede som möjligt. Här lyfts det även fram hur man skall gå till väga för att ge ett gott stöd och hur man skall se över de undervisningsmetoder som används.

I Glgu 2014 betonas vikten av ett gott samarbete mellan hemmet och skolan i samband med stöd. När en elev är i behov av stöd ökar betydelsen av ett gott samarbete mellan hem och skola. Vårdnadshavaren skall informeras om hur samarbetet fungerar och vilka rättigheter och skyldigheter både de själva och skolan har. Det är viktigt att skolan genast tar kontakt med hemmen när det framkommit att en elev har problem och är i behov av stöd. Vårdnadshavaren skall uppmuntras till att stödja sitt barns lärande och skolgång. Eleven eller vårdnadshavaren kan inte vägra ta emot stöd enligt vad som föreskrivs i lagen om den grundläggande utbildningen. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

I Glgu 2014 framhålls att undervisning för elever med grava funktionshinder kan ordnas enligt verksamhetsområde istället för läroämnesvis. Undervisningen skall ordnas enligt verksamhetsområde endast när eleven inte kan studera enligt en individualiserad lärokurs. Verksamhetsområdena är *motoriska färdigheter, språk och kommunikation, sociala färdigheter* och *färdigheter för dagliga rutiner*. Målet med den här typen av undervisning är att ge eleverna sådana kunskaper och färdigheter som eleven har nytta av och behöver för att klara sig så självständigt som möjligt i livet. Undervisningen planeras utgående från elevens styrkor. Elevens individuella behov, det centrala innehållet och elevens framsteg beskrivs i den individuella planen. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

På lokal nivå bestäms hur undervisningen skall ordnas i praktiken. Inom det allmänna stödet bestäms exempelvis hur stödet ordnas i praktiken, samarbetet mellan eleven och vårdnadshavaren och arbetsfördelningen mellan olika aktörer på lokal nivå. Inom det intensifierade stödet väljer man på lokal nivå exempelvis arbetsrutiner vid en pedagogisk bedömning, tillvägagångssätt när stödformen inleds och hur planen för elevens lärande utarbetas. Inom det särskilda stödet väljs exempelvis arbetsrutiner vid en pedagogisk utredning, hur beslutet om särskilt stöd fattas och vilka tillvägagångssätt som används vid individualisering av en lärokurs på lokal nivå. På lokal nivå bestäms även rutiner och samarbeten vid övergångar och strategier för ett tidigt förebyggande arbete. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

4 Differentiering

I kapitlet behandlas differentieringens innebörd, olika typer av differentiering och hur man kan differentiera undervisningen. Kapitlet avslutas med en översikt över hur Glgu 2014 beskriver differentiering och hur slöjdens kan differentieras.

4.1 Vad är differentiering?

Differentiering i undervisningen kan beskrivas som metoder och arbetssätt som används för att anpassa undervisningen efter elevens förutsättningar, ålder, undervisningssituation och arbetsuppgifter. Differentiering anses vara det främsta sättet att i all undervisning beakta behoven som finns i undervisningsgruppen. För att differentieringen skall lyckas och vara givande för eleverna krävs det att läraren har insikter i processer i anslutning till lärandet och att läraren aktivt följer med arbetet och elevens utveckling. För att stödja differentieringen behöver läraren ha ett gott samarbete med kollegor, samt med annan personal och vårdnadshavare. (Vataja, 2011.)

Enligt Danforth (2017) skall undervisningen vara anpassad för att eleverna skall kunna nå sina individuella mål. Som lärare bör man då beakta elevens individuella behov och personlighet för att skapa en miljö som eleven känner sig bekväm i. Undervisningen skall ta elevens styrkor och intressen i beaktan för att eleven skall utvecklas och lära sig. Eftersom eleverna lär sig på olika sätt innebär differentiering att man skapar olika vägar åt eleverna för att de alla skall kunna lära sig i klassrummet. Alla elever varken kan eller skall uppnå samma resultat, eftersom personer har både olika förutsättningar och intressen. Även Vataja (2011) framhåller att undervisningen skall utgå ifrån elevernas styrkor och elevens intressen skall även beaktas. När elevens intressen beaktas i undervisningen kopplas elevens kunskaper och färdigheter ihop med erfarenheter och verksamhetsmodeller som är viktiga för eleven.

Differentierad undervisning kan ses som undervisning som accepterar alla elevens olikheter och variationer i kunskaper, prestationer och intressen. Alla dimensioner av mänskliga och kulturella variationer accepteras och ses som normala. Eftersom alla

elever lär och visar sin kunskap på olika sätt kan differentiering ses som en lösning för att alla elever skall känna att de lär sig saker. Eleverna börjar alla på olika nivåer av kunskap i relation till målen. Därför bör man ha en undervisning som passar nivån eleven är på. Målet med undervisningen är då att få alla elever att komma närmare sina mål. (Danforth, 2017.)

Differentiering skall inte förknippas med individualisering. Individualiseringen kan ses som ett mera privat projekt. Vid individualisering sker lärandet avskilt från gruppen och de elever som får en individualiserad undervisning har ofta svårt att klara av det friare arbetet som individuellt arbete utgör. Överlag sker undervisningen i sociala sammanhang och bör därför utgå från både klassens ram och de individuella förutsättningarna som finns när undervisningen planeras och differentieras. (Barow m.fl., 2013.)

4.2 Varför differentiera?

Fastän elever går i samma klass eller årskurs varierar elevernas kunskaper och intresse i de olika ämnena som undervisas i skolan. Även elevernas inlärningsstil och metod för hur de tar till sig kunskap varierar. Man ställer inte samma krav på alla barn i andra sammanhang, så varför skulle man göra det i undervisningen? Man kräver exempelvis inte att alla elever i årskurs 7 skall lyfta 80 kg i bänkpress, oberoende av styrka och storlek. Uppgiften blir omöjlig för vissa. På samma sätt är det med undervisningen. Man måste utgå från elevens förutsättningar när man ställer upp målen för att eleverna skall kunna uppnå dem. (Danforth, 2017.)

Att differentiera undervisningen är viktigt för att elevens studiemotivation och intresse skall upprätthållas. Vataja (2011, s. 2) beskriver resultatet av rätt vald undervisningsmetod på följande sätt:

Genom valet av undervisningsmetoder och arbetssätt ska situationer av interaktivt lärande och arbete i grupp och individuellt skapas, vilket gör det möjligt för eleverna att utveckla färdigheter som är viktiga med tanke på lärandet och den egna framtiden. Sådana färdigheter är bland annat tanke- och problemlösningsfärdigheter, arbetsfärdigheter och sociala färdigheter, självkänedom och ansvar, förmåga till delaktighet och initiativ, samt uttrycksförmåga och handens färdigheter.

Med citatet beskriver Vataja (2011) vikten av att välja rätt undervisningsmetod och arbetssätt. Eleverna utvecklas mest om undervisningen är på rätt nivå och passar deras inlärningsstil. En undervisning som passar eleverna leder till att de får en bättre självkänsla och eleverna får också själv kunskap om hur de lär sig bäst.

4.3 Olika typer av differentiering

Differentiering kan enligt Barow m.fl. (2013) delas in i organisatorisk differentiering och pedagogisk differentiering. Man ser den organisatoriska differentieringen som yttre differentiering och den pedagogiska differentieringen som inre differentiering. I den yttre differentieringen försöker man homogenisera grupperna genom att göra särskilda undervisningsgrupper och i vissa extrema fall även speciella skolformer. Fokuset vid den inre differentieringen ligger istället på de pedagogiska åtgärder som görs i klassen för att ta hänsyn till de olika behoven som finns.

I och med en yttre differentiering försvinner till viss del tanken om en inkluderande undervisning, eftersom man då försöker homogenisera klasserna. Enligt Barow m.fl. (2013) saknas empiriska bevis för att homogeniseringen skulle främja lärandet. För elever som presterar sämre har en yttre differentiering negativa effekter, eftersom förebilder saknas och elevernas negativa självuppfattning kan leda till ogynnsamma konsekvenser med tanke på motivation, självtillit och beredskap till ansträngning. Med tanke på elevens utveckling av den individuella identiteten och samarbetsförmågan är homogeniseringsförsök problematiska. Inom den yttre differentieringen genomförs även en inre differentiering som tar hänsyn till de olika förutsättningarna som finns i gruppen. (Barow m.fl., 2013.)

Enligt didaktikerna Klafki och Stöcker refererad av Barow m.fl. (2013) skall undervisning där man gör en inre differentiering tjäna det optimala främjandet av alla elever vid tillägnandet av insikter, kunskaper och färdigheter. En inre differentiering skall även stödja olika personligheter, den enskilde elevens självständighet och låta eleven lära sig att lära. Inre differentiering skall utveckla elevens förmåga till medvetet socialt lärande. För att realisera målen kan det vara bra för den enskilde läraren att utveckla en systematik som skiljer mellan metoder och medel, lärandemål och innehåll. Undervisningen kräver en individanpassning som tar hänsyn till elevernas olika förutsättningar. (Barow m.fl., 2013.)

Enligt Vataja (2011) finns det tre huvuddimensioner inom den inre differentieringen som bör varieras i undervisningen. Dimensionerna är variation i studiernas *omfattning*, *djup* och *tempo*. Differentieringen kan gälla undervisningens innehåll, undervisningsmaterialet, metoder som används och antalet skol- och hemuppgifter samt den tid som anslås för dem. Inlärningsmiljön kan anpassas så att eleven erbjuds delaktighet, valmöjlighet och att eleverna grupperas flexibelt.

4.4 Differentiering i praktiken

Vataja (2011) ger flera exempel på hur man kan differentiera sin undervisning och vilka metoder som kan användas för att undervisningen skall bli så passande som möjligt. Exempelen som framkommer riktar främst in sig på realämnena, men flera metoder går även att tillämpa i de praktiska ämnena, exempelvis slöjdundervisningen. Ett exempel på differentieringsmetod som kan användas i slöjdundervisningen är att anpassa verksamhetens *tempo* efter de behov som finns i gruppen. Eleverna kan jobba i den takt som passar dem bäst och kan vid behov ta extra pauser. Denna metod gynnar även särbegåvade elever som då kan jobba vidare i sin egen takt och kan på så vis komma vidare med sitt arbete.

Utifrån huvuddimensioner kan undervisningen differentieras för att passa alla elevers olika behov och förutsättningar. Inom *snabbhetsdifferentieringen* kan man anpassa undervisningens tempo genom att inte gå så snabbt fram och repetera gammalt stoff. Alla elever behöver inte göra alla uppgifter i arbetsboken. Inom *djuphetsdifferentieringen* differentieras djupet på undervisningen. Exempelvis får eleverna ta del av det viktigaste i stoffet och kan få hjälp till proven med instuderingsfrågor. (Vataja, 2011.)

Andra differentieringsmetoder man kan använda i sin undervisning är att variera inlärningsomgivningen och inlärningsomgivningens struktur. Detta kan man göra genom att göra en sittordning som stöder klassens inläring och genom att ha flexibla grupperingar. Man kan exempelvis gruppera gruppen enligt inlärningsstadium, inlärningsstil och intressen. Man kan även variera de här grupperingarna kontinuerligt för att få variation i gruppen och för att eleverna skall kunna lära sig av varandra. Eleven bör få uppgifter där hen kan lyckas för att eleven skall motiveras till vidare arbete. (Vataja, 2011.)

Goda råd som läraren kan tänka på i undervisningen är att ge tydliga instruktioner åt eleverna och att endast ge ett besked åt gången. Använd tydliga verb och förklara svåra ord för att alla elever skall förstå. Man skall inte både skriva på tavlan och prata samtidigt, eftersom det då kan vara svårt för eleverna att ta till sig informationen. För läraren är det viktigt att känna sina elever och veta vilken typ av undervisning som fungerar bäst. Därför är det bra att diskutera med eleverna om hur de lär sig bäst och vilka metoder de vill använda. Andra goda råd som Vataja (2011) ger är att man exempelvis kan strukturera upp lektionens innehåll på tavlan, så eleven tydligt kan se vad som kommer ske och kan på så vis vara förberedd. En annan sak man kan göra är att sammanfatta och diskutera stoffet som tas upp under lektionen. Den här metoden fungerar enligt Vataja (2011) bra för realämnen, men fungerar även i praktiska ämnen.

Differentieringsmetoder som Vataja (2011) framhåller och som även kan användas i slöjdundervisningen är att variera kommunikationsmetoden och ge instruktioner i olika former. Genom tal, text, demonstration och bild når man fram till olika personer. Man kan även ordna samarbetsinläring. Eleverna lär sig då av varandra genom att samarbeta. Vissa saker kan kanske en klasskompis förklara bättre än läraren. Man kan variera svårighetsgraden på uppgifterna och anpassa övningarna efter elevens förmåga. Man kan göra stödpaper och instruktioner med korta textrader så eleverna lätt kan ta till sig den viktigaste informationen. I slöjden är det även viktigt att ha både grunduppgifter och tilläggsuppgifter för de mer begåvade och intresserade eleverna för att deras undervisning också skall vara givande. (Vataja, 2011.)

I min kandidatavhandling undersökte jag vilka differentieringsmetoder slöjdlärare i Svenskfinland använder. Exempel på dessa är variation av undervisningsmetoder och att beakta olika inlärningsstilar i undervisningen. Man använder även specialgjorda verktyg och konstruktioner som hjälper elevernas arbete. Det är också vanligt att ha olika svårighetsgrad på samma uppgift, där eleven kan välja en nivå som passar hen bäst. Lärarna förbereder material och låter eleverna jobba både självständigt och parvis. En stor del av lärarna som deltog i enkäten byggde upp sin undervisning utgående från arbets- och temaområden, vilket flera ansåg vara en differentiering i sig. Då får eleverna själv välja en nivå som passar och läraren utgår från elevernas förkunskaper och intresse.

4.5 Hur beskrivs differentiering i Glgu 2014?

I Glgu 2014 framkommer vikten av differentiering under alla årskurser och även under de flesta ämnesbeskrivningarna. Differentieringen är även något som avgörs och specificeras i den lokala läroplanen. Differentieringen beskrivs som en central roll av undervisningen ur ett pedagogiskt perspektiv. Glgu 2014 framhåller att differentiering skall styra valet av arbetssätt i undervisningen och att undervisningen skall grundas på kännedom om eleverna och vara ett centralt pedagogiskt perspektiv i all undervisning. Utbildningsstyrelsen (2014, s. 30) beskriver i Glgu 2014 differentiering på följande sätt:

Differentieringen ska utgå från elevens behov och möjligheter att själv planera sina studier, att välja olika arbetssätt och studera i egen takt. Elevernas individuella olikheter och skillnader i elevernas utveckling ska också beaktas vid valet av arbetssätt. Genom differentiering stödjer man elevens självkänsla och motivation och tryggar arbetsron. Differentiering bidrar också till att förebygga behov av stöd.

Citatet beskriver hur all undervisning skall utgå från elevens behov och möjligheter. Differentieringen kan ses som ett sätt att förebygga problem. Har man en god differentierad undervisning kan man slippa mera intensiva stödåtgärder i framtiden.

I Glgu 2014 lyfter man fram olika metoder som man bör använda och ta i beaktan när man differentierar undervisningen. Differentieringen berör studiernas djup och omfattning, arbetsrytm och elevernas olika inlärningssätt. Differentieringen bör beakta elevernas kunskaper och undervisningen skall ge eleverna möjlighet att lyckas. För att differentiera undervisningen kan man använda sig av digitala hjälpmedel för att möta elevernas individuella behov. Hjälpmedlen kan användas för att erbjuda undervisning i undantagssituationer som sjukdomsfall eller annan tillfällig frånvaro. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

I Glgu 2014 lyfter man även fram att man vid differentiering bör beakta elevens sociala, psykiska och motoriska färdigheter. Differentieringen skall göra att eleverna kan avancera i sin egen takt och uppnå de angivna målen. Differentiering, handledning och stöd skall gradvis stärka elevernas motivation och förmågan att själv kunna styra sin egen aktivitet. Handledningen skall differentieras genom att beakta elevens personliga mål, intressen och faktorer som påverkar livssituationen. Bedömningen utgör grunden för differentiering där elevens eventuella behov för extra stöd identifieras och kartläggs. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

I Glgu 2014 framhålls att utrymmena skall vara ändamålsenliga och vara planerade och utformade för att vara ergonomiska, tillgängliga och trivsamma åt eleverna. De akustiska förhållandena skall vara goda och inomhusluften bör vara av god kvalitet. Skolans utrymmen och utrustning skall stödja den pedagogiska utvecklingen av undervisningen. I lärmiljöerna skall det finnas arbetsro och en vänlig, lugn atmosfär som stödjer elevernas lärande. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

I slöjdundervisningen framhåller Glgu 2014 att undervisningen skall differentieras utgående från elevernas olika förutsättningar och behov. Differentieringen sker exempelvis med valet av material, arbetssätt och pedagogiska uppgifter. Det är viktigt att reservera tillräckligt med tid, utrymme och handledning för att eleverna skall utvecklas och lära sig att slöjda funktionellt. Slöjdundervisningen skall ske genom individuellt arbete, grupparbete och kollaborativa arbetssätt för att uppmuntra eleverna till att delta och självständigt ta ansvar. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

5 Metod

I kapitlet preciseras studiens syfte och forskningsfrågor. I kapitlet beskrivs även studiens datainsamlingsmetod, studiens genomförande, val av informanter och slutligen studiens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter.

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur slöjdlärare jobbar i sin undervisning och hur slöjdlärare differentierar sin slöjdundervisning. Jag vill undersöka vad slöjdlärare värdesätter i sin undervisning och vad de utgår från när de planerar sin slöjdundervisning. Jag vill även undersöka hur slöjdlärare tänker kring differentiering av slöjdundervisning och hur de gör för att differentiera sin egen slöjdundervisning.

Utifrån det övergripande syftet för studien har följande tre forskningsfrågor blivit utformade:

1. Hur jobbar slöjdlärare i sin undervisning?
2. Vad upplever slöjdlärare att eleverna får ut av slöjdundervisningen?
3. Hur differentieras slöjdundervisningen?

Med den första forskningsfrågan vill jag få fram hur slöjdlärare jobbar och vad de utgår från i sin undervisning. Vad värdesätts i undervisningen och hur ser ett vanligt lektionsupplägg ut? Finns det variationer mellan årskurser i lektionsupplägg och i vad lärare värdesätter i undervisningen? Med den andra forskningsfrågan vill jag få fram vad lärare anser att slöjden har för roll för eleverna och vad eleverna får ut av slöjdundervisningen. Jag vill även undersöka lärarnas upplevelser av slöjdens roll för elever i behov av extra stöd. Med den tredje forskningsfrågan vill jag få fram hur slöjdlärare differentierar sin undervisning och vad de anser att är viktigt att tänka på när man differentierar. Varför skall man differentiera undervisningen och hur kan man variera undervisningsmetoder i slöjden för att undervisningen skall passa olika

inlärningsstilar. Finns det några skillnader mellan årskurserna i hur man differentierar slöjdundervisningen?

5.2 Val av metod

Som datainsamlingsmetod har jag valt kvalitativa intervjuer. Enligt Denscombe (2018) är intervju en lämplig datainsamlingsmetod i de sammanhang när man vill nå informanternas uppfattningar, erfarenheter och känslor. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) försöker den kvalitativa forskningsintervjun förstå världen från undersökningsspersonernas synvinkel och utveckla mening ur deras erfarenheter. Forskningsintervjuernas mål är att producera kunskap. Forskningsintervjun bygger på vardagslivets kunskap och är ett professionellt samtal där en kunskap konstrueras i en intervju i interaktionen mellan intervjuaren och den intervjuade. Enligt Trost (2010) bygger kvalitativa data på små urval och är inte representativa för befolkningen i statistisk mening.

Det finns tre olika typer av intervjuer: ostrukturerad intervju, halvstrukturerad (semistrukturerad) intervju och strukturerad intervju. I en ostrukturerad intervju finns det inga färdiga intervjufrågor och det är svårt att få information som kan jämföras med andra intervjuer, eftersom ingen ostrukturerad intervju är den andra lik. I en strukturerad intervju är allt strukturerat. Alla frågor är förbestämda och bedömningen sker med hjälp av färdiga bedömningsskalor och checklistor. I min studie kommer jag att använda mig av semistrukturerade intervjuer. Enligt Gillham (2008) brukar man säga att den semistrukturerade intervjun är den viktigaste typen av forskningsintervju eftersom den innehåller en flexibilitet som balanseras av struktur. Detta gör att data blir av hög kvalitet. En semistrukturerad intervju innebär att samma frågor ställs till alla inblandade och ungefär lika lång intervjutid avsätts för alla informanter. Frågorna är öppna, vilket innebär att svarets riktning eller karaktär är öppen. Intervjuaren kan ställa följdfrågor om hen upplever att det finns mer att berätta. (Gillham, 2008.) I denna studie utformades en intervjuguide (Bilaga 1) för att säkerställa att alla informanter fick samma frågor.

Intervjuerna skedde individuellt på distans via mötesprogrammet Zoom. Enligt Trost (2010) kan gruppintervjuer bli komplicerade och det kan vara svårt att få fram alla

informanternas tankar. De tystlåtna hamnar i bakgrunden och de språksamma tar lätt över. En gruppprocess kan lätt leda till synpunkter som ingen av de enskilda informanterna har. Intervjuerna sker på distans på grund av kostnader, tid och läget i landet under Covid-19-pandemin. Genom att göra intervjuerna på distans sparades både pengar och tid när jag som intervjuare slapp köra runt till alla informanter. Även med tanke på eventuell smittspridning och direktiv från regeringen att undvika onödigt resande i landet kändes det som rätt val att utföra intervjuerna på distans. Videomötesprogrammet Zoom valdes eftersom programmet är lätt att använda och det finns inspelningsmöjligheter i programmet. Man får materialet både som ljudfil och som videofil, vilket underlättar när man skall transkribera och analysera materialet. Alla informanter var medvetna om att intervjun skulle spelas in redan innan intervjun började.

5.3 Val av informanter

Till min studie har jag valt att använda mig av ett strategiskt urval. Enligt Trost (2010) går metoden ut på att man väljer ut några kriterier och variabler för undersökningen. Man letar sedan efter personer som representerar de olika kriterierna och variablerna. Kriteriet för informanterna i studien är att de skall undervisa slöjd. Eftersom jag studerar till lärare i teknisk slöjd och eftersom det är den tekniska slöjden jag vill undersöka skall lärarna undervisa i de hårda materialen. Jag ville ha informanter som representerar både årskurs 1–6 och 7–9 för att få en bredare bild i resultatet och för att hela grundskolan skulle vara representerad i studien. Informanterna valdes så att alla årskurser var representerade utgående från min och min handledares kännedom om vilka slöjdlärare som undervisar vilka årskurser.

Jag eftersträvade att ha informanter från hela Svenskfinland, men på grund av olika faktorer blev endast Österbotten representerat i min studie. Informanterna finns inom en radie på 110 km från Vasa. Trost (2010) framhåller att i de flesta sammanhang skiljer sig kategorierna män och kvinnor åt och därför är den variabeln alltid teoretiskt relevant. Eftersom det till stor del är män som undervisar de hårda materialen i slöjd så har det varit svårt att hitta kvinnliga informanter, därför är alla informanter i undersökningen män.

Eftersom en kvalitativ analys av halvstrukturerade intervjuer är mycket tidskrävande, med både transkribering, genomläsning och jämförelse mellan intervjuerna (Stukat, 2011), valde jag att nöja mig med fem intervjuer. Till en början hade jag tänkt göra flera intervjuer, men på grund av tidpunkten för intervjun som var i slutet av maj och dessutom efter en intensiv period av distansundervisning på grund av Covid-19, var det svårt att hitta informanter till studien. Trost (2010) framhåller att ett fåtal väl utförda intervjuer är mera värda än många mindre väl utförda. Man kan även utöka antalet intervjuer efter hand om man känner att man behöver komplettera.

5.4 Studiens genomförande

Till att börja med utformades intervjufrågor som skulle stå som grund för studien. Intervjufrågorna bearbetades för att de skulle ge svar på forskningsfrågorna och studiens övergripande syfte. Efter att jag ansåg att intervjufrågorna var färdigt bearbetade testades de på en studiekompis som är bekant med både slöjdundervisningens upplägg och den specialpedagogiska verksamheten. Enligt Gillham (2008) ber man vid en pilotstudie personen om kommentarer om frågorna, samtidigt som man observerar hur de svarar och hur man själv hanterar intervjuguiden. Gillham (2008) betonar att man vid en pilotundersökning bör vara uppmärksam på vad som kan förbättras. Exempel på detta är nya formuleringar av frågorna, förändringar av frågornas fokus, förändring av frågornas ordningsföljd och frågor som är överflödiga och bör ersättas. Efter pilotstudien kompletterades intervjufrågorna med en fråga och några frågor omformulerades för att få en klarare betydelse.

När frågorna var klara skickade jag ut ett e-postmeddelande (bilaga 2) till möjliga informanter. I meddelandet beskrev jag vem jag var, vem jag representerade och vad min studie handlade om. Jag beskrev även hur intervjun skulle ske praktiskt, att intervjun skulle spelas in och framhöll även att alla informanter förblir anonyma. I e-postmeddelandet skrevs det tydligt att man skulle svara på e-posten om man var intresserad av att delta i studien. Jag skickade meddelandet till sex verksamma slöjdlärare, varav fyra svarade att de ville delta. Efter en veckas tid skickade jag samma meddelande till ytterligare två slöjdlärare utan resultat. Jag väntade en vecka till och skickade ut samma meddelande till två nya slöjdlärare, även denna gång utan resultat. Jag skickade ännu en gång ut meddelandet till två nya lärare, varav en ställde upp på

intervjun. Jag nöjde mig då med fem informanter att börja med, men var beredd på att söka fler om jag kände att jag inte fick tillräckligt uttömmande svar. Efter detta skickade jag ut möjliga intervjutidpunkter till informanterna.

Informanterna fick välja en tid som passade deras schema och fick en inbjudan per e-post till ett digitalt mötesrum. Intervjuerna skedde individuellt via applikationen Zoom. Tack vare distansundervisningen under Covid-19 pandemin var både jag och många av informanterna bekanta med programmet sedan tidigare. Med Zoom får man materialet både som ljudfil och videofil. Det är fördelaktigt vid analysen då man både kan lyssna på intervjun och även se informanternas ansiktsuttryck och kroppsspråk. Enligt Gillham (2008) går man vid endast en ljudupptagning miste om de aspekter av kommunikationen som är ickeverbala, vilket innebär att ett lager av mening försvinner. Läser man en intervju kan den uppfattas som den mist sin karaktär.

Efter att alla intervjuer var gjorda transkriberades alla intervjuer i sin helhet för att man lättare skulle få en översikt av materialet och för att man skulle kunna analysera det. De bandade intervjuerna var mellan 45 och 60 minuter långa och de transkriberade intervjuerna blev mellan sju och tio sidor text per intervju. När allt var transkriberat analyserades materialet genom att försöka hitta mönster, likheter och skillnader mellan intervjuerna. Som grund för analysen fanns även teorikapitlens innehåll där materialet analyserades mot det som framkommit i teorikapitlen. Exempelvis Huovila och Rautios (2007) fyrfält som beskriver olika perspektiv på lärande i slöjdundervisningen samt Lindströms (2008) modell för estetiska lärprocesser har använts som grund för analysen. Som analysmetod används kvalitativ innehållsanalys genom kategorisering.

5.5 Analys och tolkning

Som analysmetod används kvalitativ innehållsanalys genom kategorisering. Enligt Kvale & Brinkmann (2009) innebär kategorisering en systematisk kodning av ett uttalande i givna kategorier. När kodning tar sig uttryck i kategorisering reduceras meningen i långa intervjuuttalanden till några få enkla kategorier. När man kodar efter fasta och väldefinierade kategorier kan ett fenomen närvaro och frånvaro enkelt uttryckas genom ”+” eller ”-”. Kategorierna kan vara utvecklade på förhand eller växa fram under analysens gång och kan hämtas från teorin eller från informanternas

egna idiom. En kategorisering ger en överblick över stora mängder utskrifter och underlättar jämförelser och hypotesprövning.

Bearbetningen av materialet började genom transkriberingen av intervjuerna, som efter transkriberingen lästes igenom noggrant för att skapa en helhetsbild av det insamlade materialet. Under genomläsningen gjordes anteckningar och stödord till texten som senare skulle komma att underlätta den vidare bearbetningen. Efter detta bearbetades en forskningsfråga i taget där alla svar som antydde på forskningsfrågan markerades för att sedan sammanställas.

Utgående från varje forskningsfråga utformades kategorier som är utformade av informanternas svar och information som framkommit i teorikapitlen. Kategorierna beskriver olika infallsvinklar av informanternas upplevelser och synpunkter och är centrala för att kunna göra en analys. Kategorier som utformats besvarar forskningsfrågan och utgående från dessa kategorier utformades underkategorier med olika förhållningsätt och uppfattningar om huvudkategorierna. Innehållet analyserades djupare och de olika kategorierna jämfördes sinsemellan för hitta likheter och skillnader mellan de olika informanternas svar. Kategorierna och underkategorierna jämfördes även med de anteckningar och stödord som gjordes vid den första noggranna läsningen av materialet.

För den andra forskningsfrågan användes även Lindströms (2008) modell för estetiska lärprocesser som grund för analysen. Ur intervjuerna plockades information om hur eleverna lär sig i slöjdundervisningen och lades in i Lindströms modell. Vid analysen av materialet gavs då en större förståelse för det insamlade materialet och en bredare syn på vad eleverna får ut av slöjdundervisningen.

5.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

Begreppen reliabilitet och validitet härstammar från kvantitativ forskning och begreppen kan i samband med kvalitativ forskning bli annorlunda. Att kvantitativt försöka mäta reliabiliteten och validiteten i en kvalitativ forskning kan uppfattas som malplacerat och löjligt. (Trost, 2010.)

Reliabilitet, eller tillförlitlighet som även används, hänför sig till forskningsresultatets konsistens och tillförlitlighet. Samma resultat skall kunna reproduceras av andra forskare vid andra tidpunkter. Det handlar om huruvida informanterna kommer att förändra sina svar under en intervju och huruvida de kommer ge olika svar åt olika intervjuare. Intervjuarens reliabilitet är speciellt viktigt med tanke på frågeställningar och undvikande av att ställa ledande frågor som kan komma att påverka resultatet. Samma frågor skall ställas åt alla informanter för att få ett tillförlitligt resultat. (Kvale & Brinkmann, 2009.) I undersökningen har användningen av en intervjuguide gjort att alla informanter har fått samma frågor och det har inte förekommit några ledande frågor. Vid något tillfälle har informanterna bett mig precisera min fråga eller bett om exempel, vilket eventuellt kan ha lett in informanten i ett visst tankesätt, men eftersom informanten senare har berättat om sina egna erfarenheter inom ämnet har inte studiens tillförlitlighet äventyrats.

Validitet, eller trovärdigheten, i en undersökning innebär att forskaren faktiskt undersöker det som skall undersökas. Mäter forskaren det som hen tror att hen mäter? Som forskare bör man kunna visa kollegor och andra som läser forskningsresultatet att data och analyserna är trovärdiga. Trovärdigheten i en studie kan höjas genom att exempelvis visa på hur frågorna är ställda och göra pilotstudier. (Trost, 2010.) I denna studie har både en pilotstudie blivit gjord och intervjufrågorna finns bifogade (Bilaga 1) för att läsaren skall kunna bilda sin egen uppfattning om studiens trovärdighet. Intervjufrågorna är framarbetade utgående från studiens huvudsyfte och forskningsfrågor.

I en undersökning är det viktigt att visa att man har beaktat etiska aspekter för alla inblandade. Enligt Trost (2010) finns det ingen forskning som är så väsentlig att den får tulla på de etiska kraven. De som intervjuas har rätt till sin egen integritet och sin egen värdighet. Trost (2010) framhåller även vikten av att betona den intervjuades samtycke och att det är frågan om en intervju där tystnadsplikt råder. Kvale och Brinkmann (2009) framhåller fyra etiska riktlinjer som bör beaktas av forskare vid en intervjuundersökning. De fyra riktlinjerna är: informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll. Med informerat samtycke menas att man informerat informanterna om det allmänna syftet med undersökningen, hur den är upplagd och om vilka risker och fördelar som finns med att delta i studien. Med konfidentialitet menas att privat data som identifierar informanterna inte kommer att avslöjas. Med

konsekvenser menas att man måste bedöma konsekvenserna av studien både efter den skada som informanterna kan lida och efter de vetenskapliga fördelar som deras deltagande ger. Med forskarens roll menas hur forskaren som person samt dess integritet är avgörande för den vetenskapliga kunskapens kvalitet och hållbarhet i de etiska beslut som fattas under studiens gång.

I denna avhandling har alla informanter fått ta del av information om undersökningen och undersökaren i det första e-postmeddelandet som skickades ut. (bilaga 2) I meddelandet framkom även att intervjun är frivillig och att man inte behöver delta. Alla informanter var medvetna om att intervjun skulle bandas in och att deras anonymitet skulle stärkas genom hela processen innan de tackade ja till att ställa upp. För att säkerställa mig om att informanterna hade noterat att intervjun skulle spelas in började jag varje intervju med att ännu en gång muntligt informera om bandningen och informera om att de har rätt att avbryta intervjun om de så önskar. Genom att inte skriva från vilka skolor eller kommuner informanterna kommer är det omöjligt för läsaren att känna igen informanterna. Vilka konsekvenser intervjun har fört med sig för informanterna kan vara svåra att identifiera, men eftersom undersökningen är anonym vet informanterna att deras identitet är skyddad och att informationen de lämnat endast används i forskningssyfte. Jag tror informanterna upplever mer positiva följder av deltagandet, eftersom de kanske känner att de kan vara med och utveckla en slöjdundervisning som passar alla elever.

6 Resultatredovisning

I kapitlet presenteras resultaten för forskningsfrågorna under skilda underrubriker. Under forskningsfrågornas svar presenteras även skillnader och likheter mellan årskurserna i alla forskningsfrågor. Resultaten baseras på informanternas svar på intervjufrågorna och har kategoriserats genom olika infallsvinklar. De olika infallsvinklarna presenteras under varje forskningsfråga. Informanternas svar betecknas med ”In” och en siffra mellan 1 och 5 som de slumpmässigt blivit tilldelade.

6.1 Hur jobbar slöjdlärare i sin undervisning?

Mellan de slöjdlärare och klasslärare som har intervjuats finns det både likheter och skillnader i hur man jobbar i sin undervisning och vad som värdesätts. Vad skillnaderna beror på är svårt att säga, men lärarnas utbildning, tidpunkt för utbildning och elevernas ålder varierar, vilket kan leda till olika synsätt på hur en god slöjdundervisning skall se ut.

Infallsvinklarna som materialet har analyserats efter är: *arbetsområdestänk*, *teorigenomgång*, *årskursskillnader* och *inkludering i slöjden*. Infallsvinklarna har utformats från intervjuerna för att lätt kunna hitta likheter och skillnader. Alla intervjuer innehåller svar som kan kopplas till infallsvinklarna.

6.1.1 Arbetsområdestänk

Alla informanter jobbar utgående från arbetsområden av något slag i sin undervisning. En del av slöjdlärarna jobbar utgående från ett bredare arbetsområde där en viss teknik eller ett visst moment skall ingå. Eleverna får själva välja vad de vill göra, så länge tekniken eller momentet finns med. Andra har ett mera strikt synsätt och har till stor del bestämt vad eleverna skall göra. Här kan eleverna vara med och bestämma form och färg på produkten de gör.

Vi går igenom det nya som eleverna skall lära sig, sen har jag ganska fritt vad de får jobba med. Vi går på förhand igenom i vilka arbeten man kunde använda tekniken och sen är det ganska fritt för eleverna att använda den i sin egen produkt. (In5)

Med sjuorna försöker jag hitta en vettig kombination av det fria planerandet, men ändå ganska styrt. (In4)

I de lägre årskurserna där arbetsområdena framhålls som lite mera styrda ges eleverna möjligheten att välja form och färg på produkterna, men kanske inte så mycket på konstruktionen. Genom att eleverna får välja form och färg känner de ofta att de fått vara med och påverka och känner att produkten de gjort faktiskt blir till deras egen. Hur arbetsområdet ser ut beror på vad lärarna vill att eleverna skall lära sig. I de högre årskurserna, där eleverna har en relativt bred kunskapsbas, blir ofta även arbetsområdena friare och eleverna uppmuntras använda sina kunskaper från tidigare slöjdprojekt.

Alla informanter har något arbetsområde de utgår ifrån när de planerar sin undervisning. Endast vid tillvalen i de högre årskurserna ges eleverna möjlighet att fritt välja vad de vill göra. Vid slutet av årskurs sex släpps i vissa fall även tyglarna lite för att eleven skall få utveckla sin egen planeringsförmåga. Ett problem som en informant lyfter fram med friare uppgifter är att eleverna har svårt att komma på vad de skall göra.

När vi har friare uppgifter så hittar inte eleverna på något att göra. (In2)

6.1.2 Teorigenomgång

Slöjdlärarna som intervjuats använder till stor del liknande metoder för teorigenomgången. Teorin kommer ofta i början av lektionen för att sedan låta eleverna jobba ostört. En av informanterna hade en annan syn på lektionsupplägget och låter ofta eleverna komma igång och jobba vidare med sina projekt genast från början av lektionen, för att sedan avbryta lektionen när elevernas motivation och koncentration minskat. Läraren försöker se till elevernas verksamhet och göra naturliga avbrott i arbetet. På så sätt varvas praktik med teori och teorin kan kännas lättare att ta in när eleverna kan relatera teorin till sina egna slöjdprodukter.

Ibland märker jag att det lönar sig att låta eleverna börja först så att de kommer igång med praktiskt jobb och kommer in i tanken ”Var var jag?”. Sen bryta för teori eller demonstration. (In4)

Alla informanter börjar alltid lektionen med att samla alla elever för att få en gemensam start på lektionen. Lärarna tar ofta en kort genomgång av lektionens upplägg och kollar samtidigt i vilket skede eleverna är. Då får även eleverna fundera

över vad de höll på med och läraren får en överblick över vad som blir aktuellt under lektionen. Ofta tar läraren en teorigenomgång av nytt stoff genast vid lektionens början när gruppen är samlad.

Repetition av teori som eleverna fått ta del av tidigare anses informanterna vara viktigt för att eleverna skall lära sig. Alla informanter nämnde att de ofta börjar eller avslutar lektionen med repetition av det som de gått igenom under lektionen eller lektionen innan. Detta för att kolla hur mycket eleverna kommer ihåg och för att de skall lära sig. Repetitionen friskar också upp minnet för eleverna och hjälper till när eleverna skall komma igång med arbetet igen.

När eleverna framskrider i jobbet plockar man på ett naturligt sätt fram nästa teknik och följande gång börjar man alltid lektionen med en snabb check. Vad hette verktygen? Hur använder man dem? (In1)

Vid genomgång av teori använder sig informanterna oftast av demonstrationer. Läraren visar och berättar medan eleverna tittar på. En informant lyfter fram att eftersom slöjden är ett praktiskt ämne är det svårt att få fram informationen till eleverna utan att demonstrera. Andra metoder som även används i teoriundervisningen i slöjden är att visa filmklipp, ge ut infopapper och visa bilder. Det framkom även att slöjdlärarna ofta skriver upp arbetsordning på tavlan med några huvudpunkter som eleverna kan stödja sig på under lektionen. Eleverna kan då titta på tavlan i vilken ordning de skall göra sakerna och behöver inte fråga av läraren. Det framkom även att det inte fungerar för alla, men att det redan fungerar för några elever underlättar lärarens arbete.

Jag brukar ofta använda whiteboard, blädderblock eller vad som finns tillgängligt. Dit lägger jag huvudpunkterna. Det är ju en gammaldags arbetsordning, men du vinner så mycket på det. (In1)

6.1.3 Årskursskillnader

Enligt de informanter som intervjuats finns det vissa variationer mellan årskurserna i hur slöjdundervisningen ser ut och är uppbyggd, men till stor del ser den likadan ut. Det viktigaste är att man har elevernas ålder och kunskapsnivå i åtanke när man planerar sin undervisning. En informant framhåller att eleverna givetvis kan mycket mera i de högre årskurserna och att man måste hjälpa eleverna mera i de lägre. Det framkommer även att det i de lägre årskurserna är speciellt viktigt med

grundkunskaper som eleverna har nytta av senare. Så här beskriver In4 lektionsuppläggets skillnader mellan årskurserna:

Jag brukar försöka köra samma, men kanske lite noggrannare med sjuorna. I tillvalen börjar dom vara så varma i kläderna så då behöver man egentligen inte säga så mycket. (In4)

En annan skillnad som lyfts fram är att läraren kräver mera av elevernas planering högre upp i årskurserna. Eftersom informanten låter eleverna jobba fritt utgående från ett arbetsområde eller teknik behöver eleven kunna förmedla det som hen planerar att göra. Informanten låter eleverna göra skisser och diskuterar sedan tillsammans för att komma fram till hur problemen skall lösas. Ju högre upp i årskurserna eleverna kommer, desto mer detaljerade frågor ställs åt eleverna.

Ju äldre eleverna blir, desto mera kräver jag ju av den här planeringen... Ju högre upp de kommer i årskurserna så ställer jag kanske lite mer noggrannare frågor. (In5)

Flera informanter framhåller även att slöjdundervisningen är väldigt intensiv. Speciellt i de lägre årskurserna är lektionerna intensiva och eleverna är extra ivriga på att få slöjda. Där får läraren vara snabb och hålla koll på eleverna. Det är dock stor skillnad på grupperna i hur livliga eleverna är. In5 beskriver undervisningssituationens skillnader mellan årskurserna på följande sätt:

Ju lägre ner du är i årskurserna, ju intensivare är det. Treorna och fyrorna är ju så otroligt fulla av energi, så de jobbar mera än vad de tänker. (In5)

6.1.4 Inkludering i slöjden

Informanterna hade sinsemellan liknande uppfattningar angående inkludering i slöjdundervisningen. Alla elever som går i en vanlig skola skall i alla fall ha rätt till slöjdundervisning. Alla elever skall få ha slöjd, men problemet som framkom var ofta att det då krävs mer resurser. Lärarna kan inte lägga all tid på en eller ett fåtal elever om det är en hel klass i slöjdsalen. Informant 2 lyfter även fram ett problem med nyanlända elever som inte behärskar språket. Det sker lätt missförstånd och kräver mera av läraren. Det blir även en säkerhetsfråga om läraren inte är säker på att alla elever har förstått arbetsmomentet eller hur man använder verktyget på ett säkert sätt.

De blir väldigt fort inlagda i praktiska ämnen och de tror som att det skall vara lättare då att ta hand om dem här. Det sku ju vara om vi skulle ha lite mindre grupper, men så fungerar det inte i praktiken. (In2)

Informanterna är både positivt och mindre positivt inställda till att ta med assistenter i slöjden. Flera av informanterna tar gärna med sig assistenter om det finns resurser för det, medan andra upplever att de klarar jobbet ensamma. Finns det behov av assistenter tar de givetvis med dem, men oerfarna assistenter är inte alltid till så stor hjälp och allt ansvar ligger ändå på lärarens i slöjdsalen. Informant 4 framhåller att om han upplever att det finns risker med att vara ensam med gruppen eller att han inte vågar lämna en elev ensam tar han gärna in en assistent.

Det som flera av informanterna som undervisar de lägre årskurserna lyfter fram som en positiv sak, är om det finns en skolfarfar eller skolfarmor som är med under slöjdlektionerna. De är ofta kunniga och duktiga slöjdare själva och kan hjälpa eleverna med slöjduppgifterna.

Sen har vi en skolfarfar och en skolfarmor som är i skolan och nu har jag många år haft skolfarfar med i årskurs tre eller fyra. Det har varit jätte bra för att han är jätte duktig på att slöjda. (In5)

6.2 Vad upplever slöjdlärare att eleverna får ut av slöjdundervisningen?

Slöjdlärarna hade liknande uppfattningar om vad eleverna får ut av slöjdundervisningen och varför det är viktigt att eleverna också får ha ett praktiskt ämne. Under intervjuerna lyftes flera olika aspekter av lärande fram, saker som eleverna lär sig genom slöjden men som kanske inte alltid framkommer i diskussioner om slöjdens plats i våra skolor. En viktig aspekt som lyftes fram av flera av informanterna var att eleverna lär sig problemlösning och logiskt tänkande, egenskaper som eleverna har nytta av även utanför slöjdsalen.

Infallsvinklarna för forskningsfrågan är utformade utgående från slöjdlärarnas svar samt Lindströms (2008, s. 62) fyrfältsprincip. Infallsvinklarna är *slöjdens roll för eleverna, likheter och skillnader mellan årskurser och lärande om, i, med och genom slöjd*.

6.2.1. Slöjdens roll för eleverna

Informanterna har svarat på vad de tror att slöjdens roll är för eleverna och vad de tror att eleverna får ut av slöjdundervisningen. Här hittas många liknande svar från

informanterna om att slöjden är ett andningshål i den annars väldigt teoretiska skolvardagen. Flera informanter framhåller även att slöjden är ett populärt ämne som många elever ser fram emot. Fastän det finns regler att följa och arbetet skall framskrida, ses slöjden som ett lite friare ämne där man inte behöver sitta tyst och stilla på sin plats.

Fast man sitter och sågar så kanske man ändå lite kan diskutera. Det är också kanske en social grej. (In3)

I samband med frågan om slöjdens roll för elever med specialbehov framkom det att slöjden upplevs som speciellt viktig för dessa. Slöjden ses som ett andningshål i den annars väldigt teoretiska skolvardagen. Speciellt för elever med specialbehov upplevs slöjden som en viktig del av skolvardagen där eleverna kan vara sig själva och jobba tillsammans med resten av sin klass. Informant 5 beskriver slöjdens roll för elever med extra stöd på följande sätt:

Jag tror att när eleverna skall läsa eller när de skall skriva eller räkna så syns det väldigt bra om du är bra eller dålig. De här specialeleverna är på sätt och vis utsatta i de teoretiska ämnena. I de här praktiska ämnena så kan ju många av dem vara jätte duktiga och fastän de nu inte skulle vara så duktiga där så måste man ju som hitta nånting så de känner att de lyckas. Jag tror nog att slöjd och teckning och de här ämnena kan alltså vara väldigt bra andningshål för specialeleverna, likasom de är för vanliga elever. (In5)

Jag tror nog att det är mycket av de här svagare, om vi nu utgår från att de är svaga i teoretiska ämnen, som säkert i slöjden upplever att de är mera jämlika med sina klasskompisar. (In4)

Slöjden upplevs ha en stärkande roll för elever som annars inte har så bra självförtroende. Informant 4 upplever även att elevers självförtroende är mycket högre när de jobbar med resten av klassen i en slöjdsal jämfört med om eleven jobbar i ett teoretiskt ämne avskilt i en liten grupp med andra elever som är i behov av extra stöd. Slöjden upplevs även vara det ämne där eleverna mest är sig själva. Både elevens styrkor och svagheter framkommer tydligare i slöjden jämfört med i de andra ämnen som informanten undervisar i.

Jag tycker att det är ett av de få ämnen där eleven faktiskt är sig själv. Både styrkor och svagheter kommer fram mycket tydligare tycker jag, eller de vågar låta dem komma fram lite mer. (In4)

6.2.2 Likheter och skillnader mellan årskurser

Alla slöjdlärare anger liknande saker när de beskriver vad de upplever att eleverna får ut av slöjdundervisningen. Slöjden ses som ett andningshål där eleverna får jobba mer

praktiskt under lite friare förhållanden än under en vanlig lektion. Eleverna lär sig att jobba tillsammans under annorlunda omständigheter än i ett vanligt klassrum och elever lär sig att göra saker i en logisk ordning.

En skillnad som lyfts fram av informant 2 är att eleverna i de högre årskurserna till större del får jobba med de material och tekniker som de eventuellt kommer att jobba med i framtiden, medan undervisningen i de lägre årskurserna har en mer lekaktig karaktär. Eleverna i de högre årskurserna får alltså en mer hantverksinriktad undervisning, där de får utvecklas inom det område som intresserar mest.

Man tänker mer på det här med fortsättningen av studier när de blir äldre som i högstadiet, åttan och nian. Vad är de intresserade av? Att de faktiskt får fördjupa sig i det som de kanske kommer att arbeta med senare, medan de här yngre eleverna så är ju nog mer det att det skall vara lite lek och att det skall vara roligt och kännas bra att skapa saker. (In2)

Slöjdundervisningen i de lägre årskurserna kan enligt informanterna vara mera lekfull där eleverna tillåts fantisera mer och i större grad hålla på med experimentell slöjd, medan man i de högre årskurserna ofta värdesätter att slöjdprodukterna skall komma till användning och ha en praktisk nytta. För en del av informanterna som undervisar i de lägre årskurserna anses även den praktiska nyttan vara viktig för elevernas arbete. Här poängterar flera att den praktiska nyttan ofta motiverar eleverna till att göra ett så bra arbete som möjligt.

Informant 2 lyfter även fram att eleverna i både lägre och högre årskurser ofta väntar på slöjdlektionerna. I de högre årskurserna ses slöjden mer som en paus från den annars väldigt teoretiska undervisningen, medan den i de lägre årskurserna upplevs som ett roligt ämne.

För många kan det ju vara, i synnerhet när de blir äldre, att komma bort från de här andra teoretiska ämnena som kan vara väldigt jobbiga i högstadiet. (In2)

6.2.3 Lärande om, i, med och genom slöjd

Lärandet i slöjden har delats in enligt Lindströms (2008) fyrfältsmodell över estetiska läroprocesser. Informanternas svar har placerats i kategorier som beskriver hur lärandet sker i slöjdundervisningen.

In4 lyfter fram vikten av att eleverna lär sig förstå olika materials värde och kan värdera ett arbete. Eleven lär sig *om* slöjden. Eleven behöver nödvändigtvis inte lära sig att göra alla hantverksarbeten själv, men behöver få en förståelse för arbetet och

även få en uppfattning om produkters värde och tillverkningspris. Informant 2 lyfter även fram vikten av att eleverna skall lära sig jobba med sina händer. Även det går under kategorin lärande *om* slöjd.

Men sen tror jag nog, förhoppningsvis, att de får en förståelse för sakers eller materiella tings värde. De kanske inser att för att få en bra sak så krävs det också att man sätter tid på det. (In4)

Informant 4 framhåller även att slöjden har en viktig social roll för eleverna. De lär sig jobba tillsammans under andra omständigheter än vad de vanligtvis gör. Slöjdlektionerna är en bra övning i socialt samspel. Eleverna lär sig alltså *genom* slöjden. Informanten betonar vikten av att få gruppen att fungera som en grupp innan någon annan verksamhet kan börja.

Det jag nu tycker att är det allra viktigaste är ju att få själva gruppen att fungera och få eleverna att inse hur man fungerar i en grupp med slöjdare, just det här säkerhetstänket och att man klarar av att dela ett utrymme och utrustning och dela personal space med varandra. (In4)

Flera informanter framhöll i intervjuerna att målet med slöjdundervisningen inte är att utbilda hantverkare, utan att stärka intresset för hantverk och ge en kunskap och kännedom om olika material och tekniker. Att elever lär sig *om* slöjd. Informant 4 betonar vikten av att eleverna skall lära sig *genom* att slöjda. Eleverna lär sig grunderna i praktiskt arbete och lär sig saker de har nytta av i hela livet. Flera informanter framhåller även att elevernas slöjdprodukter gärna skall ha en praktisk nytta. Det är viktigt att produkterna kommer till användning för att elevens arbete skall kännas värdefullt.

Slöjdundervisningen skall enligt informanterna även lära eleverna problemlösning, att följa instruktioner, tänka logiskt, göra saker i en logisk ordning och ta emot utmaningar som de blir givna. Detta är färdigheter som eleverna lär sig *genom* slöjden. Alla informanter lyfter fram någon av dessa egenskaper när de beskriver vad slöjdundervisningen för med sig. Egenskaperna anses vara viktiga för eleverna och kan av vissa informanter anses vara det viktigaste eleverna lär sig i slöjdundervisningen.

Sen är ju nog jag av den åsikten att fast slöjden är ett hantverksämne så är det ju nog att jag vill få med att man skall lära sig genom att slöjda. (In4)

Flera informanter lyfter fram att slöjdundervisningen ger eleverna känslan av att få skapa något med sina egna händer och lyckan som det medför. Informanterna

beskriver eleverna som stolta när de har tillverkat något självständigt och gjort något från grunden. Speciellt de yngre eleverna visar stolt upp sina slöjdprodukter, både för klassen, läraren och föräldrarna.

Jag vill ju att eleverna skall få känna den där lyckan... att arbeta med händerna kan ge ett sånt här välbefinnande som man kanske inte får av något annat. (In5)

Informant 4 betonar även vikten av att eleverna skall lära sig se kopplingen mellan teori och praktik i slöjdundervisningen. Slöjden är inte endast ett praktiskt ämne, utan eleverna behöver även teorin för att slöjdverksamheten skall lyckas. I slöjden använder man sig ofta av andra läroämnens teori och det är viktigt att eleverna inser detta och kan tillämpa teorin i det praktiska arbetet. Eleverna lär sig alltså *med* slöjden.

Det som jag sku vilja att de får ut av det är att de skulle få kopplat den här teoretiska undervisningen till slöjd. Alltså man märker ju att även med elever som kan sitta med nior och tion i matte och så fort det är en slöjdsituation och man säger att de skall räkna ut det, så ser de ut som frågetecken. Att de inser att den kunskapen som de besitter i matte kan användas till något annat. Som jag skulle vilja att det skulle vara en sorts brygga... eller att de skulle kunna realisera teoretisk kunskap egentligen. (In4)

6.3 Hur differentieras slöjdundervisningen?

Det visade sig vara svårt för vissa av informanterna att sätta ord på hur de differentierar sin undervisning. Några av informanterna funderade, men hade svårt att komma på hur de differentierar. Efter att jag gett exempel på vad som kan ses som differentiering kunde de konstatera att de nog differentierar sin undervisning. Flera av informanterna kunde konstatera att differentieringen går så automatiskt att de kanske inte alltid tänker på att de faktiskt gör det.

Infallsvinklarna som är utformade från informanternas svar och som står till grund för analysen är *differentieringsmetoder, varför differentiera, årskurslikheter* och *lärnarnas utgångspunkter vid differentiering*.

6.3.1 Differentieringsmetoder

Informant 4 lyfter fram att han ofta differentierar teori som ges i textform åt de elever som är i behov av det. Information i textform är det som snabbt visar sig vara ett problem för de elever som är i behov av extra stöd. Informanten går då ofta igenom

textens innehåll en gång till muntligt åt eleven eller gör en extra demonstration av arbetsmomentet åt eleven. Informanten går ofta igenom arbetsordningar eller arbetsmoment i mindre steg, eftersom han har märkt att elever kan ha svårt med helhetstänkandet. Med färre steg har eleverna då lättare att komma ihåg stegen och i vilken ordning de skall göras.

Oftast så tycker ju jag att det förstås är skriftlig information som är problemet. Det som övriga elever kanske får skriftligt får den elev som det differentieras för muntligt eller att man visar och rent demonstrerar ett arbetsmoment, så brukar det nog lösa sig. Och just det där som jag också var in på att ta i mindre steg. Det märker jag nog med de svagare eleverna är det ju nog det här helhetstänkandet som ofta är svårt att se. (In4)

Flera informanter menade att differentiering till viss del handlar om att få eleverna att tro att de själva gjort ett arbetsmoment, fastän det egentligen till stor del är läraren som har gjort grunden eller delar av arbetet. Genom att eleven tror att den själv har gjort momenten eller produkten förbättras elevens självförtroende och eleven får en känsla av att den lyckats med arbetet. Informanterna framhåller även att det är viktigt att man inte river elevernas arbetsstycke ur deras händer, utan att man i så fall gör det på ett mera diskret sätt genom att fråga om eleven vill ha hjälp eller tips.

Man säger: ”Jag visar lite här så du kommer i gång”. Obemärkt så har du gjort halva och de gör halva och så tror de att de har gjort hela. Att man... det är ju på sätt och vis att man lurar en elev. (In1)

Från intervjuerna framkom det även att det är i planeringsskedet och i början av slöjdprocessen som det är viktigast med differentieringen. Det är viktigt att eleven får en bra start och kommer igång med arbetet och inte får ett misslyckande redan från början. Det är också ofta i början av slöjdprocessen som en stor del av teorigenomgången sker. I början av slöjdprocessen är det även viktigt att man som lärare ser till att eleverna får rätt typ av material och verktyg som passar dem. Det framkommer även att det är viktigt att man tar sig tid att diskutera med eleverna och tillsammans fundera över lösningar till problemen som uppstår. Då får eleverna även en klarare helhetsbild och läraren får en uppfattning om vad som är på gång och att eleverna faktiskt har tänkt till.

I början är väl det här största så att du kommer igång och att du inte får ett misslyckande direkt från början. (In1)

... att man ger ett sånt material att de orkar jobba i det. (In5)

Informant 4 framhåller att det viktigaste är att man tänker på differentiering i planeringsskedet. Att man exempelvis kan sänka kraven en aning på elevernas

skalnligena ritningar om man har en elev som har svårt med matematiken. Informantens mål är att alla elever skall vara på samma nivå när det praktiska arbetet inleds. Alla elever skall då ha fått den kunskap de behöver för att börja jobba.

Förarbetet med vissa elever blir mycket längre och vissa räcker det med att säga: 'Se i den blåa mappen som är på hyllan' så kan de börja. Men målet är ju nog att de skall, sen då de faktiskt gör det som vi nu räknar till slöjdverksamheten, då skall de kunna jobba självständigt. (In4)

Från intervjuerna framkommer att läraren har en viktig roll i hur mycket eleverna vågar utmana sig inom slöjden. Läraren ger en trygghet åt eleverna och det kan till och med räcka med att läraren står bredvid och tittar på för att eleven skall våga göra ett nytt arbetsmoment. I slöjdsalen kan det finnas många skrämmande moment och att läraren står bredvid kan göra att eleven känner sig tryggare och vågar kanske testa på att göra momentet själv.

Redan att man står bredvid och ser och på kan vara trygghet både för läraren och eleven och det kan oftast räcka till för att en svagare elev skall våga och klara av att göra ett moment. (In4)

Det framkom i en stor del av intervjuerna att differentieringen av slöjdundervisningen till stor del sker väldigt naturligt. Lärarna hjälper de elever som är i behov av lite extra stöd utan att tänka desto mera på det. Informant 3 framhåller att en van slöjdlärare genast ser vem av eleverna som behöver lite extra hjälp. Speciellt de lärare som låter eleverna jobba mer fritt, utgående från arbetsområde, upplever att differentieringen blir en naturlig del av slöjdundervisningen. Eleverna väljer själva svårighetsgrad på uppgiften de gör utgående från arbetsområdet eller tekniken.

Men det blir ganska naturligt att jobba när de gör olika saker, för att en elev som är ska vi säga väldigt svag, så har väldigt sällan riktigt komplicerade grejer de vill göra, utan många gånger är de nöjda med ganska lite och så tycker jag det skall få vara. (In5)

6.3.2 Varför differentiera?

Informanterna anser att det är viktigt att differentiera slöjdundervisningen och ha en undervisning som passar för eleverna så att alla elever skall känna att de någon gång lyckas. Genom att ha en undervisning där eleverna lyckas, oberoende nivå, stärker elevernas självförtroende. Differentiering anses också vara viktigt för att elevernas intressen för ämnet skall behållas.

En sak är ju nog att hålla upp intresset. (In2)

Det är ju nog för att alla skall känna att man lyckas. (In5)

Jag tycker att oavsett om du är en stark eller svag elev så skall du någon gång under din skolgång få känslan av att du lyckas. (In4)

Informant 4 lyfter fram att man både som lärare och som elev behöver vara medveten om att allt inte alltid måste lyckas. Ibland kan det gå fel och ibland skall det gå fel. Man behöver lära sig att hantera nederlag och ta lärdom ifrån dem. Lektionerna kanske inte alltid blir som man har tänkt sig, men något som man anser vara en misslyckad lektion där eleven inte lärt sig något kan i ett senare skede av processen betalas tillbaka.

Ibland får man bara inse att idag blev det inte till något. Man får inte ta det som ett nederlag att lektionen för helt åt pipan. Ibland får man bara räkna med att: Idag för en lektion egentligen där eleven varken lärde sig något eller kom framåt. Det kan betala sig senare 3-4 veckor framåt, då man märker att faller polletten ner. (In4)

I intervjuerna lyfter informanterna fram att differentieringen egentligen handlar om att få alla elever till målet, på ett eller annat sätt. Vägen till målet behöver inte och skall inte se ut på samma sätt, utan det viktiga är att man kommer dit. Enligt informant 5 är det viktigt att eleverna lär sig att alla gör olika och att det finns flera rätta vägar att gå när man gör saker. Genom att eleverna lär sig att det finns flera vägar att gå, får de insikter i att sättet de själva gör kanske inte alltid är det bästa. Eleverna lär sig att se rikedom i att lösa problem på olika sätt.

Det finns många olika vägar att komma fram till det där och vi har elever som löser de här sakerna på olika sätt. Det är nog att få eleverna att inse att det här är min väg till det att få det klart och kompisens kanske inte blir likadan. (In5)

Informant 2 och informant 5 framhåller båda att man inte alltid behöver göra det som är mest avancerat. Eleverna får uppgifter enligt den kunskap och förmåga de besitter. Informant 5 beskriver att differentiering till viss del handlar om att göra en så svår uppgift så lätt som möjligt. Detta gör att eleven kan känna sig stolt över att ha klarat av att göra en avancerad uppgift genom enkla medel.

6.3.3 Årskurslikheter

Differentieringen skiljer sig inte speciellt mycket mellan årskurserna. Lärarna använder liknande arbetsmetoder för att differentiera undervisningen i hela grundskolan. Här framhåller informanterna även att det finns stora skillnader inom samma årskurs och att man alltid måste anpassa undervisningen efter de behov som

finns i gruppen. I samma grupp kan det till och med finnas två mindre grupper där ena gruppen står hjälplösa när de får en uppgift, medan den andra gruppen är betydligt mera kunnig och kan börja genast. Detta beror till stor del på vad eleven har för intressen på fritiden.

I en grupp kan du ja ha två grupper också. De här som är hjälplösa och som bara antingen idrottar eller bara spelar på fritiden och så finns det de som bara är ut i garaget och pynjar. (In1)

En skillnad som framkom mellan årskurserna var att informanterna använder mindre information i textform i de lägre årskurserna. Elever har enligt informanterna ofta svårt att förstå innehållet i texten, speciellt i de lägre årskurserna. I och med detta undviker flera av informanterna att ge information i textformat. I de högre årskurserna används mera information i textformat eftersom eleverna behöver lära sig att följa instruktioner och arbetsordningar. I de högre årskurserna finns det då en större möjlighet att differentiera texter genom att även muntligt eller genom demonstration visa det som finns i texten.

De informanter som undervisar i högre årskurser framhåller större vikt av att diskutera med eleverna för att tillsammans komma fram till lösningar på problemen. På det viset inkluderas eleverna i problemlösningsprocessen. Eftersom eleverna i de högre årskurserna i många fall tycks arbeta mer med att lösa problem på sina egna projekt, kan läraren då diskutera mer med eleverna och på så vis ge dem en större förståelse för uppgiften eller arbetsmomenten.

6.3.4 Lärarnas utgångspunkter vid differentiering

Vid frågan om hur informanterna har fått kunskap om differentiering i slöjdundervisningen svarade de att det är något de har lärt sig under åren som lärare. Genom flera års arbetserfarenhet har lärarna lärt sig vad som fungerar bra och vad som fungerar mindre bra i en slöjdsal. Alla fall av differentiering är unika, men informanterna har hittat metoder som de anser fungera för dem.

Informant 4 beskriver även att han fått sin kunskap genom erfarenhet. Informanten har tidigare arbetat mycket med elever som jobbat utgående från en individuell plan i teoretiska ämnen. Informanten är på så vis van med att jobba med elever som är i behov

av extra stöd och har lärt sig hur man skall tänka och vilka metoder som fungerar för eleverna.

Nå nog har jag ju haft nytta av att jag har jobbat med elever med individuella läroplaner i vartenda år nu. Nu är det ju första året jag inte gör det. Nog är det ju av erfarenhet och när man har jobbat med dem länge. (In4)

Informant 1 lyfter även fram att han till stor del fått kunskap om hur man kan differentiera slöjdundervisningen genom arbetserfarenheter, men hänvisar även till utbildningen. Informantens utbildning har gett vissa verktyg i hur man kan differentiera.

Genom egen erfarenhet så lär du ju dig att det här är ett moment som kanske kräver lite mer och du har ju egna referenser. Jag skulle säga att utbildningen var bra, men utbildningen var nog bara en del av det. (In1)

Största delen av informanterna lyfte fram att de sysslar med olika typer av slöjd, hantverk och byggande på fritiden och att man även lär sig från det. Slöjdverksamheten lyfts fram som en livsstil. Man lär sig hur saker fungerar och lär sig hur man kan tillämpa arbetsmomenten även i sin undervisning.

7 Diskussion

I kapitlet ges inledningsvis en överblick av resultatet och en diskussion där informanternas svar relateras till teorikapitlen. Resultatet delas upp enligt de tre forskningsfrågor som fungerat som grund för studien och diskuteras under skilda underrubriker. Kapitlet innehåller även en metoddiskussion och avslutningsvis en slutdiskussion där även förslag till fortsatt forskning diskuteras.

7.1 Resultatdiskussion

Avhandlingens övergripande syfte var att undersöka hur slöjdlärare jobbar i sin undervisning och hur de differentierar sin slöjdundervisning. Svaren sammanfattas och diskuteras utgående från forskningsfrågorna under skilda underrubriker. Svaren på forskningsfrågorna diskuteras utgående från de kategorier som utarbetats i förhållande till litteraturen som behandlats i avhandlingens olika teorikapitel.

7.1.1 Hur jobbar slöjdlärare i sin undervisning?

Infallsvinklarna som utarbetats för forskningsfrågan är *arbetsområdestänk*, *teorigenomgång*, *årskursskillnader* och *inkludering i slöjden*. Nedan beskrivs informanternas svar utgående från de olika infallsvinklarna. Svaren diskuteras och kopplas ihop med tidigare teori.

Informanterna som deltagit i undersökningen jobbar till stor del utgående från arbetsområden. Det finns en variation i hur mycket man låter eleverna vara med och påverka vad de tillverkar. En del av informanterna har ganska styrda uppgifter där eleverna får en produkt som de skall tillverka och får själva endast bestämma färg eller eventuellt produktens form. Den här typen av arbetssätt förekommer oftare i de lägre årskurserna, medan eleverna i de högre årskurserna ofta jobbar på ett friare sätt. I det mera fria arbetsområdestänket jobbar eleverna utgående från ett tema eller från en teknik och får utifrån det ganska långt själva välja vilken produkt de vill göra. Enligt Porko-Hudd, Sjöberg och Sunngren (2015) har man sedan 1970-talet betonat i styrdokumentet för slöjdundervisningen att slöjdundervisningen skall utgå från

arbetsområdesprincipen. Arbetsområdesprincipen innebär frihet inom gränser för eleverna. Ett arbetsområde inkluderar ett gemensamt undervisningsinnehåll för alla elever samt möjliggör en tillämpning av innehållet.

Ingen av informanterna jobbar med traditionell modellslöjd, där alla elever gör samma produkter, fastän de mera strikta formerna av slöjdverksamhet utgående från arbetsområde till viss del liknar modellslöjd. Eleverna får vara med och påverka hur deras slöjdprodukt skall se ut, vilket upplevs stärka elevernas intressen för ämnet. Porko-Hudd, Sjöberg och Sunngren (2015) lyfter även fram elevernas påverkningsmöjligheter som en orsak till att många elever gillar slöjden. När inte alla elever gör samma produkt kan inte eleverna heller jämföra sin produkt med resten av klassens, vilket leder till att ingen behöver känna att de misslyckats med sin produkt. Detta kan i sin tur antas öka elevernas självförtroende. Även det att de själva har gjort något från idé till en färdig produkt upplevs påverka elevernas självförtroende och inställning till ämnet positivt.

Vid lektionernas teorigenomgång använder sig informanterna till stor del av demonstrationer där de samtidigt berättar för eleverna hur och vad de skall göra. Informanterna visar ibland filmklipp och bilder som beskriver de olika arbetsmomenten. Eftersom slöjden är ett praktiskt ämne framkommer det av informanterna att det är svårt att nå fram med informationen utan att praktiskt demonstrera. Genom att visa på ett så konkret sätt som möjligt når man eleverna bäst. Flera informanter undviker att ha teori i textform, eftersom eleverna ofta har svårt att ta in informationen då. I de högre årskurserna används mera information i textform för att eleverna skall lära sig att läsa och förstå instruktioner och arbetsordningar. Informanterna använder ofta tavlan för att skriva upp lektionens huvudmoment. Detta underlättar lärarens arbete, eftersom eleverna då kan titta på tavlan i stället för att fråga om nästa moment. Utgående från informanternas svar upplever jag att det är viktigt att man i ett tidigt skede börjar använda sig av arbetsordningar med huvudmomenten för lektionen för att eleverna lätt skall kunna se vad de skall göra. Som lärare vinner man mycket tid på det. Alla frågor försvinner inte med arbetsordningar men i alla fall en del av dem. Detta underlättar mycket för läraren. Flera informanter beskriver slöjdlektionerna som hektiska och att de själva springer runt och ”släcker där det brinner som mest”. Då är alla medel som underlättar lärarens arbete välkomna.

Teorigenomgången sker ofta i början av lektionen när klassen är samlad, men kan även ske senare under lektionen i samband med en naturlig paus i elevernas arbete. Här hade informanterna lite olika uppfattningar om vad som fungerar bäst. Fördelen med att gå igenom ny teori senare under lektionen är att eleverna då kommit igång med sina projekt och har då lättare att ta in information när de har något att relatera till. Nackdelen är att de elever som kommit igång med sitt arbete avbryts. Jag upplever att det viktigaste med teorigenomgångar är att de kommer på ett naturligt sätt och att eleverna känner att de har nytta av kunskapen. Om kunskapen eleverna får ta del av är relevant och vid rätt tidpunkt har eleverna lättare att ta in informationen.

Inkludering i slöjden är något som alla informanter anser vara viktigt. Alla elever som går i en vanlig skola skall ha rätt till slöjd. Enligt Sundqvist (2014) handlar inkludering i undervisningen om att alla elever skall få känna att de hör till gruppen och att de kan delta i den undervisning som ordnas. En informant lyfter fram hur slöjdundervisningen stärker de elever som under teoretiska ämnen jobbar avskilt. Deras självförtroende ökar märkbart i de ämnen där de får vara med resten av klassen. Slöjden upplevs ha en viktig roll för elever i behov av extra stöd.

Problemet med en inkluderande slöjdundervisning är tiden. Informanterna lyfter fram problematiken med att lämna resten av klassen för att hjälpa en eller två elever. Det blir alltså en säkerhetsrisk om de lämnar resten av gruppen och en säkerhetsrisk om de inte hinner hjälpa eleven som är i behov av extra stöd. Något som kunde utnyttjas mer är samarbetet eleverna emellan. En informant upplever att eleverna samarbetar bättre i slöjden, jämfört med i andra ämnen. Om man i ett tidigt skede kunde införa samarbete som en naturlig del av slöjden kunde eleverna hjälpa varandra mer, vilket i sin tur skulle leda till att läraren har mer tid för de elever som har störst behov.

7.1.2 Vad upplever lärarna att eleverna får ut av slöjdundervisningen?

De infallsvinklar som utarbetats för forskningsfrågan är *slöjdens roll för eleverna, likheter och skillnader mellan årskurser och lärande om, i, med och genom slöjd.*

Infallsvinklarna är utarbetade från informanternas svar och utgående från Lindströms (2008) modell för estetiska lärprocesser.

Informanterna lyfte fram att slöjden kan ses som ett andningshål för eleverna i den annars teoretiska skolundervisningen. Alla informanter lyfte fram att slöjden är ett av de mera populära ämnena och att många elever ser slöjden som dagens höjdpunkt. Även Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren (2015) framhåller att slöjden är ett av de populäraste skolämnena enligt undersökningar som gjorts. Informanterna tror att slöjden har en extra viktig roll för de elever som är i behov av extra stöd. Enligt informanterna har eleverna ett bättre självförtroende när de får jobba med resten av klassen, istället för i mindre avskild grupp. En informant framhåller att elever som är i behov av extra stöd på sätt och vis är utsatta i de teoretiska ämnena, men är mera jämlik i de mera praktiska ämnena. Eleverna visar alla sina sidor i slöjden och har enligt en informant lättare att både visa sina svagheter och sina styrkor i slöjdsalen. Informanterna anser även att elever har lättare att samarbeta och hjälpa varandra i slöjdundervisningen, jämfört med i de teoretiska ämnena. Att hjälpa en klasskompis i slöjden faller sig naturligt för många elever. Det här är något som borde utnyttjas mer, eftersom eleverna kanske kan förklara eller visa något på ett sätt som de andra eleverna förstår bättre, jämfört med när läraren undervisar på ett traditionellt sätt.

Informanterna framhåller till viss del liknande saker som eleverna får ut av slöjdundervisningen. Oberoende av elevernas ålder framhålls slöjden som ett ämne där eleverna får jobba mer praktiskt och som ett avbrott i den annars väldigt teoretiska skoldagen. Skoldagen för de äldre eleverna anses vara ännu mer teoretisk än för de yngre och kan vara tuff för många elever. Slöjden blir som en paus i vardagen där eleverna får syssla med annat. Johansson (2009) framhåller att slöjden minskar stressen genom överlappningar av koncentration, reflektion, vila och harmoni. Slöjden anses vara viktig för att minska elevernas stressnivå under skoldagen. Alla elever kanske inte upplever stress över skolarbetet, men eftersom det finns de som gör det är alla medel som kan minska stressen viktiga.

I de högre årskurserna framlyfts även att man börjar fundera över eventuella yrken och eleverna får då jobba med det som eventuellt kan bli deras jobb i framtiden. Här finns dock en variation mellan informanterna. En annan informant framhöll att slöjdundervisningen inte skall utbilda goda hantverkare, utan istället stärka intresset

för slöjd och hantverk. Ingen av informanterna ansåg att slöjden skall utbilda hantverkare, men eftersom många elever i årskurs 9 funderar över kommande utbildning upplever jag att det är bra att eleverna får bekanta sig med metoder och material som används inom olika yrken. I de lägre årskurserna får eleverna istället jobba mer med att utforska olika material och tekniker för att kunna bilda sig en uppfattning om den närliggande omgivningen och hur den är uppbyggd.

Informanterna vill med sin undervisning lära eleverna att koppla sin teoretiska kunskap från andra ämnen till praktiska lösningar. Informanterna framhåller även att eleverna skall lära sig praktiska saker som de har nytta av resten av livet. Dessa saker kan kopplas till lärande *om* från Lindströms (2008) modell för estetiska lärprocesser. Flera informanter framhåller att det viktiga med slöjdundervisningen inte är att utbilda goda hantverkare, utan mera att skapa och stärka intresset för hantverk och skapa en förståelse för material och tekniker. Detta kan kopplas till *handlingsberedskapen* som Hartvik (2013) lyfter fram. Eleverna får en handlingsberedskap där de får kunskaper om praktiskt arbete som de har nytta av, fastän de kanske inte kommer syssla med hantverk eller slöjd. Handlingsberedskapen kan även handla om att eleverna faktiskt kommer att använda den kunskap de får från slöjden. Enligt Johansson (2009) ger slöjden eleverna möjlighet att få egna erfarenheter om materialen, verktygen och tillverkningsmetoderna som används i vårt samhälle. Johansson (2009) framhåller även att man i slöjden övar problemlösningsförmågan och det logiska tänkandet. Flera informanter framhåller även att slöjdverksamheten till stor del bygger på problemlösning, en kunskap som kan kopplas till Lindströms (2008) lärande *genom* och kan användas även utanför slöjdsalen.

Problemlösningen inom slöjden upplevs vara en central del och är något som kunde lyftas mer. Problemlösning är något vi sysslar med hela livet och något som alla har nytta av. Alla behöver inte nödvändigtvis hålla på med praktisk problemlösning, men i slöjden lär sig eleverna tankemönster och metoder för hur man löser problem. De här tankemönstren kommer eleverna även ha nytta av inom andra områden.

Med stöd i det som studiens informanter lyfter fram, kan man konstatera att det anses vara viktigt att man som lärare berättar och diskuterar med eleverna om vad de faktiskt lär sig i slöjden och vad man har för mål med undervisningen. Man kopplar det man lär sig i andra ämnen till det man håller på med i slöjdsalen och man kopplar det som

eleverna gör på fritiden till det som de lär sig i slöjden. Enligt Johansson (2009) vet sällan eleverna vad de riktigt lär sig och vad de får ut av slöjdundervisningen. Då är det viktigt att eleverna blir upplysta om hur de kan använda kunskapen de fått ta del av till annat än den specifika slöjdverksamheten.

7.1.3 Hur differentieras slöjdundervisningen?

De infallsvinklar som utarbetats av svaren till forskningsfrågan är *differentieringsmetoder, varför differentiera, årskurslikheter och lärarnas utgångspunkter vid differentiering*. Svaren diskuteras utgående från infallsvinklarna och kopplas samman med fakta från teorikapitlen.

Differentieringsmetoder som informanterna använder i slöjdundervisningen är exempelvis att variera undervisningsmetod, att ge instruktionerna muntligt istället för skriftligt och att låta eleverna själva välja svårighetsgrad på sitt arbete genom att jobba utgående från ett arbetsområde. Utbildningsstyrelsen (2014) framhåller i Glgu 2014 variation av undervisningsmetod som en differentieringsmetod som kan användas i slöjdundervisningen. En informant sänker kraven på planeringen för de elever som har svårigheter i matematik. Informanten kräver inte att de skall ha en skalenlig ritning, utan att det viktigaste är att de kan förmedla sina idéer. Om att sänka kraven är att differentiera är svårt att avgöra, men det viktiga är att eleven får förmedlat sin tanke och inte kör fast redan i början av slöjdprocessen. Björk-Åman (2013) framhåller att målet med specialundervisning är att främja goda utvecklingsvillkor för barn och unga. Slöjdundervisningen i sig kanske inte kan ses som specialundervisning, men när man undervisar elever som är i behov av extra stöd är viktigt att man ger en undervisning som främjar utvecklingsvillkoren för eleven.

Vataja (2011) framhåller variation av undervisningsmetod som en fungerande differentieringsmetod. Vataja (2011) lyfter även fram kamratundervisning som en fungerande differentieringsmetod. En informant framhåller att elever samarbetar och hjälper varandra på ett mer naturligt sätt i slöjdundervisningen jämfört med i teoretiska ämnena. Detta är något som man kunde dra mer nytta av. Det kanske inte fungerar för alla, men det är absolut värt ett försök eftersom eleverna ofta gillar att lära ut och lära av varandra.

En stor del av informanterna anser att det är viktigast att man differentierar i planeringsskedet eller i början av själva tillverkningsprocessen. Detta för att det är viktigt att eleverna kommer igång och inte får ett misslyckande genast från början. Det är även i början av slöjdprocessen som den nya teorin oftast ges åt eleverna och då är det viktigt att alla elever får ta del av den nya kunskapen på ett begripligt sätt. Under själva tillverkningsprocessen handlar lärarens differentieringsmetoder mer om att man som lärare skall vara tillgänglig för eleverna och hjälpa till där det behövs. En informant lyfter fram att man behöver differentiera under alla skeden i slöjdprocessen, men att det är viktigast att göra det i början. Jag upplever även att det är viktigast att få igång eleverna och att alla elever skall ha samma kunskapsnivå när de väl börjar med det praktiska arbetet. Då är det upp till läraren att se till att alla fått ta del av kunskapen på ett sätt som fungerar. Enligt Björk-Åman (2013) skall valet av åtgärder, utgående från ett individualistiskt perspektiv, utgå från individens brister, avvikelser eller stödbehov. Liknande tankesätt kunde även uppfattas från informanterna. Det är elevens behov som står i fokus och finns som grund för valet av åtgärder.

Vid frågan om varför man skall differentiera sin slöjdundervisning lyfte informanterna fram flera viktiga aspekter. Bland annat differentierar man för att alla elever skall känna att de lyckas. Elever som annars är i behov av extra stöd i teoretiska ämnen behöver kanske känna att de lyckas i något annat ämne. Då skall inte heller elevens svårigheter få sätta stopp för elevens lyckande. Man differentierar även för att skapa och upprätthålla ett intresse för slöjdverksamheten. Vataja (2011) lyfter även fram att en differentierad undervisning stärker elevernas intresse. Eftersom elevernas intressen och kunskapsnivåer varierar är det viktigt att hålla en undervisning som passar alla. Informant 1 lyfter fram att alla elever inte behöver tryckas genom samma korvstopningsrör och informant 4 framhåller att han med vissa elever håller en "need-to-know" kunskapsnivå. Danforth (2017) framhåller även att man inte kan ställa samma krav på alla elever. Man ställer inte samma krav på alla elever i andra sammanhang, så varför skulle man göra det i undervisningen. Det viktiga är att man utgår från elevernas förutsättningar när man sätter upp målen och att eleverna då har möjlighet att uppnå sina mål.

Differentieringsmetoderna mellan årskurserna ser enligt informanterna relativt liknande ut. I de lägre årskurserna jobbar lärarna ofta mera styrt och låter inte eleverna välja så mycket mera än färgen på produkten. Där handlar differentieringen mer om

att hjälpa eleverna med tillverkningen. I de högre årskurserna tänker läraren mer på att ge informationen genom tal eller demonstration, istället för i textform. Flera informanter, oberoende av vilken årskurs som undervisar, menar att differentiering till viss del handlar om att få eleverna att tro att de gjort mer än vad de egentligen gjort. Detta gör lärarna på ett så obemärkt sätt som möjligt för att elevernas självförtroende skall stärkas.

En stor del av informanterna lyfte fram att differentieringen inte är något de tänker på speciellt mycket och att det sker relativt naturligt. Speciellt de som jobbar med ett friare arbetsområdestänk upplever att differentieringen sker på ett naturligt sätt. Lärarna menar att man under åren har lärt sig att se var det behövs mer stöd och hjälp och att man då givetvis hjälper. Informanterna har till största delen fått sin kunskap om hur man differentierar genom arbetserfarenhet och genom att jobba med elever som är i behov av extra stöd i andra ämnen. Endast en informant framhåller att han fått en del kunskap om differentiering från utbildningen. Här anser jag att universiteten som utbildar slöjdlärare har ett ansvar i att få studeranden att fundera över vilka differentieringsmöjligheter som finns i en slöjdsal.

Alla informanter ansåg att alla elever som går i en vanlig skola skall få slöjda, oberoende vad eleven har för svårigheter. Problemet som lyftes fram av några informanter var att tiden inte alltid räcker till och att det kan vara svårt att hinna ge det stöd som krävs ibland. En informant lyfte fram att han inte haft någon elev med individuell plan i slöjden och att det sällan är nödvändigt. Han lyfter fram att man genom att differentiera undervisningen oftast får en undervisning som alla kan ta del av och få ut något av. På det viset får man även en inkluderande undervisning där alla elever kan vara med. Barow m.fl. (2013) lyfter fram inkludering som en bra undervisning där man värdesätter elevernas olikheter. Inkludering bidrar till att ungdomarna utvecklas till att bli delaktiga i skolan och samhället.

7.2 Metoddiskussion

Metoden för studien har valts för att passa det övergripande syftet med studien, som var att undersöka hur slöjdlärare jobbar i sin undervisning och hur de differentierar sin slöjdundervisning. Utgående från syftet valdes en kvalitativ forskningsmetod. Enligt

Trost (2010) lämpar sig en kvalitativ forskningsmetod när man vill undersöka individers upplevelser och erfarenheter. En kvantitativ forskningsmetod kunde ha använts för att få mer informanter, men eftersom jag var ute efter att få en djupare förståelse kring lärarnas upplevelser, ansåg jag att en kvalitativ forskningsmetod passade bättre.

Som datainsamlingsmetod användes intervju. Enligt Trost (2010) fungerar kvalitativ intervju som datainsamlingsmetod när man vill få fram informantens tankar och upplevelser, vilket också var syftet med avhandlingen. I avhandlingen användes semistrukturerade intervjuer med grund i den intervjuguide som utarbetats. Enligt Gillham (2008) innehåller en semistrukturerad intervju både flexibilitet och struktur, vilket ger data av god kvalitet. Intervjuguiden testades och förbättrades innan de egentliga intervjuerna, vilket gjorde att jag fick se hur frågorna fungerade och vad som var viktigt att tänka på vid de riktiga intervjuerna. Jag märkte själv att intervjutekniken utvecklades och att jag blev bättre på att ställa följdfrågor vid de sista intervjuerna. För att få ett ännu bättre resultat kunde jag ha gjort fler pilotintervjuer.

Informanterna var utvalda på förhand och består av behöriga lärare som undervisar i slöjdens hårda material. Informanterna undervisar i allt från årskurs ett till årskurs nio och har varierande utbildning. Bland informanterna finns ämneslärare, klasslärare och lärare som är behöriga både som ämnes- och klasslärare. Enligt Trost (2010) skall det i urvalet finnas en variation inom en given ram, vilket jag anser att jag har fått. Fem informanter kan uppfattas som en liten mängd, men enligt Trost (2010) är ett litet antal intervjuer att föredra för att materialet skall vara hanterligt och överskådligt. Till en början var det tänkt att sex informanter skulle vara lämpligt för min studie, men på grund av tidpunkten för intervjun var det svårt att hitta flera informanter som ville ställa upp. Jag genomförde fem intervjuer, men var beredd på att göra fler ifall materialet inte uppfyllde mina krav. Fler intervjuer skulle ha lett till en ännu större spridning, vilket kunde vara önskvärt, men eftersom jag fått informanter i alla undervisade årskurser och dessutom med stor variation av utbildning ansåg jag att deltagarmängden var tillräcklig.

Som analysmetod användes kategorisering. Det fungerade bra med tanke på det insamlade materialet och avhandlingens syfte. Enligt Gillham (2008) skall kategorierna lyfta fram egenskaperna hos de uttalanden som räknas dit. Kategorierna

som utformats beskriver väl de uttalanden som finns under kategorin. Man kunde eventuellt ha använt sig av en narrativ analysmetod, men enligt Trost (2010) handlar en narrativ analys mer om att lyfta fram en berättelse om en människas liv, medan jag i den här avhandlingen var ute efter informanternas tankar och upplevelser. Enligt Kvale & Brinkmann (2009) kan kategorierna vara utarbetade på förhand eller utarbetas under arbetets gång. I den här studien utarbetades kategorierna både på förhand och under analysen. Några kategorier hade jag klara redan innan, medan största delen utformades när materialet var insamlat och analysen påbörjades.

Tillförlitligheten på avhandlingen torde vara relativt hög. Det som stärker tillförlitligheten är att intervjuguiden användes under alla intervjuer och hela processen har beskrivits på ett noggrant sätt. Avhandlingens trovärdighet stöds av att de transkriberade intervjuerna fanns som stöd under hela analysprocessen. Det transkriberade materialet framkommer kontinuerligt i resultatet genom citat av informanterna. De etiska aspekterna har beaktats under hela arbetets gång och det insamlade materialet har behandlats på ett konfidentiellt sätt. Man bör ta i beaktande att denna kvalitativa studie är en liten studie där resultaten bör läsas med en viss försiktighet. Resultaten har tolkats och analyserats utgående från hur jag som forskare har uppfattat informanterna, men en viss generaliserbarhet av resultaten kan ändå antas. Resultaten kunde eventuellt se en aning annorlunda ut i andra delar av landet. Det skulle ha ökat generaliserbarheten om jag hade fått informanter från flera delar av landet.

7.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man konstatera att man ganska långt jobbar utgående från arbetsområden i slöjdundervisningen. Vissa har en striktare syn på arbetsområdet medan andra låter eleverna jobba friare. Det viktiga är att hitta den gyllene medelvägen där eleverna får utveckla sin planeringsförmåga, men samtidigt också lära sig de moment och tekniker som är tänkt att de skall lära sig. Det viktiga med slöjdundervisningen är inte att utbilda goda hantverkare, utan snarare att väcka intresset för hantverket och ge eleverna en förståelse och egen uppfattning om den teknologiska världen vi lever i. Det är viktigt att man som slöjdlärare ger eleverna insikt i vad man lär sig i slöjden och att man även lyfter fram egenskaper som man

övar genom slöjden. Jag upplever att resultatet till stor del stämde överens med den uppfattning jag hade kring vad som ligger till grund för slöjdundervisningen.

Den informant som hade minst utbildning inom slöjdvetenskapen jobbade minst utgående från arbetsområden eller tekniker och hade en undervisning där alla elever gjorde i stort sett samma produkter. Om det beror på utbildningen anser jag att man kan lämna osagt, men jag tror ändå att det är viktigt att de som undervisar i slöjden även skall ha någon form av utbildning inom ämnet. Genom utbildningen får läraren en större förståelse för ämnet och en insikt i att slöjden är mer än att bara såga och spika.

Differentiering i slöjdundervisningen är ett ämne som inte alla lärare tänker aktivt på, men som för många kommer ganska naturligt. Jobbar man utgående från en teknik eller arbetsområde framhåller informanterna att differentieringen blir en naturlig del av undervisningen. Differentiering är viktigast att tänka på i slöjdprocessens inledning för att eleverna skall komma igång. Det är vid teorigenomgången det är viktigt att man kan använda sig av en eller flera metoder för att alla elever skall kunna ta del av informationen. Vid slöjdprocessens tillverkningskedje kan läraren diskutera med eleven för att eleven skall få en bredare förståelse och bli säkrare på momenten. Redan att man som lärare står bredvid kan ge en trygghet åt eleven som gör att den vågar utföra momentet.

Differentiering beskrivs av informanterna som att man som lärare på ett sätt lurar eleven att hen gjort mera än vad hen egentligen gjort. Det gör lärarna för att stärka elevernas självförtroende och för att ge dem känslan av att de själva har gjort något. Att lura eleven låter kanske inte helt rätt i mina öron, men det är ju för den goda sakens skull. Egentligen handlar det om att man som lärare hjälper eleven med ett visst moment för att hen skall komma vidare med sitt arbete och få känslan av att lyckas.

Informant 4 framhåller att det är viktigt att både eleven och läraren är medvetna om och accepterar att allt inte alltid går som planerat. Ibland misslyckas man och då är det viktigt att man tar lärdom och omvandlar misslyckandet till en utveckling istället. Man kanske inte ser det mitt i misslyckandet, men högst troligt har det ändå blivit till en lärdom av något slag.

7.4 Förslag till fortsatt forskning

Den här studien har endast siktat in sig på hur man differentierar i den tekniska slöjden. För att fortsätta utveckla det gemensamma slöjdämnet kunde man även göra motsvarande undersökningar på slöjdens mjuka sida för att ge en bredare bild av hur undervisningen ser ut och hur man kan differentiera. Jag anser att ämnet är viktigt och något som man kunde ta upp mer i slöjdläroverutbildningen. Detta skulle medföra att lärarna blir mer medvetna om ämnet, vilket i sin tur skulle leda till att fler elever får den undervisning de förtjänar och har rätt till. Man kunde även göra en mer omfattande undersökning med flera informanter för att få en tydligare bild av hur läget ser ut i våra skolor. Genom en kvantitativ motsvarande forskning kunde man nå betydligt flera informanter, utan att överrumplas av arbete.

Differentiering i slöjdundervisningen är inte något som alla lärare tänker aktivt på. Av de informanter som deltagit i den här studien är det många som har sagt att det inte är något de har tänkt så mycket på eller att det kommer ganska automatiskt. Informanterna har kunnat konstatera att det är bra att ta upp saken, eftersom de kanske då tänker mer aktivt på differentieringsmöjligheterna och att det faktiskt är viktigt för eleverna. Ju fler informanter som deltar i undersökningar desto fler lärare är det som kanske börjar tänka mer aktivt på ämnet.

För att ge eleverna en bättre helhetsbild och en större förståelse för de olika undervisningsämnena och hur de hänger ihop anser jag att man borde satsa på ett bättre samarbete mellan ämnena, både i läroverutbildningen och i skolorna. Elever skulle då lära sig se kopplingen mellan de teoretiska och de praktiska ämnena. Eleverna skulle få användning av sina styrkor, fastän de kanske inte är starka i precis det ämnet som undervisas. Det som även kunde utvecklas inom ämnesläroverutbildningen är att ge studeranden mer kunskap inom specialpedagogik. Fastän man inte kommer att jobba som speciallärare kommer man alltid ha med sig elever som är i behov av extra stöd i sin klass. Då är kunskapen om hur man skall hålla en god undervisning åt de eleverna ytterst viktig.

Litteraturförteckning

Barow, T., Norrström, A., Persson, B., Tideman, M., Rosenqvist, J., Jensen, M., . . . Häggström, M. (2013). *Mångfald och differentiering: Inkludering i praktisk tillämpning*(1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Björk-Åman, C. (2013). *Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare: En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Björkgren, M., Ahlskog-Björkman, E., Enkvist, N. & Gullberg, T. (2019). *En komparativ förståelse av ämnesdidaktiska prepositioner*.

Denscombe, M. & Larson, P. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.

Hartvik, J. (2013). *Det planlagda och det som visar sig: Klassläroarstuderandes syn på undervisning i teknisk slöjd* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), s. 206 - 217. Länk: <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Huovila, R. & Rautio, R. (2007). *Nelikenttä käsityöopetuksen käytännön työväliseenä*. Jyväskylä.

Huovila, R., Hintsa, T., Säilä, J. & Rautio, R. (2018). *Kirja käsityöstä; Luokkien 1-7 käsityöopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Johansson, M. (2009). Slöjdämnet – ur gammalt, modernt och coolt. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, 2009.

Johansson, M. (2019). Materiella och immateriella resurser – hållbar utveckling i och genom slöjd. *Nordic Studies in Education*, 03/2019.

Jossfolk, K-G. (2010). Uno Cygnaeus nordiska impulser. I J. Kauranne, (Red), *Ajankohtainen Uno Cygnaeus – Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010* (s. 106-133). Uleåborg: Multiprint.

King-Sears, M. E., Janney, R. & Snell, M. E. (2015). *Collaborative teaming* (Third edition). Baltimore; London; Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindfors, L. (1991). *Slöjddidaktik: Inriktning på grundskolans textilslöjd*. Helsingfors: Finn Lectura.

- Lindström, L. (2008). Estetiska läroprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, 133/134, 57–70.
- Porko-Hudd, M. (2005). *Under ytan, vid ytan och ovanför ytan. Analys av tanken bakom tre läromedel i slöjd* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademi förslag.
- Porko-Hudd, M., Sjöberg, B. & Sunngren, M. (2015). *Slöjdföräd: Didaktiska diskussioner om och idéer för slöjdundervisningens upplägg*. Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.
- Sjöberg, B. (2009). *Med formgivning i fokus: En studie om holistisk slöjd i lärarutbildningen*. Vasa: Åbo Akademi.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren: Lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tammerfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vataja, P. (2011). *Differentiering i praktiken – praktiska tips för vardagen*. Speres.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjufrågor:

1. Utbildning, Examensår?
2. Hur länge har du jobbat som lärare?
3. Vilka årskurser undervisar du?
4. Klasslärare: Hur mycket slöjd har du haft / har du nu?
Ämneslärare: Undervisar du andra ämnen?

5. Hur jobbar du i din undervisning? (*Typiska projekt, skillnader mellan årskurser, idéer, planering, tillverkning, utvärdering, egna erfarenheter av hur det är smart att jobba, arbetsområden, slöjdprocessstänk...*)
6. Hur ser ett vanligt lektionsupplägg ut? (*Beskriv typiska situationer i olika årskurser.*)
7. Hur ser en vanlig undervisningssituation/klassrumssituation ut?
8. Finns det variationer i årskurserna i hur lektionerna ser ut och är uppbyggda? (*Varför?*)
9. Vad tror du eleverna får ut av slöjdundervisningen?
10. Vart vill du nå? Mål med slöjdundervisningen? (*Skillnad mellan årskurserna?*)
11. Slöjdens roll för elever överlag? (*Egna erfarenheter.*)
12. Dina upplevelser av elever med behov av extra stöd? (*Slöjdens roll för dessa?*)
13. Dina tankar om att inkludera så stor del av eleverna som möjligt i den vanliga slöjdundervisningen.
14. Dina erfarenheter av stödpersonal/assistent i slöjdundervisningen. (*Roll? Är det viktigt?*)

15. Dina tankar om differentiering?
16. Varför skall vi differentiera?
17. Hur beaktar du elevers olika sätt att lära sig i undervisningen?
18. Vilka metoder använder du för att differentiera undervisningen?
19. Finns det speciella skeden i slöjdprocessen där differentieringen är viktig?
20. Vad utgår du ifrån när du differentierar din slöjdundervisning? (*Utbildning, information och instruktioner?*)
21. Sammanfatta differentieringen av din egna slöjdundervisning.
22. Är det något som jag missat och inte frågat eller något du ännu vill säga?

Bilaga 2: E-postmeddelande till informanterna

Hej!

Jag heter Josua Kackur och studerar till slöjdlärare med specialpedagogik som biämne vid Åbo Akademi i Vasa. Som bäst håller jag på med min magistersavhandling där jag undersöker slöjdundervisningens arbetssätt och hur lärare differentierar sin slöjdundervisning. För att samla in data kommer jag att göra intervjuer med verksamma lärare som undervisar i slöjd.

Jag skulle gärna intervju dig om detta. Intervjun sker digitalt och alla informanter förblir anonyma. Materialet som samlas in kommer enbart att användas till denna studie. Intervjun räknas ta 30-40 min och kommer att äga rum i maj, närmare tidpunkt enligt överenskommelse.

Om du kunde tänka dig att ställa upp på intervju kan du svara på detta mail för att få mer information om intervjun och för att bestämma en passande tidpunkt. Jag skulle vara tacksam om du ville ställa upp!

Mvh.

Josua Kackur