

Slöjdlärares upplevelser av distansperioden våren 2020

Ellen Mattsson

Sofia Smedlund

Magisteravhandling i slöjdvvetenskap
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2021

Abstrakt

Författare	Årtal
Mattsson, Ellen & Smedlund, Sofia	2021
Arbetets titel	
Slöjdlärares upplevelser av distansperioden våren 2020	
Opublicerad magisteravhandling för magisterexamen i slöjdvetenskap	Sidantal (105)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	
Referat	
<p>Distansperioden våren 2020 blev ett faktum för att stävja smittspridningen av infektionssjukdomen covid-19. Syftet med denna studie är att beskriva slöjdlärares upplevelser av distansundervisningen som genomfördes under våren 2020 i Svenskfinland. Utifrån det övergripande syftet för studien har följande forskningsfrågor formulerats:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vilka karaktäristiska drag fick slöjdundervisningen i de undersökta skolorna under våren 2020? • På vilka punkter uppfylls målen och kriterierna för bedömning i slöjdämnet under distansperioden våren 2020 som Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 ställer för årskurserna 7–9? • Vilka upplevelser och lärdomar tar slöjdlärare med sig från distansperioden våren 2020? <p>Den empiriska undersökningen består av kvalitativa intervjuer med fem slöjdlärare som jobbar i grundskolans årskurser 7–9. För att ge forskningsfrågorna svar används en hermeneutisk forskningsansats och datainsamlingens metod utgörs av semistrukturerade intervjuer.</p> <p>I resultatet framkommer det att respondenterna var överens om att det stora flertalet elever klarade distansperioden bra men variationen var stor och det fanns oro för enstaka elever som inte klarade av det självständiga arbetet. Respondenternas elever hade förutsättningar för att arbeta digitalt och undervisningen skedde både asynkront och synkront under distansperioden. I resultatet framkommer det att respondenterna hade de sju kompetenserna som grund för sin undervisning och betonar vardagskompetensen som särskilt viktigt när den ämnesteknologiska aspekten utblev.</p> <p>Majoriteten av slöjdlärarna som deltog i studien upplevde ett starkt ämneskollegialt stöd. Slöjdlärarna upplevde att arbetstiden och arbetsbördan steg dramatiskt, varav ungefär hälften var nöjda med kvaliteten på slöjdundervisningen och den andra hälften upplevde att kvaliteten blev sämre än vid närundervisningen. Alla respondenter tog med sig den erfarenheten att vid en upprepad distansperiod skulle de bedriva en undervisning som påminner mer om traditionell slöjdundervisning.</p> <p>För att garantera validiteten i studien användes Kvale och Brinkmanns (2014, s. 144) modell för en intervjuundersökning, var betoningen ligger på att utföra en kvalitetskontroll genom studiens alla stadier.</p>	
Sökord / indexord	
Covid-19, corona, coronapandemin, distansundervisning, distansperiod, undantagstillstånd, slöjd, slöjdundervisning	

Innehåll

Abstrakt	2
1. Inledning	6
1.1. Bakgrund	6
1.2. Syfte och forskningsfrågor	8
1.3. Tidigare forskning om distansundervisning.....	8
1.4. Studiens upplägg	11
2. Distansundervisning	14
2.1. Definition av distansundervisning samt dess karaktäristiska drag.....	14
2.2. Asynkron och synkron kommunikation i distansundervisning	15
2.3. Upplevelser av distansperioden våren 2020	16
2.4. Elevers olika förutsättningar vid distansundervisning.....	18
2.5. Lärares olika förutsättningar vid distansundervisning.....	21
3. Skolämnet slöjd	25
3.1. Utbildningsväsendet i Finland och slöjdens läroplansgrunder	25
3.1.1. Målen för undervisningen årskurser 7–9.....	26
3.1.2. Innehållet som anknyter till målen i årskurser 7–9	27
3.1.3. Kompetenserna	28
3.1.4. Bedömning	29
3.2. Traditionell undervisning inom slöjdämnet	30
4. IKT och digitala verktyg i slöjdundervisningen	35
4.1. Definition av IKT och digitala verktyg.....	35
4.2. Digital kompetens och digital miljö	36
4.3. Digital teknologi inom slöjdundervisning.....	38
4.4. Fördelar och utmaningar med digitalisering i slöjdundervisning.....	40
4.5. Användning av IKT och digitala verktyg under distansperioden våren 2020.....	42
5. Metod	44
5.1. Precisering av syfte och forskningsfrågor	44
5.2. Val av metod.....	45
5.2.1. Intervju som datainsamlingsmetod.....	46
5.2.2. Uppgörandet av intervjuguide	49
5.2.3. Respondenter	50

5.2.4. Urval och avgränsningar	51
5.2.5. Genomförande av datainsamlingen	52
5.3. <i>Databearbetning och analys av insamlad material</i>	55
5.4. <i>Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och forskningsetiska aspekter</i>	56
6. Resultat	59
6.1. <i>Överblick av resultatet</i>	59
6.2. <i>Karaktäristiska drag för slöjdundervisning under distansperioden våren 2020</i>	62
6.2.1. Typiska drag för slöjduppgifterna under distansperioden	62
6.2.2. Elevens förutsättningar för distansundervisning	64
6.2.3. Lärares strategi för distansundervisning	64
6.2.4. Karaktäristiska drag för digitala verktyg och kommunikation under distansperioden.....	66
6.3. <i>Slöjdlärares möjlighet att uppfylla målen och kriterierna för bedömning</i>	70
6.4. <i>Slöjdlärares upplevelser och lärdomar från distansperioden våren 2020</i>	72
6.4.1. Slöjdlärares upplevelser av stöd	72
6.4.2. Slöjdlärares upplevelser av att genomföra distansundervisning	74
6.4.3. Slöjdlärares kunskapsutveckling och lärdomar av distansperioden	75
7. Diskussion och slutsatser	77
7.1. <i>Resultatdiskussion</i>	77
7.1.1. Slöjdundervisningens karaktäristiska drag i de undersökta skolorna våren 2020..	77
7.1.2. Mål och kriterier som uppfylls för bedömning i slöjd under distansperioden	84
7.1.3. Uplevelser och lärdomar som slöjdlärare tar med sig från distansperioden.....	85
7.2. <i>Metoddiskussion</i>	90
7.3. <i>Förslag till fortsatt forskning</i>	92
Litteraturförteckning	94

Figurer

Figur 1. Studiens upplägg.....	13
Figur 2. Intervjuundersökningens sju stadier enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 144).....	49
Figur 3. Hur intervjuguidens sju teman hör ihop med studiens forskningsfrågor.....	50
Figur 4. Kategoriernas samband med forskningsfrågorna	60
Figur 5. Exempel på slöjduppgifter under distansperioden	63
Figur 6. Slöjdlärares strategi för att motivera elever.....	65
Figur 7. Digitala verktyg som användes i slöjdundervisningen under distansperioden.....	67
Figur 8. Slöjdlärares upplevelser av kollegialt stöd under distansperioden	73

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide	100
Bilaga 2. Information till respondenterna	103
Bilaga 3. Samtyckesblankett.....	104

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Ämnet vi fördjupar oss i inom denna studie är distansundervisning, som blev ett faktum när infektionssjukdomen covid-19 eller i folkmun coronaviruset deklarerades av WHO, World Health Organisation, den 11 mars 2020 som en pandemi (WHO, 11 mars 2020). Med anledning av coronaviruset behövde finska regeringen ta snabba beslut om hur undervisningen i skolor skulle fortsätta för att kunna stävja smittspridningen av det dödliga viruset. Den finska regeringen, tillsammans med republikens president, gick den 16 mars 2020 ut med ett pressmeddelande om att undantagsförhållanden råder i Finland med orsak av coronavirusutbrottet. Rekommendationerna kunde sättas i kraft i enlighet med beredskapslagen, lagen om smittsamma sjukdomar och övrig lagstiftning, för att skydda befolkningen samt att samhällets och näringslivets funktioner skulle tryggas. Inledningsvis gällde riktlinjerna till och med 13 april 2020 (Statsrådet, 16 mars 2020e). Men för att fortsättningsvis stävja smittspridningen av covid-19 förlängdes riktlinjerna fram till den 13 maj 2020 (Statsrådet, 6 april 2020a).

Statsrådet gick ut med en rekommendation till utbildningsanordnare om att närundervisningen i skolmiljö upphör och skolornas utrymmen stängs den 18 mars 2020 med rekommendationen att undervisning och handledning ordnas i så hög grad som möjligt på alternativa sätt, såsom distansundervisning. Barn till föräldrar som arbetar i samhällskritiska branscher, årskurser 1–3 inom den grundläggande utbildningen samt elever innefattande det särskilda stödet var beviljade närundervisning (Statsrådet, 16 mars 2020f). Den 29 april fattade regeringen beslut om att den grundläggande utbildningen återvänder till närundervisning den 14 maj. Som grund för detta låg den epidemiologiska bedömningen som inte längre kunde stödja tillämpningsförordningen av beredskapslagen (Statsrådet, 4 maj 2020d).

Den här magisteravhandlingen är en beskrivande studie av finlandssvenska slöjdlärares uppfattningar om distansperioden våren 2020. Distansperioden som blev ett faktum under våren 2020 sammanföll med inledningsskedet av arbetet med vår magisteravhandling. Detta kan ses som ett lyckat sammanträffande, eftersom det väckte vår nyfikenhet för distansundervisning och mera specifikt hur man genomförde distansundervisning i slöjd. Vi fick inblick i distansundervisning både ur ett studerandeperspektiv och hur det är som studerande att lära sig på distans, men också ur ett lärarperspektiv eftersom vi genomförde lärarpraktik på distans. Då föddes idén om att skriva vår magisteravhandling om distansundervisning i slöjd, eftersom vi anser att blivande slöjdlärare behöver fundera över aktuella fenomen för att kunna bedriva och

undervisa slöjd som ligger i tiden. Förutom att vi finner ämnet intressant, kan både vi och andra lärare dra lärdomar av hur distansundervisningen förverkligats, för att senare ha nytta av våra insikter vid liknade övergångar till distansundervisning. Utgående från distansperioden 2020 vill vi undersöka vilka karaktäristiska drag slöjdundervisningen fick, vilken informations- och kommunikationsteknik (hädanefter IKT) som användes i slöjdundervisningen, på vilka punkter uppfylldes målen och kriterierna för bedömning, som Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter Glgu 2014) ställer för årskurserna 7–9 i läroämnet slöjd samt vilka lärdomar och upplevelser som slöjdlärarna bär med sig (Utbildningsstyrelsen, 2014). För att förstå distansundervisningen till fullo ger vi en beskrivning av begrepp och fenomen som är relevanta för distansperioden våren 2020 ur ett finländskt perspektiv.

Våren 2020 var en unik situation och bidrog med en mängd utmaningar inom skolvärlden, inte minst för slöjdämnet. Vi anser att det är ett viktigt område att undersöka eftersom vår initiala tanke är att man inte förknippar slöjdämnet med distansundervisning, på grund av att det är ett ämne som man utövar praktiskt och som kräver specifika material och verktyg och därtill en handledande lärare. I slöjdämnet kommunicerar läraren och eleven på flera sätt, både genom verbal och ickeverbal kommunikation som vid instruktioner samt genom att observera andras görande. Därtill kommunicerar parterna genom att använda material och utrustning i slöjdsalen. Läraren alternerar dessa olika kommunikationsformer vid en uppgiftsbeskrivning (Andersson, 2019). Med andra ord när man inte har en fysisk miljö att vistats i uteblir närheten mellan elev och lärare likaså kommunikationen som sker via material och den tysta kommunikationen.

Under tiden som denna magistersavhandling skrevs var coronapandemin ständigt närvarande och hotet om undantagstillstånd och distansundervisning var överhängande. Nästan exakt ett år senare efter att WHO (11 mars 2020) utlyst en pandemi befann sig Finland återigen i en liknande situation som våren 2020. På grund av en ökad fara för coronaviruset förklarade regeringen åter en gång att grundskolans årskurser 7–9 samt andra stadiets skolor, belägna i sjukvårdsdistrikt som befann sig i accelerations- och samhällsspridningsfasen, skulle hållas stängda mellan 8–28 mars 2021. Utöver detta har lokala virusutbrott förekommit under det gångna läsåret vilket medfört att klasser eller skolor tidvis varit försatta i karantän och således bedrivit distansundervisning även då (Statsrådet, 26 februari 2021). På många sätt har coronapandemin och distansperioden var en exceptionell tid som högst troligen kommer analyseras och diskuteras en längre tid framöver.

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att beskriva slöjdlärares upplevelser av distansundervisningen som genomfördes under våren 2020 i Svenskfinland. Genom att forska i ämnet distansundervisning i slöjd strävar vi efter att uppmärksamma olika pedagogiska undervisningsformer som lärare kan använda sig av vid slöjdundervisning på distans. Målet med studien är att beskriva de karaktäristiska drag som slöjdundervisningen fick och hur kommunikationen förlöpte under distansundervisningen. Målet är därtill att beskriva kommunikation inom distansundervisning samt att studera distansundervisning utgående från ett läroplansperspektiv. Slutligen undersöks vilka lärdomar och upplevelser som slöjdlärare tar med sig från distansperioden våren 2020.

Utifrån det övergripande syftet för studien har följande forskningsfrågor formulerats:

- Vilka karaktäristiska drag fick slöjdundervisningen i de undersökta skolorna under våren 2020?
- På vilka punkter uppfylls målen och kriterierna för bedömning i slöjdämnet under distansperioden våren 2020 som Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 ställer för årskurserna 7–9?
- Vilka upplevelser och lärdomar tar slöjdlärare med sig från distansperioden våren 2020?

1.3. Tidigare forskning om distansundervisning

Det finns flera studier som berör temat distansundervisning hitta bland annat Keegan (1996), Hilli (2016) samt Sun och Chen (2016). Främsta fokus i dessa forskningar handlar om lärande och definitioner kring lärande, undervisningsformer och lärmiljöer. Även inom slöjdundervisning på distans finns forskning, bland annat Porko-Hudd och Hartvik (2021) vilka redogör för vad distansundervisning medförde för slöjdlärare samt Kouhia, Kangas och Kokko (2021) vilka fokuserar på vilka slöjdpedagogiska lösningar som var lämplig för distansundervisning. De tidiga forskningarna inom distansundervisning har främst fokus på stadierna efter grundskolan, det vill säga gymnasie- och högskolenivå. Vilket har att göra med att man inte har tillämpat distansundervisning på grundskolenivå tidigare, därför är det ett viktigt ämne att behandla och beforska. Däremot de senare forskningarna som har gjorts i Finland är av liknade art som vår studie. Därför kan den här studien placeras in bland de andra undersökningarna inom distansundervisning i slöjd, eftersom den fokuserar på distansundervisning i grundskolans årskurser 7–9.

Det som ännu kan redovisas är några magisteravhandlingar som redogör för distansundervisning ur något perspektiv. Alla tre avhandlingar som presenteras berör

distansundervisning inom slöjd eller distansundervisning inom något annat konst- och färdighetsämne. Det faktum att vi inte funnit flera avhandlingar som behandlar distansundervisning inom slöjd 2020, beror säkerligen på att det inte har förlöpt lång tid sedan distansperioden och således har rätt få hunnit utforska området. Så som läget ser ut idag skönjer vi att distansundervisning kommer framträda tydligare i framtiden både i grundskolans årskurser 7–9 och på gymnasienivå. Därför kan denna studies resultat vara till hjälp åt lärare i framtiden.

Lehti (2012) skriver i sin avhandling om slöjdundervisning på distans inom Kulkuri (Nomadskolan), vilka erbjuder utbildning enligt den finländska läroplanen (2004) för finländska barn som bor utomlands. Syftet med avhandlingen var att utforma och utveckla textilslöjdundervisning på distans för årskurs 7 (Lehti, 2012). Niittylä (2020) skriver i sin avhandling om huslig ekonomilärares erfarenheter inom distansundervisningen våren 2020. Studiens avsikt var att ta reda på hur undervisningen genomfördes under distansperioden och hur IKT användes i undervisningen samt distansperiodens inverkan på bedömningen (Niittylä, 2020). Aholas (2017) avhandling är en kvalitativ fallstudie av det distansutbildningsarrangemang som används i byn Salla. Ahola beskriver ett arrangemang för distansstudier kombinerat med närstudier som påbörjades när byskolan stängde. Tanken med avhandlingen var att ta reda på utgångspunkter och ursprung samt hur distansundervisningen förverkligades, hur välfungerande den var och vilka framtidsutsikter arrangemanget har (Ahola, 2017).

Porko-Hudd och Hartvik (2021) har gjort en studie som beforskade liknande tematik som denna magisteravhandling, vilket är lärares omställning till ofrivillig distansundervisning våren 2020. Resultatet presenteras i förhållande till fem särdrag för slöjd på distans.

Första särdraget är lärarnas förhållningssätt till distansundervisning i slöjd. Forskarna urskilde att lärarna förhöll sig till distansundervisning på tre olika sätt, våren 2020. Det första synsättet som forskarna kunde utläsa var att somliga lärare var bekymrade inför situationen de befann sig i. De här lärarna vittnade om att slöjdundervisningen på skolan hade pausats för att initialt bara fokusera på kärnämnen, vilket lärarna upplevde berövande och förargande. Det andra synsättet var att en del lärare försökte bedriva slöjdundervisning så likt kontaktundervisning som möjligt och sammanställde materialpaket för avhämtning. De här lärarna hade en stor tilltro till både elevens självständighet och hemmets engagemang så att det gick att förverkliga påbörjade projekt eller till och med inleda nya slöjdprojekt. Dessa lärare nyttjade digitala läromedel eller sammanställde instruktionsfilmer för slöjdundervisningen. Det tredje synsättet hade en strävan att justera undervisningen så att elevernas slöjdprocesser

anpassades till distansförhållandena. Kännetecknande för detta synsätt var att nytt undervisningsinnehåll samt kortvariga slöjdprojekt genomfördes utan tillträdet till slöjdsalen eller en synkron handledning av slöjdläraren. Slöjduppgifterna vid det tredje synsättet hade en karaktär av träning i vardagskompetens, såsom organisering, samt städning av elevens garderob.

Porko-Hudd och Hartvik (2021) skildrar det andra särdraget som handlar om lärarnas samarbete med kolleger för att finna utgångspunkter för slöjdundervisning på distans. Det stora flertalet av lärarna ansåg att det fanns ett behov av kollegialt stöd och att de hade upprättat ett samarbete med andra slöjdlärare, initialt med sin ämneskollega på skolan och utvecklade uppgifter lämpade för båda slöjdarterna. Uppgifterna var även utformade så att alla elever oavsett årskurs hade samma uppgift. Även en annan form av samarbete slöjdlärare emellan uppdagades, nya bekantskaper genom olika forum samt tidigare kontakter inom slöjdområdet. Slöjduppgifter och undervisningsarrangemang som hade visat sig fungera, delades slöjdlärarna emellan.

Lärarnas reflektioner över elevernas situation vid distansundervisning är det tredje särdraget som kunde skönjas. Eleverna fick under distansperioden förlita sig på de resurser som fanns i hemmet för att kunna bedriva slöjdverksamhet, vilket visade sig genom kartläggningar vara varierande. Distansundervisningen medförde luckor i kommunikationen mellan lärare och elev, men även klasskompisar emellan. Läraren och eleven kommunicerade främst via digitala verktyg och karaktären på undervisningen var uppgiftsgivningsbetonad varpå eleven studerade på egen hand för att därefter lämna in uppgiften. Lärarna blev sällan kontaktade för individuell handledning. Den digitala beredskapen var initialt mycket varierande både bland elever, lärare och skolor emellan. I vissa skolor var eleverna vana med digitala verktyg och arbetssätt eftersom de redan tidigare var tilldelade egna datorer eller iPads. I många andra fall var lärare bekymrade över bristen på sådana resurser samt avsaknaden av en strategi för distansundervisning på skolan. En annan orosaspekt var ovissheten kring elevernas studieaktivitet samt elevens möjlighet och självdisciplin att utöva distansstudier självständigt i hemmet. Den kommunikation som vanligen sker via slöjdrederkap och material för att kunna instruera och demonstrera uteblev. Likaså kunde eleverna genomföra slöjduppgifterna utöver lektionstid vilket försvårade synkron distanshandledning och gjorde att slöjdläraren fick förlita sig till assistans från hemmet.

Slöjduppgifternas karaktär var det fjärde särdraget. Uppgifternas karaktär utmärktes som tidsmässigt korta och veckovisa samt var ofta tänkta att vara tidsmässigt anpassade till den planerade lektionstiden. Under detta särdrag ses det även till elevens hemmiljö som inte

nödvändigtvis behöver vara optimal för pedagogisk slöjdverksamhet. I hemmet saknas den materiella mångfalden samt ett verkstadsmässigt utrymme. Således behövde slöjdlärarna producera uppgifter som var möjliga att genomföra med de tillgångar som kunde förväntas återfinnas i var hem. Det fanns även lärare som var oroliga för ansvars- samt arbetskyddsfrågor. Bland distansuppgifterna i slöjd urskiljs fyra varianter. Den första varianten är elevens fortsatta arbete med redan påbörjade uppgifter, vilket påminner om kontaktundervisningens långvariga uppgiftskaraktär. Följande variant behandlar olika typer av instuderingsuppgifter, såsom att se på film och därefter besvara frågor, något som är sällsynt vid kontaktundervisning i slöjd. En tredje variant av uppgifter har fokus på hemmets vardagskunskaper. Dessa uppgifter var mycket uppskattade och gav positiv återkoppling från hemmen, vilket medförde att en del lärare funderade på att ha liknande hemuppgifter i fortsättningen. Den fjärde varianten av distansuppgifter behandlade material som återfinns i varje hem eller material från naturen. Vid denna typ av uppgift syntes variationen på tillgången till material i hemmen. Lärarna uttalade sin oro för slöjdämnets karaktär som vanligen är uppbyggt kring hela slöjdprocesser. En del av slöjdlärarna var osäkra kring huruvida målen för slöjdämnet uppfylldes under distansperioden och vad utvärderingen av eleverna skulle ta fasta på.

Det femte särdraget tar fasta på lärarnas beskrivningar av genomförda samt möjliga uppgifter i slöjdämnet. De genomförda uppgifterna i slöjden har fokus på tillverkning av slöjdprodukter, slöjdteknik, instuderingsuppgifter angående fakta samt service i hemmet. Lärarna vittnade om att de inte tidigare genomfört dylika uppgifter eller haft läxor i sin undervisning men av återkopplingen att döma uppskattades uppgifternas praktiska karaktär och gav hemmen en förståelse för innehållet i slöjdundervisningen. Forskarna skriver att uppgifterna mot senare delen av distansperioden blev mera innovativa. Var uppgifterna har fokus på slöjdmaterial eller slöjdteknik, planering, tillverkning av särskild produkt, grupparbete samt programmering (Porko-Hudd & Hartvik, 2021).

1.4. Studiens upplägg

Magisteravhandlingen är ett gemensamt arbete från början till slut, var vi jämbördigt och gemensamt skrivit alla delar tillsammans och således bär vi ett likvärdigt ansvar för studiens innehåll och utformning. Vi har följt ICMJE, International Committee of Medical Journal Editors, rekommendationer om vad som krävs för att vara medförfattare. Vederbörande bör ha givit substantiellt bidrag till studiens idé, design, datainsamling, databearbetning, analys eller tolkning samt har skrivit och kritiskt gått igenom artikeln och slutligen accepterat den slutgiltiga

utformningen och har ett gemensamt ansvar för hela arbetet. För att belysa vår jämlikhet har vi också följt samma rekommendationer när det kommer till vems namn som ska vara angivet först. Enligt rekommendationen bör alfabetisk ordning användas ifall författarnas insats varit jämbördig (ICMJE, 2021).

Den här studien består av sju kapitel (se figur 1). I kapitel 1, introduceras studiens bakgrund, med en beskrivning av distansperioden samt hur beredskapslagen tillämpades för att stävja smittspridningen av covid-19. Syfte och forskningsfrågor framgår i kapitlet och därefter följer en introduktion till tidigare forskning samt studiens upplägg. Vidare följer tre teorikapitel.

I kapitel 2 redogörs det för distansundervisning som begrepp, ur ett evolutionärt perspektiv samt karaktäristiska element. Vidare redogörs det för teori om asynkron och synkron kommunikation i distansundervisningen. Avsnitten som följer är upplevelser av distansperioden våren 2020 och olika förutsättningar både ur ett elevperspektiv eller lärarperspektiv, som grundar sig på kartläggningar och undersökningar gjorda av myndigheter och intresseorganisationer.

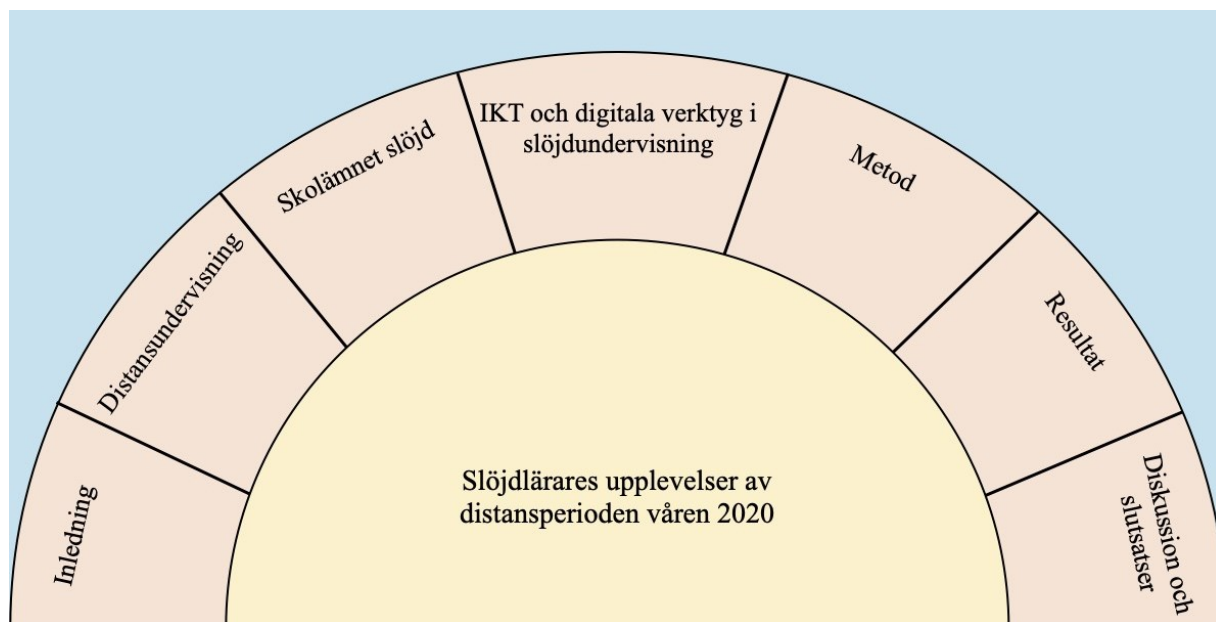
I kapitel 3 avhandlas skolämnet slöjd med stöd av lagstiftning och läroplan med tillhörande mål, kompetenser och bedömning. I slutet av kapitlet behandlas traditionell undervisning inom slöjdämnet och hur undervisningen sker under normala förhållanden.

I kapitel 4 presenteras begreppen IKT och digitala verktyg samt digital kompetens och digital miljö. Avsnittet som följer är digital teknologi inom slöjdundervisning. Fördelar och utmaningar med digitalisering inom slöjdämnet diskuteras också. Slutligen beskrivs hur IKT och digitala verktyg användes under distansperioden våren 2020.

I kapitel 5 preciseras studiens syfte och forskningsfrågor, därpå beskrivs metoden som har använts i undersökningens empiri, intervju som datainsamlingsmetod, uppgörandet av intervjuguide, val av respondenter, urval och avgränsningar samt datainsamlingens genomförande. Vidare ges en beskrivning hur det insamlade materialet bearbetats och analyserats. Sammanfattningsvis diskuteras också forskningsetiska aspekter såsom validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och forskningsetiska aspekter.

I kapitel 6 redovisas resultaten som framkommit av studien. Först ges en överblick av resultatet. Sedan ligger forskningsfrågorna som grund för hur resultatet är kategoriserat.

I kapitel 7 som är studiens sista kapitel, förs en diskussion om resultaten i relation till studiens syfte och tidigare forskning i en hermeneutisk anda. Slutligen ges även förslag till fortsatt forskning.

Figur 1*Studiens upplägg*

2. Distansundervisning

I det här kapitlet presenteras distansundervisning som begrepp samt de element undervisningsformen är uppbyggd på. Detta behandlas ur ett evolutionärt perspektiv med avstamp i en kontroversiell undervisningsmetod. Teorier om asynkron och synkron kommunikation i distansundervisning presenteras. Därefter redogörs för upplevelser av distansperioden våren 2020 utgående från kartläggningar och undersökningar som gjorts över perioden. Som avslutning på kapitlet lyfts även elevers och lärares olika förutsättningar vid distansundervisning beskrivs och hur man optimalt jobbar för att främja kommunikationen under distansundervisning.

2.1. Definition av distansundervisning samt dess karaktäristiska drag

En definition av distansundervisning enligt Nationalencyklopedin är undervisnings- och studieformer där eleven eller den studerande och läraren befinner sig på olika platser och av den orsaken kommunicerar med hjälp av tekniska medier, såsom brev, telefon, dator, ljud- och videoupptagning (Nationalencyklopedin, u.å.a.). En mer modern och specifik definition av distansundervisning som delvis överensstämmer med distansundervisningen våren 2020 har Hilli (2016) formulerat. Hilli (2016) benämner distansundervisning som E-lärande, vilket kräver ett elektroniskt system för att kunna få ut information och är därför beroende av teknologi. E-lärande är ett begrepp som ramas in av ett pedagogiskt paradigm som utvecklas tillsammans med undervisning samtidigt som tekniska förutsättningar uppdateras och förbättras (Hilli, 2016, s. 5). Trots att Hilli (2016) använder E-lärande som begrepp, faller valet i denna studie på ett mera allmänt begrepp, nämligen distansundervisning, eftersom myndigheter och fackorganisationer använder det begrepp när distansperioden 2020 utlystes. Att jobba i en digital miljö som distansundervisning innebär gör det möjligt att arbeta mångsidigt med tal, ljud, film, text, bild och symboler som möjliggör interaktion och kommunikation. För att optimalt utnyttja de möjligheter som IKT och digitala verktyg ger bör man även använda dem mångsidigt och utnyttja verktygens fulla potential. Edvardsson (2020) ger som förslag att man kan använda videosamtal vid genomgångar och diskussioner, chattfunktionen för att göra uppföljningar, använda skärmdelning för att lättare samarbeta samt att använda delade dokument för att främja samarbete och ge parterna möjlighet att ta del av samma text i skrivande stund (Edvardsson, 2020, s. 131).

När man tittar på distansundervisning ur ett historiskt perspektiv kan man se hur kontroversiell frågan angående distansundervisning har varit. Till exempel ansåg utbildare på

1970- och 80-talet, tanken om att studerande skulle nå samma lärandemål vid närstudier som vid distansstudier, absurd. Tanken med distansundervisning var att den skulle efterlikna närstudieundervisningen med teknikens hjälp (Hilli, 2016, s. 6). Tidig forskning inom distansundervisning har främst fokuserat på det som berör individuellt lärande samt de interaktioner som individen har utfört tillsammans med den berörda läraren och det relevanta undervisningsmaterialet. Ursprungligen har distansundervisning varit individcentrerad (Hilli, 2016, s. 5). Tack vare utvecklingen som har skett inom distansundervisning överlag, har den studerande fått mera kontroll och möjlighet att vara delaktig i dialogen. Tid och plats utgör inte längre några begränsningar för den studerande vid distansundervisning. Dock skapar distansundervisning både ett fysiskt och mentalt avstånd mellan lärare och undervisningsgruppen (Hilli, 2016, s. 9).

Enligt Keegan (1996) består distansundervisningen av sex stycken karaktäristiska element. Första elementet är att elever och lärare är åtskilda under studierna till skillnad från vid närundervisning. Andra elementet är att en utbildningsorganisatör ansvarar för planering och utbildning, vilket skiljer sig från att bedriva studier på egen hand. Tredje elementet är olika typer av digital teknik och även material i tryckt form som används för att förmedla kursinnehållet från lärare till elever för att bära utbildningen. Fjärde elementet är att deltagarna tillhandahåller tvåvägskommunikation så att elever kan delta i en dialog eller till och med initiera den. Femte elementet förutsätter möjligheten att organisera tillfälliga möten för att trygga såväl didaktiska som sociala skäl. Sjätte elementet är att distansundervisning är en industriell utbildningsform som skiljer sig radikalt från andra typer av utbildningsformer om man accepterar den som sådan (Keegan, 1996, s. 44).

2.2. Asynkron och synkron kommunikation i distansundervisning

Ett utmärkande drag för distansundervisning är att den kan vara asynkron eller synkron eller en kombination av de båda beroende på kommunikationens karaktär. Asynkron distansundervisning innebär att läraren och eleven är åtskilda både kroppsligt och tidsmässigt. Medan synkron undervisning innebär att läraren och eleven är åtskilda men undervisningen sker i realtid genom internet och olika tekniska lösningar. Kommunikationen som sker synkront innebär att lärare och elever kan ha en dialog i realtid såsom via videolänk och att man samtidigt kan använda presentationsverktyg och chattrum. En vägande fördel med synkron kommunikation är den direkta kommunikationen och kontakten mellan lärare och elever (Sun & Chen, 2016, s. 167–169). Distansundervisningens evolution har avstamp i den asynkrona kommunikationen, redan på 1800-talet började undervisning ske genom så kallade brevkurser

och strikt asynkron kommunikation. När radio, telefon och TV introducerades under 1900-talets första del, möjliggjordes en förflyttning från den asynkrona kommunikationen mot den synkrona kommunikationen. Genom internet har cirkeln slutits, det är möjligt att förverkliga synkron kommunikation, det vill säga undervisning i realtid, men på samma gång erbjuds också flexibla lösningar var man kan välja studietillfälle, det vill säga en asynkron kommunikation (Simonson, 2009, s. 227). Den sociala närvaron och andra människors närvaro kan vara lika viktigt och påtagligt vid närstudier som i virtuella lärmiljöer. För att nå bäst resultat inom distansundervisning ska studerande ges möjlighet att både kunna jobba med asynkron och synkron kommunikation för att möjliggöra kollaborativt och individuellt lärande (Hilli, 2016, s. 40)

För att kunna genomföra distanskurser har synkron kommunikation stor betydelse, eftersom läraren och den studerande har möjlighet att kunna samtala direkt, antingen muntligt eller skriftligt, något som bidrar till att undervisningssituationerna blir mera spontana. Vilket i sin tur bidrar till att det finns ett värde i det fortsatta kursarbetet då man kan ge direkt respons och ställa frågor snabbt. Enligt Undervisningssektorns Fackorganisation (OAJ) undersökning där 5 500 lärare, rektorer och chefer deltog, skedde undervisningen asynkront genom att lärarna gav uppgifter inför varje lektion eller dag för dag (OAJ, 23 april 2020). Under distansperioden våren 2020 svarade 61 % av lärarna inom den grundläggande utbildningen att de undervisade i realtid, alltså synkront. Vidare svarade 80 % av lärarna att de följde schemat (OAJ, 23 april 2020). Eleven som deltar i den grundläggande utbildningen har med stöd av lag om grundläggande utbildning rätt till en arbetsdag fylld av undervisning enligt läroplanen med ett tillräckligt stöd för inläring och skolgång, genast behovet uppstår (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998).

2.3. Upplevelser av distansperioden våren 2020

Omfattningen av pandemin överraskade på kommunal nivå och man kunde inte förbereda sig på olika scenarion som till exempel den omfattande period som skolorna bedrev på distans (Statsrådet, 2 juli 2020b.). Vanligen agerar myndigheter och politiker på olika nivåer i samhället och pedagogik samt undervisning är en långsam process som har aktiv samverkan mellan lärarens, läroplanens och elevens intentioner (Karlberg-Granlund, 2009, s. 10). När undantagsförhållandena inleddes skickade Statsrådet, Undervisnings- och kulturministeriet (UKM) samt regionförvaltningsverket ut veckovisa enkäter, kommunenkäten, till de finländska kommunerna för att samla in information för att kunna sammanställa en lägesrapport som stöd för ledningen under den här unika situationen (Statsrådet, 15 april 2020c). Samhällskontexten

påverkar hela kulturen i skolan och olika samhällskontexter gör att skolor har olika förutsättningar, vilket gör att något som fungerar bra i en skola inte behöver betyda att det fungerar bra i en annan (Karlberg-Granlund, 2009, s. 22). Ur kommunenkäterna kunde man utläsa kommunernas önskan om att i rätt tid få anvisningar om undantagsförhållanden på riksnivå. Som förtydligande kan nämnas att respondenterna önskade anvisningar, rekommendationer och föreskrifter som borde ha specificerats samt presenterats på ett tydligt sätt för att omöjliggöra egna tolkningar i en alltför hög grad. Det framgick även att kommunerna hade svårt att hitta de senast uppdaterade anvisningarna, det förekom oklarheter angående vem som ansvarade för anvisningar och att anvisningarna var splittrade och därtill sågs de som svåra att tillämpa och infördes i ett för långsamt tempo (Statsrådet, 2 juli 2020b.) OAJ:s undersökning visar att 59 % av lärarna ansåg att de fick bra eller ganska bra stöd från utbildningsanordnaren. Ändå var variationen stor, då 25 % av lärarna ansåg att utbildningsanordnarens stöd var måttligt och 15 % ansåg stödet vara bristfälligt (OAJ, 23 april 2020). Detta stöds av Niittylä (2020) som menar att lärarnas erfarenheter varierade kring stödet som skolan erbjöd dem under distansperioden våren 2020 (Niittylä, 2020). En förklaring på det bristande stödet kan ligga i dålig beredskap, vilket även kommunenkäten visar när närmare 90 % av kommunerna upplevde att en beredskapsplan behövde bli förnyad samt att det behövs utbildning och stöd i beredskapsfrågor (Statsrådet, 2 juli 2020b.).

Vidare ansågs att de praktiska arrangemangen i huvudsak förlöpt bra, men att kommunerna hade svag beredskap inför undantagsförhållandet inom den grundläggande utbildningen. Trots den bristande beredskapen framgick det av enkäten att övergången inom den grundläggande utbildningen våren 2020 gick smidig. 80 % av kommunerna bedömde att de lyckats väl med att ordna distansundervisning inom den grundläggande utbildningen (Statsrådet, 2 juli 2020b). 67 % av lärare i grundskolan upplevde att distansundervisningen har fungerat bra eller väldigt bra (OAJ, 23 april 2020). Detta kan också styrkas av Åbo universitets undersökning som även inkluderade elever och vårdnadshavare utöver lärare. I studien var de flesta överens om att distansundervisningen förlöpte väl, närmare bestämt 80 % av lärarna och vårdnadshavarna samt 70 % av eleverna tyckte att distansundervisningen förlöpte bra (Åbo universitet, 2020a). Enligt kommunenkäten försämrades anvisningarna ytterligare när man inledde närstudier den 14 maj, 60 % ansåg att de senast uppdaterade anvisningarna var otillräckliga (Statsrådet, 2 juli 2020b.).

Efter distansperioden våren 2020 har det beslutats om en temporär lag för exceptionella undervisningsarrangemang som gäller 1 januari till 31 juli 2021. Exceptionella undervisningsarrangemang kan beslutas av utbildningsanordnaren ifall närundervisning i

skolan inte anses vara tryggt och om det är nödvändigt för att undervisning ska kunna ordnas. Även under exceptionella undervisningsarrangemang ska elevens rätt till undervisning tryggas i enlighet med lagen och de föreskrifter eller bestämmelser som utfärdats med stöd av den. Besluten angående övergång till exceptionell undervisning får fattas högst för en månad i taget. Det är möjligt att verkställa exceptionella undervisningsarrangemang utan att det vunnit laga kraft. Under sådana förhållanden ordnas undervisningen genom distansförbindelser helt eller delvist (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998).

2.4. Elevers olika förutsättningar vid distansundervisning

Lärande är en kognitiv process som sker både individuellt och i ett konstant samspel med omgivningen. Elevens känslor för den kunskap som lärs in har stor betydelse när kunskap konstrueras. Hilli (2016) menar att vid lärande ingår det motivation, kunskapskonstruktion och interaktion, dessa processer sker parallellt i en samhällelig kontext. Det är svårt att påstå att lärande endast sker under en viss period och kontext, eftersom det naturliga tillståndet för människan är att hen lär sig så länge hen lever. Skolmiljön kan ses som en formell lärmiljö som kan influeras av styrdokument, dolda läroplaner eller övriga yttre strukturer. Sedan finns det andra sammanhang och situationer som kan vara informella lärmiljöer som inte har några specifika pedagogiska målsättningar (Hilli, 2016, s. 29, 35). Man kan se skolan som en institution som korrelerar med samhället, till exempel problem som aktualiseras i samhället kan återspeglas i tillhörande skola. Karlberg-Granlund (2009) menar trots att en byskola är relativt liten, påverkas och återspeglar den starkt förändringarna som sker i samhället (Karlberg-Granlund, 2009, s. 9, 22).

Det är inte bara pedagogen som påverkar elevens lärande, utan elevens aktivitet och intresse är viktiga aspekter, allt från elevens socioekonomiska ställning till kulturella attityder i hans miljö har stor betydelse för elevers lärande (Hilli, 2016, s. 29). Eleven har också skyldigheter enligt lag om grundläggande utbildning. Eleven ska delta i utbildningen ifall inte eleven befriats på grund av särskilda skäl. I lagtexten kan man även läsa att eleven ska utföra sina uppgifter samvetsgrant och uppträda korrekt (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998). Elevens inställning till teknologi är viktig att granska eftersom individer ofta skapar sin mening utifrån sin individuella bakgrund. För att kunna tolka och förstå sin omvärld interagerar eleven med sin omgivning. Dagens teknologi kan göra interaktioner möjliga, men den främsta drivkraften är elevens eget intresse för att kunna utföra en handling. För att göra elevens lärande meningsfullt kan sociala interaktioner stärka motivationen ytterligare (Hilli, 2016, s. 29). Prokrastination, som innebär att skjuta upp saker och brist på motivation nämner

Edvardsson (2020) som två faror vid distansundervisning. Det är inte alltid lätt för lärare att få kontakt, uppmärksamma och få kontakt med elever, när de inte nås via e-post, telefon eller någon chatt. Edvardsson (2020) nämner detta som bidragande orsaker till att lärare följer det uppsatta schemat och till exempel använde sig av en introduktionsfråga, för att veta att alla elever är med (Edvardsson, 2020, s. 129–130). Utbildningsanordnaren (1216/2020) ska kolla närvaro och underrätta vårdnadshavaren ifall frånvaro förekommer (Riksdagen, 15 december 2020). OAJ:s undersökning redogör att 94 % av lärarna menar att de har följt upp elevernas närvaro. Lärare anser att de flesta elever har varit möjliga att nå under undantagsförhållanden och distansundervisningen men ändå är det drygt 70 % av lärarna i grundskolan som säger att de har haft enstaka elever där kommunikationen har varit oregelbunden och i värsta fall uteblivit. Därtill vittnar lärarna om att de har lagt mycket tid på att försöka få kontakt med dessa elever. Beaktningvärt är att även vid normala förhållanden kan det vara svårt att nå vissa eller enstaka elever (OAJ, 23 april 2020).

Tillgängligheten med distansundervisning har få gränser, vad som krävs är en välutrustad dator och internetanslutning. En fördel med distansundervisning är att parterna inte är bundna till någon viss plats. En kurs som är uppbyggd på asynkron kommunikation är tillgänglig oavsett tidpunkt på dygnet och kan anpassas enligt elevens livssituation (Simonson, 2009, s. 234–235). Edvardsson (2020) vittnar också om att distansundervisning kan medföra en ökad frihet, en frihet som innefattade både eleven och läraren när det kom till var och när undervisningen ska ske. För en del elever innebär distansundervisning ökad studiero och de lyckas göra sina uppgifter på kortare tid, eftersom lärandemiljön förändras och det som kan ha stört eleven i klassrum såsom störande ljud försvann (Edvardsson, 2020, s. 129–130). OAJ:s undersökning visar dock även på positiva aspekter med distansperioden, där ungefär 75 % av lärarna bedömde att undantagsförhållandena har haft positiv inverkan på enstaka elever. Ungefär 17 % av lärarna bedömde att undantagsförhållandena har gett positiva effekter på en stor del av eleverna. Man kunde även urskilja de positiva effekterna såsom att elever med koncentrationssvårigheter, intryckskänslighet och de som har lidit av skolångest till och med kan ha känt en lättnad som undantagsförhållandena och distansundervisningen medförde (OAJ, 23 april 2020). Också Åbo universitets undersökning visade att nästan 20 % av eleverna tyckte att de hade lärt sig bättre under distansundervisningen än under normala förhållanden (Åbo universitet, 2020a).

Distansundervisning kräver att eleven tar mer ansvar för sitt eget lärande, vilket kan vara utmanande för somliga (Simonson, 2009, s. 235). I en digital miljö förändras ofta elevens roll, eftersom det blir en starkare elevcentrering och ännu större ansvar för individen, något som

inte alla elever uppskattar. Exempelvis vill inte alla elever dela sina texter eller få kommentarer av sina klasskamrater. På så vis kan samarbetet och öppenheten vara utmanande, eftersom alla elever inte har vilja att dela sina kunskaper med andra individer. (Hilli, 2016, s. 62). Enligt OAJ:s undersökning bedömde lärare att distansundervisningen förorsakat stora problem för en del elever, till och med 63 % av lärarna visar märkbar oro för en del av eleverna (OAJ, 23 april 2020). Åbo universitets undersökning visade att ungefär hälften av de svarande eleverna ansåg att distansundervisningen var mer krävande än närstudier. Eleverna upplevde att de fick ta ett större ansvar själva vid distansundervisningen. De elever som upplevde att de hade lärt sig sämre, ansåg att arbetsmängden ökade, uppgifterna blev svårare och att lärarens stöd minskade. De här eleverna hade också färre studietekniker som de använde och upplevde dem svårare att använda. Ofta var de nöjda med lärarens arbete men upplevde att de fick mindre stöd än vanligt av läraren. Det som också var svårare för eleverna var att hålla en normal livsrytm (Åbo universitet, 2020a). I lag om grundläggande utbildning får elevens arbetsmängd inte vara större än att det finns tid för vila, rekreation och fritidsintressen, enligt lag om grundläggande utbildning. Tiden för skoldagen, skolresan och läxläsningen ska således beaktas (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998).

Begränsningar med distansundervisning är att det kan finnas en digital klyfta förorsakad av socioekonomisk status vilket även kan synas ur ett geografiskt perspektiv. Även om internetanslutning är tillgänglig, finns det en risk för att eleven inte har tillgång till dator (Simonson, 2009, s. 235). Karlberg-Granlund (2009) menar att föräldrarna påverkar barnen genom deras utbildningssyn, som barnen tar med sig in i skolan, vilket gör att skolan kan påverkas ytterligare av de lokala förväntningarna (Karlberg-Granlund, 2009, s. 9, 22). Enligt lag om grundläggande utbildning ska undervisningen, läromedlen och arbetsredskapen vara avgiftsfria (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998). Kouhia, Kangas och Kokko (2021) redogör för utmaningar med distansperioden våren 2020 var det framkom en ojämn fördelning gällande sociala, materiella och teknologiska resurser samt vilken kontext och utbildningsbakgrund individen härstammar från. Exempelvis fick en del elever materialpaket tilldelade av sina lärare och andra fick förlita sig på material som fanns i hemmet (Kouhia, Kangas & Kokko, 2021, s. 31–32). Med stöd av lag om grundläggande utbildning ska utbildning genomföras i samband med hemmet (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998). Åbo universitets undersökning visar att vårdnadshavare hade förstått allvaret under distansperioden våren 2020 och kraven som ställdes på dem med tanke på de krävande tiderna. Eleverna upplevde således att de hade fått stöd från hemmen, men ändå var det nästan hälften av eleverna som upplevde att de hade lärt sig sämre än under normal skolgång (Åbo universitet,

2020a). Edvardsson (2020) vittnar om att en del lärare menar att elevers boendemiljö inte alltid har varit lämplig för studier. Boendemiljön bidrar till ännu en utmanande aspekt där alla elever inte har samma digitala förutsättningar och kan delta i undervisning som sker i realtid på lika villkor (Edvardsson, 2020, s. 129–130). Lag om grundläggande utbildning (1267/2013) förutsätter även elevens rätt till en trygg studiemiljö. För att främja ordningen i skolan, ostörda studier samt trygghet och trivsel ska utbildningsanordnaren godkänna en ordningsstadga eller ordningsbestämmelser som ska tillämpas i skolan eller på den plats där undervisningen ordnas. Ordningsstadgan får innehålla sådana regler om praktiska arrangemang och korrekt uppförande som är nödvändigt för trivsel och trygghet (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998).

Edvardsson (2020) nämner svårigheter med specialundervisning under distansförhållanden och att det är en utmaning att få undervisningen välfungerande i digital form, vilket man behöver förbättra inför framtiden (Edvardsson, 2020, s. 129–131). Kommunenkäten visade angående specialundervisning och elever som var innefattade i det särskilda stödet blev lidande. Enbart 25–30 % av respondenterna bedömde att de högst måttligt lyckades ordna stödundervisning och annat behövligt stöd för lärande (Statsrådet, 2 juli 2020b). Liknande indikationer visade OAJ:s kartläggning i vilken 80 % av respondenterna uttryckte att ordnande av specialundervisningen och stödet överlag varit ett problem. 13 % av lärarna vittnade om att ingen specialundervisning förekommit (OAJ, 23 april 2020).

2.5. Lärares olika förutsättningar vid distansundervisning

Karlberg-Granlund (2009, s. 22) menar att en förmåga som lärare behöver besitta är att under olika förhållanden kunna hantera omständigheter som inte är påverkningsbara. När man undervisar på distans är de didaktiska frågorna lika centrala som vid traditionell undervisning, som lärare utgår man alltid från de ämnen och arbetsområden man undervisar i. Aspekter som lärare behöver ta ställning till är vad undervisningen ska handla om, vad eleven ska lära sig av arbetsområdet och hur läraren ska lägga upp undervisningen (Edvardsson, 2020, s. 132). Vidare visade undersökningen att grundskole- och gymnasielärarnas undervisning fortsatt utan avbrott, i huvudsak på distans. Drygt 96 % av lärarna berättade att undervisningen inte har inhiberats alls (OAJ, 23 april 2020).

De läromedel som är tillgängliga för läraren utvidgas i och med den omedelbara tillgången på internet, samt det faktum att kursmaterial som finns online är lätt att uppdatera, vilket ger aktuell information som klart gynnar eleven (Simonson, 2009, s. 234–235). Gällande slöjd är det annorlunda eftersom slöjdlärare inte har något läromedel som undervisningen kan utgå från och läraren kan stödja sig på som i många andra läroämnen. I vissa hänseenden är

avsaknaden av en lärobok och ena sidan en frihet och andra sidan ställer det krav på läraren att förmå planera och genomföra intressant, modern samt pedagogiskt, didaktiskt och ämnesteknologiskt bra undervisning enligt rådande läroplan (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 12) Vid distansundervisning blir avsaknaden av läromedel ytterst påtaglig inom slöjdämnet, eftersom läroboken blir ytterligare en sak att addera till listan av det som faller bort vid distansundervisning utöver material, verktyg och den fysiska miljön. Internet kan erbjuda en elevcentrerad inlärningsmiljö ifall läraren utformar materialet och metoden så att man kan dra nytta av interaktivt lärande som internet möjliggör. Internet främjar således ett aktivt lärande och en väl genomtänkt distansundervisning via internet, ger olika inlärningsupplevelser och inrymmer olika inlärningsstilar. Dessutom tränas eleven i att använda internetresurser som även förbereder dem för framtiden (Simonson, 2009, s. 234–235). Kouhia, Kangas och Kokko (2021) redogör att distansundervisning bidrar till mera lärarcentrerad och uppgiftsorienterad undervisning än vid normal kontaktundervisning. Slöjduppgifterna anpassades mot en mera teoretisk riktning med breda teman som innefattade återvinning och hållbar utveckling (Kouhia, Kangas & Kokko, 2021, s. 31–32). Distansundervisningen medförde att verksamheten blev mera aktivitetsbetonad med kortare slöjdprojekt snarare än hela slöjdprocesser (Porko-Hudd & Hartvik, 2021). Genom distansundervisning erbjöds möjligheter att inkludera flera teman i slöjdundervisningen som anknöt till elevens och familjens vardag (Kouhia, Kangas & Kokko, 2021, s. 31–32). Vissa lärare försåg elever med arbetsuppgifter som skulle utföras under veckan, utan att ha någon typ av avstämning eller uppföljning. Vid den här typen av undervisning ligger ett stort ansvar på eleven, vilket inte passar alla elever (Edvardsson, 2020, s. 129–130).

Koski (2020) vid Åbo universitet menar att vid distansundervisning bör lärare fokusera på att eleven upplever och känner att läraren är närvarande och kan ge bekräftelse (Åbo universitet, 2020a). Både Kouhia, Kangas och Kokko (2021, s. 31–32) och Edvardsson (2020, s. 129–130) framhåller att en fördel med distansundervisning är att lärarna har bättre möjlighet att ge personlig återkoppling till eleven. Detta bidrar till att eleven får större kontroll över sitt eget lärande och en förståelse över vad de behöver arbeta med och utveckla för att göra framsteg (Edvardsson, 2020, s. 129–130). Simonson (2009, s. 235) redogör i sin tur att återkoppling under distansundervisning, från lärare till elev, kan vara fördröjd med flera timmar och i värsta fall i flera dagar. Enligt OAJ:s kartläggning gav lärarna under distansperioden våren 2020 mera personlig återkoppling till eleverna än vid kontaktundervisning, vilket förorsakade en stor ökning för deras arbetsmängd (OAJ, 23 april 2020).

Distansundervisningen är resurskrävande såväl som ur personal- och tidsmässigt perspektiv (Simonson, 2009, s. 235). Centralorganisationen för högutbildade i Finland, Akava, genomförde en undersökning var 14 400 Akava-medlemmar deltog från olika branscher som påvisade att den kognitiva belastningen ökat inom utbildningssektorn under distansperioden våren 2020. Distansarbetet bidrog till en avsevärd ökning av arbetsbelastningen för lärarna och ledarna inom utbildningssektorn. Lärarna påtalade att arbetsbördan ökade, att de behövde göra flera saker parallellt samt att det förekom störande avbrott under arbetsdagen. Därtill nämnde lärarna den strama tidtabellen och en allt större upplevelse av brådska och brist på ork som krävande (Akava Works, u.å.). Edvardsson (2020, s. 129–131) redogör att en orsak till lärarnas ökade arbetsbelastning berodde på att många elever behövde hjälp med att komma igång med sina uppgifter. Även OAJ:s undersökning visar att 75 % av grundskolelärarna ansåg att undantagsförhållandena har ökat deras arbetsmängd rejält och den tid som de satt på sitt arbete, därtill upplevde de att orken att arbeta var i fara. Lärarna inom den grundläggande utbildningen påvisade de mest bekymrande siffrorna gällande orken att arbeta. Det framgick att lärarna lade mycket av sin tid på förberedelser, lära sig nya digitala verktyg, ge personlig återkoppling till eleverna och annan kommunikation som tillkom i och med distansundervisningen (OAJ, 23 april 2020). Akava works-undersökningen visar även att respondenterna inom utbildningssektorn är de som känt störst oro för exponering av coronaviruset (Akava Works, u.å.).

Åbo universitets undersökning visade att drygt 40 % av lärarna och eleverna påtalade att kvaliteten på undervisningen försämrades i och med distansundervisningen. Speciellt olämpligt för distansundervisning upplevdes konst- och färdighetsämnen (Åbo universitet, 2020b). Den största utmaningen för slöjdlärarna var att skapa uppgifter som eleverna lyckades genomföra självständigt när de varken hade tillgång till skolans slöjdsalar, material eller lärarens handledning (Porko-Hudd & Hartvik, 2021). Även Simonson (2009, s. 235) menar att alla skolämnen inte är lika lämpade för att undervisa på distans via datorn samt att det kan finnas svårigheter för lärare att anpassa sin undervisning till ett online-format, en orsak är att distansundervisning lätt kan betona det tekniska i en för hög grad, det vill säga hur man kommunicerar via digitala verktyg, snarare än inläring och innehållet (Simonson, 2009, s. 235).

Andersson (2019) menar att man i traditionell slöjdundervisning kommunicerar på flera sätt, genom både verbal och ickeverbal kommunikation, att observera andras görande samt att använda material och utrustning i slöjdsalen. Läraren alternerar dessa olika kommunikationsformer vid kontaktundervisning (Andersson, 2019). Den snabba övergången

till distansundervisning våren 2020 medförde att den mångsidiga kommunikationen saknades nästan helt i den digitala miljön (Porko-Hudd & Hartvik, 2021). Därtill lyfter också Kouhia, Kangas och Kokko (2021, s. 31–32) svårigheterna att stödja interaktionen eleverna emellan. Således krävs det av läraren att skapa förutsättningar för kommunikationen genom de digitala verktyg som internet erbjuder. Det krävs en välplanerad och tydlig uppbyggnad gällande lektionsstrukturen och den allmänna arbetsstrukturen. Läraren behöver bland annat vara väl förberedd så att eleverna får sina uppgifter uppladdade på den digitala plattformen inför lektionen. Edvardsson (2020) menar att man behöver kunna förutse svåra moment och eventuellt ge övertydliga instruktioner (Edvardsson, 2020, s. 129–131).

Kouhia, Kangas och Kokko (2021, s. 31–32) redogör för nya möjligheter som distansperioden våren 2020 medförde. Slöjd på distans kan främja förståelsen och problemlösningen i verkligheten och eleven kan tillgodose sin kreativitet och sitt hantverk i vardagen. Även om det till en början var utmanande att undervisa slöjd på distans kunde lärarna skapa nya metoder som kan tillämpas även efter distansperioden våren 2020 (Kouhia, Kangas & Kokko, 2021, s. 31–32), vilket också Porko-Hudd och Hartvik (2021) menar då lärare vittnade om att några av de arbetsmetoder som användes under distansundervisningen går att tillämpa även i kontaktundervisning. Koski (2020) vågar till och med påstå att i det långa loppet kan man se att distansundervisningsperioden var en bra utvecklingsfas för lärarna rent digitalt (Åbo universitet, 2020b). Samtidigt såg lärarna att det fanns innehåll i slöjdundervisningen som för en begränsad tid lämpar sig för undervisning på distans, så att åtminstone en del av målen för inläring uppnåddes (Porko-Hudd & Hartvik, 2021). Ur kommunenkäten kunde man utläsa att distansundervisningen förde med sig nya arbetssätt och verktyg, vilket har gett positiva erfarenheter både inom undervisningen och kontakten mellan hem och skola (Statsrådet, 2 juli 2020b).

3. Skolämnet slöjd

I det här kapitlet behandlas utbildningsväsendet och lag om grundläggande utbildning, för att belysa varför undervisning måste fortgå trots att en pandemi härjar. Enligt lag om grundläggande utbildning har varje barn rätt till en utbildning, för att främja en sund utveckling och en likvärdig grund för fortsatta studier (Utbildningsstyrelsen, u.å.a.). Vidare beskrivs läroplansgrunder i slöjd med målen och innehållet för årskurser 7–9, som följande redogörs det för den mångsidiga kompetensen som skall prägla all undervisning, därefter beskrivs kriterierna för bedömningen i slöjdämnet. I slutet av kapitlet behandlas hur man traditionellt undervisar inom slöjdämnet.

3.1. Utbildningsväsendet i Finland och slöjdens läroplansgrunder

Alla barn som är varaktigt bosatta i Finland i åldern 7–16 år, omfattande årskurserna 1–9, är inkluderande i den grundläggande utbildningen och är läropliktiga enligt lag. Läroplikten innebär att eleven skall inhämta den grundläggande utbildningens lärokurs, fastställd i lagen om grundläggande utbildning och i läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, u.å.a.). Läroplikten förlängs till 18 år från den 1 augusti 2021, så att ungdomar som genomfört grundskolan måste ansöka som en plats på en yrkesutbildning, gymnasium eller en förberedande utbildning för kommande studier (Riksdagen, 15 december 2020). Den grundläggande utbildningen i Finland skall vara allmänbildande och omfattar utbildning och fostran. Enligt lag om grundläggande utbildning har varje elev rätt till en utbildning som stödjer hens utveckling till en human människa, etiskt ansvarskännande samhällsmedlem samt ge färdigheter som behövs i livet. Grundskoleutbildningen ska främja utbildningen och jämlikheten i samhället, därtill skall utbildningen se till elevens förutsättningar att delta i utbildning och hur hen kan utveckla sig själv under sin livstid. Vidare säkerställer lagen att utbildning skall beakta elevens ålder och förutsättningar samt ske på lika villkor i tillräcklig utsträckning i hela landet (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998).

I Glgu (2014) nämns olika frågor och hur de ska genomföras på lokal nivå, även kallad för den lokala läroplanen, som har i uppgift att beskriva de nationella målen samt övriga mål och uppdrag som anses viktiga på lokal nivå. Den lokala läroplanen är ett verktyg som både är strategiskt och pedagogiskt utformat och lotsar både skolans arbete och utbildningsanordnarens verksamhet samt för att främja barn och ungas lärande och välbefinnande (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9). I grundskolans årskurser 1–6 är det i huvudsak klasslärare som undervisar och i årskurserna 7–9 undervisar ämneslärare i de läroämnena som deras behörighet gäller. Till den grundläggande utbildningens lärokurs ingår gemensamma ämnen

och elevhandledning. Därtill kan eleven välja valfria ämnen som skolan eller kommunen beslutat om. Läroämnet slöjd ingår både i de gemensamma ämnena och som ett tillvalsämne (Utbildningsstyrelsen, u.å.a.).

Enligt Glgu (2014) har slöjdämnet som uppdrag att lära eleverna att behärska en slöjdprocess i sin helhet. Inom slöjdämnet får elever använda olika slags material och uttrycka sig genom slöjd, lära sig formgivning och använda teknologi. Eleven skall självständigt eller genom kollaborativt arbete framställa produkter eller alster samt utvärdera den egna eller gemensamma slöjdprocessen. Slöjdprocessen innebär undersökande, kreativt och experimentellt arbete, varvid eleven väljer lämpliga materiella, visuella samt tekniska lösningar som framställningsmetoder. Tanken är att eleven skall förstå, utvärdera och utveckla de valda tekniska lösningar och kunna tillämpa dem i sin vardag. Slöjden skall således utveckla elevens rumsuppfattning, taktila känsla och förmåga att arbeta med händerna, vilket övar de motoriska färdigheterna, kreativiteten och planeringsförmågan. Eleven skall förstå betydelsen av långsiktiga och innovativa arbetsprocesser samt ge eleven tillfredsställande upplevelser som kan stärka självkänslan (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 430).

Gruppsamverkan och elevens egna intressen ska betonas i undervisningen. Undervisningen ska utgå från övergripande teman och på ett naturligt och heltäckande sätt ska man kunna jobba över läroämnegränserna. Den kunskap eleven får från den omgivande materiella världen, såsom livsmiljö, kulturarv och kulturell mångfald ska stå till grund för en hållbar livsstil och utveckling. Slöjdundervisningen ska fostra till etiska, delaktiga, medvetna samt företagsamma och kunniga medborgare. Genom slöjdundervisningen ska eleven värdesätta sina slöjdfärdigheter och få förmågan att uttrycka sig, utveckla och vilja värna om slöjdkulturen. Det fostrande uppdraget inom slöjd är att fördjupa och stärka elevens förmåga att dra lärdom av sina erfarenheter, för att kunna lösa problem och vara nyskapande. Slöjdundervisningen skall ge eleven livskompetens och hjälpa dem i framtida yrkesval (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 430–431).

3.1.1. Målen för undervisningen årskurser 7–9

I Glgu (2014) framgår att när läraren planerar sin undervisning ska hen utgå från åtta olika mål. I Glgu (2014, s. 431) finns målen beskrivna var det första målet handlar om att handleda eleven så att hen kan planera sitt arbete samt utveckla idéer, undersöka och experimentera på ett företagsamt sätt. Det andra målet beskriver hur eleven ska vägledas så att hen kan ställa upp mål för sitt lärande och arbete, att utgående från målen genomföra en slöjdprocess i sin helhet samt utvärdera sitt lärande. Det tredje målet innefattar hur läraren ska handleda eleven att

undersöka och mångsidigt använda olika redskap, material och ändamålsenliga metoder samt att utveckla innovationer. Det fjärde målet inbegriper handledning av hur eleven ska lära sig använda slöjdrelaterade begrepp, tecken och symboler samt att stärka elevens visuella, materiella och tekniska uttrycksförmåga. Det femte målet inrymmer handledning av eleven att uppfatta, förutse och reagera på riskfaktorer i arbetet och att arbeta på ett tryggt och säkert sätt under slöjdprocessen. Det sjätte målet består av handledning av eleven att utnyttja IKT möjligheter för planering, framställning och dokumentation samt för att producera och distribuera gemensam information. Det sjunde målet handlar om att vägleda eleven att förstå betydelsen av praktiska färdigheter, slöjd och teknik i det egna livet, samhället, i företagsverksamhet och i det övriga arbetslivet. Det åttonde målet beskriver hur eleven ska vägledas att tänka ekonomiskt och att i anslutning till slöjdprocessen göra val som främjar en hållbar livsstil (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 431).

3.1.2. Innehållet som anknyter till målen i årskurser 7–9

I Glgu (2014) framgår att undervisningen ska ge mångsidiga erfarenheter av slöjd, var uppgifterna och innehållsområdena som skall samspela och bilda överskådliga helheter. I Glgu (2014, s. 431–432) finns det centrala innehållet beskrivet, var det första innehållsområdet består av innovation var eleven ska planera produkter på ett kreativt och uppfinningsrikt sätt och lära sig slöjdrelaterade begrepp, tecken och symboler, således ska elever stärka sin uttrycksförmåga. Under slöjdprocessens gång ska eleven utvärdera sitt eget och sina klasskamraters arbete. Det andra innehållsområdet utgör formgivning var eleven utforskar människans sätt att bo, klä och röra sig, har utvecklats ur kulturellt samhälleligt och ett tekniskt perspektiv, för att kunna dra nytta av detta då hen planerar, formger och framställer slöjdprodukter. Det tredje innehållsområdet omfattar prövning var eleven provar på olika sätt att kombinera, behandla och bearbeta material för att sedan på ett kreativt och modigt sätt använda nya och traditionella material och framställningstekniker. I slöjdundervisningen ska ingå programmering var inbyggda system används och tillämpas. Det fjärde innehållsområdet innehåller dokumentation och värdering var elever bekantar sig med olika möjligheter som erbjuds i produktplanerings- och framställningsprocesser. Elever ska analysera produkters användbarhet och design. I dokumentationen ska eleven utvärdera hela slöjdprocessen genom att använda informations- och kommunikationsteknik. Det femte innehållsområdet inbegriper tillverkning var eleven framställer etiskt och ekologiskt hållbara samt välgjorda och fungerande produkter. Eleven använder maskiner och arbetsredskap på ett mångsidigt och ändamålsenligt sätt. Det sjätte innehållsområdet ingår arbets säkerhet som ska ge kunskap och möjligheten att bedöma och

kartlägga risker under slöjdprocessen, för att trygga ett säkert arbete. Det sjunde innehållsområdet avser företagsamt lärande, var företagsamhet och föreningssamarbete framgår genom studiebesök och presentationer som även kan vara virtuell. De praktiska färdigheternas betydelse i arbetslivet framhålls i undervisningen. Det åttonde innehållsområdet innefattar medvetenhet och delaktighet, var eleven undersöker en slöjdprodukt eller slöjdens betydelse ur individ-, samhälls- samt miljöperspektiv och reflekterar över hållbar utveckling. Slöjden ska få eleven att delta, påverka och kommunicera (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 431–432).

3.1.3. Kompetenserna

I Glgu (2014, s. 20–24) kan man läsa om mångsidig kompetens som ska prägla all undervisning, så även slöjddämnet. De mångsidiga kompetenserna ska bredda lärandet från att endast beröra kunskaper och färdigheter till att stärka andra kompetenser rörande värderingar och attityder. Den första kompetensen, *Förmåga att tänka och lära sig*, var tankeförmåga och färdighet ska vara som grund för utveckling av all övrig kompetens samt det livslånga lärandet. Eleven ska stärka sitt lärande genom att målinriktat planera och utvärdera sitt arbete. Den andra kompetensen, *Kulturell och kommunikativ kompetens*, där eleven ska spurras till att leva på ett kulturellt hållbart sätt som grundar sig på respekten för mänskliga rättigheter. Eleven ska förstå och få öva sig att framföra sina åsikter och inse vikten av kommunikation som en byggsten för den egna språkliga och sociala utvecklingen. Den tredje kompetensen, *Vardagskompeten*, ska ge eleven kunskap om att klara sig i livet. Kompetensen handlar om att ta hand om sig själv, vårda sina relationer och sin hälsa. Den behandlar även ekonomi, konsumtion och grundläggande kunskap om teknologi samt sin egen och andras trygghet. Eleven ska lära sig att göra genomtänkta val och leva enligt en hållbar livsstil. Den fjärde kompetensen, *Multilitteracitet*, var eleven ska få kompetens till att tolka, producera samt värdera information och texter i olika sammanhang, medier och miljöer. Informationen kan bestå av visuella, auditiva, verbala, numeriska eller kinestetiska symboler eller kombinationer av de uppräknade. Eleven ska tolka och producera material genom talad, skriven, tryckt eller digital form. Kompetens ger eleven kunskap och kännedom för att kunna förstå sin omvärld. Vid den femte kompetensen, *Digital kompetens*, ska eleven få lära sig använda IKT på ett ändamålsenligt sätt. Därtill ska eleven förstå och kunna hantera digitala verktyg och redskap, vilket handlar om att förstå centrala begrepp och principer. Eleven ska få handledning i att använda verktygen på ett ansvarsfullt, tryggt och ergonomiskt sätt. Verktyg ska introduceras som stöd vid informationshantering och i kreativt undersökande arbeten. Eleven ska även få öva sig i att

kommunicera och bilda nätverk. Den sjätte kompetensen, *Arbetslivskompetens och entreprenörskap*, ska stödja utvecklingen och främja intresset och en positiv attityd till arbetet och arbetslivet. Därtill ska eleven bli medveten betydelsen av arbete, företagsamhet och de möjligheter som entreprenörskap ger samt betydelsen av de kunskaper som skolan ger. Den sjunde kompetensen, *Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid*, där eleven ska lära sig att delta och påverka samt ha ett ansvarsfullt förhållningssätt och kunna argumentera för sin sak. Eleven ska uppmuntras till att delta i en positiv samhällsutveckling och verka för demokrati (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20–24).

3.1.4. Bedömning

I lag om grundläggande utbildning nämns det att elevbedömningens syfte är att sporra och leda eleven i sina studier och utveckla sina förutsättningar att bedöma sig själv. Elevens inläring, arbete och uppförande ska bedömas mångsidigt. Studieprestationer och framsteg bedöms utgående från utbildningsstyrelsens förordningar och föreskrifter. Utbildningsstyrelsens föreskrifter ligger som grund för sådana uppgifter som ska antecknas i betyget (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998). Utvärderingen och bedömningen som används inom skolvärlden är en metod för diagnostisk utvärdering. Genom metoden vill man ta reda på elevens utgångsnivå och ge eleven formativ samt summativ utvärdering (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 67–68).

I Glgu (2014) kan man läsa om bedömning av elevens lärande i slöjd som ska fungera som en sporrande och vägledande faktor för eleven. Slöjdprocessen i sin helhet ska vara grunden för bedömningen, likaså målen och kriterierna för den samt den kontinuerliga bedömningen och den fortlöpande dokumentationen. Det anses viktigt att eleven känner till bedömningsgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 432–433). Utvärderingen ska i alla hänseenden vara individuell och målrelaterad samt fungera som en vägvisare för slöjdverksamhet. Slöjdprocessen ska bedömas utgående från hur eleven utvecklar sina kunskaper och färdigheter i förhållande till målen för arbetsområdet samt de mål som är uppställda i läroplanen för slöjd (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 67–68). Enligt Glgu (2014) ska dokumentationen av arbetsprocessen vara ett redskap vid bedömningen. Eleven har rätt att få återkoppling på sitt lärande och sina framsteg samt att bedömningen ska stödja utvecklingen av en mångsidig slöjdfärdighet (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 432–433).

Läraren skall utarbeta kriterier för bedömning som kan användas både formativt och summativt och elevens dokumentation ska underlätta och möjliggöra bedömningen (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 67–68). Den formativa utvärderingens syfte i slöjd är att

ge plats för diskussioner rörande material, tillverkning och estetik samt att fungera som stöd, uppmuntran och upprätthållande av motivation. Utvärderingssätten ska vara mångsidiga där både eleven själv, klasskamrater och läraren kan vara delaktig (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 67–68). Eleven ska få på ett mångsidigt sätt visa sina framsteg och uppmuntras dra nytta av sina styrkor och skaffa sig de färdigheter som behövs för att utvecklas. Eleverna ska få handledning i och utvärdera sitt lärande och få alternativ för att utvärdera både sitt eget och klasskompisarnas arbeten. Glgu (2014) framhåller vikten av ömsesidig respons så att även läraren kan utveckla sina metoder och arbetssätt (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 432–433). Den summativa utvärderingen sker vid slutförandet av varje arbetsområde samt ger en grund för betygsättningen (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 67–68). I styrdokumentet finns de kriterier läraren bör beakta vid den summativa slutbedömningen (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 67–68). Slutbedömningen sker när slöjdämnet upphör och då utvärderas det hur väl eleven har uppnått målen för lärokursen. För att ge eleven ett slutvitsord ställs hans kunskapsnivå i relation till de nationella kriterierna för slutbedömning i slöjd. Kunskaperna i läroämnet ska kontinuerligt utvecklas under skoltiden. Slutbedömningen ska beakta de nationella kriterierna oberoende av den lokala läroplanen. Vitsordet 8 kan ges till en elev som i genomsnitt visar den kompetens som förutsätts av kriterierna. En styrka inom något mål kan kompensera en svagare prestation inom något annat mål. Slutvitsordet bestäms av de lärare som gemensamt undervisar elever i slöjd (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 432–433). Under distansperioden våren 2020 ökade lärarens arbetsmängd bland annat på grund av den formativa bedömningen. Eleven har rätt att få återkoppling på sitt arbete och Akava Works (u.å.) redogör för att kommunikationen som tillkom under distansperioden gav läraren en större arbetsbörda som klart försämrade lärarens ork. Även Niitylä (2020) nämner i sin magisteravhandling om ämneslärares erfarenheter inom distansundervisningen våren 2020 och redogör för att bedömningen upplevdes som utmanande, särskilt rörande samarbets- och interaktionsförmågan (Niitylä, 2020).

3.2. Traditionell undervisning inom slöjdämnet

Läroämnet slöjd grundar sig i hög grad på traditioner som utvecklats under årtiondenas lopp. Förutom traditioner är även slöjdämnet beroende av slöjdlärarens förhållningssätt till anvisningarna i styrdokumentet samt de erfarenheter läraren har inom sitt ämne, både som elev och lärare (Nygren-Landgårds, 2000, s. 160). Porko-Hudd (2005, s. 85) menar att samhällsförändringar kan bli mer eller mindre synliga beroende på den enskilda slöjdlärarens samhällsengagemang och tolkningar av vår nutid. En central förutsättning hur slöjdämnet

uppfattas och uppskattas beror på hur väl slöjdläraren verkar som ambassadör för sitt ämne, även faktorer som lärarens anställningsförhållanden och de resurser hen blir tilldelad påverkar. Dessutom påverkar administrativa faktorer såsom hur schemalaggningsprioriteras för slöjddämnet. Arkitekturen på skolan är också central eftersom slöjdsalens placering med tillhörande utställningsmöjligheter inverkar på slöjddämnet. Skolans informella och formella traditioner, normer och regler påverkar hur skolan fungerar och hur den upplevs (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 15).

I slöjdundervisningen i den traditionella klassrumsmiljön påträffas olika former av undervisningsaktiviteter, det vill säga handlingar som sker i undervisningssituationen mellan lärare och elev. Aktiviteten kan ha kognitiv, affektiv och psykomotorisk karaktär. Lindfors (1991) delar in undervisningsaktiviteterna i olika undervisningsformer med utgångspunkt i arbets- och ansvarsfördelning mellan elev och lärare. Dessa undervisningsformer är sammanhållen undervisning, handledd undervisning och individuell arbetsövning. Vid de olika undervisningsformerna tillämpar läraren olika undervisningsmetoder likaså från elevens sida är det olika instuderings- och arbetsträningmetoder som tillämpas. Ofta inleds lektionen med sammanhållen undervisning och följer sedan lektionsförloppet och blir mera individuell vartefter, då kan läraren undervisa genom handledning individuellt eller i mindre grupper. I den sammanhållna undervisningen är det läraren som håller ihop undervisningsförloppet, samtidigt som alla elever är involverade. Sammanhållen undervisning används vid nyinläring och repetition och kan i sin tur indelas i två underkategorier, kunskapsbehandling och konsolideringsövningar, beroende på innehåll. Handledd arbetsövning kan förekomma när eleven behöver tilläggsinformation och får lämplig handledning under lektionens gång var läraren ansvarar för interaktionen. Individuell arbetsövning genomförs så självständigt som möjligt av eleven med hjälp av självinstruerande material eller tränad information. Denna form lämpar sig med fördel i de högre klasserna och kan också ha ett kollaborativt inslag eleverna emellan, dock är läraren inte den andra parten (Lindfors, 1991, s. 130–132).

Lindfors redogör för tillämpningen av olika undervisningsmetoder och arbetssätt. Inom de lärarledda undervisningsmetoderna ingår frågande undervisning, undervisningssamtal, demonstration och instruktion. Frågande undervisning kan användas vid formativ utvärdering och vid kortare förhör och repetitioner. Undervisningssamtal sker ofta i mindre elevgrupper och lämpar sig bra vid planering och utvärdering av ett arbetsområde. Demonstration anses vara speciellt lämpad för slöjdundervisning, såväl vid det operativa slöjdarbetet som vid kunskapsbehandling. Demonstration är att föredra då iakttagelser underlättar inläringen och instuderingen. Den kan med fördel kombineras med frågande undervisning och arbetsblad.

Instruktion påminner till sin karaktär om demonstration, men är mindre omfattande, det kan till exempel röra sig om instruktioner kring praktiska arrangemang och kan uppstå spontant under lektionens förlopp, trots att läraren är förberedd på instruktionsinslagen. Inom de elevcentrerade undervisningsmetoderna ingår grupparbete, pararbete och individuell övning. Grupparbete lämpar sig vid kunskapsbehandling, ett exempel på sådant är slöjdhistoria i olika former. Grupparbete inom slöjden skiljer sig inte mycket från grupparbeten i övriga ämnen. Pararbete lämpar sig bra vid planering av tillverkning, som vid måttagning eller nystning av garn, vilket stärker elevens kommunikations- och samarbetsförmåga. Under individuella övningar, övas de operativa färdigheterna samt tillämpningsövningar av kunskaper under lektionernas arbetsövningsavsnitt. Ett exempel på individuell övning är experimenterande med material. Inom läromedelscentrerade undervisningsmetoderna ingår självinstruerande undervisning och stationsundervisning. Självinstruerande undervisning innebär att eleven tar till sig ny kunskap och färdigheter med hjälp av olika läroböcker och arbetsbeskrivningar på ett självständigt sätt. Det gynnar elevens självständighet och förmåga att söka upp information. Stationsundervisning å sin tur är en hjälpmedelscentrerad undervisningsmetod, var läraren placerar ut fakta, information och beskrivningar på olika stationer i slöjdsalen. Vid varje station ska eleven tilldelas vad och hur en uppgift ska utföras och läras in till exempel genom ett instruktionsblad (Lindfors, 1991, s. 133–136).

Begreppet autonomi kan definieras som självständighet, oberoende och självbestämmande (Nationalencyklopedin, u.å.b.). Hartvik (2013, s. 50–51) lägger i sin begreppsdefinition en betydelse var autonomi är en hög grad av lärarens oberoende utan att ha fullt självbestämmande. Skolans och lärarens uppdrag har således ramar som styrs av lagar, förordningar samt läroplaner. Genom ramarna har lärarna ansvar att uppfylla målsättningarna gentemot eleven, omgivningen och samhället som har gett hen uppdraget (Hartvik, 2013, s. 50–51). Det betyder att läraryrket tilldelas en jämförelsevis hög autonomi var läraren i stor utsträckning beslutar själv hur hen genomför undervisningen till exempel digitalt under distansperioden, eftersom läraruppdraget inte kan styras i detalj utan läraren tilldelas handlingsutrymme. Varje lärare bör således tolka läroplanen i den specifika situation hen befinner sig i. Det betyder också att sättet som läraren undervisar på utvecklas och utformas i skolan, i klassrummet och utifrån de förutsättningar som råder (Willermark, 2018, s. 20–21, 25). Det här var även problematiken som lyftes under distansperioden våren 2020 eftersom lärarna hade få ramar att utgå från när de planerade sin distansundervisning. Kommunenkäten från våren 2020 visar att lärarna önskade anvisningar, rekommendationer och föreskrifter som

borde ha specificerats samt presenterats på ett tydligt sätt för att omöjliggöra egna tolkningar i en alltför hög grad (Statsrådet, 2 juli 2020b.).

Eftersom man i slöjdämnet saknar läromedel innebär det också att det saknas en tolkning av läroplanen, det i sin tur ger läraren makt och frihet, vilket medför ett stort ansvar att välja väsentliga ämnesteknologier för att planera arbetsområden som ska uppfylla målen på både ett allmänbildande och ämnesspecifikt fostrande sätt (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 15).

Inom slöjdämnet byggs undervisningen upp enligt arbetsområdesprincipen. Det betyder att läraren planerar så att läsåret delas in i några olika arbetsområden med varierande längd. Läraren bör således planera arbetsområdena mångsidigt så att lämpliga tekniker, arbetsmetoder, mål och utvärderingsmetoder innefattas men eleven ska ges viss frihet inom arbetsområdet att tillämpa innehållet på ett individuellt sätt. Arbetsområdet bör få ett lämpligt och inspirerande namn som ska motivera eleven samt ge eleven en antydning om vilken kompetens, teknologi, teori eller mångvetenskaplighet som kommer att behandlas. Läraren bör ha en klar målsättning i de planerade arbetsområdena så att de innefattar kognitiva, psykomotoriska samt affektiva mål. Eleven ska tilldelas delaktighet i hela processen, så även i planeringen. Därför bör läraren ha målsättningen för undervisningen klar och fundera på om tyngdpunkten ska ligga på nyskapande reproduktion, funktionell slöjd eller på experimentell slöjd (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 19–20).

Oavsett kontaktundervisning eller distansundervisning är det viktigt att läraren redan från början av ett nytt arbetsområde jobbar för att motivera och locka fram elevernas kreativitet så att hen får tilltro till den egna förmågan. Redan i introduktionen av arbetsområdet är det viktigt att få en positiv ton, eftersom det påverkar villkoren för hela slöjdprocessen. Det kan läraren göra genom att visa sitt stora intresse för ämnet samt att välja ett inspirerande namn på arbetsområdet. Eleven bör tidigt engageras så att man gemensamt sätter upp ramarna och ser till att arbetsområdet är utformat så att det tilltalar eleven och fyller en funktion i hans liv. En tilltalande lärande miljö, en genomtänkt presentation av material och tillbehör hjälper elevens motivation. Läraren bör således föregå med ett gott exempel och kan visa sin uppskattning av slöjdprodukter genom att själv använda egentillverkade alster samt använda till exempel handgjord förvaring i slöjdsalen (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 12).

I slöjdprocessen ingår slöjdämnets innehållsområden; innovation, formgivning, dokumentation och värdering samt tillverkning. En slöjdprocess är arbete från idé, produktion till bedömning. Läraren ger eleven i uppdrag att komma med idéer, planera och tillverka ett slöjdalster och därefter utvärdera resultatet och slöjdprocessen. I det inledande skedet av

slöjdprocessen ger läraren eleven uppdraget att individuellt eller i grupp planera ett alster eller en produkt genom till exempel "brainstormning", metaforer, frågelistor eller SWOT-analyser. Läraren tilldelar eleven eller elevgruppen arbetsområdets tema som är tänkt att ge eleven en stimulerande impuls eller ett kreativt problemlösningsuppdrag. Idéfasen är tänkt att vara engagerande för att stödja elevernas motivation. Syftet med planeringen är att omsätta idéerna så att planen blir synlig. Under denna fas blir alstrets funktionella och estetiska egenskaper konkretiserade. Läraren gör eleven uppmärksam på att hen förväntas beskriva det tilltänkta alstret med hjälp av begrepp, symboler, skalor och mått som används inom slöjdområdet. Eleven bör uppmärksammas på att planeringen kan ses som en av de viktigaste faserna i slöjdprocessen, eftersom den utvecklar elevens problemlösning, informationshantering samt experimentella färdigheter. Genom att eleven ombeds dokumentera idé- och planeringsfasen blir den en överskådlig del av slöjdprocessen. Läraren ska stödja eleven i genomförandefasen så att hen lyckas verkställa planen, således stöds eleven att ta till sig ny kunskap och utveckla tidigare kunskaper så att hen finner nya tillämpningssätt. Under genomförandet ska läraren handleda eleven genom tester och experiment så att planen ytterligare preciseras vid behov. Slutligen ska läraren be eleven om en utvärdering av alstret men även slöjdprocessen. I denna fas ingår elevernas självbedömning samt kamratrespons var slöjdprocessen utvärderas i sin helhet, det vill säga utvärderingen ska beröra de olika faserna från idé till färdig produkt. Elevens dokumentation av processen kan fungera som stöd vid bedömning eller utvärdering. Lärarens och skolkamraternas utvecklande och motiverande återkoppling bidrar till att eleven känner att hen lyckats (Utbildningsstyrelsen, u.å.b.).

4. IKT och digitala verktyg i slöjdundervisningen

I detta kapitel introduceras de begrepp vi har valt att använda inom det digitala området genom att definiera begreppen IKT och digitala verktyg. Därefter presenteras digital kompetens och digitala miljöer. Hur man använder digital teknologi inom slöjdundervisningen behandlas. Vidare skildras fördelar och utmaningar med digitalisering som eleven och läraren står inför vid undervisning på distans inom slöjd. Till sist redogörs för användning av IKT och digitala verktyg under distansperioden våren 2020.

4.1. Definition av IKT och digitala verktyg

Det finns många olika begrepp som man stöter på inom det digitala området. Vissa forskare väljer att sammanslå begrepp och skapa en stor helhet inom det digitala området i undervisningssammanhang. Det innefattar allt från datorer, lärplattformar och digitala läromedel (Willermark, 2018, s. 24). I denna studie har vi trots allt särskilt begreppen IKT och digitala verktyg. Vi har noga övervägt vilka termer vi använder i studien för att vara konsekventa och tidsenliga. Ett av begreppen är IKT (informations- och kommunikationsteknik) som även är nämnd i Glgu (2014) och därför känns det som ett naturligt val (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 23). Christensson (2010) redogör för IKT (engelskans ICT), som en term för teknologier vilka ger åtkomst till information förmedlad genom telekommunikation. Informationsteknik eller IT, är ett liknande begrepp men IKT fokuserar mera på kommunikationen som används inom teknologin. IKT innefattar olika tekniker men också utrustning och därför ingår allt från mobiltelefoner, datorer, internet, trådlösa nätverk till diverse kommunikationskanaler (Christensson, 2010).

Det andra begreppet i vår studie är digitala verktyg. Enligt Diaz (u.å.c.) delas digitala verktyg in i två överordnade grupper. Den första gruppen är verktyg som underlättar kommunikation och samarbete mellan lärare och elev men även elever emellan. För det ändamålet har skolan ofta en gemensam plattform, ett så kallat LMS-system (Learning management system) som är tillgänglig att använda för kommunikationen (Nationalencyklopedin. [u.å.c]). Ett exempel på LMS-system är Google Classroom och Itslearning (TrustRadius, 2021). Den andra gruppen är digitala läromedel, där materialet för kursen förmedlas i ett digitalt format som är kvalitetssäkrat. Digitala läromedel har utvecklats från en digital lärobok till att ha blivit ett material där det digitala formatet utnyttjas tillfullo och som sammanställts av ett förlag inom utbildning (Nationalencyklopedin, u.å.c.). För att förtydliga används IKT i denna studie som paraplybegrepp samt för att belysa kommunikation

mellan digitala verktyg. Digitala verktyg å sin sida, används i studien som samlingsnamn för de specifika verktyg för lärande som används för att förverkliga undervisningen, exempelvis dator, olika plattformar och applikationer.

4.2. Digital kompetens och digital miljö

Europaparlamentet (2006) har definierat digitalkompetens enligt följande:

Digital kompetens innebär säker och kritisk användning av informationssamhällets teknik i arbetslivet, på fritiden och för kommunikationsändamål. Den underbyggs av grundläggande IKT-färdigheter, dvs. användning av datorer för att hämta fram, bedöma, lagra, producera, redovisa och utbyta information samt för att kommunicera och delta i samarbetsnätverk via Internet. (Europaparlamentet, 2006, fjärde kapitlet under rubriken Bilagor).

Enligt Europeiska unionen kräver digital kompetens goda kunskaper i informations-samhällets teknik och de möjligheter som tekniken ger i det vardagliga livet. Med det menas datakunskaper såsom ordbehandling, kalkylprogram, databaser, lagring och hantering av information samt internetanvändningens möjligheter och eventuella risker. Till digital kompetens hör också kännedom om hur informationssamhällets teknik kan stödja kreativitet och innovation samt vara medveten om att man ska förhålla sig kritisk till informationens validitet och tillförlitlighet samt ta hänsyn till juridiska och etiska principer vilket interaktiv dataanvändning innebär. Färdigheter inom den digitala kompetensen innefattar förmågan att söka upp, sammanställa och bearbeta information och därefter kunna använda den på ett systematiskt och kritiskt sätt. Den digitala kompetensen förutsätter också att kunna bedöma informationens relevans, kunna åtskilja den virtuella och fysiska verkligheten men samtidigt förstå deras samband. Det förutsätts även färdigheter i att producera, redovisa och förstå komplicerad information och använda internetbaserade tjänster (Europaparlamentet, 2006).

I Glgu (2014) nämns digital kompetens som en av de sju mångsidiga kompetenserna. Genom kompetensen ska eleven få lära sig använda IKT på ett ändamålsenligt sätt. Därtill ska eleven förstå och kunna hantera digitala verktyg och redskap, vilket handlar om att förstå centrala begrepp och principer. Eleven ska få handledning i att använda verktygen på ett ansvarsfullt, tryggt och ergonomiskt sätt. Verktyg ska introduceras som stöd vid informationshantering och i kreativt undersökande arbeten. Eleven ska även få öva sig i att kommunicera och bilda nätverk (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20–24). Med andra ord när det

kommer till digital teknik i skolan är inte längre diskussionen om den ska existera utan snarare hur den digitala tekniken ska tillämpas i undervisningen (Willermark, 2018, s. 19).

Simonson (2009) talar om en digital kunskapsklyfta, då man har sämre digital kompetens och svårt att ta sig till information (Simonson, 2009, s. 235). Där är det viktigt att i distansundervisningen också ta elevens digitala kompetens i beaktande. Läraren behöver därtill fundera över hur hen kan stötta sina elever så att de kan ta till sig innehållet i distansundervisningen (Edvardsson, 2020, s. 132). Generellt har dagens elever stora teknologiska färdigheter men hos vissa kan det fortfarande råda en rädsla inför teknologi (Simonson, 2009, s. 235). Liknande resonemang framförs av Hilli (2016, s. 62) när hon redogör för att det finns förväntningar på att den studerande ska kunna förstå och hantera nya utmaningar inom en digitaliserad värld.

Vid distansundervisning är det inte bara elevernas digitala kompetens som sätts på prov, även lärares digitala kompetens utmanas och en viss digital kompetens krävs för båda parter. Det är utmanande ur ett lärarperspektiv att hålla sig digitalt uppdaterad, så att man kan se möjligheter och hitta lämpliga lösningar som gynnar undervisningen och elevgruppen (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 58). Edvardsson (2020) menar att en lärare som aldrig undervisat på distans och ej heller har ett intresse för IKT, kan uppleva att steget till distansundervisning är stort och svårt. Därför är det viktigt att skolledningen erbjuder lärarna fortbildning inom digital kompetens (Edvardsson, 2020, s. 129–131). Vid distansundervisningen våren 2020 påstod ungefär 50 % av lärarna att de hade tillräckligt bra kunskap gällande digital och pedagogisk kompetens. Lärarna ansågs sig ha en tillräcklig beredskap för undantagsförhållanden och att de var tillräckligt bekanta med de digitala arbetsredskapen. Det finns dock en variation där 10 % av lärarna menade att deras digitala och pedagogiska beredskap var dålig (OAJ, 23 april 2020). Åbo universitets undersökning påvisade också att lärarna bedömde att deras egen färdighet inom distansundervisning var svag före distansperioden men att deras kunskaper utvecklades märkbart under distansundervisningens gång (Åbo universitet, 2020b).

Marner och Örtegren (2014) refererar till Radclyffe-Thomas (2008) som menar att genom att vi använder digitala verktyg inom skolämnet rör vi oss i en riktning mot att transformera praktiken inom ämnet och bidrar till en ämnesutvidgning som i sin tur förbättrar effektiviteten och verkningsgraden. Skolämnets gränser omdefinieras således, vilket Marner och Örtegren menar stöds av Demetriadis, Barbas, Molohides, Palaigeorgiou, Psillos, Vlahavas, Tsoukalas och Pombortsis (2003). Marner och Örtegren lyfter fram McCormick och Scrimshaw (2001) som påstår att digitala verktyg kan anpassas på ett djupare plan i ämnets

olika delar och moment, vilket på sikt betyder att ämnet förändras till sin karaktär. Marner och Örtegren refererar till Sutherland med flera (2004) som påstår att ju mera man kan påstå att digitala verktyg används för att transformera innehållet i ämnet, desto mera inarbetat blir förståelsen av ämnets potential (Marner & Örtegren, 2014, s. 158–159).

4.3. Digital teknologi inom slöjdundervisning

Slöjdens visuella sida passar bra i det digitala formatet och speciellt de digitala videorna. Instruktionsfilmer och videoklipp har redan före distansperioden används i slöjdundervisningen och ansetts vara ändamålsenliga. Det är fullt möjligt för läraren att visa filmer från internet men bör i sådant fall beakta upphovsrätten. En gemensam nämnare för användningen av IKT i undervisningen är att den utvecklats och använts för att eleven ska kunna ta till sig instruktioner på egen hand så att lärarens resurser ska räcka till i en elevgrupp (Degerfält & Porko-Hudd, 2008).

När man ser till traditionell slöjdverksamhet kan man inte påstå att digitala verktyg har en given roll, men ser man till slöjdverksamhet i en skolkontext ställs det andra krav och förväntningar. Enligt föreskrifterna i Glgu (2014) förutsätts inslag av digital teknik, som en följd av att samhället förändrats och skolan med den, vilket för att eleverna bör förberedas. Hiltunen och Porko-Hudd (2017) beskriver två uttalade förändringar som Glgu (2014) medfört för att integrera digital teknik i slöjdundervisningen, nämligen programmering och den digitala dokumentationen av elevens slöjdprocess. Programmering ger slöjdämnet nya perspektiv var eleverna kan tillverka blinkande produkter eller automatiskt tändande belysning. Dessa intelligenta funktioner ska väcka elevens och för den delen lärarens fantasi. När eleven ska lära sig ett nytt innehåll kan hen uppfatta processen som lång, ansträngande och känslan av att arbetet inte framskrider i önskad takt. Då är dokumentationen ett hjälpmedel för eleven som åskådliggör hans framsteg och vad hen lärt sig, vilket gör det lättare för eleven att reflektera över de egna färdigheterna och kunskapsutvecklingen samt fungera som en sporrande faktor för fortsatt arbete. Därtill kan läraren snabbt skapa sig en bild av elevens slöjdprocess och i vilket skede eleven är i för att underlätta lärarens återkoppling till eleven. Dokumentationen finns också som ett stöd för elevens självutvärdering inför utvärderingssamtal. Ur ett lärarperspektiv underlättar dokumentationen den summativa och formativa utvärderingen avsevärt. En annan aspekt är att digital dokumentation bibehålls i ett snyggt format, var elevens arbeten samlas på ett och samma ställe för att delar av dokumentationen inte ska tappas bort (Hiltunen & Porko-Hudd, 2017, s. 101–104).

Hiltunen & Porko-Hudd (2017) redogör för att iPads, smarttelefoner och applikationer kan på ett flexibelt sätt illustrera verksamhetsförloppet inom slöjdområdet. De nämnda digitala resurserna kan vara ett fint komplement till etablerade arbetssätt och medföra lärandemöjligheter som inte annars skulle nås. (Hiltunen & Porko-Hudd, 2017, s. 107)

Studier visar att elevernas intresse för digital dokumentation varierar. Somliga elever är angelägna att fotografera och berätta om sina slöjdprocesser. Andra elever saknar intresse för att dokumentera sina slöjdprocesser digitalt men visar intresse för andras dokumentation i form av kamratrespons. Därtill finns det också elever som varken intresserar sig för egen eller andras dokumentation. Dessa olikheter visar på att dokumentation bör övas och alterneras så att eleven finner det arbetssätt som passar hen (Hiltunen & Porko-Hudd, 2017, s. 106–107).

Ahtola och Ruski (2020) skriver i sin magisteravhandling om digital teknologi i slöjdundervisningen. Studien är kvalitativ och data samlades in genom observation och semistrukturerade intervjuer. Syftet med avhandlingen var att studera den digitala teknikens roll i slöjdundervisningen i grundskolan årskurser 7–9 och att producera information om användningen av digital teknik vid slöjdundervisningen. Syftet med forskningen var att ta reda på hur digital teknik framträder inom slöjdundervisningen samt ta reda på vilken digital teknik som lärare funnit fungerande och vilka som fortfarande behöver utvecklas. I studien deltog sex slöjdlärare från samma region. Utgående från forskningsresultatet kan man utläsa att skolor och lärare befinner sig i olika skeden när det kommer till digital teknologi i undervisningen. Å ena sidan kan skolor och slöjdlärare ha integrerat den nya teknologin i vardagen, å andra sidan kan teknologin och ämnet slöjd ses som separata helheter. Ahtola och Ruski (2020) redogör för att detta överensstämmer med tidigare studier och undersökningar inom området teknologi i skolmiljö. I resultatet framgår också att den utrustning som finns till hands ännu inte säkerställer användningen ifall det finns brister hos verktygen eller i lärarens undervisning. Resultaten av forskningen visar dock att lärare i huvudsak ställer sig positiva till de möjligheter som digital teknologi erbjuder. Baserat på resultaten av studien kan man dra slutsatsen att integreringen av digital teknologi fortfarande kräver kontinuerliga och målmedvetna insatser för utvecklingen av både utrustningen och lärarutbildningen. Detta väcker tankar hos Ahtola och Ruski (2020) om möjligheten att ge slöjdlärarna på fältet en mer detaljerad redogörelse för deras digitala färdigheter och på vilka områden de bör utvecklas. Eftersom digital teknologi ständigt utvecklas, kommer flera möjligheter för skolor sannolikt uppdagas i framtiden hävdar Ahtola och Ruski (2020).

4.4. Fördelar och utmaningar med digitalisering i slöjdundervisning

Utvecklingen inom IKT och digitala verktygen har skett i ett snabbt tempo. Nya program, applikationer och molntjänster inom undervisningssektorn introducerats ständigt. Integreringen av smarttelefoner, plattor och datorer är en del av vardagen och kan därför ses som en tillgång vid stöd för lärande (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 57). Teknologin och kommunikationssätten växer ständigt. Internet har gett oss nya möjligheter att kommunicera, till exempel via sociala nätverk, och IKT har möjliggjort att människor kan nå varandra utan fördröjning och var man än bor. Mängden tjänster och underhållning som tillhandahålls via IKT är svindlande, allt från skriven text till film, video, musik och spel. IKT är ett begrepp som ständigt revideras då tekniken utvecklas och utgör en allt större del av vardagen (Christensson, 2010). Edvardsson (2020) menar att det är viktigt som lärare att vara medveten om att digital teknik skänker både möjligheter och utmaningar. Det är först när man är medveten som man på allvar kan tillgodose elevens digitala kompetens genom undervisningen (Edvardsson, 2020, s. 14).

Fördelar med digitala verktyg i undervisningen är att den kan fungera kompensatoriskt och som ett stöd för till exempel läs- eller skrivsvaga elever. En annan aspekt är att digitala verktyg kan vara motiverande. Olika medier som öppnas genom digitaliseringen kan fungera motiverande för att man kan jobba mångsidigt med hjälp av presentationsprogram, videoredigeringsprogram, digitala kollage och ljudfiler. De digitala verktyg möjliggör även en snabb återkoppling i realtid, vilket gör att eleven kan jobba vidare genast och möjliggör även att eleven kan ta initiativ till interaktionen. Men det digitala formatet ger också möjlighet att jobba efter lektionstid. Med andra ord är den digitala verktyg inte längre beroende av tid och rum. Digitaliseringen öppnar upp klassrummet, det är enkelt att bjuda in gästföreläsare och det faktum att internet ligger öppet gör att all information är nära till hands (Edvardsson, 2020, s. 15).

En utmaning med digitala verktyg i undervisningen är det faktum att eleverna kan bli distraherade av spel och sociala medier, eftersom det är möjligt att ha skolarbetet, spel och flöden samtidigt på sin digitala enhet och dessa sänder notiser för att få elevens uppmärksamhet. Edvardsson (2020) betonar vikten av att medvetandegöra eleven om sin egen lärandeprocess och hur detta gör att hen tappar fokus. Man bör föra en dialog om när till exempel telefonen bidrar till en förbättrad inläring och kunskapsinhämtning. En utmaning är det snabba informationsflödet som erbjuds idag. Edvardsson (2020) påvisar att man som lärare behöver hjälpa eleven att sålla i informationsflödet, så att hen hittar lämpliga webbsidor för annars kan eleven uppleva att hen inte hittar någon information alls. En utmaning som läraren ställs inför

är att det finns risk för att eleven kopierar materialet rakt av. Det är viktigt att man som lärare pratar om det här. En annan utmaning är att läraren kan känna en osäkerhet om vilka applikationer och program som hen får använda och vilka skolan har licens på. Därför borde skolan ha en välfungerande digital infrastruktur för att ge läraren och eleven hjälp och stöd. Edvardsson (2020) bedömer att kanske den största utmaningen med digitala verktyg i skolmiljö är att försöka undvika klyftor mellan klasser, skolor och skolledningen. Digitaliseringens utbredning är olika på olika skolor och att ojämlikheten ökar klyftorna och att förlorarna kan vara elever från lägre socioekonomiska förhållanden (Edvardsson, 2020, s. 16–17). Willermark (2018, s. 19) nämner att skolans digitalisering medför att villkoren i lärarens yrkesroll utvecklas. I och med detta bör läraren utveckla nya undervisningsstrategier, i samråd med sina elever, sitt ämne och de digitala verktyg.

Myrskog och Högväg (2020, s. 84) lyfter fram att en av de största utmaningar med digitalisering inom slöjdundervisningen är avsaknaden av handens specifika roll som verktyg. Skolans verksamhet återspeglar den digitaliseringsutveckling som sker i vårt samhälle, vilket ger eleverna de verktyg och den beredskap som ett digitaliserat samhälle förutsätter (Myrskog & Högväg, 2020, s. 84). Som tidigare nämnt har Hiltunen och Porko-Hudd (2017) liknande tankar om att det finns ett behov att förbereda eleven inför ett ständigt föränderligt samhälle. Vidare nämner Hiltunen och Porko-Hudd (2017) utmaningar inom den digitala verksamheten i slöjdamnet såsom problem med nätuppkoppling, ändamålsenlig utrustning och tillfredsställande tekniskt stöd samt borttappade lösenord. Forskarna nämner även lärares oro angående indragen tid för traditionell slöjdverksamhet som en konsekvens av utökad skärmtid för eleven. Möjligheterna överväger ändå utmaningarna (Hiltunen & Porko-Hudd, 2017, s. 107).

Willermark (2018, s. 20) beskriver Mishra och Koehlers (2006) ramverk TEPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) vars premisser är att lärare behöver bemästra olika kunskapsområden för att på ett givande sätt använda digitala verktyg i sin undervisning. Ramverket förutsätter djupa ämneskunskaper, pedagogisk kunskap och där till teknisk kunskap. Kunskapsområdena ska inte betraktas isolerat från varandra utan behöver implementeras i undervisningssituationer. Läraren ska således kunna kombinera de ämneskunskaper hen besitter och det som är det centrala i teorierna och de metoder som är specifika för sitt ämne, med sin pedagogiska kunskap om elevers inläring och kombinera dem med teknisk kunskap var teknikens möjligheter, begränsningar och funktionalitet beaktas. Willermark redogör för att varje undervisningssituation är unik och därför bör kontexten tas i beaktande och lärare behöver se till det unika och komplexa i den specifika

undervisningssituationen. De digitala verktyg är inte initialt planerad för skolvärlden, det betyder att lärare behöver finna metoder, strategier och användningsområden för att kunna rätta sig efter den befintliga IKT till sin undervisning. Trots att läroplanen nämner digitalisering så är det inte specificerat exakt hur den ska tillämpas eller användas, där spelar lärarens autonomi en roll (Willermark, 2018, s. 20–21, 25).

4.5. Användning av IKT och digitala verktyg under distansperioden våren 2020

Enligt OAJ:s undersökning arbetade lärarna i grundskolan i huvudsak med datorer som arbetsgivaren hade försett dem med, men 15 % av de tillfrågade menade att det funnits brister gällande utrustningen. Inom grundskolan var det 44 % av lärarna som hade arbetstelefon, vilket visade att majoriteten har använt sina privata telefoner och huvudsakligen har de använt internetuppkoppling som de själva försett sig med (OAJ, 23 april 2020). I resultatredovisningen i Åbo universitets undersökning framgick det att ungefär 70 % av eleverna har använt egen dator, läsplatta eller smarttelefon under distansundervisningen och 40 % har använt den utrustning som skolorna har kunnat erbjuda (Åbo universitet, 2020a). Microsoft Teams, Zoom eller Google Meet är digitala plattformar som Edvardsson (2020) exemplifierar att lärare använde som kommunikationskanal under distansperioden våren 2020 (Edvardsson, 2020, s. 129–130).

Vidare visade OAJ:s undersökning att digitala redskap och verktyg, det vill säga den IKT som användes under distansundervisningen, var för de flesta lärare kända sedan tidigare. Ändå var det 40 % av lärarna som delvis använde ny IKT, såsom digitala redskap och verktyg under distansundervisningen. Det krävdes också att eleverna behövde arbeta mera digitalt under distansundervisningen. Inom grundutbildningen hade majoriteten av eleverna tillräckligt bra med digitala redskap och verktyg, men hälften av lärarna rapporterade att enstaka elever saknade digital utrustning och drygt 17 % av lärarna rapporterade att det var flera elever som saknade digital utrustning. Inom den grundläggande utbildningen kunde ungefär 25 % av lärarna inte vara i kontakt med eleverna i realtid på grund av bristfällig utrustning, där läraren och elevens utrustning kunde vara bristfällig (OAJ, 23 april 2020). Åbo universitets undersökning visade att de digitala verktygens förutsättningar, såsom utrustning och internetuppkoppling oftast fungerade bra (Åbo universitet, 2020b). Deltagaren har möjlighet att vara mera anonym och oavsett etnicitet, funktionshinder, kön och utseende är man lika, och har således möjlighet att bli lika behandlade (Simonson, 2009, s. 234–235). En annan aspekt är

datasäkerheten, något som utbildningsanordnaren måste ansvara för. Distansundervisning kan vara sårbart genom att teknikstrul kan förekomma. Utbildningsanordnarens IT-stöd kan vara bristfällig, både från lärarens och elevens perspektiv (Simonson, 2009, s. 235). Niittylä (2020) skriver i sin magisteravhandling om huslig ekonomilärares erfarenheter inom distansundervisningen våren 2020. Syftet med studien var att ta reda på hur undervisningen genomfördes under distansperioden och hur IKT användes i undervisningen samt distansperiodens inverkan på bedömningen. Resultatet av studien visar att huslig ekonomilärarnas erfarenheter var relativt lika. Skillnader fanns dock i användningen av IKT i undervisningen och delvist hur arbetsområdena planerats. Bedömningen upplevde lärarna som utmanande, särskilt rörande samarbets- och interaktionsförmågan (Niittylä 2020).

5. Metod

I det här kapitlet redogörs det för studiens syfte och forskningsfrågor mer ingående. Därefter beskrivs den valda kvalitativa datainsamlingsmetoden, uppgörandet av intervjuguide, val av respondenter, urval och avgränsningar samt det egentliga genomförandet av den empiriska undersökningen. Vidare ges en beskrivning av hur det insamlade materialet har bearbetats och analyserats. Slutligen förs en diskussion om validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och forskningsetiska aspekter.

5.1. Precisering av syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att beskriva fem slöjdlärares upplevelser av distansundervisningen som genomförts under våren 2020 i Svenskfinland. Genom att forska i ämnet distansundervisning i slöjd strävar vi efter att uppmärksamma olika pedagogiska undervisningsformer som lärare kan använda sig av vid slöjdundervisning på distans. Målet med studien är att beskriva de karaktäristiska drag som slöjdundervisningen fick och hur kommunikationen förflöpte under distansundervisningen. Studien utreder även på vilka punkter målen och kriterierna för bedömning under våren 2020 uppfylls enligt Glgu (2014). Slutligen undersöks vilka lärdomar och upplevelser som slöjdlärare tar med sig från distansperioden våren 2020. Utifrån det övergripande syftet för studien har vi utformat följande forskningsfrågor:

- Vilka karaktäristiska drag fick slöjdundervisningen i de undersökta skolorna under våren 2020?
- På vilka punkter uppfylls målen och kriterierna för bedömning i slöjdamnet under distansperioden våren 2020 som Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 ställer för årskurserna 7–9?
- Vilka upplevelser och lärdomar tar slöjdlärare med sig från distansperioden våren 2020?

För att ge forskningsfrågorna svar används en hermenutisk forskningsansats och datainsamlingsmetoden utgörs av semistrukturerade intervjuer. I teorin presenteras element som definierar karaktäristiska drag vid distansundervisning (Hilli, 2016; Keegan, 1996; Simonson, 2009; Sun & Chen, 2016). Vidare i teoridelen lyfts även de kartläggningar som gjorts från skolornas distansperiod för att visa hur skolorna har bedrivit distansundervisning våren 2020 (Akava Works, 2020; OAJ, 2020; Statsrådet, 2020). De olika beskrivningarna och kartläggningar som redogörs för i teorikapitlet gör det relevant och intressant för denna studie

att ta reda på vilken karaktär slöjdundervisningen och kommunikationen erhöll under distansperioden våren 2020, vilket har resulterat i den första forskningsfrågan.

Den andra forskningsfrågan grundar sig på uppfattningen om att slöjdundervisning samt andra konst- och färdighetsämnen inte kan bedrivas på distans och därmed uppfylla de mål som Glgu (2014) ställer (Hilli, 2016; Simonson, 2009; Åbo universitet, 2020).

För att klargöra grunden för den tredje forskningsfrågan behandlas uppfattningar om att en del nya arbetssätt, metoder och verktyg går att tillämpa under och även efter distansperioden. Forskningsfrågan grundar sig på intresset för vilken utveckling som skett för slöjdlärarna (Kouhia, Kangas & Kokko, 2021; Porko-Hudd & Hartvik, 2021; Statsrådet, 2020; Åbo universitet, 2020).

5.2. Val av metod

Tidigt i forskningsprocessen får forskaren ta ställning till vilken forskningsmetod man ska välja. Stukát (2011, s. 34) menar att man ofta inom pedagogiska studier kategoriserar i kvalitativ och kvantitativ forskning. Vilken forskningsansats och datainsamlingsmetod som forskaren väljer styrs av studiens syfte och forskningsfrågor. Valet av metod styrs av forskningsområde och disciplin samt av den inriktning som forskaren representerar rent vetenskapsfilosofiskt (Nyberg & Tidström, 2012, s. 116–117). Eftersom vi i vår magisteravhandling undersöker upplevelser hos slöjdlärare under distansperioden våren 2020 gör sig denna studie lämpad för en kvalitativ ansats. Med ett kvalitativt synsätt försöker man förstå och tolka det framkomna resultatet utan att förklara, generalisera och förutsäga för att ge karaktär och gestalta frågeställningen (Stukát, 2011, s. 35). Tanken med studien är inte att jämföra utan förklara och beskriva, vilket kan ytterligare kan ses som en orsak till den valda metoden.

Fallstudie eller case study är en forskningsmetod med kvalitativ ansats som ingående studerar en specifik organisation eller en enskild människa. Forskaren försöker få en djupare förståelse och kunskap genom att koncentrera sig på en specifik företeelse, händelse eller person och således få en flerdimensionell bild. Forskningsdesignen passar huvudsakligen i situationer där man inte kan skilja på det man studerar från sin kontext. En nackdel med fallstudier är att resultatet sällan är generaliserbart, däremot kan forskaren försöka beskriva det undersökta fallet i förhållande till liknande fall och på så sätt lyckas finna relaterbarhet. När forskaren lyckas ge en omfattande upplysning kring de fall som hen undersöker kan andra i en viss utsträckning göra jämförelser för fortsatta studier (Stukát 2011, s. 34).

Det finns en mängd med kvalitativa ansatser. Nyberg och Tidström (2012, s. 123–125) menar att genom en kvalitativ ansats är man intresserad av det data som berättas med ord och

siffror, samt att avsikten är att förstå och uttyda fenomen genom att förstå upplevelser, uppfattningar och avsikter (Nyberg & Tidström, 2012, s. 123–125). Hermeneutik är ett av de exempel som används som metod inom den vetenskapliga forskningen och ofta används numera inom den kvalitativa forskningsansatsen. Den hermeneutiska forskningsansatsen är lämplig då forskarna vill undersöka människans upplevelse av en specifik företeelse. Denna studie undersöker slöjdlärares upplevelser av distansundervisning under distansperioden våren 2020, vilket motiverar till valet av en hermeneutisk forskningsansats. Med en hermeneutisk forskningsansats är syftet att förstå, tolka och förmedla respondenternas upplevelser av olika omständigheter och fenomen. En annan motivering till den hermeneutiska forskningsansatsen är att respondenterna som deltar i studien får stort utrymme att styra och berätta om det som de anser vara relevant i intervjun (Westlund, 2009, s. 62).

I den kvalitativa analysen spelar forskarens förståelse en roll, så som hens egna erfarenheter och tankar, vilket ses som en tillgång i tolkningsprocessen. Å andra sidan kan den kvalitativa forskningen ses som för subjektiv, svår att replikera och vem som har genomfört tolkningen spelar för stor roll (Stukát, 2011, s. 36). Enligt Westlund (2009) finns det ingen specifik arbetsgång eller arbetsmodell vid analys och tolkning inom den hermeneutiska forskningsprocessen. Orsaker till detta är att forskare har olika förståelse och infallsvinklar och därigenom väljer varierande angreppssätt för att begripa och tolka det empiriska materialet. Det kan vara vanskligt att presentera påtagliga exempel för hur forskaren ska tolka sitt material eftersom sådana exempel kan leda in på spår som inte är en konsekvens av förståelse men ett sätt att tydliggöra tolkningsprocessen inom hermeneutiken är att likna den vid en spiral som söker nya avsnitt samt borra in sig i en djupare förståelse (Westlund, 2009, s. 70–71).

5.2.1. Intervju som datainsamlingsmetod

Denscombe (2016, s. 263–265) menar att då forskaren är intresserad av respondentens åsikter, känslor, uppfattningar och erfarenheter är intervju en lämplig datainsamlingsmetod, det vill säga att försöka få en större förståelse på djupet. Å ena sidan kan forskarens syfte vara att förstå saker på djupet, å andra sidan kan det också handla om att studera komplexa frågor som ger en mera ingående förståelse av hur saker är sammanlänkade eller fungerar. Därtill kan forskaren önska ta reda på privilegierad information som kan fås genom att intervjua nyckelpersoner som besitter värdefulla kunskaper, insikter och erfarenheter (Denscombe, 2016, s. 263–265). Liknade tankar har Kvale och Brinkmann (2014, s. 142–143) som anser att intervju är skäligt att överväga när man vill kartlägga mänskliga erfarenheter samt nämner att när forskningsfrågan är formulerad med ordet hur, är det stor sannolikhet att kvalitativa intervjuer

är den rätta datainsamlingsmetoden. Det betyder att man vill ta reda på hur någonting görs och hur någonting upplevs. Initialt stod valet av datainsamlingsmetod i denna studie mellan intervju och enkät. Kvale och Brinkmann (2014, s. 142–143) redogör för att om man är intresserad av mätbarhet och vill veta hur mycket, kan det vara bättre med ett kvantitativt verktyg, såsom ett frågeformulär, vilket inte är denna studies syfte.

En vanlig infallsvinkel i det kvalitativa synsättet är öppna intervjuer i olika former (Stukát, 2021, s. 36). Beroende på flexibilitet klassificeras intervjuerna som strukturerade, semistrukturerade eller ostrukturerade (Denscombe, 2016, s. 266). Inom småskalig forskning är det vanligt att man använder semistrukturerade intervjuer för att kartlägga attityder och detaljfrågor, som en del av den kvalitativa forskningen (Denscombe, 2016, s. 263–265). Strukturerad intervju som term avses när frågorna i en intervju har fasta svarsalternativ och som motsats när svarsalternativen är öppna handlar det om en ostrukturerad intervju (Trost, 2010, s. 40). För att förtydliga den strukturerade intervjuens innebörd kan man säga att forskaren har en stor kontroll över frågornas och svarens utformning och den påminner snarast om ett frågeformulär. För att belysa den ostrukturerade intervjun bör man se till intervjuarens roll som då främst har en igångsättande karaktär då hen introducerar ämnet men ingriper så lite som möjligt, detta för att ge respondenten möjlighet att utveckla sina idéer och tankegångar (Denscombe, 2016, s. 266).

Vi har valt att i vår magisteravhandling att förlita oss på Denscombes (2016, s. 266–267) beskrivning för semistrukturerade intervjuer vilket innebär att forskaren har frågor och teman som besvaras. Däremot har forskaren en flexibel inställning när det kommer till ordningsföljd på frågorna och låter således respondenten utveckla sina idéer och tankar om de ämnen som forskaren tar upp (Denscombe, 2016, s. 266–267). Vi har valt den semistrukturerade intervjun med motiveringen att det finns rum för respondenten att utveckla sina svar, så att vi kan skapa en förståelse för lärarnas upplevelse av distansundervisningen, men ändå ha färdigt bestämda ämnen och frågor.

Eftersom lärare intervjuas i denna studie har den personliga intervjun valts. Enligt Denscombe (2016, s. 267) är den personliga intervjun enkel att arrangera då det endast krävs att forskaren och respondenten är närvarande. En annan fördel är att respondentens synpunkter och uppfattningar som framträder under intervjun enbart härstammar från en person, vilket gör det enklare för forskaren att lokalisera källan. Ytterligare en fördel med personlig intervju är att den är relativt lätt att kontrollera, när det enbart finns en respondent i taget. Vid transkriberingen underlättar det för forskaren, att det bara finns en röst att urskilja (Denscombe, 2016, s. 266–267). En sista synvinkel är att forskaren avgör agendan för diskussionen. Hur mycket forskaren

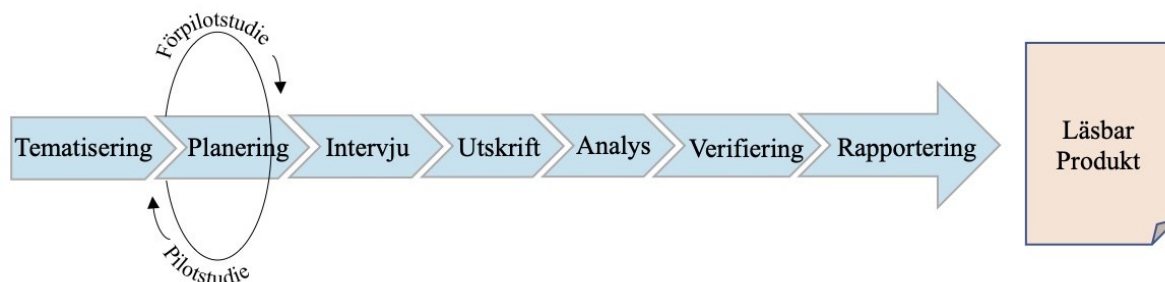
styr intervjun varierar, men trots allt är det forskaren som kontrollerar tillvägagångssättet och styr diskussionens dagordning och riktning (Denscombe, 2016, s. 263–265). Under intervjusituationen frågar forskaren om sådant som intresserar, det kan dock variera i vilken utsträckning frågorna och svaren har en strikt uppgjord agenda (Denscombe, 2016, s. 266).

I och med att forskaren använder intervju som metod för datainsamlingen fås data i form av de svar som respondenten berättar för forskaren. Vid intervjuer förekommer underförstådda antaganden såsom att när respondenten deltar i en intervju så är hen även införstådd i att delta i ett formellt forskningsprojekt, det vill säga hen ger sitt samtycke till att delta i forskningen. Ur ett forskarperspektiv är det här särskilt väsentligt när det kommer till forskningsetiken. Det hör till god sed att ha ett samtyckesformulär (se Bilaga 3). En annan aspekt är att respondentens ord kan användas som forskningsdata. Det som yttras under intervjun kan ses som ett protokollfört material, ifall inte respondenten motsätter sig detta (Denscombe, 2016, s. 263–265).

Kvale och Brinkmann (2014, s. 144) har utvecklat en översikt för en intervjuundersökning som består av sju stadier (se Figur 2). Den första är tematisering då forskarna formulerar syfte och deras uppfattning om ämnet innan intervjun inleds. Det andra stadiet är planering då forskarna förbereder sin undersökning med alla sju stadier i åtanke, beroende på vilken kunskap som eftersträvas och tar i beaktande de moraliska konsekvenser en magisteravhandling kan ge. Det tredje stadiet är själva intervjun, där intervjuguiden följs med ett reflekterande förhållningssätt till den efterforskande kunskapen. Forskarna bör också beakta intervjusituationens interpersonella inslag. Det fjärde är utskriftsstadiet vid vilket forskaren förbereder materialet för analys, det vill säga en överföring från tal till skrift. Det femte stadiet är analysen varvid man noggrant väljer den rätta analysmetoden med utgångspunkt från intervjumaterialets karaktär samt studiens syfte och ämne. Det sjätte stadiet är verifiering, var forskningsresultatets validitet, reliabilitet och generaliserbarhet fastställs. Validiteten ska se till att intervjun motsvarar det som var tänkt att undersöka och reliabiliteten förbinder sig till resultatets innehåll. Det sjunde stadiet är rapportering, var forskarna ska redogöra för resultatet av studien samt använda metoder vilka motsvarar etiska och vetenskapliga kriterier för en undersökning och därefter bli en läsbar produkt (Kvale & Brinkmann 2014, s. 144–145).

Figur 2

Intervjuundersökningens sju stadier enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 144)



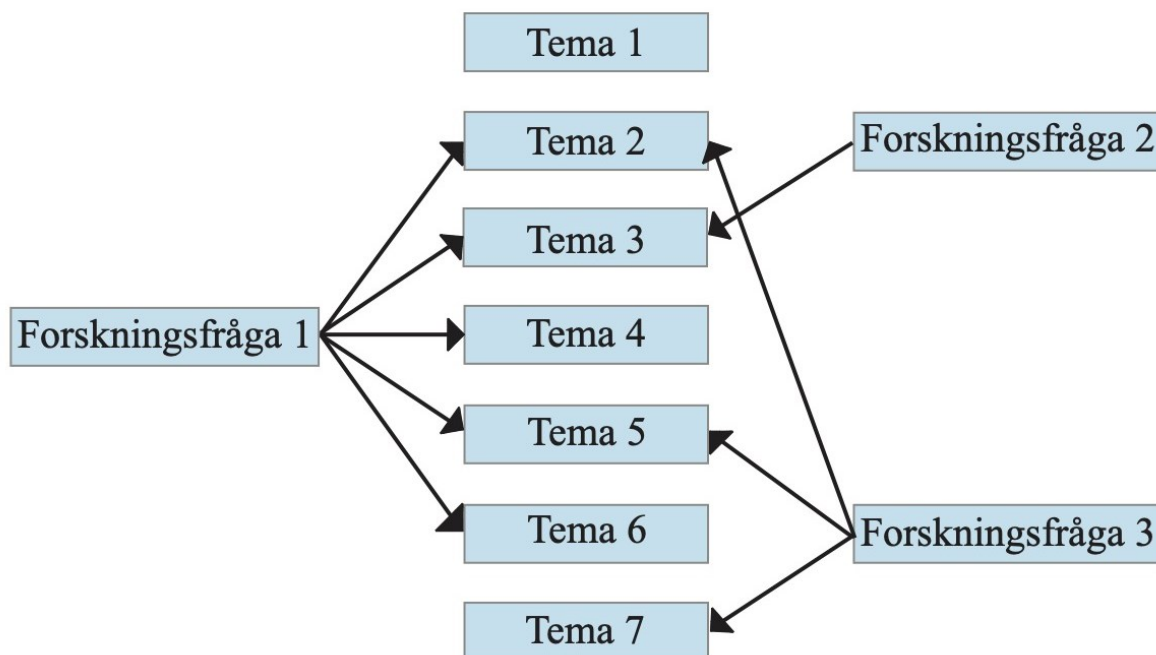
5.2.2. Uppgörandet av intervjuguide

Första utkastet till intervjuguiden skrevs parallellt med att teoridelen växte fram. Utkastet på intervjuguiden skrevs med forskningsfrågorna ständigt i åtanke. Frågorna strukturerades i en logisk ordningsföljd i ett försök att varje fråga skulle leda till nästa. Intervjuguiden ska formulerats på ett sånt sätt att intervjusvaren inte styrs (Trost, 2010). Enligt Gillham (2008, s. 107) är detta nödvändigt för att skapa flöde i intervjun så att den upplevs välkonstruerad.

Intervjuguiden delades in i sju olika teman (se Figur 3). Tema 1 handlar om slöjdlärarens bakgrund, för att få en förståelse för lärarens förutsättningar. Tema 2 handlar om distansperioden våren 2020 som svarar på första forskningsfrågan som lyder, vilka karaktäristiska drag fick slöjdundervisningen och kommunikationen i de undersökta skolorna under våren 2020, samt den tredje forskningsfrågan som lyder, vilka lärdomar och upplevelser tar slöjdlärare med sig från distansundervisningen våren 2020. Tema 3 handlar om innehållet och bedömningen i slöjdämnet under distansperioden och svarar i huvudsak på första forskningsfrågan och andra forskningsfrågan som lyder, på vilka punkter uppfylls målen och kriterierna för bedömning under distansundervisningen våren 2020 som Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 ställer för årskurserna 7–9? Tema 4 som handlar om digitala verktyg ger svar på den första forskningsfrågan. Tema 5 handlar om distansuppgifterna samt tillverkning, framställning och återkoppling och svarar i huvudsak på den första och tredje forskningsfrågan. Tema 6 som handlar om kommunikation under distansundervisningen och svarar på första forskningsfrågan. Tema 7 handlar om arbetstid och arbetsbörda och svarar på den tredje forskningsfråga. Studiens intervjuguide är inte uppbyggd kronologiskt efter forskningsfrågorna, eftersom studien följt Gillhams (2008, s. 107) råd var frågorna struktureras i en logisk ordningsföljd för att var fråga ska leda till nästa.

Figur 3

Hur intervjuguidens sju teman hör ihop med studiens forskningsfrågor.



5.2.3. Respondenter

Vid val av respondenter behöver forskarna reflektera över vilken helhet respondenterna representerar och är en del av (Trost, 2010, s. 137). Forskningsfrågorna och ämnet är helt avgörande när man väljer vem man vill intervjua. Nästa steg blir att reflektera över vilken respondent ur den lämpliga gruppen man ska fråga, så att resultatet inte bara beror på att man råkat intervjua en viss person (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011, s. 42–43). En aspekt att beakta är att det ska finnas en jämn variation och representation bland de valda respondenterna. För att säkerställa att intervjuvaren blir möjligast innehållsrika, behöver respondenterna också möjligast väl representera det som studeras (Trost, 2010, s. 137).

Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011) väljer man respondenter utifrån två huvudsakliga kriterier, det första är ett tvåstegsurval var man först gör ett urval bland organisationer, som man kan finna förteckningar över och därefter väljer man ut vilken individ som ska intervjua (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011, s. 42–43). Vi utgick från alla svenskspråkiga grundskolor årskurser 7–9 och valde organisationer, det vill säga skolor, på premisen att få geografisk spridning. Skolorna skulle befinna sig på olika geografiska platser, för att eventuellt minska risken för att just de lärarna har samarbetat med varandra, och således få en variation på hur lärarnas upplevelser har varit samt vilken karaktär som undervisningen och bedömningen antog. För studiens del var det möjligt att få en geografisk spridning eftersom

intervjuerna skedde digitalt via Zoom och därför var vi inte bundna till att genomföra resor mitt under brinnande pandemi. Eftersom respondenterna hade erfarenhet av att kommunicera via videosamtal, gjordes intervjuerna smidigt via verktyget Zoom. I det andra steget valde vi ut en slöjdlärare ur organisationen som har erfarenhet av slöjdundervisningen våren 2020 under distansperioden i grundskolans årskurser 7–9. Organisation valdes och slöjdlärare på den specifika organisationen kontaktades och den lärare som svarade snabbast blev intervjuad.

Trost (2010, s. 143) framhåller att man ska begränsa antalet intervjuer, det vill säga respondenter, eftersom materialet blir mera lätthanterligt, man förmår överblicka materialet, se alla detaljer som binder ihop och vad som skiljer. Tänkvärt är att kvalitet går framom kvantiteten, man kan vid behov istället komplettera med ytterligare intervjuer. Ett fåtal väl utförda intervjuer är mer värdefullt än många mindre väl utförda intervjuer (Trost, 2010, s. 143–144). Stukát (2011, s. 36) belyser dock att reliabiliteten kan anses vara osäker på grund av ett lågt antal respondenter. Med detta i åtanke övervägdes antalet respondenter noga. Vi var beredda att söka efter flera respondenter ifall vi ansett dessa respondenters svar inte varit tillräckligt uttömmande. Respondenterna var väldigt tillmötesgående och gav oss gott om tid och utförliga svar om deras upplevelser. För att motsvara studiens syfte, ansågs fem respondenter vara ett lämpligt antal för att få en bra överblick och ett hanterbart material, samtidigt inte förorsaka avkall på kvaliteten. Enligt Utbildningsstyrelsen (u.å.c.) var svenskspråkiga grundskolor i Finland år 2019 till antal 220 stycken. Respondenterna representerar fem finlandssvenska skolor, vilket utgör 2,27 % av slöjdundervisningen i de svenskspråkiga grundskolorna i Finland.

5.2.4. Urval och avgränsningar

Studiens respondenter utgörs av slöjdlärare som arbetar i Svenskfinland i grundskolans årskurser 7–9. Svenskfinland är kustområdet i Finland var det främst bor finlandssvenskar. Traditionellt räknar man områdena Nyland, Åboland, Åland och Österbotten till Svenskfinland. I områdena bor det både finskspråkiga och finlandssvenskar, förutom på Åland där det främst är svenskspråkig befolkning (Sundman, 2017). Med tanke på studiens andra forskningsfråga gjordes ett val att exkludera Åland. Det åländska landskapet har en egen lagstiftning inom utbildningsområdet med tillhörande grundskolelag, grundskoleförordning samt läroplan och därför är det inte relevant för denna studie (Mariehamns stad, 23.09.2020).

Studiens urval gjordes utgående från de utvalda organisationerna, det vill säga skolor, med lämplig geografisk spridning, så att respondenterna representerar hela Svenskfinland. Karlberg-Granlund (2009, s. 21) refererar till Arfwedson och Lundmark (1984) som menar att

skolor, som befinner sig inom samma land, liknar varandra i många avseenden och har liknande gemensamma problem. Till exempel det faktum att de arbetar med samma läroplan och ramar är av samma ekonomiska och organisatoriska karaktär. Trots det har man fog nog att påstå att varje skola är olik den andra (Karlberg-Granlund, 2009, s. 21). Det är av den orsaken det kan ses som intressant att respondenterna jobbar på olika platser i Svenskfinland.

Karlberg-Granlund (2009, s. 9) skriver om betydelsen i vilken kontext som skolan befinner sig i, både ur ett lokalt, kulturellt och ett övergripande samhällsligt sammanhang. Trots att det finns generella likheter mellan skolor, som att lärare bör ha en gemensam yrkeskompetens, är alla skolor ändå olika. Det som kan kopplas till skolors olikhet och unikheter är de lokala förhållandena. Skolan och den geografiska platsen samt skolan och läraren betraktas som sammanvävda. Skolans geografiska placering har stor betydelse för just den platsen. Människor har skapat skolan för att svara mot samhällets behov. När behoven ändras finner man skolan i brytningspunkten mellan dessa (Karlberg-Granlund, 2009, s. 9, 22). Även Porko-Hudd och Hartvik (2021) nämner vad det är som påverkar skolan, när de skriver om samhällets kollektiva förväntningar som bygger på en ideologisk läroplan. Det handlar om det allmänna samförståndet om det önskvärda och goda i verksamhetens kontext. Läraren, elevgruppen och verkstäderna är en länk mellan de förväntningar som samhället ställer och eleven som en aktiv samhällsmedborgare (Porko-Hudd & Hartvik, 2021).

Eftersom vi ville att respondenterna skulle vara geografiskt välspredda, sökte vi upp olika städer och kommuners hemsidor, där de även presenterade sina skolor och hade kontaktuppgifter tillgängliga. Totalt kontaktades tio stycken slöjdlärare via e-post (Bilaga 2). Fem slöjdlärare svarade på vår förfrågan, varav en utgjorde förpilotstudien, resten av de kontaktade svarade inte eller svarade efter sin ämneskollega på skolan och föll därför bort. Studiens fem respondenter har till viss del olika utbildningsbakgrund och antalet tjänsteår som slöjdlärare varierar mycket. För studien spelar respondenternas bakgrund ingen större roll. Vi väljer att inte beskriva respondenterna närmare, för att värna om deras anonymitet och integritet, eftersom Svenskfinland är litet och det skulle vara möjligt att identifiera respondenterna vid en närmare beskrivning.

5.2.5. Genomförande av datainsamlingen

Studien har genomförts enligt Kvale och Brinkmanns (2014, s. 144) sju stadier i en intervjuundersökning. Första stadiet var tematisering av studiens syfte och forskarnas uppfattning om ämnet innan intervjun inleddes. Syftet med denna studie var redan från början

att beskriva slöjdlärares upplevelser av distansundervisningen som genomfördes under våren 2020 i Svenskfinland. De prelimära forskningsfrågorna dryftades och skrevs ner.

Andra stadiet i intervjuundersökning enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 144) var planeringen av genomförandet där intervjuundersökningens sju stadier fanns i åtanke. Inledningsvis skrevs ett utkast på intervjuguiden med forskningsfrågorna i åtanke. En förpilotstudie genomfördes enligt Gillhams (2008, s. 45) rekommendationer för att säkerställa att forskningsfrågorna skulle bli besvarade och för att öva intervjuprocessen inför den riktiga intervjun. Intervjuguiden innehöll i det här skedet ett överflöd av intervjufrågor, vilket Gillham (2008, s. 45) anser nödvändigt eftersom man behöver testa vilka frågor som leder till något produktivt och stimulerande och således kunna sälla bort de frågor som inte var väsentliga. Det här steget, förpilotstudien, genomfördes med en lärare som hade erfarenhet under distansperioden av våren 2020. Precis som Gillham (2008, s. 45) nämnde, utkristalliserades viktiga lärdomar och insikter om vilka frågor som var överflödiga. Respondenten av förpilotstudien var väl införstådd med intervjuens syfte och dess övningskaraktär och hade således möjlighet att kommentera och avbryta med sina synpunkter, vilket hen också gjorde (Gillham, 2008, s. 45).

Efter förpilotstudien genomgick intervjuguiden ytterligare en sällning, för att återigen strukturera upp frågorna i en logisk ordningsföljd och eliminera frågor som inte gav produktiva svar för studien. Detta gjordes med hjälp av att färgkoda varje forskningsfråga och på samma sätt färgkoda intervjufrågorna för att säkerställa att varje intervjufråga var grundad i forskningsfrågorna. Därtill lades ytterligare någon fråga till för att bättre sammanlänka frågorna i intervjuguiden, helt i linje med Gillhams (2008, s. 107–108) anvisningar kring en förpilotstudie samt en pilotstudie. Före det slutliga skedet av pilotstudien konsulterades studiens handledare för att få en sista återkoppling på intervjuguiden. Den slutliga pilotstudien genomfördes i samarbete med en lärarstuderande. I det här steget såg vi till helheten i intervjuguiden, för att få en känsla om den uppfyller sitt syfte och för att kunna skönja en preliminär innehållsanalys, för att i sin tur kunna påverka intervjuguiden (Gillham, 2008, s. 108).

När intervjuguiden var färdigbearbetad i medlet av februari sändes förfrågan via e-post (Bilaga 2) om medverkan i magisteravhandlingen till 10 slöjdlärare, där fem slöjdlärare svarade på vår förfrågan, varav en utgjorde förpilotintervju. När respondenten hade tackat ja skickades möjliga intervjutidpunkter så att respondenten fick välja en tid som passade hans schema och därefter skickades en inbjudan till Zoom-mötet per e-post. Som tidigare nämnts hör det till god sed att sammanställa ett samtyckesformulär (Denscombe, 2016, s. 263–265). Med vetskapen

om detta sammanställdes en samtyckesblankett (Bilaga 3) och bifogades i ett mejl till respondenten efter att de hade givit sitt medgivande till medverkan.

Därefter skedde tredje stadiet enligt Kvale och Brinkmanns (2014, s. 144) intervjuundersökning, som är själva intervjun. Intervjuguiden följdes men gav utrymme för ett reflekterande förhållningssätt till den efterforskade kunskapen och således bad intervjuaren om preciseringar och vidareutveckling av svaren. Intervjuerna genomfördes individuellt i programmet Zoom under perioden 15 februari till 17 mars 2021. Zoom kändes som ett ändamålsenligt program eftersom det möjliggjorde både en ljudupptagning i M4A-format och filmupptagning i MP4-format samt var känt och välbeprövat av oss. Dessutom är det lätt att lyssna på intervjun upprepade gånger, vilket kan bidra till nya perspektiv. Genom att använda Zoom gav det oss möjlighet att ge oss en stor geografisk spridning utan att behöva resa. Totalt uppgick det inspelade materialet till 260 minuter, vilket ger ett genomsnitt på 52 minuter långa intervjuer. Intervjuerna sparades på forskarnas hårddiskor och säkerhetskopierades på en extern hårddiska för att senare raderas när studien var färdigställd.

I det fjärde stadiet i Kvale och Brinkmanns (2014, s. 144) intervjuundersökning, sker utskrift. Vi ansåg att ett lämpligt tillvägagångssätt för studien var att transkribera de svar respondenterna har givit och överföra materialet från talspråk till skriftspråk för att underlätta läsningen och för att bevara respondenternas anonymitet. Under genomläsningen gjordes färgkodning enligt forskningsfrågorna för att förbereda intervjumaterialet för analysen. Det finns olika sätt att transkribera och göra materialet tillgängligt för bearbetning, såsom att skriva ner inspelning i sin helhet. Trost nämner att det finns risk för att materialet blir oöverskådligt och således svårt att analysera, därför bör man överväga att sammanfatta eller komprimera på något sätt (Trost, 2010, s. 147–148). Av den anledningen har vi tittat på Kvale och Brinkmann (2014, s. 246–247) som redogör för meningskoncentration. Meningskoncentration innebär att endast det väsentliga och huvudsakliga kommer fram genom att forskaren koncentrerar svaren, således formulerar forskaren koncisa meningar enligt vad respondenten sagt för att få svar på forskningsfrågorna. Det betyder att långa påståenden komprimeras till kortare fraser där det mest väsentliga framkommer (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 246–247). Det färdig transkriberade materialet uppgick till totalt 21 279 ord, vilket ger ett genomsnitt på 4256 ord per intervju.

5.3. Databearbetning och analys av insamlat material

Som tidigare nämnts i studien delades intervjuguiden in i sju teman som tangerar studiens tre forskningsfrågor på olika sätt. Studiens intervjuguide var inte utformad kronologiskt efter forskningsfrågorna, eftersom intervjuguiden följt Gillhams (2008, s. 107) tankar var frågorna struktureras i en logisk ordningsföljd för att var fråga ska leda till nästa. Varje intervjufråga färgkodades enligt var forskningsfråga, för att studien skulle få relevanta svar.

Därefter följde det femte stadiet enligt Kvale och Brinkmanns (2014, s. 145) intervjuundersökning är analys, var man noggrant väljer den rätta analysmetoden med utgångspunkt från intervjumaterialets karaktär samt studies syfte och ämne. När datainsamlingen och transkriberingen var gjord, kategoriserades och flyttades varje färgkodad intervjufråga i enlighet med den forskningsfråga som intervjufrågan berörde. Vid de fall där respondenten gav ett svar som tangerade en annan fråga, färgkodades den meningen och sorterades in under rätt forskningsfråga. Med andra ord har samtliga intervjufrågor setts som en helhet och analyserats noggrant. Under arbetsgång blev respondenterna tilldelade fiktiva namn, men under arbetsgång upplevdes det att respondenterna inte förblev tillräckligt anonyma, därför benämns slöjdlärarna som deltagit i studien som respondent A–E. Respondenternas benämning baserar sig varken på svarens karaktär eller ordningsföljd som svaren kommit in, utan benämningen är slumpmässigt genomförd.

Efter att det färgkodade materialet hade strukturerats upp identifierades därefter åtta kategorierna. Identifieringen skedde i genomläsningen av det nystrukturerade materialet. Vi har således urskilt likheter men även saker som skiljer respondenterna åt och har därefter kategoriserat svaren. Forskaren måste i detta skede vara medveten om betydelsen av att förhålla sig objektivt till resultatet och hur hens egna erfarenheter och personliga åsikter kan ha en inverkan på tolkningen av resultatet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 252). Det identifierades åtta kategorier; 1) *Typiska drag för slöjduppgifterna under distansperioden*, 2) *Elevens förutsättningar för distansundervisning*, 3) *Lärares strategi för distansundervisning*, 4) *Karaktäristiska drag för digitala verktyg och kommunikation under distansperioden*, 5) *Slöjdlärares möjlighet att uppfylla målen och kriterierna för bedömning*, 6) *Slöjdlärares upplevelser av stöd*, 7) *Slöjdlärares upplevelser av att genomföra distansundervisning*, 8) *Slöjdlärares kunskapsutveckling och lärdomar av distansperioden*. Kategori 1–4 hör ihop med den första forskningsfrågan, kategori 5 hör ihop med den andra forskningsfrågan och kategorierna 6–8 hör ihop med den tredje forskningsfrågan. Närmare redogörelse förs i avsnitt 6.1 Överblick av resultatet.

5.4. Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och forskningsetiska aspekter

Det sjätte stadiet enligt Kvale och Brinkmanns (2014, s. 145) intervjuundersökning är verifiering var forskningsresultatets validitet, reliabilitet och generaliserbarhet fastställs. Begreppen reliabilitet och validitet härstammar från den kvantitativa forskningen och därför bör man ha en annorlunda infallsvinkel och uppfatta begreppen på annorlunda sätt om den kvalitativa forskningen (Trost, 2010, s. 133). Vilket också Denscombe (2016, s. 409–414) understryker då det inte går att evaluera utifrån samma kriterier som man använder om kvantitativ forskning som i kvalitativ forskning.

Validiteten ska se till att intervjun motsvarar det som var tänkt att undersöka (Trost, 2010, s. 133). Genom att studien följer Kvale och Brinkmanns (2014, s. 297–298) sju stadier för en intervjuundersökning görs en kvalitetskontroll under kunskapsproduktionens alla stadier. Det gäller för forskaren att förhålla sig förnuftigt och försvarbart genom alla stegen i forskningsprocessen. Även Denscombe (2016, s. 409–414) hävdar att det finns insatser som kan göras för att övertyga om att data är träffsäkra och har en rimlig sannolikhet inom den kvalitativa forskningen. Dessa insatser är en försäkran om att de kvalitativa data som presenteras i undersökningen har producerats och kontrollerats i överensstämmelse med god praxis (Denscombe, 2016, s. 409–414). Validiteten, det vill säga trovärdigheten i en kvalitativ forskning, kanske inte betyder exakt data som i den kvantitativa forskningen. Forskare inom den kvalitativa genren kan använda sig av respondentvalidering för att nå exakthet i data, det betyder att forskaren kan komma tillbaka till respondenten för att kontrollera datans validitet. Grundad data, det vill säga att forskaren har detaljerat granskat fyndet för att kunna ge en solid grund för de slutsatser som forskningen bygger på är ytterligare insatser för träffsäkerheten i data. Forskarnas hantverksskicklighet stöder valideringen under studiens gång när de ständigt ifrågasätter, kontrollerar och teoretiskt tolkar resultatet. Forskarna lägger således inte betoningen på kontrollen i slutet av studien utan på en ständig kvalitetskontroll under arbetets alla stadier (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 297–298). Denscombe (2016) skriver om objektivitet i kvalitativ forskning och insikten om att forskningen aldrig står fri från forskarens inverkan och resultatet är alltid en produkt av en tolkningsprocess. Därför bör man beakta forskarens jag i tolkandet av data samt ha ett öppet sinne för att kunna överväga alternativa och konkurrerande tolkningar av data (Denscombe, 2016, s. 409–414). Eftersom vi själva har upplevt distansstudier och distansundervisning, finns det en risk för att vi färgar studien med våra egna erfarenheter också. Den här undersökningen vill ta reda på respondenternas upplevelser och beskrivningar. Det är dock svårt att få kännedom om alla respondenter har svarat samvetsgrant eller om de har svarat utgående från förutfattade förväntningar. Det här kan därför inverka på

validiteten på studien. Många intervjufrågor betonar respondentens personliga upplevelse för att öka oddsen att respondenten de facto ska tala om och beskriva sina personliga upplevelser.

Reliabiliteten, det vill säga tillförlitligheten och mätnoggrannheten, förbinder sig med resultatets innehåll (Trost, 2010, s. 133). Stukát (2011, s. 133) menar således att reliabilitet definierar hur bra man kan förlita sig på att mätinstrumentet mäter det som är tänkt att utmätas. Den kvalitativa intervjun förutsätter en standardisering i en liten utsträckning, eftersom man gärna studerar avvikelser. Det kan därför anses egendomligt att diskutera reliabilitet vid kvalitativa intervjuer (Trost, 2010, s. 133). Reliabiliteten om den kvalitativa forskningen går ut på att visa att forskningen återspeglar beslut och procedurer som en annan forskare kan skönja för att bedöma de metoder och analyser som gjorts. Det vill säga möjlighet att granska forskningsprocessen och finna ett substitut för att upprepa forskningen (Denscombe, 2016, s. 409–414). För att öka reliabiliteten i studien omformades intervjuguiden i omgångar för att reducera risken för att missförstå frågor samt möjligheten att enbart svara ja eller nej. För att ytterligare kunna förutse hurdana svar som kunde fås gjordes förpilotstudie samt pilotstudie med personer inom slöjdområdet. För att garantera att vi fick svar på forskningsfrågorna genom intervjuguiden transkriberades och färgkodades materialet, detta var ett försök för att höja reliabiliteten.

Generaliserbarhet handlar om hurvida resultatet kan överföras till andra undersökningspersoner, situationer och kontexter (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 310). Att upprepa en forskning för att kunna kontrollera forskningskvalitet på samma sätt som man kan göra med ett experiment är omöjligt. En orsak till detta är att det inte går att efterlikna ett specifikt socialt sammanhang och samla liknande människor eftersom saker och ting förändras över tid. En annan orsak är att forskaren involveras i insamlingen och analysen av data, vilket gör det omöjligt för en annan forskare att få fram identiskt data och således kunna dra identiska slutsatser (Denscombe, 2016, s. 409–414). Ifall resultatet enbart berör gruppen som undersökts är generaliserbarheten låg, i jämförelse med om resultatet går att tillämpa på en omfattande grupp av individer utöver de respondenter som har deltagit i studien (Stukát, 2011, s. 136). Inom kvalitativ forskning är överförbarhet eller generaliserbarhet inte helt lätt, eftersom forskningen ofta baserar sig på ett litet urval. Forskaren måste därför tillhandahålla information som möjliggör för någon annan att bedöma i vilken utsträckning informationen går att tillämpa i jämförbara fall, för att kunna överväga överförbarheten (Denscombe, 2016, s. 409–414). I denna studie var gruppen av respondenter förhållandevis liten, vilket gör att generaliserbarheten blir lägre. Trost (2010, s. 143–144) framhåller att kvalitet går framom kvantitet. Men Stukát (2011, s. 36) menar att på grund av ett lågt antal respondenter kan reliabiliteten anses vara

osäker. Därför övervägdes antalet respondenter noga och fem respondenter ansågs vara ett bra antal för att motsvara studiens syfte och för att kunna få en bra överblick och ett hanterbart material samtidigt som man inte gör avkall på kvaliteten. Det låga antalet respondenter kan anses vara mindre väsentligt för denna studie eftersom syftet med studien inte har som stävan att frambringa ett resultat som går att generalisera, så att det gäller slöjdlärare överlag.

Gällande de forskningsetiska aspekterna och för att värna om respondenternas anonymitet beskrivs inte deras egenskaper närmare i studien, då Svenskfinland är litet och att identifiera dem vid en närmare beskrivning skulle vara möjligt. Både i e-postmeddelandet innehållande information till respondenterna (Bilaga 2) och samtyckesblanketten (Bilaga 3) framgick det att respondenternas svar behandlas konfidentiellt och i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning samt att det insamlade datamaterialet används enbart i denna studie. Genom att respondenten får information angående konfidentialitet skapas en trygg intervjusituation (Trost, 2010).

6. Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet för denna studie utgående från datainsamlingen som har gjorts för att få svar på forskningsfrågorna. I det första avsnittet ges en överblick och sammanfattning av resultatet som framkom om distansperioden våren 2020 för att ge läsaren en tydlig helhetsbild. I de följande avsnitten presenteras resultatet i enlighet med studiens forskningsfrågor. Materialet har resulterat i åtta kategorier som anknyter till studiens syfte och forskningsfrågor, kategorierna skapades under granskningen av det insamlade materialet genom att samla de ämnen som tangerar varandra.

6.1. Överblick av resultatet

Enligt Kvale och Brinkmanns (2014, s. 145) modell för intervjuundersökning är det sjunde stadiet rapportering, var forskaren ska redogöra för resultatet av studien samt de använda metoderna, i enlighet med etiska och vetenskapliga kriterier för en undersökning, för att sedan resultera i en läsbar produkt.

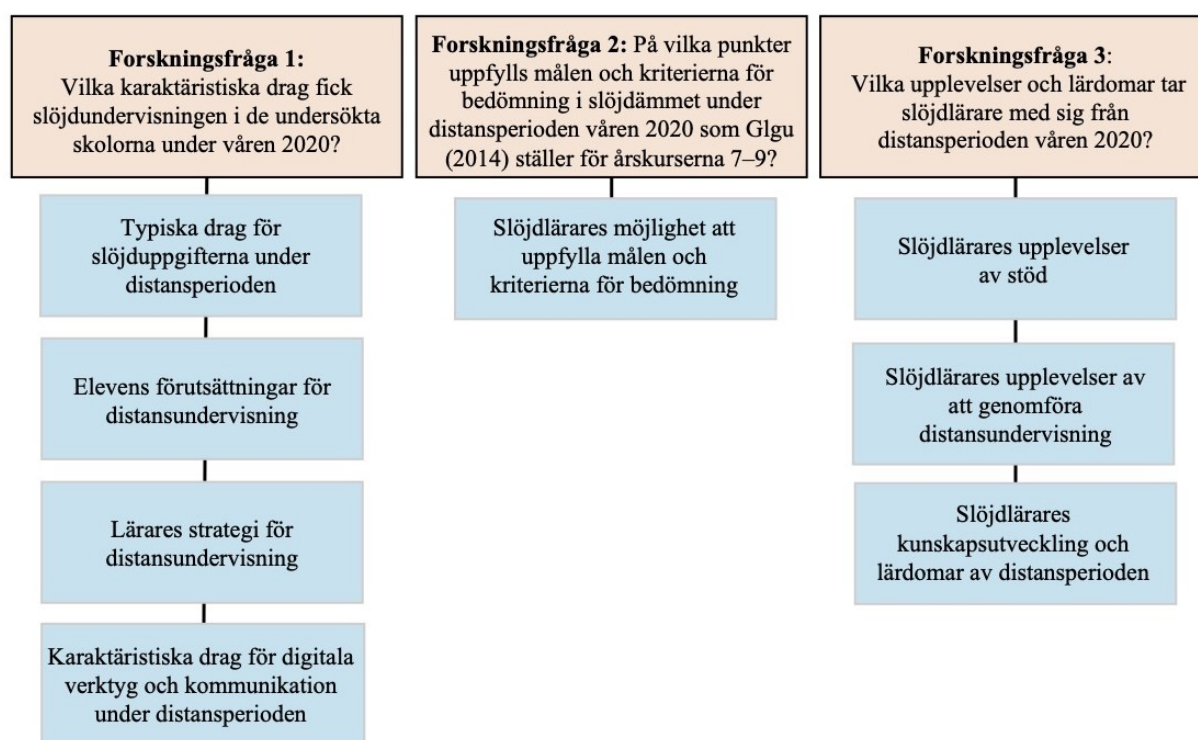
Studiens fem respondenter namnges som Lärare A, B, C, D och E för att bevara respondenternas anonymitet. Alla intervjuer inleddes med frågor om respondentens bakgrund. Vi redovisar inte specifikt för varje slöjdlärares bakgrund utan ser till dem som en grupp. Respondenterna är erfarna slöjdlärare och deras tjänsteår varierar mellan 11 och 30. Under distansperioden våren 2020 var det två av respondenterna som var klassföreståndare, en respondent undervisade i något annat ämne än slöjd, två av respondenterna ansvarade för elevkåren och en respondent var IKT-ansvarig. Samtliga respondenter jobbar i en skola med ett elevantal runt 500 elever, där två respondenter jobbar på grundskolans årskurser 1–9 och de resterande tre respondenterna jobbar enbart på grundskolans årskurser 7–9. Två av respondenterna jobbar på landsbygdsskolor och de övriga tre jobbar på skolor belägna i stadsmiljö. Gemensamt för respondenterna är att de beskriver att deras skolor har ett brett uppsamlingsområde var elever är bosatta i olika miljöer, därför kan man inte se eleverna i en och samma skola som en homogen grupp, i fråga om uppväxtmiljö.

I denna studie intervjuades fem slöjdlärare och de intervjusvar som respondenterna gav är vad resultatredovisningen bottenar sig i. Upplägget för resultatredovisningen grundar sig på studiens tre forskningsfrågor. Intervjuguiden och intervjufrågorna utformades för att besvara en specifik forskningsfråga, men svaren ska ändå ses som en helhet. Intervjuguiden delades in i sju olika teman. Vid bearbetningen av intervjusvaren har likheter och saker som skiljer respondenterna åt urskilts. Därefter har svaren identifierats och kategoriserats som åtta olika

kategorier (se Figur 4); 1) Typiska drag för slöjduppgifterna under distansperioden, 2) Elevens förutsättningar för distansundervisning, 3) Lärares strategi för distansundervisning, 4) Karaktäristiska drag för digitala verktyg och kommunikation under distansperioden, 5) Slöjdlärares möjlighet att uppfylla målen och kriterierna för bedömning, 6) Slöjdlärares upplevelser av stöd, 7) Slöjdlärares upplevelser av att genomföra distansundervisning, 8) Slöjdlärares kunskapsutveckling och lärdomar av distansperioden. För att förtydliga hör kategorierna 1–4 ihop med den första forskningsfrågan, kategori 5 hör ihop med den andra forskningsfrågan och kategorierna 6–8 hör ihop med den tredje forskningsfrågan.

Figur 4

Kategoriernas samband med forskningsfrågorna.



För att svara på första forskningsfrågan *Vilka karaktäristiska drag fick slöjdundervisningen i de undersökta skolorna under våren 2020* presenteras resultatet att distansperioden inleddes av en del respondenter med slöjduppgifter som var teoretiska och skriftliga till sin karaktär. Andra respondenter höll sig till uppgifter av praktisk karaktär men avbröt de påbörjade slöjdaktiviteterna. Däremot inom tillvalslöjden identifierades ytterligare en karaktär, var eleverna fortsatte med påbörjade slöjdprojekt. Mot slutet av distansperioden hade samtliga respondenter uppgifter av praktisk karaktär. Respondenterna var överens om att flertalet elever klarade distansperioden bra men variationen var stor och de uttryckte oro för

enstaka elever som inte klarade av det självständiga arbetet. Angående elevers motivation visar resultatet på att motivationen dalade under periodens gång samt att enstaka elever var svåra att nå. Samtliga respondenter vittnar om att de tog stora kliv digitalt under distansperiodens gång och använde sig i huvudsak av Wilma för att kommunicera med eleverna samt tog i bruk andra digitala verktyg för att bedriva distansundervisning. Ur resultatet framgår det att de berörda respondenternas elever hade förutsättningar för att arbeta digitalt under distansperioden. Slöjdlärarna använde sig av både asynkron och synkron undervisning under distansperioden.

För att svara på den andra forskningsfrågan *På vilka punkter uppfylls målen och kriterierna för bedömning i slöjdamnet under distansperioden våren 2020 som Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 ställer för årskurserna 7–9* framgår det att respondenterna var överens om att mål som rör digital kompetens uppfylls. I resultatet framkom att respondenterna hade de sju kompetenserna som strävan för sin undervisning och bedömning. Det var svårt att ha slöjdrelaterade mål eftersom rätt material och förutsättningar saknades. Majoriteten av respondenterna betonar även vardagskompetensen som något de förlitat sig på och saknar den ämnesteknologiska aspekten som slöjdamnet vanligen förutsätter och betonar. Samtliga respondenter var eniga om att de slöjdrelaterade mål och kriterier som vanligen ställs för bedömning enligt Glgu (2014) var omöjliga att uppnå under distansperioden. Det finns två huvuddrag kring hur respondenterna tänker kring bedömning var majoriteten uttrycker att distansperioden ska ha liten inverkan på elevens betyg och det andra huvuddraget var distansperioden ska ha en normal inverkan på elevens betyg och utvärderingen skedde således med hjälp av noggrant utformade bedömningsmatriser.

Av tredje forskningsfrågan *Vilka upplevelser och lärdomar tar slöjdlärare med sig från distansperioden våren 2020* framgår att slöjdlärarnas initiala känslor var varierande. Majoriteten av slöjdlärarna som deltog i studien upplevde ett starkt ämneskollegialt stöd, men specifika särdrag kunde identifieras. Slöjdlärarna upplevde att arbetstiden och arbetsbördan steg dramatiskt, varav ungefär hälften var nöjda med kvaliteten på slöjdundervisningen och den andra hälften upplevde att kvaliteten blev sämre än vid närundervisningen. Samtliga respondenter upplevde en utveckling inom sin digitala kompetens under distansperioden och några kunde se att slöjdamnet utvecklats under distansperioden, främst inom utnyttjandet av digitala resurser. Alla respondenter tog med sig den erfarenheten att vid en upprepad distansperiod skulle de bedriva en undervisning som påminner mer om traditionell slöjdundervisning.

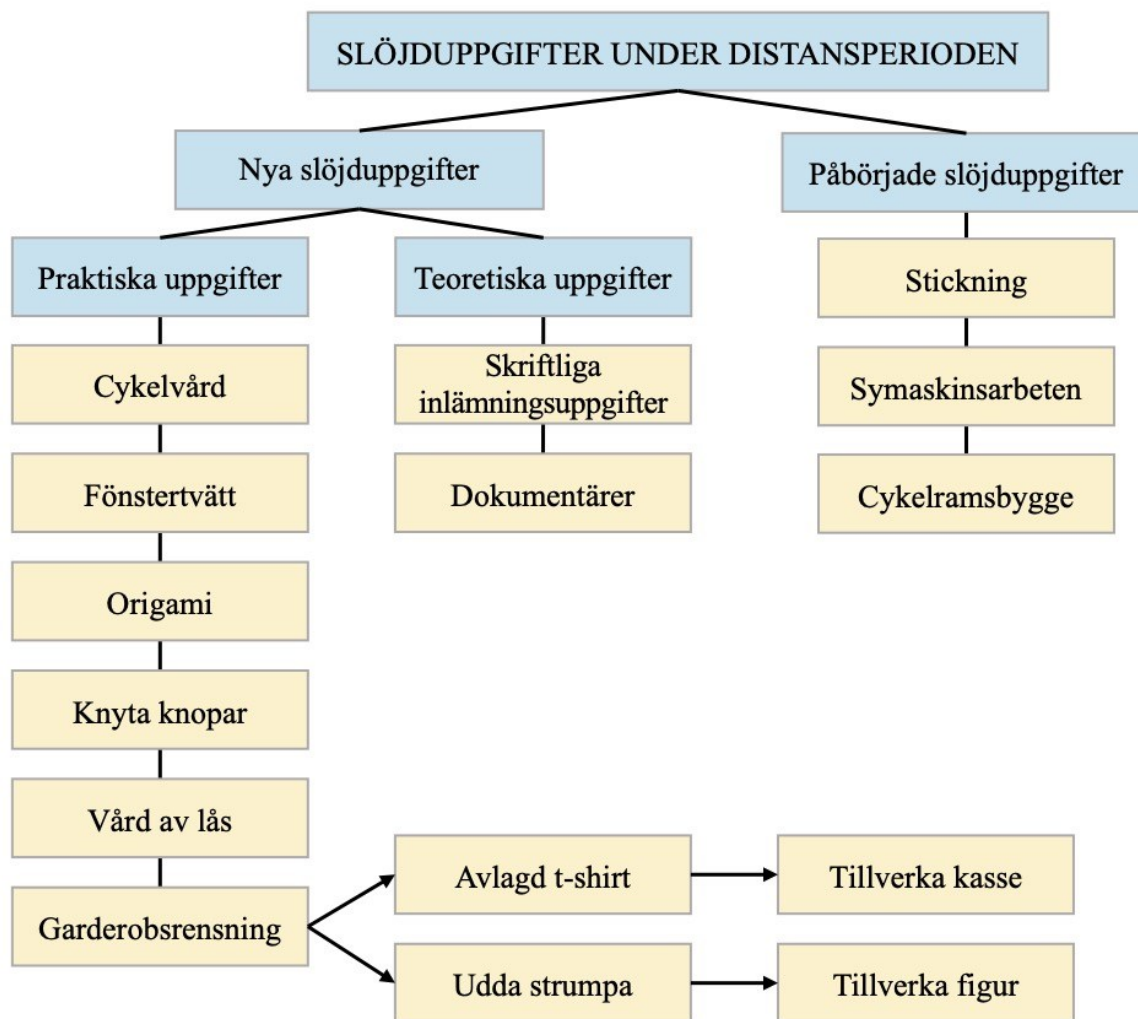
6.2. Karaktäristiska drag för slöjdundervisning under distansperioden våren 2020

6.2.1. Typiska drag för slöjduppgifterna under distansperioden

Under distansperioden våren 2020 använde sig Lärare E av slöjduppgifter och arbetsområden som var sammanställda på det digitala läromedlet Slöjddexikon, bestående av skissuppgifter och modellbyggen, som redovisades i den digitala arbetsboken Slöjdportfolio. Lärare A i sin tur planerade de första veckorna för skriftliga och teoretiska arbeten var eleverna skulle reflektera över hållbara textilier som lämnades in i digitalt format. Sedan blev uppgifterna av mera praktisk karaktär var eleven fick städa sin garderob samt öva på att knyta slipsar och knopar. Som en uppföljare till garderobsstädningssuppgiften fick eleven skapa en kasse av en avlagd t-shirt och någon udda strumpa kunde förvandlas till en figur. Lärare C vittar också om ett liknande upplägg var uppgifterna till en början var av en mera teoretisk karaktär, där eleverna tittade på slöjdrelaterade dokumentärer som undervisade om medborgarfärdighet och konsumentkunskap. Småningom ansåg Lärare C att eleverna fick för mycket skärmtid, vilket gjorde att uppgifterna blev av en mera praktisk karaktär som origami och med träning i vardagskompetens såsom cykelvård, fönstertvätt, inventera och städa klädsåpet samt reflektion av klädkonsumtion, rensa golvbrunnar, vård av lås och handtag. Lärare B och Lärare D redogör för liknande praktiska uppgifter som Lärare C. Lärare D beskrev att all vanlig slöjdundervisning upphörde och uppgifterna var av en karaktär som anknyter till de sju kompetenserna, som redogörs i Glgu (2014) bland annat vardagskompetens och digital kompetens. Något som även Lärare B tillämpade i sin slöjdundervisning för årskurs 7 under distansperioden våren 2020. Samtliga av Lärare D och Lärare E:s elever som hade slöjd under distansperioden både i årskurs 7 och i tillvalsämnet slöjd hade likande uppgifter och att uppgifterna var anpassade till elevens ålder. Bland Lärare A:s tillvalselever var det några enstaka som hämtade sina påbörjade arbeten från skolan. Lärare B och Lärare C redogör för att i princip alla tillvalselever fortsatte med sina redan påbörjade slöjdprojekt enligt deras bästa förmåga. Inom tillvalsslöjden fanns det möjlighet för eleverna att göra egna projekt, eftersom tillvalsämnet utgår från det egna intresset, exempel på arbetsområden var stickning, symaskinsarbeten och cykelramsbygge med mera. Exempel på slöjduppgifter under distansperioden redovisas för i Figur 5.

Figur 5

Exempel på slöjduppgifter under distansperioden



När det handlar om att ha inspiration och idéer till distansuppgifterna berättar Lärare B att de första veckorna löpte på bra, vilket också Lärare A vittnar om. Men sedan började idéerna tryta och Lärare B sökte idéer på nätet bland annat på Pinterest och Instagram. Lärare A i sin tur tog stöd av olika Facebook-grupper där det fanns mycket inspiration och idéer. Likaså fann Lärare C stöd i en finlandssvensk slöjdlärargrupp på Facebook och en resursdatabank där slöjdlärare i Uleåborg hade sammanställt uppgifter som man kan göra på distans. Lärare D hade ett starkt kollegialt stöd samt ett nätverk av textillärarkollegor på andra skolor vilka utbytte idéer mot slutet av distansperioden. Lärare E å sin sida förlitade sig på uppgifterna som presenterades via Slöjddlexikon och var därför inte beroende av att söka inspiration på annat håll.

6.2.2. Elevers förutsättningar för distansundervisning

Gällande elevers engagemang och lärande under distansperioden var erfarenheten liknade hos samtliga respondenter. De menade att variationen bland elever var stor, en del elever presterade oväntat bra andra svagt. Lärare A redogör för att vissa elever inte alls lämnade in några uppgifter under distansperioden vilket var mycket oroväckande. Den totala avsaknaden var något som Lärare B inte hade erfarenhet av, men däremot fanns det elever som hade luckor och var likgiltiga och ljög om sina utförda arbeten och kopierade bilder för inlämning. Lärare D redogör för att det var svårare att nå de elever som tyckte att slöjden var tråkig eller var eleven hade någonting emot hen som lärare. Lärare C kunde också se att det fanns elever som var jättestarka under närundervisningen men under distansundervisningen var eleven helt frånvarande och inte hade några uppgifter inlämnade. Ett exempel är att Lärare C hade en elev, som i närundervisningen är stark men under distansperioden enbart lämnade in två av totalt tretton uppgifter. Vissa elever klarade inte av att jobba självständigt utan övervakning i hemmet, utan distraherades av olika möjligheter såsom att spela. Överlag menade dock respondenterna att de flesta elever klarade av distansperioden bra.

Lärare E beskriver elevers motivation under distansperioden genom en liknelse att motivation gick upp som en sol och ner som en pannkaka. Vilket också passar in på Lärare D:s och Lärare B:s beskrivning när de berättar om hur eleverna motivation hindrades till en början av att de upplevde det svårt, men samtidigt sågs situationen som ny och spännande. Efter att den största chocken lagt sig för eleverna, följde några bra veckor gällande elevernas motivation för att senare övergå till att kännas tråkigt och omotiverande. Lärare C bedömer att elevernas motivation var mestadels bra men att även han märkte att motivationen minskade och eleven tröttnade att sitta hemma vid sin skärm. Lärare A beskrev att motivationen var sämre än vid normal kontaktundervisning, även det faktum att eleverna fann distansuppgifterna omotiverande och att eleverna uttryckte att de ville komma tillbaka till skolan för att fullfölja de redan påbörjade slöjdprojekten. Lärare C berättar att de elever som tyckte att distansundervisning var särdeles rolig var nog i minoritet, men att det fanns elever som var driftiga och gjorde uppgifterna genast.

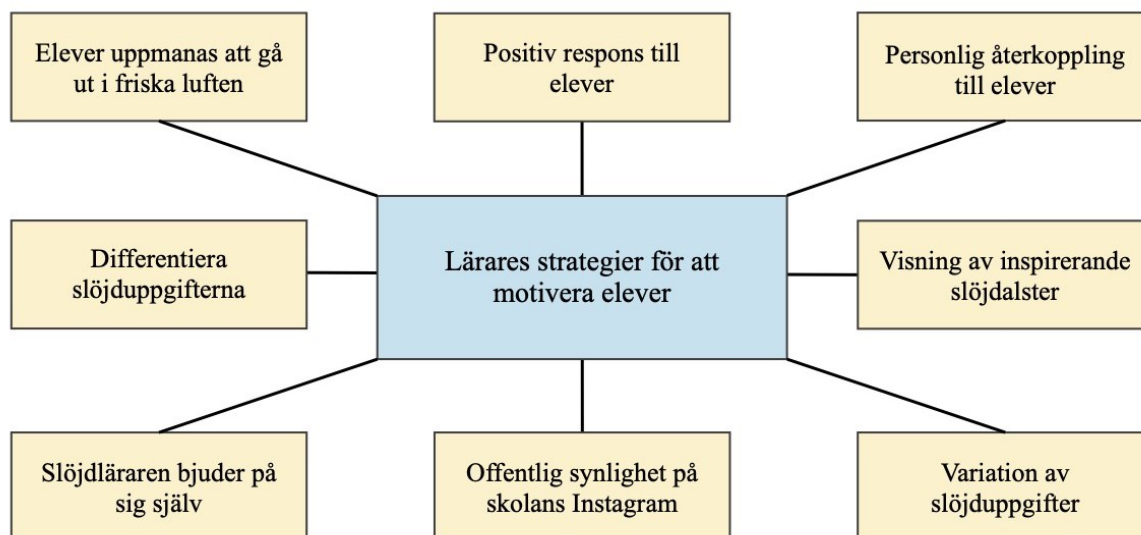
6.2.3. Lärares strategi för distansundervisning

För att lyckas motivera eleven hade lärare en mängd knep (se Figur 6), bland annat försökte Lärare D bjuda extra mycket på sig själv genom att vara en liten "pajas" och byta bakgrund på videokommunikationsverktyget samt använda sig av olika förklädnader. Lärare B motiverade sina elever genom att ge elevernas arbeten synlighet på skolans Instagram-konto och visade

upp inspirerande slöjddalster för eleverna under videokommunikationen. Lärare E klargjorde för sina elever att slöjduppgifterna var förhandlingsbara ifall de fann dem motbjudande, de kunde tillsammans förhandla om en alternativ uppgift. Lärare C:s knep var att ge så varierande uppgifter som möjligt och då främst i relation till vad de gjorde resten av veckan och uppmanade eleverna att gå utomhus för att göra sina uppgifter samt att hen differentierade uppgifterna så att svårighetsgraden och utmaningen gick att välja. Lärare A skickade personliga meddelanden till de elever där motivationen var låg för att få igång dem. Lärare C berättade också om att de delade ut positiv respons via Wilma till de elever som hade kameran på eftersom det bidrog till en positiv stämning för hela gruppen.

Figur 6

Slöjdlärares strategi för att motivera elever



Samtliga respondenter, som hade lektioner via videolänk, menar att majoriteten av handledningen ägde rum där och hade då enkelt att erbjuda handledning eftersom eleven hade möjlighet att återkomma till forumet och ställa frågor. Lärare D menar att eleverna inte egentligen bad om någon handledning, utan det var upp till slöjdläraren att ta initiativ om hen märkte att problem fanns. Lärare A har liknande erfarenheter och poängterar att chattverktyget var ett bra verktyg ifall eleven ville ta kontakt. Trots att respondenterna erbjöd handledning, var det sällan eleverna utnyttjade den chansen. Lärare B är den enda som nämner att det bokats individuell handledning via Google Meet, till exempel när det handlade om kritiska skeden i en stickning.

När det kommer till återkoppling nämner samtliga respondenter att de har givit skriftlig återkoppling till eleverna i inlämningsforumen. De flesta nämner att det var arbetsdrygt men

nödvändigt att eleverna känner sig sedda och Lärare A framhåller att de behövde få bekräftelse att uppgiften kommit fram. Gällande interaktionen som förlöpte under distansundervisningen påstod Lärare B att den var ganska ensidig och lärarcentrerad eftersom eleverna ofta inte hade kameran på under lektionen och en annars pratglad klass var väldigt tyst. Lärare C och Lärare D har liknade erfarenheter och menar att det som lärare inte är så lätt att föra en dialog med bara svarta rutor. Lärare E:s erfarenhet var att elever generellt var dåliga på att föra en dialog under distansundervisningen. Lärare D å andra sidan var mera positiv och sa att en utveckling skedde under distansperiodens gång. Lärare C lyfter att elevens personlighet kom tydligt fram under distansundervisning såsom att en tystlåten person kommunicerar lite.

Lärare B vittnade om att det fanns behov av att i vissa fall kommunicera med hemmet när det fanns svårigheter för eleven, för att gemensamt kunna lösa problemet. Det fanns också föräldrar som på eget initiativ tog kontakt och ringde Lärare B i sin tur. Lärare A beskrev att det fanns ett behov att kommunicera med hemmet i mer än enstaka fall och upplever att kommunikationen förlöpte väl, då enklare frågorställningar löstes via Wilma och vid mera komplexa frågor skedde kommunikationen via telefon. Samtliga respondenter har kommunicerat med eleven och hemmet via telefonsamtal vid behov. Lärare B var klassföreståndare och kommunicerade med sin hemklass genom en WhatsApp-grupp för att snabbt kunna kolla upp när det fanns osäkerhet kring om eleven klarade sitt arbete på distans. Både Lärare A och Lärare B var klassföreståndare vilket innebär att de hade större ansvar för kommunikationen med hemmet. Lärare D berättar att de fanns behov att kommunicera med hemmet men i en väldigt liten utsträckning och beskriver att deras elever har trygga hem var eleverna får stöd och uppmuntran. Lärare C som inte var klassföreståndare tacklade utebliven närvaro eller ogjorda uppgifter med att skicka Wilma-meddelanden till eleven, vårdnadshavaren samt klassföreståndaren, för att uppmärksamma alla parter om att en dialog har startats och menar att det då kom snabbare svar från endera föräldern eller eleven. Något som Lärare C påstår att skedde flera gånger per vecka.

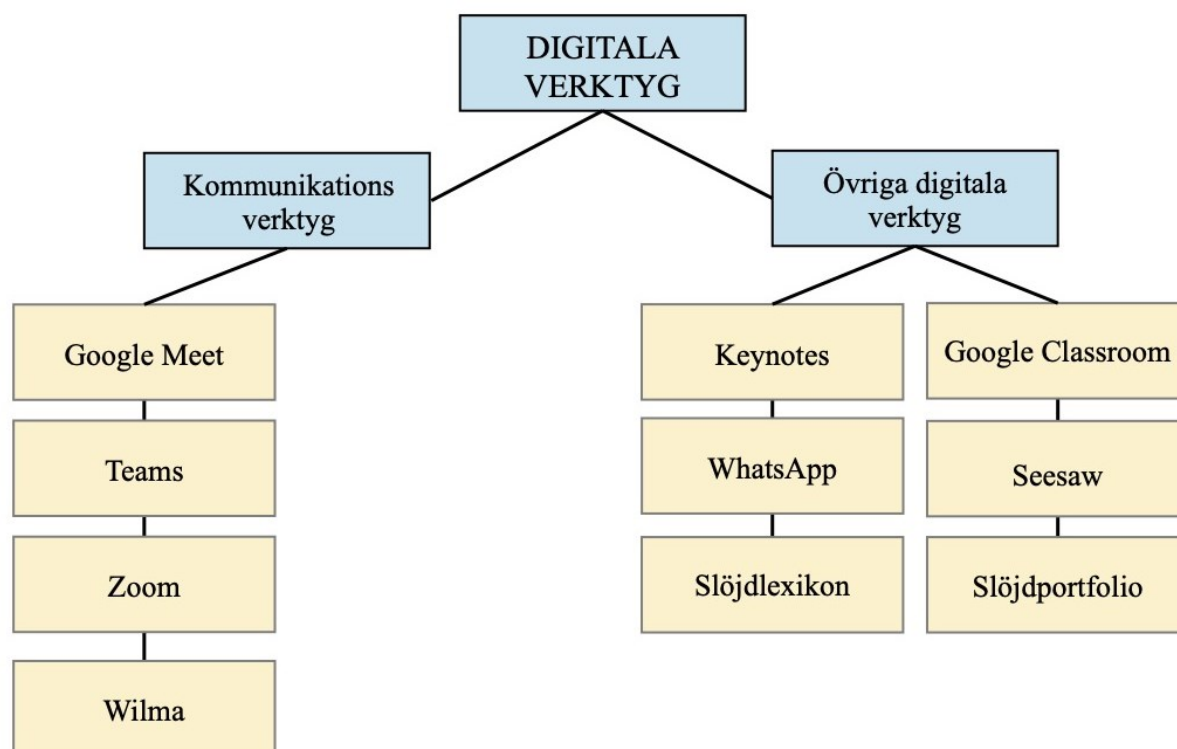
6.2.4. Karaktäristiska drag för digitala verktyg och kommunikation under distansperioden

Innan distansperioden våren 2020 berättade Lärare A, Lärare B och Lärare D att de tidigare hade använt sig av digitala verktyg i sin undervisning, men inte alls i den utsträckningen som distansperioden krävde. Lärare E upplevde ingen större digital förändring eftersom inga nya digitala verktyg togs i bruk, utan Wilma var fortsättningsvis plattformen som användes. Lärare C:s erfarenhet inom digitala verktyg och IKT var innan distansperioden omfattande eftersom hen var IKT-ansvarig på sin skola, men tog ändå i bruk nya digitala verktyg.

Som tidigare nämnts använde respondenterna olika former av digitala verktyg (se Figur 7) såsom Wilma, Teams, Google Meet och Zoom därtill redogör de för Google Classroom, WhatsApp, Seesaw, Keynotes, Slöjddlexikon och Slöjdportfolio. Alla respondenter använde Wilma för att kommunicera med eleverna. Lärare B och Lärare C använde sig av Google Classroom och Lärare A använde sig av Teams, för både videokommunikation, uppgiftsbeskrivning och dokumentation. Lärare D använde sig av Zoom för videokommunikation och Seesaw för uppgiftsbeskrivning och dokumentation. Lärare E använde slöjddlexikon för uppgiftsbeskrivning, slöjdportfolion för dokumentation och ingen videokommunikation förekom under distansperioden våren 2020. Lärare B och Lärare C nämner att eleverna använde Google presentationer för att göra moodboards och för att lämna in uppgifter, för samma ändamål använde Lärare D sig av Keynotes. I respondenternas svar nämndes inga andra digitala verktyg utöver de ovannämnda.

Figur 7

Digitala verktyg som användes i slöjdundervisningen under distansperioden.



När det handlar om de olika skolornas möjlighet till att låna ut digitala verktyg, såsom bärbara datorer och iPads under distansperioden våren 2020, redogör Lärare A och Lärare B för att de elever som behövde låna bärbara datorer hade möjlighet till det. Lärare A berättade

att det fanns elever som var i behov av att låna dator, men vars föräldrar nekade dem möjligheten, vilket en lärare har svårt att påverka. Även om en elev har en smarttelefon menar Lärare A att den inte är optimal att utföra distansuppgifter på. Och Lärare E berättar att samtliga elever redan har varsin bärbar dator och på S:s skola har samtliga elever istället varsin iPad att jobba på.

Alla respondenter hade någon form av synkron kommunikation med sina elever men elevernas arbeten genomfördes i huvudsak asynkront under hela distansperioden våren 2020. När det handlar om tidsperspektivet i undervisningen redogjorde Lärare B för att slöjdlärarna började med veckovisa uppgifter, var eleven fick slöjduppgiften på måndag och att eleven hade en vecka på sig att färdigställa uppgiften, för att få stöd av en vuxen och följa en tidtabell som passade hemmet. Lärare B menar alltså för att undervisningen skedde till en början asynkront. Efter några veckor inleddes lektionerna på Google Meet för att följa upp att alla elever var närvarande och att de kom igång, vilket betyder att Lärare B:s undervisning övergick till en synkron variant. Även Lärare C:s undervisning inleddes med träff på Google Meet var man kollade närvaro och kollade upp ifall eleven hade stött på problem. Därefter förblev slöjdlärarna i rummet under hela lektionen, det vill säga lektionen inleddes synkront. Mot slutet av distansperioden började Lärare C publicera veckans uppgift på måndag, vilket möjliggjorde för eleven att jobba självständigt asynkront redan innan det gemensamma lektionstillfället på Google Meet. Lärare A berättar att uppgiftsbeskrivningarna gavs till eleverna i realtid, det vill säga synkront, på Teams. Därefter kunde eleven utföra uppgiften asynkront i egen takt, då hade eleven möjlighet att rådfråga sin vårdnadshavare när det eventuellt fanns behov av handling eller för att kunna garantera elevens säkerhet eller tillgången till material, något som även Lärare B och Lärare D nämner. Lärare A satt uppkopplad på Teams under den givna lektionstiden så det var möjligt för eleven att be om handledning. Lärare D redogör för att eleverna följde schemat och kopplade upp sig på Zoom vid schemalagd tid. Eleverna fick således sina uppgifter synkront samt hade även tillgång till synkron handledning eftersom slöjdlärarna var uppkopplade under hela lektionstiden, trots att eleven fritt kunde lämna Zoomrummet för eget asynkront arbete. Lärare E skiljer sig från de andra respondenterna eftersom kommunikationen enbart skedde via meddelandefunktionen på Wilma och inte genom något visuellt videoförmått. Närvaro kollades via inloggning på Wilma och Lärare E svarade på frågor via Wilma, synkront.

Respondenterna redogör för en mängd fördelar och utmaningar när det handlar om digitala verktyg inom distansundervisning. Lärare B och Lärare D berättar om fördelarna med att jobba digitalt och nämner att materialet är lätt att distribuera till eleverna, eleven kan inte

påstå att hen tappat bort materialet. Dessutom menar Lärare D att det är lätt att skapa intresseväckande uppgifter genom att använda sig av ett visuellt tilltalande material. Lärare B menar att en utmaning var att det fanns elever vars dator saknade kamera, vilket försvårade kommunikationen. Lärare D nämner också att det är svårt att få alla elever att ha på sin kamera och det krävs att man uppmanar eleven personligen för att de ska slå på kameran. Både Lärare A och Lärare B märkte svårigheter när eleven delade dator med andra familjemedlemmar som också jobbade på distans. Lärare C menar att trots att eleverna har blivit tilldelade en dator har den inte nödvändigtvis varit i användning, vilket gav mera arbete vid inledningsskedet när eleverna behövde hjälp med att uppdatera sina datorer samt reparera trasiga datorer.

Lärare D menar att de digitala verktygen har fungerat bra eftersom skolan och eleverna var väl förberedda, och eleverna var vana brukare av iPads och smartteknologin. Lärare C nämner även elevernas smartteknologikunskaper men lyfter också problematiken av att byta digitala verktyg. För Lärare C:s del var det en utmaning att eleverna tidigare hade erfarenhet av att jobba på iPads i lågstadiet men nu behövde jobba på dator med Windows operativsystem. Eftersom Lärare C är IKT-ansvarig har han stor insikt i var elevernas digitala svårigheter ligger. Vidare vittnar Lärare C om att dagens ungdom inte nödvändigtvis vet vad en fil eller mapp är, utan har lättare att relatera till när man pratar om applikationer, eftersom de är så vana med smartteknologin. Det var en utmaning innan eleverna hade tagit till sig kunskapen om hur en bärbar dator fungerar, bland annat i så enkla saker som att starta upp, stänga av och spara filer. Lärare E hade liknade erfarenheter som Lärare C och redogjorde för svårigheter att bland annat infoga bilder. Lärare B såg inte att eleverna hade några bristfälliga kunskaper utan att de hanterade de digitala verktygen bra. Lärare D såg inte heller några utmaningar gällande elevernas digitala kompetens, utan det var främst det att eleven kunde bli uttråkad av att sitta och stirra på sin skärm. Lärare C redogör för att elevernas IKT-kunskaper var till en början bristfälliga, men utvecklades under distansperiodens gång. Även Lärare A menar att en utmaning var att det tog ett tag innan eleverna vände sig att arbeta digitalt på distans. Lärare A berättar att eleverna skulle lära sig de digitala verktygen på egen hand och relativt snabbt, tidigare har man som lärare varit van med att man kan stå bredvid eleven och handleda när ett nytt digitala verktyg ska tas i bruk.

Lärare D har inte stött på några problem varken gällande elevens uppkoppling eller digitala utrustning. Lärare B kan inte erinra sig att eleverna hade några problem med sin digitala utrustning men reflekterar att det kan ha funnits problem med utrustning och uppkoppling när eleverna uteblev från en lektion som skedde via videokommunikation, dock uttryckte sig aldrig eleverna i de termerna. Lärare C uppger att ibland var elevernas uppkoppling ett problem, men

förvånansvärt få behövde hjälp utan klarade det själv eller med föräldrars hjälp. Lärare A nämner även problematiken med överbelastning på nätet ute i byarna, när det var så många som jobbade på distans, vilket kunde vara frustrerande både för eleven och läraren. Både Lärare B och Lärare C ser att den främsta orsaken till elevers problematik kring uppkoppling och digital utrustning var på grund av motivation, ansvar eller engagemang. Lärare C menar att det fanns några få fall av socioekonomiska utmaningar när det handlar om digital utrustning men det löstes med ersättande utrustning från skolans håll. Både Lärare A och Lärare E nämner att det fanns socioekonomiska problem och bristande attityd från föräldrars håll, vilket tyvärr har drabbat eleven negativt.

6.3. Slöjdlärares möjlighet att uppfylla målen och kriterierna för bedömning

Det mål som alla respondenter var eniga om att uppnåddes under distansperioden våren 2020 var de mål som rör digital kompetens där eleven ska utnyttja IKT-möjligheter i sitt slöjdande. Lärarna vittnar om att det främst är uppfyllande av de sju kompetenserna som de kunde ha som kriterier och strävan för sin undervisning och bedömning. Lärare D säger att de fick slopa slöjdelaterade mål eftersom eleven inte hade tillgång till ändamålsenligt material eller skolans slöjdutrymmen. Lärare D vill dock framhålla att andra delar som anknyter till målen uppfylldes, såsom vardagskompetens och digital kompetens. Även Lärare C lyfter områdena som rör vardagskompetens och det faktum att eleven fick förståelse för sin närmiljö. Lärare C hävdar därtill att det som främst uppfylldes under distansperioden var träning av digital kompetens, vilken är centralt i slöjddämnet i och med att dokumentationen är en viktig del av processen. Slöjdlärarna uppmanade eleverna att dokumentera alla steg, precis som vid närundervisning och betonade för eleverna att det var speciellt viktigt med tanke på att det är det enda som läraren ser inför bedömning av distansperioden. Ett annat mål som uppfylldes enligt Lärare C var att eleven tränade det egna ansvaret och förmågan att fatta egna beslut, vilket Lärare C menar att stärker elevens arbetslivskompetens och entreprenörskap. Lärare B instämmer att den digitala kompetensen och vardagskompetensen var de två områden var slöjdlärarna kunde förlita sig på att målen uppfylldes. Lärare A håller med de andra respondenterna om att enbart några delar av kriterierna för bedömning uppnåddes. Lärare A nämner specifikt förståelsen för det kulturella, i och med de inledande teoretiska uppgifterna som eleven blev tilldelad.

Lärare C menar att det som inte uppnåddes utifrån de grunder som läroplanen ställer var det ämnesteknologiska, var materialkännedom och maskinanvändning uteblev, vilket ingår i olika produktionsprocesser. Lärare B menar att de mål som vanligen ställs upp för eleven i årskurs 7 med hänsyn till Glgu (2014) var omöjliga att uppnå under distansperioden. Lärare B

upplevde dock inte heller att det var ett krav att alla mål skulle uppfyllas under distansperioden våren 2020 och vet var eleven har luckor som ett resultat av detta.

Majoriteten av respondenterna upplever att det fanns en variation bland hur eleverna genomförde sina slöjduppgifter, precis som vid närundervisning. Lärare C belyser detta genom att nämna att elever även i klassrumsmiljö kan vara distraherade och ha tankarna på annat håll. Även Lärare B berättar om variationen och hur hen såg att vissa elever jobbat långt utöver lektionstid, samtidigt som en annan elev hade gjort en uppgift i hastverk. Lärare E skiljer sig från de övriga respondenterna eftersom hen upplevde att eleverna kände sig övervakade eftersom uppgifterna var mera noggrant genomförda än vid närundervisning. Samtliga respondenter nämner att elevens hemmaförhållanden påverkar mera vid distansundervisning än vid kontaktundervisning.

Lärare B säger att de inom kollegiet pratade mycket om bedömning och hur distansperioden skulle påverka utvärderingen av eleven. Lärare A säger att slöjdlärarna insåg att de var ute på svag is när det var dags för bedömning. Den slöjdlärare som hade eleverna under distansperioden gjorde en preliminär utvärdering men så fick de två föregående perioderna, väga tyngre när det kom till vitsordet i slöjd. Lärare A upplever att det var svårt att göra en rättvis bedömning, eftersom eleverna hade olika förutsättningar att utföra arbete i hemmet. Lärare B och Lärare D har liknande erfarenheter om bedömning i sina skolor. Det främsta kriteriet för att kunna bedöma eleven, var att eleven hade inlämnade arbeten. Det var uttalat i kollegiet att elevens arbete under distansperioden inte skulle sänka betyget, eftersom eleverna hade olika förutsättningar att klara det självständiga arbetet. Men däremot fick en utmärkt insats synas, när det kom till bedömningen. Lärare D vidareutvecklar sitt resonemang om bedömning och säger att eftersom slöjdlärarna inte hade slöjdspecifika mål och det är slöjd som ska bedömas så kan inte heller distansperioden påverka vitsordet alltför mycket. I Lärare C:s skola utgick vitsordet från de två föregående periodernas arbete men distansperiodens arbetsinsats kunde både höja och sänka omdömet. Lärare C upplever att de inte kunde ha gjort det annorlunda eftersom det finns en rättvisa i att se till arbetsinsatsen i alla lägen. På Lärare C:s skola hade slöjdlärarna sammanställt matriser och bedömde eleverna väldigt matematiskt var de fick poäng för inlämnad uppgift, svårighetsgrad, dokumentationens kvalitet, hur väl slutprodukten var gjord samt ifall uppgiften var inlämnad inom utsatt tid. Eleverna var väl införstådda med hur uppgifterna poängsattes och de fick kriterierna för minimikraven och kunde således sikta in sig på ett önskat vitsord. Lärare C nämner dock att bedömningen var tung, svår och tidskrävande eftersom de behövde upprätthålla en mer omfattande dokumentation.

6.4. Slöjdlärares upplevelser och lärdomar från distansperioden våren 2020

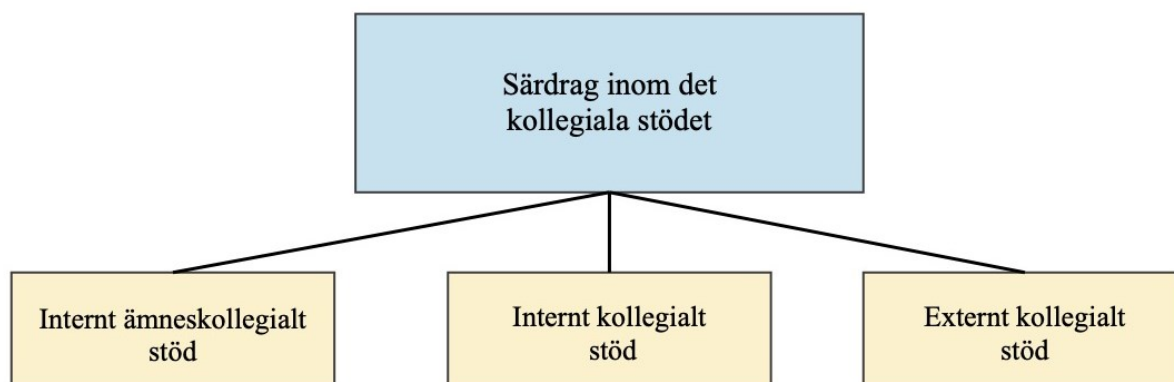
Respondenternas initiala känslor när skolan övergick till distansundervisning i mars var varierande. Lärare A beskrev det som en smärre chock och att det nästan låste sig inombords eftersom utövandet av slöjd på distans var så främmande och nytt. Den initiala tanken för Lärare A var att distansperioden inte skulle bli så lång och därför lades inte så mycket vikt vid de första uppgifterna. Både Lärare C och Lärare D beskriver sina initiala tankar genom liknande liknelser, att det var som att trilla in i en ny värld eller falla i vid den djupa ändan av bassängen och inte riktigt veta hur de skulle ta sig an de nya utmaningarna. Lärare E menade att det var en konstig känsla och mycket som var ovisst. Lärare B kände att det var en stor utmaning men försökte gå in med öppet sinne och tilltro att även den här perioden kommer vara lärorik och föra något gott med sig.

6.4.1. Slöjdlärares upplevelser av stöd

Merparten av respondenterna upplevde det kollegiala stödet som ytterst värdefullt och poängterar att det var en bidragande orsak till att de tog sig igenom distansperioden med orken i behåll (se Figur 8). Lärare B berättar om att slöjdlärarna samplanerade hela slöjddämnet i årskurs 7, så att alla sjuor hade samma uppgift, både i teknisk slöjd och textilslöjd samt att kontakten med den övriga personalen hölls via gemensamma lärarmöten. Lärare C vittnar om att slöjdlärarna hade ett bra samarbete inom ämnet, då de samplanerade ihop och hade samundervisning via videomöten. Dessutom fanns det ett allmänt bra stöd kollegialt i skolan var man utbytte erfarenheter om olika plattformar inom digital undervisning. Lärare C berättar också om att konst- och färdighetsämnena samarbetade under distansperioden, och att den konstellationen hade i uppgift att svara på frågor som ledningsgruppen hade ställt. Även Lärare D redogör för ett utmärkt kollegialt stöd och redan i distansperiodens början bestämde slöjdlärarna att samarbeta och tänka gemensamt, vilket Lärare D anser blev deras stora styrka och tillgång då de var flera lärare som hjälptes åt. För Lärare A del innebar de inledande veckorna av distansperioden jobb utan kollegialt stöd, men så småningom fick slöjdlärarna igång ett samarbete. Därtill kände Lärare A ett kollegialt stöd med speciallärare eftersom det fanns ett specialpedagogiskt behov i hemklassen. Lärare E upplevde inte något starkt kollegialt stöd och upplevde att den fysiska distansen omöjliggjorde ett bra samarbete. Snarare fann Lärare E ett kollegialt stöd i ett rikssvenskt slöjdforum. Sammanfattningsvis upplevde tre av respondenterna att de hade ett fint stöd i sina kollegor och att ett kollegialt stöd upprättades från första stund under distansperioden våren 2020. En respondents upplevelser var att det kollegiala stödet växte fram och en respondent upplevde inte alls något kollegialt stöd.

Figur 8

Slöjdlärares upplevelser av kollegialt stöd under distansperioden.



Lärare A säger att till en början gav skolledningen varken stöd eller riktlinjer för hur undervisningen skulle organiseras och planeras. Men efter lite diskussioner fann Lärare A stödet i bekräftelsen att det duger med mindre än hundra procentig undervisning. Men till lika kunde Lärare A också utläsa att slöjdämnet inte prioriterades alldeles högt just i den stunden. Lärare B berättar om att skolledningen gav stöd och riktlinjer och att lärarna fick chans att öva samt att skolledningen såg till att digi-mentorerna hade resurser att hjälpa. Lärare D upplevde ett stöd i och med att det snabbt ordnades skolning i hur man använder videokommunikationsverktyget samt att det gavs riktlinjer för vilka kanaler som kommunikation skulle gå genom. Lärare C upplever att det kom mera förmaningar från skolledningen än stöd och att det som uttrycktes var att lektionerna skulle hållas via videolänk. Lärare E upplevde att skolledningen inte gav något stöd eftersom de också enligt hen befann sig på sju famnars vatten, dock nämner Lärare E att rektorn på skolan ringde veckovis runt till alla lärare för att stämma av hur distansundervisningen gick, vilket upplevdes positivt.

Gällande hur respondenterna såg på myndigheternas, såsom utbildningsstyrelsens, utbildningsministeriets och OAJ:s, agerande under distansperioden våren 2020, upplever Lärare A och Lärare C att det kom regler för vad som skulle göras men inte hur läraren skulle genomföra slöjdundervisningen, därför fann de inget stöd i dem. Lärare E kan inte minnas något som helst stöd från myndigheter eller fackorganisationer. Lärare B hade inte funderat närmare på frågan men kunde erinra sig att OAJ hade uppmanat lärare att ha fasta arbetstider och hålla veckosluten fria från jobb, för att bibehålla orken. Lärare D reflekterar att säkert agerade myndigheterna enligt bästa förmåga, men Lärare D själv var så inne i sin egen bubbla att hen inte märkte något i sådant fall.

6.4.2. Slöjdlärares upplevelser av att genomföra distansundervisning

Angående respondenternas upplevelser av att planera arbetsområden till distansundervisningen menar Lärare C och Lärare E att det var tidskrävande och svårt att tänka i nya banor, eftersom man behövde planera från grunden med nya instruktioner som behövde vara extra tydliga. Lärare A, Lärare B, Lärare C och Lärare D säger att man som slöjdlärare måste tänka igenom vad för material och utrustning som finns i varje hem, vilket var deras främsta utgångspunkt.

Både Lärare B och Lärare C sammanfattar kvaliteten på sin undervisning under distansperioden våren 2020 som sämre än vid närundervisning. Lärare A säger att hen personligen kände sig misslyckad som lärare eftersom hen varken upplevde sig tillräcklig eller att hen gjorde ett bra jobb, slöjdläraren var helt enkelt avstängd från att göra ett bra jobb, är Lärare A:s uppfattning. Med lite perspektiv kan dock Lärare A se att undervisningen inte var så illa som hen kände till en början. Lärare D och Lärare E i sin tur upplever att kvaliteten på undervisningen blev bra efter omständigheterna och är nöjda med det arbete som gjordes.

Lärare A upplevde sin arbetstid och arbetsbörda som jättestor, rent av enorm. Lärare A säger att de första veckornas arbete uppgick till 80 timmar i veckan, då var Lärare A tvungen att stanna upp och begränsa sig för att orka, men kom aldrig ner till en normal arbetstid under distansperioden. Även Lärare B och Lärare D upplevde att arbetsbördan var stor och nämner känslan av att ständigt behöva vara tillgänglig och uppkopplad. Lärare E upplevde att distansperioden var intensiv och att allt tog mycket längre tid samt nämner även stillasittandet som en börda. Lärare C uttrycker att perioden var jättetung. De två första veckorna jobbade Lärare C hemifrån men därefter valde hen att distansarbeta från slöjdsalen, för att få till en arbetsrytm och bespara sin familj från att behöva anpassa sig till Lärare C: jobb.

Lärare D har fått mycket positiv återkoppling av föräldrar på ett sätt som aldrig har hänt tidigare. Många föräldrar tackade för att deras barn lärde sig hemmets praktiska sysslor som att tvätta fönster och kläder samt göra en snygg bäddning, något som också Lärare B hade erfarenhet av. Lärare C vittnar också om att det mestadels kom uppskattande återkoppling från föräldrar, var de uttryckte att slöjduppgifterna förberedde deras barn inför framtiden. Lärare E fick ingen återkoppling om slöjdamnet från föräldrar under distansperioden. Lärare D berättade att från en familj kom det negativt respons på att slöjdlärarna bad om bilder från när barnet utfört sysslor och menade att det var ett intrång på deras personliga sfär. Dock riktades inte kritiken rakt till Lärare D utan gick via klassföreståndaren. Även Lärare B hade stött på enstaka konstiga och förvånande kommentarer om slöjduppgifterna, bland annat berättar Lärare B om en pappa som ansåg att klädvård var en kvinnosyssla och inget för hans son. Sedan hade Lärare B fått återkoppling från en förälder som ansåg att elevens arbetsbörda var för stor och att man borde

skilja på viktiga och oviktiga ämnen, underförstått menade föräldern att slöjdämnet hörde till de oviktiga ämnena. Lärare C redogör för en elev vars föräldrar förbjöd uppgiften om att rensa vattenlåset under handfatet.

6.4.3. Slöjdlärares kunskapsutveckling och lärdomar av distansperioden

När respondenterna ser över sin kunskapsutveckling inom digital kompetens menar samtliga att de har tagit ett rejält kliv framåt oavsett intresse. Även Lärare C som är IKT-ansvarig menar att en utveckling och fördjupning skett inom den digitala kompetensen. Bland annat har Lärare C reflekterat kring vad som fungerar rent visuellt, hur eleven kan på bästa sätt ta till sig en presentation samt tekniska kunskaper såsom mikrofonens och webbkamerans funktioner. Men främst framhåller Lärare C utvecklingen gällande hens tålamod och uthållighet.

Lärare A ställer sig frågande om slöjdämnet har utvecklats under distansperioden men reflekterar att eventuellt har slöjden blivit mera mångfacetterad. Lärare D ser inte att någon utveckling har skett inom slöjdämnet och anser sig inte har blivit någon bättre slöjdlärare för att ha jobbat på distans. Däremot nämner Lärare D att eleverna nog har blivit mera digitalt skickliga. Lärare B säger att det känns som om Classroom har kommit för att stanna i slöjdundervisningen och kan se att man kan ge extra uppgifter precis som i huslig ekonomi. Lärare C erfar att slöjdämnet har utvecklats en del och syftar då främst på de digitala verktyg som använts vid dokumentation och kommunikation samt att elever har genom de klarlagda bedömningskriterierna fått en insikt om vad som krävs och hur de ska jobba för önskat vitsord.

Med erfarenhet av distansperioden våren 2020 skulle Lärare D idag skicka ut materialpaket istället för att ge eleverna återigen vardagsnära uppgifter, vilket också Lärare C förespråkar. Lärare D reflekterar vidare att om en distansperiod skulle blir aktuell om några år, inleder hen på liknade sätt med vardagskompetensen i åtanke de första månaderna, för att sedan skicka hem ett materialpaket. Att skicka hem materialpaket skulle även underlätta för bedömningen anser Lärare D, eftersom man då hade kunnat tillämpa slöjdrelaterade mål och bedöma utgående från dem. Även Lärare E förespråkar ett materialpaket och har lite framförhållning när hen redan planerat för en korsstygnsuppgift ifall distansundervisning blir ett faktum igen och istället för att kommunicera enbart via Wilma, skulle Lärare E ta i bruk Google Classroom. Efter att ha fått perspektiv på slöjd genom distansundervisning, skulle Lärare B lägga större vikt på en hel slöjdprocess med ett mera omfattande planeringsskede, så att eleven skulle sända in sina planer och skisser. Lärare E berättade om att de utgående från skolans utvärdering av distansperioden våren 2020, insåg att man som lärare bör beakta att arbetsbördan inte blir för stor för eleven, eftersom det lätt blir lite för mycket i varje ämne,

vilket ger sammantaget en större börda för eleven. Lärare C tar med sig den lärdom utifrån distansperioden våren 2020, att tydlighet i uppgiftsbeskrivningarna är ett måste. Som lärare behöver man vara självkritiskt och syna sin uppgiftsbeskrivning för att identifiera var bristerna finns, ifall återkommande fel syns i elevernas arbeten. Lärare B och Lärare C nämner att de upplever att slöjdlärarna kan skönja hur den teknologiska och den ämnesteknologiska aspekten blev lidande som ett spår av distansundervisningen våren 2020, eftersom Lärare B och Lärare C nu få gå igenom sådant med tillvalseleverna i årskurs 8, som annars skulle ha behandlats under våren med årskurs 7. Men alla kunskapsluckor går inte att fylla eftersom man inte kan läsa in två perioder på en period, menar Lärare C. Lärare B fick lära sig den hårda vägen att inte lita blind på eleven och tar den lärdomen med sig att eleven behöver fotografera sig själv med sin slutprodukt för att omöjliggöra kopiering. Därtill skulle Lärare B variera inlämningsformen för uppgifterna mellan foto, film och ljudupptagning. Lärare D och Lärare E har samma avslutande reflektion kring genomförandet av distansperioden 2020, att ingenting är omöjligt och att allt går om det måste. Lärare A och sin sida reflekterar över hur det hade varit om slöjdlärarna hade haft en lärobok att jobba utgående ifrån. Det hade gett en större rättvisa, eftersom det inte fanns någon jämbördighet mellan eleverna under våren 2020.

Lärare C säger att tanken på en ny distansperiod, känns mer smärtfri eftersom både läraren och eleven är vana vid distansundervisning och tänker att det är möjligt att följa den ursprungliga planen i större utsträckning. Gällande lärarens digitala kompetens arrangerade Lärare C:s skola under höstterminen 2020 olika träffar med lärare och Digi-tutorer för att förbereda ifall distansundervisning skulle bli aktuellt på nytt. Lärare D menar att känslorna är mera slätstrukna den här gången eftersom det inte kom som någon överraskning. Övergången till distansundervisning har legat i luften under en längre tid. Lärare B reflekterar att visst är alla mera förberedda och erfarna den här gången det blir distansundervisning, men att det känns väldigt tungt att börja på med undervisning på distans igen. Av eleverna har Lärare B fått signaler att många tycker att det är tungt eftersom de precis vet vad det handlar om. Trots att respondenterna känner att de har erfarenhet av distansundervisning är det svårt att känna entusiasm inför ännu en period var undervisning behöver ske på distans.

7. Diskussion och slutsatser

I det här kapitlet förs en sammanfattande diskussion utgående från resultat och metod. Studiens resultat diskuteras i förhållande till studiens teori i resultatdiskussionen. I metoddiskussionen behandlas för- och nackdelar med den valda metoden för studien. Avslutningsvis ges förslag till fortsatt forskning inom ämnet slöjdundervisning på distans.

7.1. Resultatdiskussion

I studien beskrivs slöjdlärares upplevelser av distansundervisningen som genomfördes under våren 2020. Det insamlade data består av fem kvalitativa intervjuer, med slöjdlärare verksamma i Svenskfinland.

Utgående från studiens första forskningsfråga *Vilka karaktäristiska drag fick slöjdundervisningen i de undersökta skolorna under våren 2020* kunde fyra kategorier formuleras: typiska drag för slöjduppgifterna under distansperioden, elevens förutsättningar för distansundervisning, lärares strategi för distansundervisning samt karaktäristiska drag för digitala verktyg och kommunikation under distansperioden. Utgående från studiens andra forskningsfråga *På vilka punkter uppfylls målen och kriterierna för bedömning i slöjdämnet under distansperioden våren 2020 som Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 ställer för årskurserna 7–9* formulerades en kategori: slöjdlärares möjlighet att uppfylla målen och kriterierna för bedömning. Utgående från studiens tredje forskningsfråga *Vilka upplevelser och lärdomar tar slöjdlärare med sig från distansperioden våren 2020* kunde tre kategorier identifieras: slöjdlärares upplevelser av stöd, slöjdlärares upplevelser av att genomföra distansundervisning samt slöjdlärares kunskapsutveckling och lärdomar av distansperioden. I de kommande avsnitten diskuteras resultatet utgående från forskningsfrågorna.

7.1.1. Slöjdundervisningens karaktäristiska drag i de undersökta skolorna våren 2020

Typiska drag för slöjduppgifterna under distansperioden

Slöjdläraren tilldelas handlingsutrymme var hen i stor utsträckning planerar och beslutar hur hen genomför undervisningen (Hartvik, 2013, s. 50–51). I resultatet synliggörs att en del slöjdlärare inledde distansperioden med slöjduppgifter som var av teoretisk och skriftlig karaktär. Uppgifterna ställdes i relation till hållbara textilier och slöjdrelaterade dokumentärer. Resultatet överensstämmer med Kouhia, Kangas och Kokko (2021, s. 31–32) och Porco-Hudd

och Hartvik (2021) som redogör för att slöjduppgifterna anpassas mot en mera teoretisk riktning.

En annat typiskt drag som identifierades gällande slöjduppgifter var de av praktisk karaktär, var lärarna avbröt all påbörjad slöjdaktivitet för att ägna sig åt uppgifter som anknyter till de sju kompetenserna som redogörs för i Glgu (2014). Uppgifterna ställdes i relation till elevernas ålder, som överensstämmer med de förutsättningar som Lag om grundläggande utbildning (628/1998) förutsätter. Uppgifterna utgick främst från vardagskompetens och bestod av cykelvård, klädvård och fönstertvätt. Tidigare forskning visar liknande resultat att inom distansundervisning är det möjligt att inkludera flera teman i slöjdundervisningen som anknyter till elevens och familjens vardag och sysslor i hemmet (Kouhia, Kangas & Kokko, 2021, s. 31–32; Porko-Hudd & Hartvik, 2021).

Inom tillvalsslöjden identifierades ännu en karaktär av uppgifter i studien, var eleverna fortsatte med sina redan påbörjade slöjdprojekt eftersom en del slöjdlärare ansåg att tillvalsämnet utgår från elevens eget intresse, med uppgifter såsom stickning och maskinarbete i den mån som hemmets utrustning räckte till. Porko-Hudd och Hartvik (2021) redogör för en distansuppgiftsvariant där eleven fortsätter att arbeta med redan på började uppgifter, vilket påminner om kontaktundervisningens långvariga uppgiftskaraktär. Elevens eget intresse betonas även i Glgu (2014, s. 430), vilket också Hilli (2016, s. 29) poängterar när hon nämner att det inte enbart är pedagogen som påverkar elevens lärande, utan elevens aktivitet och intresse är viktiga aspekter.

Alla slöjdlärare som deltog i studien hade vid slutskedet av distansperioden utvecklat fungerande praktiska uppgifter till eleverna, för att bibehålla slöjdamnets praktiska karaktär och som motvikt till all skärmtid som annars uppstod för eleverna under distansperioden. Detta är också förenligt med Porko-Hudd och Hartvik (2021) som redogör i sin forskning att lärare mot senare delen av distansperioden kunde ge många nya förslag gällande uppgifter av en mera varierande och innovativ karaktär.

Porko-Hudd och Hartvik (2021) menar i sin forskning att den största utmaningen vid distansundervisning för slöjdlärare är att skapa uppgifter som är lämpliga för undantagsförhållanden. Därför är det relevant att utläsa från resultatet hur slöjdlärare går tillväga för att skapa ändamålsenliga distansuppgifter och hur de söker inspiration och idéer för sina slöjduppgifter. Ur studiens resultat framkommer tre karaktärer för insamling av inspiration och idéer. Den första karaktären för inspiration som identifierades var slöjdlärens redan befintliga idébank och det tillgångar som hen använder för att självständigt insamla inspiration bland exempelvis sociala nätverkstjänster såsom Pinterest och Instagram.

Socialanätverkstjänster möjliggör att människor kan nå varandra oberoende av fördröjning och var man bor, utan närmare kontakt (Christensson, 2010). Den andra karaktären för inspiration var det kollegiala idésökandet bland ämneslärarkollegor inom skolan. Den tredje karaktären för inspiration var ett utbytande av inspiration och idéer genom olika nätverk utanför den egna skolan såsom Facebook-grupper och externa ämneskollegor. Även Porko-Hudd och Hartvik (2021) ser i sin forskning att slöjdlärare samarbetar inom skolans väggar kollegialt och genom olika forum samt tar upp kontakten med tidigare bekantskaper inom slöjdområdet för att utbyta slöjduppgifter och undervisningsarrangemang som har visat sig fungera.

Elevens förutsättningar för distansundervisning

I studiens resultat synliggörs att slöjdlärarna var överens om att det stora flertalet av elever klarade distansperioden bra, vilket kan styrkas av Åbo universitets (2020a) undersökning där 80 % av de tillfrågade lärarna i undersökningen upplevde att distansundervisningen har förlöpt bra för de flesta elever. Ur studiens resultat kan dock utläsas att slöjdlärarna var enliga om att elevers engagemang och lärande under distansperioden varierade stort, en del elever presterade oväntat bra, andra rent av svagt. Resultatet kan också bekräftas genom Åbo universitets (2020a) undersökning som visade att runt 20 % av eleverna ansåg att de hade lärt sig bättre under distansperioden än under kontaktundervisning och OAJ:s (23 april 2020) undersökning där 75 % av lärarna ansåg att för enstaka elever har distansperioden gett positiv inverkan för elever med koncentrationssvårigheter, intryckskänslighet samt skolångest. Även Edvardsson (2020, s. 129–130) beskriver att distansundervisning innebär en ökad studiero för en del elever var de lyckas genomföra sina uppgifter på kortare tid, eftersom lärandemiljön förändras och det som kan störa eleven i klassrummet såsom oljud försvinner. Vidare framgår det av OAJ:s (23 april 2020) undersökning att distansperioden förorsakat stora problem för en del elever, där 63 % av lärarna visar märkbar oro för en del av eleverna, vilket inte nödvändigtvis hängde ihop med elevens förmåga under normala förhållanden. Där styrks även denna studies resultat eftersom en del lärare vittnade om oro för enstaka elever och att vissa elever inte klarade av det självständiga arbetet utan övervakning samt att det inte hade någon absolut koppling till elevens normala prestationer.

Angående elevernas motivation visar resultatet att lärarna bedömer elevernas motivation som dalande under distansperioden. Brist på motivation och prokrastination är två faror vid distansundervisning (Edvardsson, 2020, s. 129–130). Resultatet visar att efter att den största chocken lagt sig för eleven vid inledningsskedet av distansperioden, följde några bra veckor, gällande elevernas motivation för att senare övergå till att kännas omotiverande och

otillfredsställande. Vid lärande ingår det motivation, kunskapskonstruktion och interaktion som sker parallellt i en samhällelig kontext (Hilli, 2016)

Lärares strategi för distansundervisning

Distansundervisning skapar ett fysiskt och mentalt avstånd mellan läraren och undervisningsgruppen (Hilli, 2016, s. 9). Därför är det relevant för slöjdläraren att skapa förutsättning för att motivera eleverna så bra som möjligt. Resultatet i studien visar att under distansperioden tog slöjdlärare till sig olika strategier för att motivera eleverna till att genomföra sina slöjduppgifter, till exempel att slöjdläraren bjuder extra mycket på sig själv, ger eleverna offentlig synlighet på skolans Instagram-konto, ger så varierande slöjduppgifter som möjligt, uppmanar eleven att gå ut i friska luften så att variation uppstår mot annat stillasittande skolarbete samt skicka positiv respons till de elever som har kameran påslagen samt ge personlig återkoppling till eleverna. Dagens teknologi möjliggör interaktionen på ett smidigt sätt men den främsta drivkraften är elevens främsta intresse för att kunna utföra en handling. För att göra elevens lärande meningsfullt kan sociala interaktioner stärka motivationen ytterligare (Hilli, 2009, s. 29).

När det handlar om slöjdlärares strategi för att genomföra handledning på distans visar resultatet att majoriteten av handledningen äger rum i samma digitala forum som lektionen genomförs i. Trots att majoriteten av slöjdlärarna erbjöd handledning var det sällan som eleverna utnyttjade chansen. Elevens bristande initiativ till handledning styrks även av Porko-Hudd och Hartviks (2021) forskning. En förklaring till varför handledningen uteblir vid distansundervisning är för att handledning i närundervisning inom slöjden sker på ett naturligt och omedelbart sätt mellan elev och lärare i slöjdsalen både genom en verbal och icke verbal kommunikation vid användningen av specifika verktyg och material (Andersson, 2019). Likaså nämner också Porko-Hudd och Hartvik (2021) i sin forskning att den handledning och kommunikation som vanligen sker via slöjdrejskap och material uteblir vid distansundervisning.

I resultatet framgår det att samtliga slöjdlärare har gett skriftlig återkoppling via inlämningsforumen, vilket var arbetsdrygt men nödvändigt eftersom eleven behöver känna sig sedd och bekräftad. OAJ:s (23 april 2020) kartläggning styrker det ovannämnda då det framgår att lärarna under distansperioden våren 2020 gav mera personlig återkoppling till eleverna än vid kontaktundervisning, vilket var tidskrävande och arbetsdrygt för lärarna (OAJ, 23 april 2020). Både Kouhia, Kangas och Kokko (2021, s. 31–32) och Edvardsson (2020, s. 129–130) framhåller att en fördel med distansundervisning är att lärarna har bättre möjlighet att ge

personlig återkoppling till eleven. Därtill förutsätter Glgu (2014) att eleven ska få återkoppling på sitt lärande och sina framsteg (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 432–433). Vidare framgår det av Utbildningsstyrelsen att utvecklande och motiverande återkoppling bidrar till att eleven känner att hen lyckats (Utbildningsstyrelsen, u.å.b.).

När det handlar om interaktionen menar majoriteten av slöjdlärarna i studien att det är svårt att föra en dialog med eleven då hen har avstängd kamera samt påtalar det faktum att en annans pratglad klass kan bli väldigt tyst vid distansundervisning. Hilli (2016, s. 62) menar att i en digital miljö förändras ofta elevens roll, eftersom det blir en starkare elevcentrering och ett stort ansvar vilar på eleven, något som inte är lämpligt för alla. Samarbetet och öppenheten i distansundervisning kan vara utmanande eftersom alla elever inte har vilja att dela sina kunskaper med andra individer, såsom att dela sina texter eller få kommentarer av sina klasskamrater. Resonemanget stöds även av Kouhia, Kangas och Kokko (2021, s. 31–32) som i sin undersökning redogör för svårigheter att stödja interaktionen eleverna emellan. Porko-Hudd och Hartvik (2021) menar att distansundervisningen medförde luckor i kommunikationen mellan lärare och elev, men även klasskompisar emellan.

Samtliga slöjdlärare som deltagit i studien vittnar om att det i vissa fall fanns behov av att kommunicera med hemmet när svårigheter och kommunikationsproblem uppstod med eleven. Edvardsson (2020) styrker att det inte alltid är lätt för lärare att få kontakt med elever när de varken nås via e-post, telefon eller någon chatt. Resultatet visar att alla slöjdlärare har kommunicerat med eleven och hemmet, via telefonsamtal vid behov. Det är skäl att kontakta hemmet ifall frånvaro förekommer, eftersom utbildningsanordnaren ska kolla närvaro (Riksdagen, 15 december 2020). När det handlar om distansperioden våren 2020 styrker OAJ:s (23 april 2020) undersökning att 94 % av lärarna har följt upp elevernas närvaro och påstår att de flesta elever har varit möjliga att nå. Det resultatet samstämmer med slöjdlärarna i studien som vittnar om att de enbart varit enstaka elever som har varit svåra att nå, i OAJ:s (23 april 2020) undersökning är det 70 % av de tillfrågade lärarna som påstår det samma. Både slöjdlärarna i studien och i de tillfrågade lärarna i OAJ:s (23 april 2020) undersökning menar att det även vid normala förhållanden kan vara svårt att nå vissa eller enstaka elever.

Några av slöjdlärarna fungerade som klassföreståndare under distansperioden, vilket eventuellt inverkar på resultatet var en tolkningsmöjlighet är att de slöjdlärarna bidrar till en större insyn om behovet av att kommunicera med hemmet. Med stöd av Lag om grundläggande utbildning (628/1998) ska utbildning genomföras i samband med hemmet. Detta styrker även lärarens skyldighet att involvera vårdnadshavarna när behov uppstår. Ur kommunenkäten kan

utläsas att det har utvecklats nya arbetssätt och verktyg under distansperioden som har bidragit till positiva erfarenheter i kontakten mellan skolan och hemmet (Statsrådet, 2 juli 2020b).

Karaktäristiska drag för digitala verktyg och kommunikation under distansperioden

I resultatet framgår att majoriteten av slöjdlärarna tidigare använt sig av digitala verktyg i sin undervisning, men inte alls i den utsträckning som distansperioden krävde. Porko-Hudd, Sjöberg och Sunngren (2015, s. 58) redogör att i undervisning krävs en viss digital kompetens och det kan vara utmanande ur ett lärarperspektiv att kunna hålla sig digitalt uppdaterad. Edvardsson (2020) menar att en lärare som aldrig tidigare undervisat på distans och ej heller har ett intresse för IKT, kan uppleva att steget till distansundervisning är stort och svårt. Koski (2020) påstår att i det långa loppet kan man se att distansundervisningsperioden var en bra utvecklingsfas för lärarna rent digitalt (Åbo universitet, 2020b). Samtliga slöjdlärare i studien vittnar också om att de tog stora kliv digitalt under distansperiodens gång, vilket styrks av den ovannämnda studien. I OAJ:s (23 april 2020) undersökning framgick det att lärare lade mycket av sin tid på att lära sig nya digitala verktyg, vilket säkert bidrar till slöjdlärarnas stora digitala kliv.

Samtliga slöjdlärare som deltog i studien använde Wilma för att kommunicera med eleverna och ett digitalt verktyg för att bedriva undervisningen såsom Teams, Google Meet och Zoom. Detta sammanstämmer med Edvardssons (2020, s. 129–130) observationer om digitala verktyg som användes under distansperioden. Dessa digitala verktyg är omnämnda i teorin som så kallade LMS-system (Nationalencyklopedin, [u.å.c]; TrustRadius, 2021). Slöjdlärarna i studien använde sig av övriga digitala verktyg för att underlätta undervisningen och kommunikationen, som Google Classroom, WhatsApp, Seesaw, Keynotes, Slöjddlexikon och Slöjdportfolio.

För att distansundervisning ska ha förutsättningar för att kunna fungera smidigt, krävs digitala verktyg något som inte är en självklarhet för alla elever. Detta styrks av Simonsson (2009, s. 235) som menar att även om internetanslutning existerar, finns ändå en risk för att eleven inte har tillgång till en välutrustad dator. Enligt Porko-Hudd och Hartvik (2021) varierade den digitala beredskapen vid distansperioden initialt både bland elever, lärare och skolor emellan, som i vissa skolor var eleverna vana med digitala redskap och arbetssätt eftersom de redan tidigare var tilldelade egna datorer eller iPads och således var de som hade digital beredskap. OAJ:s (23 april 2020) kartläggning visar att hälften av lärarna hävdar att enstaka elever saknar digital utrustning och drygt 17 % av lärarna rapporterar att det finns elever som saknar digital utrustning. Inom den grundläggande utbildningen kunde ungefär 25 % av

lärarna inte vara i kontakt med eleverna i realtid på grund av bristfällig utrustning. Trots det redogör OAJ (23 april 2020) för att majoriteten av elever inom grundutbildningen har tillräckligt bra med digitala redskap och verktyg. Det här överensstämmer med studiens och slöjdlärarnas erfarenheter kring de digitala resurserna hos eleverna, där majoriteten av elever som redogörs för i studien, hade goda förutsättningar digitalt. Endera var eleverna redan tilldelade dator alternativt iPad från skolan eller så hade eleven en egen dator alternativt iPad i sin hemmiljö eller så hade elever möjlighet att låna en dator från skolan. Enligt resultatet hade alltså alla elever i denna studie, förutsättningar att arbeta digitalt under distansperioden våren 2020.

Samtliga slöjdlärare i studien har någon form av synkron kommunikation med sina elever men elevers arbeten genomfördes i huvudsak asynkront under distansperioden. Asynkront arbete möjliggjorde att eleven kunde rådfråga sina vårdnadshavare både när det gäller material eller teknik. Vårdnadshavare hade förstått allvaret under distansperioden våren 2020 och kraven som ställdes på dem med tanke på de krävande tiderna (Åbo universitet, 2020a) och Simonson (2009, s. 234–235) framhåller att en kurs som är uppbyggd på asynkron kommunikation kan anpassas enligt elevens livssituation och hemförhållanden. Mot slutet av distansperioden inledde nästintill alla studiens slöjdlärare lektionen synkront via videokommunikation. Något som kan anses mycket positivt eftersom Sun och Chen (2016, s. 167–169) samt Hilli (2016, s. 40) framhåller att en vägande fördel med synkron kommunikation är den direkta kommunikationen och kontakten mellan lärare och elever, något som bidrar till att undervisningssituationerna blir mera spontana. Resultatet i den här studien visar att slöjdlärarna använde sig både av asynkron och synkron undervisning under distansperioden. Detta är enligt Hilli (2016, s. 40) fördelaktigt eftersom det möjliggör kollaborativt och individuellt lärande.

I resultatet menade studiens slöjdlärare att det fanns en mängd fördelar och utmaningar när det handlar om digitala verktyg i distansundervisning. Fördelarna som kan utläsas är att det digitala materialet är lätt distribuerat, eleven kan inte påstå att hen har tappat bort materialet och genom att använda sig av visuellt tilltalande material är det lätt att väcka elevers intresse för uppgiften. Utmaningar som kan utläsas ur resultatet är olika svårigheter med kameran, då vissa elever saknar kamera på sin dator eller inte vill dela sin bild, även det faktum att det fanns flera familjemedlemmar som delade på en och samma dator, försvårade distansundervisningen.

Ett karaktäristiskt drag som kan utläsas ur resultatet gällande elevens digitala kompetens är att elever som tar i bruk datorer kan ha bristande digital kunskap, som en följd av att de är vanare användare av smartteknologi och har således lättare att relatera till applikationer än

traditionella filer och mappar. Detta resonemang stryks av att en slöjdlärare vars elever jobbar på iPads som inte upplever några digitala kunskapsbrister hos eleverna. Våra reflektioner är att det är förvånande att finna bristande digital kunskap hos elever eftersom man kunde förvänta sig att elever skulle ha en väldigt bra digital kompetens då de tillbringar så mycket av sin fritid på digitala verktyg.

Majoriteten av studiens slöjdlärare redogör för att elevers uppkoppling och utrustning inte har bidragit till några problem för distansundervisningen. Det här sammanstämmer med Åbo universitets (2020b) undersökning som visar att den digitala teknikens förutsättningar, såsom utrustning och internetuppkoppling oftast fungerat bra under distansperioden våren 2020. Några slöjdlärare upplevde att den främsta orsaken till problematik kring elevers uppkoppling och digital utrustning var bristande motivation och engagemang. Bara en slöjdlärare har upplevelser likt det Simonsson (2009, s. 235) kallar för teknikstrul och redogör för att det ibland märktes att uppkopplingen var sämre på grund av konstaterad överbelastning av nätet. Simonsson (2009, s. 235) nämner teknikstrul som en faktor till att distansundervisningen kan uppfattas som en sårbar undervisningsform. Övriga slöjdlärare såg brister som ett resultat av socioekonomiska problem och föräldrars attityd. Det här sammanstämmer med Hillis (2016, s. 29) syn angående inverkan av den socioekonomiska ställningen och närmiljöns kulturella attityd som något som påverkar elevens lärande i hög grad. Även Kouhia, Kangas och Kokko (2021) redogör för att utmaningar under distansperioden våren 2020 kunde gälla den ojämna fördelning av resurser rent socialt, materiellt och teknologiskt samt vilken kontext och utbildningsbakgrund individen härstammar från.

7.1.2. Mål och kriterier som uppfylls för bedömning i slöjd under distansperioden

Slöjdlärares möjlighet att uppfylla målen och kriterierna för bedömning

Resultatet visar att alla slöjdlärare var enliga om att de mål som rör digital kompetens uppfylls. I resultatet framkommer att lärarna främst har de sju kompetenserna som kriterier och strävan för sin undervisning och bedömning. Eftersom det inte var givet att elever har rätt material och rätt förutsättningar hemma kunde inte slöjdlärarna ha slöjdrelaterade mål. Resultatet visar att majoriteten av slöjdlärarna också är överens om att vardagskompetens är ett område var slöjdlärarna kan var förlita sig på att målen uppfylls.

Vidare nämner slöjdlärarna sådant som är utmanade under distansperioden, bland annat det ämnesteknologiska var materialkännedom och maskinanvändning uteblir. Samtliga slöjdlärare var eniga om att de slöjdrelaterade mål och kriterier som vanligen ställs för bedömning enligt Glgu (2014) var omöjliga att uppnå under distansperioden.

Majoriteten av slöjdlärarna uppger i resultatet att det fanns en variation bland hur eleverna genomförde sina slöjduppgifter, precis som vid närundervisning fanns det de som jobba utöver lektionstid och sådana som har gjort uppgifterna i hastverk. I resultatet konstaterade samtliga slöjdlärare att elevers hemförhållanden påverkade mera vid distansundervisning än vid kontaktundervisning.

Slöjdlärarna som deltog i studien redogör för två olika bedömningsvarianter. Majoriteten av slöjdlärarna menar att det viktigaste var att eleven skulle lämna in slöjduppgifter för att möjliggöra bedömningen men det var uttalat i kollegiet att betyget inte skulle sänkas efter distansperioden men att det var möjligt att höja betyget för fina prestationer. Den andra bedömningsvarianten utgjordes av en slöjdlärare som använde noggranna bedömningsmatriser, där elevens betyg kunde både höjas och sänkas utgående från insatserna under distansperioden.

Sammanfattningsvis kan nämnas att de mål som alla slöjdlärare i studien var eniga om att uppnåddes under distansperioden våren 2020 var det sjätte målet var eleven ska utnyttja IKT-möjligheter i sitt slöjdande. Likaså var slöjdlärarna eniga om att det femte målet uppnåddes till viss del under distansperioden, var eleven ska uppfatta, förutse och reagera på riskfaktorer i sitt arbete, så att eleven kan på ett tryggt sätt utföra sina slöjduppgifter i hemmet. Vidare förlitade sig majoriteten av slöjdlärarna i studien på att de sju kompetenserna skulle vara det eftersträvansvärda i undervisningen under distansperioden. Bland de kompetenser som slöjdlärarna framhöll att uppnåddes under distansperioden våren 2020 var det främst den tredje kompetensen, vardagskompetens och den femte kompetensen, digital kompetens, men även en del av slöjdlärarna ansåg att den andra kompetensen, kulturell och kommunikativ kompetens och den sjätte kompetensen, arbetslivskompetens och entreprenörskap uppnåddes i slöjdlärarnas undervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 430–431). Även Porko-Hudd och Hartvik (2021) fick i sin forskning ett resultat som visar att lärare anser att det finns innehåll i slöjdundervisning som för en begränsad tid lämpar sig för undervisning på distans, så att åtminstone en del av målen för inläring uppnås.

7.1.3. Uplevelser och lärdomar som slöjdlärare tar med sig från distansperioden

Slöjdlärares upplevelser av stöd

Resultatet visar att slöjdlärarnas initiala känslor vid övergången till distansundervisning var varierande, där en slöjdlärare kände att det skulle bli en stor utmaning och en slöjdlärare menade att det var en konstig känsla och mycket var ovisst. På kommunal nivå överraskade omfattningen av pandemin, visar kartläggningar, vilket omöjliggjorde för att kunna förbereda sig på olika scenarion som exempelvis den omfattande period som skolorna bedrev på distans

(Statsrådet, 2 juli 2020b). Det krävs en förmåga av lärarna att de ska under olika förhållanden kunna hantera omständigheter som inte är påverkningbara (Karlberg-Granlund, 2009, s. 22)

Majoriteten av slöjdlärarna som deltog i studien, upplevde ett stark ämneskollegialt stöd. Inom det kollegiala stödet kan man utläsa tre karaktäristiska särdrag. Det första är internt ämneskollegialt stöd, vilket majoriteten av slöjdlärarna redogör för. Även Porko-Hudd och Hartvik (2021) kunde utläsa liknande resultat ur sin undersökning var det stora flertalet av lärarna ansåg att det fanns ett behov av kollegialt stöd och att de hade upprättat ett samarbete med andra slöjdlärare, initialt med sin ämneskollega på skolan. Det andra som framkom bland studiens slöjdlärare är internt kollegialt stöd, var slöjdläraren funnit ett fint stöd bland andra kollegor på skolan. Det tredje särdraget som framkommer i studien är externt kollegialt stöd, var slöjdlärare funnit stöd bland ämneskollegor i olika forum. Liknande redogör Porko-Hudd och Hartvik (2021) för när de identifierar ett samarbete slöjdlärare emellan, nya bekanskap genom olika forum samt tidigare kontakter inom slöjdområdet urskiljs.

Slöjdlärarnas upplevelser av skolledningens stöd varierade, då två av slöjdlärarna upplevde att de fick stöd, två av slöjdlärarna upplevde att de inte fick stöd och en slöjdlärare upplevde att de fick mera förmaningar än stöd. Upplevelser av variation i stöd från skolledningens håll styrks av Niittylä (2020) som menar att lärarnas erfarenheter varierade kring stödet som skolan erbjöd dem under distansperioden våren 2020. Även OAJ:s undersökning (OAJ, 23 april 2020) visar att 59 % av lärarna ansåg att de fick bra eller ganska bra stöd från utbildningsanordnaren. Ändå var variationen stor, då 25 % av lärarna ansåg att utbildningsanordnarens stöd var måttligt och 15 % ansåg stödet vara bristfälligt. Noterbart är att steget till distansundervisning är en helt ny och svår situation för lärarna, därför anser Edvardsson (2020, s. 129–131) att det finns skäl för skolledningen att ordna fortbildning inom digital kompetens till lärarna när distansundervisning inleds.

Ingen av slöjdlärarna upplevde att de fick stöd hos myndigheter såsom utbildningsstyrelsen, utbildningsministeriet och OAJ. Men ingen av slöjdlärarna hade varken förväntat sig eller sökt stöd hos dem, därför upplevde inte slöjdlärarna att de saknade stödet hos de ovannämnda. En förklaring som Stadsrådet (2 juli 2020b) ger är att bristen i stöd kan ligga i dålig beredskap, eftersom kommunenkäten visar att närmare 90 % av kommunerna upplevde att en beredskapsplan behövde bli förnyad samt att det behövs utbildning och stöd i beredskapsfrågor.

Slöjdlärares upplevelser av att genomföra distansundervisning

Majoriteten av slöjdlärarna upplevde att den främsta utgångspunkten för att genomföra distansundervisningen var att tänka igenom vilka material och vilken utrustning som finns i varje hem. Några av slöjdlärarna uttryckte att det var tidskrävande att planera arbetsområden till distansundervisning eftersom allt skulle planeras från grunden med tydliga instruktioner. Ett liknande resultat framgår av OAJ:s (23, april 2020) undersökning som visar att lärare lade mycket av sin tid på att förbereda sin undervisning. Eftersom läraryrket medför en jämförelsevis hög grad av autonomi (Willermark, 2018, s. 20–21) behöver läraren ta ställning till vad undervisningen ska handla om, vad eleven ska lära sig av arbetsområdet och hur läraren ska lägga upp undervisningen (Edvardsson, 2020, s. 132). Simonson (2009, s. 235) framhåller att distansundervisningen är resurskrävande såväl som ur personal- och tidsmässigt perspektiv. En annan orsak till varför arbetsbelastningen ökade menar Edvardsson (2020, s. 129–131) beror på att många elever behövde hjälp med att komma igång med sina uppgifter.

Samtliga slöjdlärare i studien upplever att deras arbetstid och arbetsbörda blev dramatiskt större och majoriteten av slöjdlärarna var uppkopplade även efter normal arbetstid. Vilket sammanstämmer med Akava Works (u.å.) undersökning som visar att distansarbetet bidrog till en avsevärd ökning av arbetsbelastningen för lärarna. Lärarna påtalade att arbetsbördan ökade, att de behövde göra flera saker parallellt samt att det förekom störande avbrott under arbetsdagen. Därtill nämnde lärarna den strama tidtabellen och en allt större upplevelse av brådska och brist på ork som krävande (Akava Works, u.å.). Det går även att relatera studiens resultat till OAJ:s (23 april 2020) undersökning som visar att 75 % av grundskolelärarna ansåg att undantagsförhållandena har ökat deras arbetsmängd rejält och den tid som de satt på sitt arbete. Lärarna inom den grundläggande utbildningen påvisade de mest bekymrande siffrorna gällande orken att arbeta.

Ur resultatet kunde utläsas att två av slöjdlärarna var nöjda med kvaliteten på slöjdundervisningen, där de upplevde att det blev bra efter omständigheterna. Tre av slöjdlärarna upplevde att det blev sämre än vid närundervisning och en av dem preciserade genom att uttrycka att slöjdläraren upplevde att hen blev avstängd från att göra ett bra jobb. Som jämförelse kan nämnas att 80 % av kommunerna bedömde att de lyckats väl med att ordna distansundervisning inom den grundläggande utbildningen (Statsrådet, 2 juli 2020b). Åbo universitets (2020b) undersökning sammanstämmer i viss mån med studiens resultat var drygt 40 % av lärarna och eleverna påtalade att kvaliteten på undervisningen försämrades i och med distansundervisningen. Speciellt olämpligt för distansundervisning upplevdes konst- och färdighetsämnen enligt undersökningen från Åbo universitet (2020b). Vilket också Simonson

(2009, s. 235) styrker genom att säga att inte alla ämnen är lika lämpade för distansundervisning.

Majoriteten av slöjdlärarna har fått positiv återkoppling från elevernas hem var det uttryckts uppskattning för att eleverna lärde sig hemmets praktiska sysslor som förberedde dem inför framtiden. Porko-Hudd och Hartvik (2021) redogör för av återkopplingen att döma uppskattades uppgifternas praktiska karaktär och gav vårdnadshavarna en förståelse för innehållet i slöjdundervisningen. Några slöjdlärare i studien hade upplevt enstaka förvånande kommentarer i negativ bemärkelse.

Slöjdlärares kunskapsutveckling och lärdomar av distansperioden

Samtliga slöjdlärare som deltog i studien upplever att de har utvecklat sin digitala kompetens under distansperioden. Detta styrks av Åbo universitets (2020b) undersökning som påvisar att lärarna bedömde att deras egen färdighet inom distansundervisning var svag före distansperioden men att deras kunskaper utvecklats märkbart under distansundervisningens gång. OAJ:s (23 april 2020) kartläggning på sin sida visar att ungefär 50 % av lärarna bedömer att de hade tillräckligt bra kunskap gällande digital och pedagogisk kompetens inför distansperioden. Det finns dock en variation där 10 % av lärarna menade att deras digitala och pedagogiska beredskap var dålig (OAJ, 23 april 2020).

Några slöjdlärare kan se att slöjddämnet utvecklats under distansperioden främst på området att utnyttja digitala resurser. Detta kan härledas till det Koski (2020) beskriver som en digital utvecklingsfas för lärare (Åbo universitet, 2020b). Även annan forskning visar på punkter var slöjddämnet givits nya möjligheter såsom Kouhia, Kangas och Kokko (2021, s. 31–32) nämner att slöjd på distans kan främja förståelsen och problemlösningen i verkligheten och eleven kan tillgodose sin kreativitet och sitt hantverk i vardagen. Vidare nämner forskarna att lärarna skapat nya metoder som kan tillämpas även efter distansperioden våren 2020, vilket också Porko-Hudd och Hartvik (2021) redogör för att arbetsmetoder som använts under distansundervisningen går att tillämpa även i kontaktundervisning.

I traditionell slöjdundervisning kommunicerar man på flera sätt, genom både verbal och ickeverbal kommunikation, att observera andras görande samt att använda material och utrustning i slöjdsalen (Andersson, 2019). Med erfarenhet av distansperioden våren 2020 visar resultatet att samtliga slöjdlärare skulle vid en upprepad distansperiod bedriva en slöjdundervisning som påminner mera om traditionell slöjdundervisning som sker vid kontaktundervisning. Den snabba övergången till distansundervisning våren 2020 förorsakade att den mångsidiga kommunikationen uteblev nästan helt i den digitala miljön (Porko-Hudd &

Hartvik, 2021), något som slöjdlärarna i studien skulle vara måna om att förhindra idag. Vid en ny distansperiod säger två av slöjdlärarna att de skulle skicka ut materialpaket och en slöjdlärare skulle sträva efter en hel och fullständig slöjdprocess. För att uppnå bra distansundervisning krävs en välplanerad och tydlig uppbyggnad gällande lektionsstruktur och allmän arbetsstruktur (Edvardsson, 2020, s. 129–131).

När studiens slöjdlärare fick reflektera över distansundervisningen nämner två av dem att de kan skönja kunskapsluckor hos eleverna med följd av distansundervisningen. En slöjdlärare nämner att hen skulle variera inlämningsformen för uppgifterna. Även Simonson (2009, s. 235) menar att alla skolämnen inte är lika lämpade för att undervisa på distans via datorn samt att det kan finnas svårigheter för lärare att anpassa sin undervisning till ett online-format, en orsak är att distansundervisning lätt kan betona det tekniska i en för hög grad, det vill säga hur man kommunicerar via digitala verktyg, snarare än inläring och innehållet (Simonson, 2009, s. 235). En slöjdlärare reflekterar över skillnaden om det skulle ha funnits en lärobok att jobba utgående ifrån och upplever att det skulle ha gett större rättvisa och jämbördighet mellan eleverna. I vissa hänseenden är avsaknaden av en lärobok och ena sidan en frihet och andra sidan ställer det krav på läraren att förmå planera och genomföra intressant, modern samt pedagogiskt, didaktiskt och ämnesteknologiskt bra undervisning enligt rådande läroplan (Porko-Hudd, Sjöberg & Sunngren, 2015, s. 12). Vid distansundervisning blir avsaknaden av läromedel ytterst påtaglig inom slöjddämnet, eftersom läroboken blir ytterligare en sak att addera till listan av det som faller bort vid distansundervisning utöver material, verktyg och den fysiska miljön (Simonson, 2009, s. 234–235). Två av slöjdlärarna hade liknande reflektioner kring distansperioden våren 2020, ingenting är omöjligt och att allt går om det måste. Däremot har det efter distansperioden våren 2020 beslutats om en temporär lag för exceptionella undervisningsarrangemang som gäller från 1 januari till 31 juli 2021. Exceptionella undervisningsarrangemang kan beslutas om av utbildningsanordnaren ifall närundervisning i skolan inte anses vara tryggt och om det är nödvändigt för att undervisning ska kunna ordnas (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998). Resultatet visar att samtliga slöjdlärare upplever att de efter distansperioden våren 2020 har en helt annan beredskap för distansundervisning när det aktualiseras på nytt, däremot uttrycker en del av slöjdlärarna att det känslomässigt är tyngre med tanken på nya distansperioder. Trots erfarenheten av distansundervisning är det svårare att känna entusiasm inför en likande period.

7.2. Metoddiskussion

Här näst förs det en diskussion kring den metod som har valts för studien. Diskussionen fokuserar på huruvida den semistrukturerade intervjun har fungerat och om intervju var rätt val för studien.

Studiens syfte var att studera slöjdlärares upplevelser av distansperioden våren 2020 och genomfördes i Svenskfinland inom grundskolans årskurser 7–9. Studien utgår från en hermeneutisk forskningsansats och datainsamlingsmetod sker med semistrukturerade intervjuer. Initialt stod valet av datainsamlingsmetod mellan intervju och enkät. Valet blev enklare vid genomgång av den kvantitativa ansatsen och influensen av Kvale och Brinkmann (2014, s. 142–143) vilka redogör för att det kvantitativa verktyget är bra vid intresse för mätbarhet, något som den här studien inte har som syfte. Genom att visa på den kvantitativa ansatsens olämplighet, styrker vi valet av den rätta ansatsen. Den hermeneutiska forskningsansatsen valdes eftersom den anses vara lämplig då forskarna vill undersöka människans upplevelse av en specifik företeelse. Denna studie undersöker slöjdlärares upplevelser av distansundervisning under distansperioden våren 2020, vilket motiverar till valet av en hermeneutisk forskningsansats (Westlund, 2009, s. 62).

Vi har valt den semistrukturerade intervjun med motiveringen att det finns rum för respondenterna att utveckla sina svar så att en förståelse kan skapas för lärarnas upplevelser av distansundervisning, men ändå ha färdigt bestämda ämnen och frågor att utgå från (Denscombe, 2006, s. 266–267). Tanken med studien var ta reda på slöjdlärarnas personliga upplevelser och därför valdes kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod. Denscombe (2006, s. 263–265) menar att då forskaren är intresserad av respondentens åsikter, känslor, uppfattningar och erfarenheter är intervju en lämplig datainsamlingsmetod, med andra ord för att få en större och djupare förståelse. Det sammanlagda antalet respondenter var fem, varav en respondent utgjorde förpilotstudien men ansågs ge ett mervärde till studien och användes således. Vi upplever att den kvalitativa intervjun gav oss svar på studiens forskningsfrågor.

För att garantera validiteten i studien gäller det för forskaren att förhålla sig förnuftigt och handla försvarbart genom alla stegen i forskningsprocessen, därför valde vi att följa Kvale och Brinkmanns (2014, s. 297–298) sju stadier för en intervjuundersökning, var en kvalitetskontroll görs under kunskapsproduktionens alla stadier. Forskarna lägger således inte betoningen på kontrollen i slutet av studien utan på en ständig kvalitetskontroll under arbetets alla stadier (Kvale och Brinkmanns, 2014, s. 297–298). Intervjuguiden har formulerats på ett sånt sätt att intervjusvaren inte styrs (Trots, 2010), vilket gör att vi anser att trovärdigheten är hög. Vi upplever att respondenterna gav uppriktiga svar om sina upplevelser och åsikter

gällande distansperioden. Dock är det svårt att få kännedom om alla respondenter har svarat samvetsgrant eller om någon har svarat utgående från förutfattade förväntningar, vilket kan ses som en faktor som sänker trovärdigheten.

Vår eventuella inverkan på resultatet är något som man inte kan bortse ifrån, Denscombe (2016) beskriver att forskningen aldrig står fri från forskarens inverkan och resultatet är alltid en produkt av en tolkningsprocess. Såsom i den här studien är det en risk att våra egna erfarenheter av distansstudier och distansundervisning kan ha färgat studien. Trost (2010) framhåller att ifall respondenterna delges information om studiens konfidentialitet skapas en trygg intervjusituation för respondenten. Av den anledningen var vi måna om att i ett tidigt skede informera respondenterna om att deras svar kommer att behandlas konfidentiellt och att deras identitet förblir anonym. Därför tror vi att vi har skapat en trygg intervjusituation där respondenternas sanna upplevelser framgår (Trost, 2010).

I studiens alla skeden har vi försökt vara väldigt tydliga med hur studien genomförts för att styrka reliabiliteten. Reliabiliteten inom den kvalitativa forskningen går ut på att visa att forskningen återspeglar beslut och procedurer som en annan forskare kan skönja för att bedöma de metoder och analyser som gjorts. Det vill säga möjlighet att granska forskningsprocessen och finna ett substitut för att upprepa forskningen (Denscombe, 2016, s. 409–414). Även revideringen av intervjuguiden, förpilotstudien och pilotstudien samt färgkodningen av det transkriberade materialet var insatser för att öka reliabiliteten.

Vi vill hävda att studien har hög reliabilitet eftersom studiens resultat ofta korrelerar med andra studier och kartläggningar såsom det redogjorts för i diskussionen med Kouhia, Kangas och Kokko (2021), Porko-Hudd och Hartvik (2021) samt Åbo universitet (2020a).

Vi är medvetna om att annat resultat med största sannolikhet skulle uppnås ifall man skulle upprepa studien, eftersom man inte kan efterlikna ett specifikt socialt sammanhang och samla liknande slöjdlärare på nytt, det vill säga generaliserbarhet. Likaså är vi medvetna om att lärares uppfattning och upplevelser förändras under pandemins gång och därför kunde en upprepande studie vid ett senare tillfälle ge annorlunda resultat, det här innebär ändå inte att de uppfattningar som presenteras i denna studie inte skulle vara värdefull information vid distansundervisning vid ett senare tillfälle.

Vid val av respondenter utgick vi från alla svenskspråkiga grundskolor årskurser 7–9 i Svenskfinland och valde organisationer, det vill säga skolor, på premissen att få geografisk spridning, helt enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrnes (2011) kriterier. Detta för att eventuellt minska risken för att just de lärarna har samarbetat med varandra och således få en variation på lärarnas upplevelser samt vilken karaktär som undervisningen antog under distansperioden.

Trost (2010, s. 137) menar att respondenterna möjligast väl behöver representera det som ska studeras för att säkerställa att intervju svaren blir möjligast innehållsrika. Därför beaktades lärarnas kompetens, den geografiska spridningen och erfarenhet av distansperioden våren 2020.

Trost (2010, s. 143) framhåller att man ska begränsa antalet intervjuer, det vill säga respondenter, eftersom materialet blir mera lätthanterligt och överblickbart samt att man kan se alla detaljer som binder ihop och vad som skiljer. Tänkvärt är att kvalitet går framom kvantiteten och vid behov kan man istället komplettera med ytterligare intervjuer. Ett fåtal väl utförda intervjuer är mer värdefullt än flera mindre väl utförda intervjuer (Trost, 2010, s. 143–144). Stukát (2011, s. 36) belyser dock att reliabiliteten kan anses vara osäker på grund av ett lågt antal respondenter. Med detta i åtanke övervägdes antalet respondenter noga. Vi var beredda att söka efter flera respondenter ifall vi ansett dessa respondenters svar inte varit tillräckligt uttömmande. Efter att ha utfört fem intervjuer upplevde vi att intervjuerna gett oss tillräckligt djupgående reflektioner. Trots att vi anser att det har utförts tillräckligt många intervjuer är vi ändå medvetna om att resultatet inte möjliggör en generalisering. Det faktum att vi är oerfarna forskare gör att vi eventuellt inte alltid identifierat tillfällen för följdfrågor. Ett annat skäl till kritik är att intervjuerna utfördes inom en kort tidsperiod, efter att intervjufrågorna formulerats och fastställts, det här kan ha bidragit till att intervjufrågorna inte bearbetats i tillräcklig utsträckning, vilket kan ha inverkat på hur respondenterna har uppfattat intervjufrågorna.

Det faktum att studien alla faser har genomförts av två forskare anser vi att gallrar bort möjligheten att alltför subjektiva upplevelser slinker igenom. Det betyder att vi genom forskningsarbetets alla faser tillsammans och gemensamt reflekterat, diskuterat och ifrågasatt våra förfaranden. Vi tror således att subjektiva antaganden och tolkningar inte präglat resultatet på ett tvivelaktigt sätt.

För att sammanfatta är vi helt medvetna om att en generalisering av resultatet inte är möjligt på grund av forskningsprojektets storlek men vi upplever ändå att denna studie bidragit med väsentliga insikter inom distansundervisning i slöjddämnet.

7.3. Förslag till fortsatt forskning

Istället för en kvalitativ forskningsansats skulle en studie kunna genomföras med en kvantitativ forskningsansats med enkäter och öppna frågor eller utförliga flervalsoalternativ och istället för att ha en beskrivande infallsvinkel kunde studien vara mätbar. En annan tänkbar infallsvinkel kunde vara en jämförelsestudie hur slöjdundervisningen ser ut på distans efter ytterligare genomförda distansperioder, det vill säga att flytta fokus från hur slöjdlärarna genomförde

distansundervisning till hur en optimal distansundervisning inom slöjden genomförs. Det skulle vara intressant att flytta fokus från lärarnas perspektiv till hur eleverna har uppfattat distansperioden våren 2020, alternativt ur ett kommun- och myndighetsperspektiv, var resultatet skulle kunna fungera som en utvärdering och stå som grund för utarbetandet av en beredskapsplan.

Litteraturförteckning

- Ahola, A. (2017). *Mikä lähikoulu? Laadullinen tapaustutkimus kyläkoulun lakkautta mista seuranneesta etäopetusjärjestelystä*. [Pro gradu tutkielma, Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto]. Lauda.
<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62858/Ahola.Anu.pdf;jsessionid=72FCE862700D2DD291A4C22CE490D965?sequence=1>
- Ahtola, O. & Ruski, J. (2020). *Digitaalinen teknologia käsityön opetuksessa*. [Pro gradu tutkielma, Rauman yksikkö, Turun Yliopisto]. UTUPub.
https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149579/Ahtola_Oskari_Ruski_Jyrki_o_pinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Akava Works. (u.å.). *Koronapandemia ja akavalaisten työelämä syksyllä 2020*. Hämtad 26 januari, 2021, från <https://akavaworks.fi/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Koronaselvitys-2020-Koronapandemia-muutti-tyon-tapoja-ja-kuormitusta-v2.pdf>
- Andersson, J. (2019). *Instruktion av hantverkstekniker i slöjden - Fiktiv och konkret handling som kommunikativ resurs*. Hämtad från <https://journals.oslomet.no/index.php/formakademisk/article/view/2761/3402>
- Christensson, P. (2010). *ICT Definition*. Hämtad 8 februari, 2021 från <https://techterms.com/definition/ict>
- Degerfält, I. & Porko-Hudd, M. (2008). Informationsteknik: Ett redskap i slöjden. Ingår i K. Borg & L. Lindström (Red.). *Slöjda för livet: om pedagogisk slöjd* (s. 113–123). Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (3., rev. och uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Edvardsson, J. (2020). *Digital kompetens i svenskundervisningen: klassrumsnära exempel*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I G. Ahrne, G. Ahrne, & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 36–57). Malmö: Liber.
- Europaparlamentet (2006). *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*. (Europeiska unionens officiella tidning, 2006/962/EG). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/HTML/uri=CELEX:32006H0962&qid=1611762633474&from=SV>

- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hartvik, J. (2013). *Det planlagda och det som visar sig. Klasslärarstuderaandes syn på undervisning i teknisk slöjd*. (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Hilli, C. (2016). *Virtuellt lärande på distans: en intervjustudie med finländska gymnasiestuderande*. (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Hiltunen, K. & Porko-Hudd, M. (2017). Programmering och digital dokumentation – nya inslag i slöjdundervisningen. Ingår i E. Backlund-Kärjenmäki, U. Granfors & R. Heilä-Ylikallio. (Red.). *Digitala dimensioner – Dididi vid Vasa övningskola i 10 år! 101–110*. Hämtad från <https://projektdididi.files.wordpress.com/2012/04/dididi-vid-vasa-occ88vningsskola-i-10-acc8ar-webb1.pdf>
- ICMJE. (2021). *Defining the Role of Authors and Contributors*. Hämtad 8 februari, 2021, från <http://www.icmje.org/recommendations/browse/roles-and-responsibilities/defining-the-role-of-authors-and-contributors.html>
- Karlberg-Granlund, G. (2009). *Att förstå det stora i det lilla: byskolan som pedagogik, kultur och struktur*. Diss. Åbo: Åbo akademi, 2009. Åbo.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. (3. ed.) London: Routledge
- Kouhia, A. Kangas, K. & Kokko, S. (2021). Käsityötä etänä. Ingår i I. Pousi. (Red.). *Ainedidaktiikan symposiumi 2021 - Aineenopetus ja aiheenopetus*. 31–32. Hämtad från https://blogs.helsinki.fi/ad-symposiumi2021/files/2021/02/Ainedidaktiikan-symposiumi_2021.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lag om grundläggande utbildning* (628/1998). Justitieministeriet <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=grundskola>
- Lehti, H. (2012). *Tekstiilikäsityökurssin kehittäminen verkko-oppimisympäristöön*. [Pro gradu tutkielma, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto]. Helda. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/36899/tekstiil.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Lindfors, L. (1991). *Slöjddidaktik: inriktning på grundskolans textilslöjd*. Helsinki: Finn Lectura.

- Mariehamns stad. (23 september 2020). *Grundskola*. <https://www.mariehamn.ax/daghem-skola/grundskola/>
- Marner, A. & Örtegren, H. (2014). Digitala medier i ett bildperspektiv. Ingår i P. Erixon. (Red.). *Skolämnen i digital förändring: en medieekologisk undersökning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Myrskog, S. & Högväg, J. (2020). Manuellt eller digitalt. Slöjdstuderandes tankegångar om formgivning i slöjd. *Techne serien – Forskning i Slöjdpedagogik och Slöjdvetenskap*, 27 (1). <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/issue/view/402>
- Nationalencyklopedin. [u.å.a.]. *Distansundervisning*. Hämtad 13 januari, 2021, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/distansundervisning>
- Nationalencyklopedin. [u.å.b.]. *Autonomi*. Hämtad 24 mars, 2021, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/autonomi>
- Nationalencyklopedin. [u.å.c.]. *Så bidrar digitala verktyg till mer aktiva elever*. Hämtad 5 mars, 2021, från <https://www.ne.se/info/aktuellt/skola/sa-bidrar-digitala-verktyg-till-mer-aktiva-elever/>
- Niittylä, S. (2020). *Kotitalousopettajien kokemuksia opetuksen järjestämisestä etäopetusjaksona keväällä 2020*. [Pro gradu tutkielma, Kasatustieteellinen tiedekunta, Helsingin Yliopisto]. Helda. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/324158/Niittyla_Saara_pro_gradu_tutkielma_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Nyberg, R. & Tidström, A. (red.) (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nygren-Landgårds, C. (2000). *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education*. (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademiens förlag.
- OAJ. (23 april 2020). *OAJ:s kartläggning: Distansundervisningen fungerar överlag bra, men enstaka elever och studerande har svårigheter*. <https://www.oaj.fi/sv/aktuellt/nyheter-och-pressmeddelanden/2020/enkat-om-undantagsarrangemangen/>
- Porko-Hudd, M. (2005). *Under ytan, vid ytan och ovanför ytan. Analys av tanken bakom tre läromedel i slöjd*. (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademiens förlag.
- Porko-Hudd, M. & Hartvik, J. (2021). *“Coronaslöjd” Lärares omställning till ofrivillig distansundervisning*. Manuskript godkänt för publicering.
- Porko-Hudd, M., Sjöberg, B. & Sunngren, M. (2015). *Slöjdförfröjd: Didaktiska diskussioner om och idéer för slöjdundervisningens upplägg*. Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.

Riksdagen. (15 december 2020). *Läroplikten förlängs till 18 år.*

<https://www.eduskunta.fi/SV/tiedotteet/Sidor/Laroplikten-forlangst-18-ar-.aspx>

Simonson, M.R. (2009). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education.* (4. ed). Boston: Allyn & Bacon.

<http://learning.fon.edu.mk/knigi/teachingandlearningatadistance-4.pdf>

Statsrådet. (6 april 2020a). *Begränsningarna inom småbarnspedagogiken, undervisningen och utbildningen fortsätter fram till 13 maj*

<https://minedu.fi/sv/-/varhaiskasvatuksen-opetuksen-ja-koulutuksen-rajoituksia-jatketaan-13-toukokuuta-asti>

Statsrådet. (2 juli 2020b). *Kommunenkat: Enligt kommunerna gick det bra med undervisningen och småbarnspedagogiken under undantagsförhållanden - stödet för lärare kräver dock uppmärksamhet*

<https://minedu.fi/sv/-/kommunenkat-enligt-kommunerna-gick-det-bra-med-undervisningen-och-smabarnspedagogiken-under-undantagsforhallanden-stodet-for-larande-kraver-dock-uppmarksamhet>

Statsrådet. (15 april 2020c). *Kommunenkat: Nästan hälften av kommunerna ordnar skolmat till alla som vill ha det, men hur detta ordnas varierar mycket mellan kommunerna*

<https://minedu.fi/sv/-/kuntakysely-lahes-puolet-kunnista-jarjestaa-kouluruokailua-kaikille-halukkaille-kaytannoissa-isoja-eroja-kuntien-valilla>

Statsrådet. (4 maj 2020d). *Närundervisningen fortsätter torsdagen den 14 maj.*

<https://minedu.fi/sv/-/lahiopetus-jatkuu-torstaina-14-toukokuuta>

Statsrådet. (16 mars 2020e). *Regeringen har i samverkan med republikens president konstaterat att undantagsförhållanden rådet i Finland på grund av coronavirusutbrottet.*

https://minedu.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi?languageId=sv_SE

Statsrådet. (16 mars 2020f). *Statsrådets riktlinjer för anordnare av småbarnspedagogik, förskoleundervisning, grundläggande utbildning, gymnasie- och yrkesutbildning, högre utbildning samt fritt bildningsarbete och grundläggande konstundervisning för att bromsa upp spridningen av coronaviruset.*

<https://minedu.fi/sv/-/valtioneuvoston-linjaus-suosituksista-varhaiskasvatuksen-esiopetuksen-perusopetuksen-lukio-ja-ammattillisen-koulutuksen-korkeakoulutuksen-vapaan-sivist>

Statsrådet. (26 februari 2021). *Exceptionella undervisningsarrangemang inom den grundläggande utbildningen.*

<https://minedu.fi/sv/-/exceptionella-undervisningsarrangemang-inom-den-grundlaggande-utbildningen>

- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, s. 157–190. Hämtad från <https://www.informingscience.org/Publications/3502>
- Sundman, L. (2017). *Upplagsverket i Finland*. Hämtad 4 februari, 2021, från <https://upplagsverket.fi/sv/sok/view-103684-Svenskfinland>
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- TrustRadius. (2021). *Learning Management Systems (LMS)*. Hämtad 5 mars, 2021, från <https://www.trustradius.com/learning-management-lms#toprated>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tammerfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (u.å.a.). *Vad är grundläggande utbildning*. Hämtad 29 januari, 2021, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/vad-ar-grundlaggande-utbildning#c26947a6>
- Utbildningsstyrelsen. (u.å.b.). *Faser och utgångspunkter för en hel slöjdprocess*. Hämtad 29 mars, 2021, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/faser-och-utgangspunkter-en-hel-slojdprocess>
- Utbildningsstyrelsen. (u.å.c.). *Den grundläggande utbildningen*. Hämtad 14 april, 2021, från <https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen#0b747655>
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62–80). Stockholm: Liber.
- WHO. (11 mars 2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. Hämtad 13 januari, 2021, från <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Willermark, S. (2018). *Digital Didaktisk Design. Att utveckla undervisningspraktiken i och för en digitaliserad skola*. (Akademisk avhandling). Trollhättan: Högskolan Väst.
- Åbo universitet (2020a). *EDutu!-webinaarissa käsiteltiin tuoreimmat tutkimustulokset etäopetuksesta poikkeusoloissa*. Hämtad 1 februari, 2021, från <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/uutinen/edutu-webinaarissa-kasiteltiin-tuoreimmat-tutkimustulokset-etaopetuksesta>

Åbo universitet (2020b). *Alustavien tutkimustulosten mukaan etäopiskelu korona-aikana oli oppilaille vaativaa*. Hämtad 1 februari, 2021, från <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/uutinen/alustavien-tutkimustulosten-mukaan-etaopiskelu-korona-aikana-oli-oppilaille>

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide

TEMA 1: BAKGRUND:

- Hur länge har du jobbat som lärare?
- Kan du beskriva den skolan som du jobbar i och de särdrag som är specifika för din skola?
- Undervisade du i några andra ämnen under distansperioden? Upplevde du skillnader i undervisningen av de olika ämnena? Och så fall, vilka?
- Var du grupphandledare? Medförde det utmaningar?

TEMA 2: DISTANSPERIODEN 16.03-14.05.2020

- Kan du berätta om dina känslor när skolorna övergick till distansundervisning i mars?
- Fick du stöd och riktlinjer för hur du skulle organisera och planera distansundervisningen från skolledningen? I sådant fall, hurdant stöd?
- Hur upplever du att myndigheterna, såsom utbildningsstyrelsen, utbildningsministeriet, OAJ agerade under distansperioden?
- Kan du berätta om hur lärare i skolan och inom samma ämne stödde varandra? (Kollegialt stöd med mera)

TEMA 3: INNEHÅLLET OCH BEDÖMNINGEN I SLÖJDÄMNET UNDER DISTANSUNDERVISNINGEN

- Kan du redogöra för eleverna slöjduppgifter under distansperioden, fortsatte de med sina påbörjade slöjduppgifter eller började de med helt nya?
- Berätta om de arbetsområden eller de uppgifter som genomfördes i slöjden under distansperioden.
- Skedde undervisningen i realtid (synkront) via digital teknik eller fick eleverna veckovisa uppgifter (asynkront)?
- På vilka punkter upplever du att arbetsområdena uppfyllde målen som är nämnda i läroplanen? Vad lyckades och vad blev mindre lyckat/brast?
- Kan du berätta om hur du/ni tänkte på hur distansperioden skulle påverka elevernas betyg?
- Vilka kriterier grundade du bedömningen på?
- Finns det något annat som lämnade i åtanke när det kommer till bedömning?
- Hur ser du på olika elevers engagemang och lärande under distansperioden?
- Sådär i efterhand, hur upplever du att kvaliteten på undervisningen blev?

- Med de erfarenheter du har idag, av distansundervisning, vad skulle du göra annorlunda?

TEMA 4: DIGITALA VERKTYG

- Hur kommunicerade du med eleverna? Vilka digitala resurser använde du? Hade du erfarenhet av att använda dem redan innan?
- Använde du dig av annan digital teknik i undervisningen?
- Berätta om skolans möjlighet till att låna ut digital teknik, såsom iPads, datorer som behövdes under distansperioden?
- När du ser till digital teknik inom distansundervisningen, kan du beskriva fördelar och utmaningar?
- Hur ser du på din digitala kompetens idag jämfört med tiden innan distansperioden.
- Hur lyckades eleverna använda digital teknik?
- Berätta om elevernas brister och utmaningar i gällande digitala kunskap?
- Redogör för elevernas digitala utrustning och uppkoppling.
- Vad tror du förklarar till bristfälligheten? Kan det vara socioekonomiska orsaker eller brist på motivation, ansvar och engagemang?

TEMA 5: DISTANSUPPGIFTERNA, TILLVERKNING, FRAMSTÄLLNING OCH ÅTERKOPPLING

- Vad är din upplevelse av att planera arbetsområden till distansundervisningen?
- Varifrån inhämtade du inspiration och idéer till distansuppgifterna?
- Hur upplever du att eleverna genomförde sina uppgifter?
- Hur var elevernas motivation under distansperioden?
- Berätta om dina knep för att lyckas motivera dina elever?
- Vilken typ av handledning hade du chans att erbjuda dina elever och bad de om handledning av dig i sin tur?
- På vilket sätt fick eleverna återkoppling gällande uppgifterna
- Berätta om den återkoppling eller feedback gällande slöjdamnet du fick av elever och/eller föräldrar?

TEMA 6: KOMMUNIKATION UNDER DISTANSPERIODEN

- Hur upplever du att interaktionen förlöpte under distansperioden?
- Fanns det behov av att kommunicera med hemmet och hur förlöpte kommunikationen i sådant fall?

TEMA 7: ARBETSTID OCH ARBETSBÖRDA

- Hur upplevde du din arbetsbörda under distansperioden?
- Med erfarenheterna från distansperioden, har slöjdämnet utvecklats? På vilket sätt i så fall?
- Vilka är de främsta lärdomar tar du med dig från den tidigare distansperioden? Kan du berätta om dina känslor nu när skolan ska gå över till distansundervisning igen nu i mars 2021.

Bilaga 2. Information till respondenterna

Hej xxx!

Vi heter Ellen Mattsson och Sofia Smedlund och studerar till slöjdlärare vid Åbo Akademi i Vasa. Just nu skriver vi vår magisteravhandling med rubriken, Slöjdlärares upplevelser av distansperioden våren 2020, där vi undersöker och försöker beskriva slöjdlärares upplevelser av distansundervisningen som ägde rum våren 2020. För att samla in data kommer vi att göra intervjuer med slöjdlärare runt om i Svenskfinland. Avhandlingen har således en kvalitativ ansats.

Vi skulle gärna intervjuar just dig om detta! Intervjun sker individuellt och utförs digitalt. Vi värnar om din integritet och du förblir således anonym. Materialet som vi samlar in kommer enbart att användas till denna avhandling. Intervjun är planerad att ta ca 45 minuter och vi kan rätta oss efter ditt schema.

Fundera på saken, så kan vi återkomma i början av nästa vecka. Vill du ha mera information angående avhandlingen eller intervjun förrän du gör ett beslut, är det bara att sända e-post eller ringa oss personligen.

Vi uppskattar att du tar dig tid att överväga saken och skulle vara ytterst tacksamma ifall du vill ställa upp på vår intervju.

Med vänlig hälsning,

Ellen Mattsson & Sofia Smedlund

Studerande inom slöjdvvetenskap vid Åbo Akademi

Kontakt:

Ellen Mattsson, ellen.m.mattsson@abo.fi, xxx xxxx xxxx

Sofia Smedlund, sofia.smedlund@abo.fi, xxx xxx xxxx

Bilaga 3. Samtyckesblankett

Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i studien:

Slöjdlärares upplevelser av distansperioden våren 2020

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta.

Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att Åbo Akademi behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.

.....

Underskrift

.....

Namnförtydligande

.....

Ort och datum

Kontaktuppgifter:

Ellen Mattsson, ellen.m.mattsson@abo.fi

Sofia Smedlund, sofia.smedlund@abo.fi

Handledare: Mia Porko-Hudd, professor i slöjdpedagogik mia.porko-hudd@abo.fi