



Juha Hartvik

Det planlagda och det som visar sig

Klasslärarstuderandes syn på undervisning i teknisk slöjd





Juha Hartvik (f.1970)

Pedagogie magister, klasslärare, Åbo Akademi 1995.

Ämneslärare i teknisk slöjd, Åbo Akademi 1996.

Juha Hartvik har arbetat inom slöjdpedagogik vid Åbo Akademi sedan 1996.

Omslagsbild: Annette Hartvik

Åbo Akademis förlag
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 215 3478
E-post: forlaget@abo.fi

Försäljning och distribution:
Åbo Akademis bibliotek
Domkyrkogatan 2-4, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 -215 4190
E-post: publikationer@abo.fi

DET PLANLAGDA OCH DET SOM VISAR SIG



Det planlagda och det som visar sig

Klasslärarstuderandes syn på undervisning i teknisk slöjd

Juha Hartvik

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2013

CIP Cataloguing in Publication

Hartvik, Juha.

Det planlagda och det som visar sig :
klasslärarstuderandes syn på under-
visning i teknisk slöjd / Juha Hartvik. -

Åbo : Åbo Akademis förlag, 2013.

Diss.: Åbo Akademi. - Summary.

ISBN 978-951-765-716-7

ISBN 978-951-765-716-7

ISBN 978-951-765-717-4 (digital)

Oy Arkmedia Ab

Vasa 2013

Abstrakt

Att slöjda handlar om människans uråldriga möjlighet att med tankens och kroppens hjälp omforma material till föremål och förändra villkoren för överlevnad. Slöjdaren utanför skolan slöjdar om andan faller på, medan eleven i skolan förväntas slöjda. Ämneslärarstuderande blir specialister på slöjd i pedagogiska sammanhang, medan klasslärarens behörighetskrav ställer i sin tur frivilligheten inom parentes. Alla klasslärare blir behöriga att undervisa alla läroämnen från förskola till årskurs 6. Syftet i denna avhandling är att fördjupa kunskapen om hur slöjdpedagogik kan stödja klasslärarstuderandes kommande slöjdundervisning. I empirin studeras hur klasslärarstuderande ser på teknisk slöjd som ett av sina kommande undervisningsämnen.

Klasslärarens behörighet att undervisa teknisk slöjd förväntas ta form på några få studiepoäng. Studerandes elevämne övergår till ett begynnande lärarämne i en situation där reflektionen kan ske i förhållande till egen eleverfarenheter och en bild av ett kommande lärarskap, medan det inte finns någon kontakt till skolan som arena under tiden då studierna pågår. I en forskningsbaserad lärarutbildning breddas självreflektionen och reflektion som dialog med stöd från forskningsresultat. Intuitivt tänkande växelverkar med rationellt tänkande. Lärarstuderandes väg mot att tillgodogöra sig det autonoma frirummet i lärarskapet definieras i denna avhandling som överväganden där individen balanserar för och emot i förhållande till olika fenomen i slöjden och skolan överlag. Grunden till en individuell autonomi formas och förväntas växelverka på den allmänna autonomiarenan. I sin yrkesutövning förväntas den slöjdundervisande klassläraren pendla mellan den slöjdpedagogiska praktiken och teorin. Första steget i pendlings utgörs av att lärarutbildningen behandlar ett teoriurval under studiernas gång.

Den empiriska studien är utförd vid två tillfällen med riktade öppna intervjuer med femton klasslärarstuderande i början och slutet av deras första studieår. Datamaterialet analyseras utifrån hermeneutisk ansats med ett innehållsanalytiskt grepp. Resultaten speglas mot slöjdpedagogisk teori. Resultaten visar att klasslärarstuderande har en mångsidig bild av slöjdämnet. Resultaten som helhet omkullkastar delar av forskarens förförståelse. Studerandes syn ser ut att vidgas från enbart slöjdandets manuella verksamhet mot slöjd som pedagogisk verksamhet. För att resultatbilden ska få betydelse i framtida lärarutbildning förs resonemang om en utvidgad dialog och fjorton diskussionsteman som kan berika dialogen. Den utvidgade dialogen tar fasta på att lärarutbildningen behöver göra medvetna satsningar på att dialogen mellan studerande görs effektivare och kompletterar dialogen mellan lärarutbildaren och de studerande. Avhandlingen ger stöd för reflektion om slöjdämnets existens, ambitioner, innehåll och uppbygg såväl för lärarutbildare som lärarstuderande.

Sökord: slöjd, slöjdpedagogik, lärarutbildning, lärarautonomi, innehållsanalys

Abstract

Sloyd as an activity concretizes man's ability to, with the help of mind and body, reshape materials into objects and change her conditions for survival. The sloyd actor outside school works when the spirit moves her, while the pupil in school is expected to sloyd regardless of motivation. Subject teachers become experts on sloyd in educational settings, while the qualification requirements may set the class teachers' voluntariness within parenthesis. All class teachers qualify to teach all core subjects of the national curriculum in Finland from preschool to grade six. The aim of the current thesis is to deepen the knowledge on how the science of sloyd education can support class teacher students' future teaching in sloyd. In the empirical part of the study, Swedish-speaking Finnish class teacher students' views on technical sloyd as one of their future subjects for teaching are examined.

The class teacher's qualifying skills in teaching technical sloyd are expected to take shape during only a few ECTS study points. The teacher students' experience of the subject from the pupil's perspective is supposed to move into a budding teacher subject. In a research-based teacher education, self-reflection and reflection as a dialogue are extended aided by research results. Intuitive thinking interplays with rational thinking during this time. The teacher student's approach to make use of the autonomous free space in teaching is, in the current thesis, as considerations where the individual weighs the pros and cons in relation to various phenomena in sloyd and the school overall. The basis for an individual autonomy is shaped and is expected to interplay on the common arena of autonomy. In the exercise of their profession, the class teacher teaching sloyd is expected to oscillate between the sloyd educational practice and theory. The first step in this movement within the teacher education is the coverage of a selection of theories during the studies.

The empirical part of the study is carried out at two separate occasions with directed open-ended interviews with fifteen class teacher students in the beginning and end of their first year of study. The data was analysed with a hermeneutic approach and a qualitatively oriented approach to content analysis. The results are mirrored against theory within the science of sloyd education.

The results show that class teacher students have a versatile view of educational sloyd. The overall results overthrow parts of the researcher's pre-understanding. The viewpoint of the students seems to broaden from a merely manual activity to seeing sloyd as an educational activity. In order for the results to gain significance in the teacher education of the future, a line of reasoning is conducted in order to recommend an extended dialogue and thirteen possible themes for enriching discussions are put forth as a result of the present study. The extended dialogue focuses on that teacher education should make conscious ventures to create opportunities for the students to take part in effective discussions on the subject of sloyd, complementing the existing dialogue between the teacher educator and the students. This thesis lends support to reflections on the following aspects of educational sloyd in these dialogues: the reasons for why the sloyd subject exists, the ambitions of the subject, the content and organization of the subject for students as well as for the teacher educators.

Keywords: sloyd, science of sloyd education, teacher education, teacher autonomy, content analysis

Förord

En lång resa närmar sig sitt slut. Jag vet att det är många i min omgivning som både undrat och väntat. Ska detta arbete någonsin bli färdigt. *Nu, äntligen!* Och ni ska veta, jag njuter! Det finns många människor i min omgivning som på olika sätt medverkat till att den sista punkten nu är skriven. Utan den hjälp, stöd och uppmuntran som olika människor gett, skulle ni utan tvekan ha fått vänta på den sista punkten ännu ett bra tag.

Det finns risk för att begynnande ”yrkesskador” uppstår då man sitter länge med ett och samma projekt. Därför kan jag inte undvika att placera mina tackord i två grupperingar. Dessa befinner sig dock inte i hierarkier utan är per definition likvärdiga. Jag försöker lägga upp ordningen i mina tackord i kronologisk ordning från dåtid till nutid. Redan i detta sammanhang vill jag understryka att jag inte på något sätt har möjlighet att nämna alla som borde bli omnämnda.

Den första gruppen som är värd mitt stora och ödmjuka tack är de människor som finns inom mitt yrkesverksamma liv. Professor emerita Linnéa Lindfors såg potentialen i mig innan jag själv upptäckte den. Det var en ära att hinna arbeta med dig innan din pensionering var aktuell. Med lärarutbildare, lektor Olof Åström, förde jag många intressanta kaffebordsdiskussioner under tiden då jag var studerande. Diskussionerna tangerade ofta sådan tematik som också finns i denna avhandling. Professor Christina Nygren-Landgårds hade en mycket betydelsefull roll i forskningsarbetets inledningsskede. Utan din insats skulle jag sannolikt söka forskningsstipendier ännu. Ditt målmedvetna arbete bidrog till att jag fick plats i den nystartade forskarskolan vid pedagogiska fakulteten. Forskarskolan leddes av professor Michael Uljens. Du bidrog till att mitt tänkande utvidgades utanför det som då var min förförståelse. Utvidgningen gynnades också av de övriga medlemmarna i gruppen; Rita, Hannah, Christian, Birgit, Inger, Lili-Ann, Sara och Calle.

Professor Marlène Johansson kom sedan att ta över handledningen av mitt arbete. Jag är innerligt tacksam för din uppmuntran och goda handledning. Varje möte med dig har gett nya krafter. Den närmaste arbetsgemenskapen utgörs av Barbro Sjöberg, Stefan Myrskog, Gun Åbacka, Janne Elo, Kasper Hiltunen och Charlotta Böhlström. Tillsammans bildar vi ett kugghjul som får saker och ting att hända. Mia Porko-Hudd utgör navet i hjulet, tack! Monika Sunngren har utgjort en viktig kugge i detta kugghjul, lycka till med din nya utmaning. Under tiden i forskartornet träffade jag många för mig viktiga människor. Annika Wiklund-Engblom, Pia Sjöblom, Jessica Aspfors, Christel Sundqvist, Tom Lillas och Eva Ahlskog-Björkman förtjänar ett specialomnämmande på vägen mot ett slutfört avhandlingsarbete. Det slöjdpedagogiska resurscentrets nordiska forskargrupp utgör också en viktig länk i arbetet med avhandlingen. Jag vill också tacka kollegerna på våning fem för den goda gemenskap vi har. Kaffepausen på fredagar klockan 10 är veckans rekreationshöjdpunkt. Ett stort tack riktas också till de femton första årets klasslärarstuderande som under läsåret 2007-08 deltog i intervjuerna. Det är era resone-mang som gett mig ny förståelse av problemområdet. Tarja Grahn-Björkqvist och Christel Björkstrand höll mig i upprätt läge dagen före tryckningen.

Jag riktar ett oerhört stort tack till manuskriptets förgranskare, docent Kajsa Borg och professor Sinikka Pöllänen. Era uppmuntrande, klargörande och professionella kommentarer gjorde att jag mitt i allt inte hade för många saker att ta ställning till. Jag började se helheten. Jag vill också tacka Barbro Wiik för den hjälp jag fick i samband med språkgranskningen.

Den andra gruppen av människor som jag vill rikta mina varmaste tack till är de som finns inom mitt privatliv. Mina föräldrar har alltid varit måna om att vi fem barn skulle ha möjlighet att utbilda oss. I ett skede av livet hade jag planer på att bli restaurangkok, min mor konstaterade dock att det kanske inte skulle vara så dumt att ta studenten först. Så här blev det. Isä on omalta osaltaan kannustanut meitä lapsia eteenpäin elämässä. Lasten edut on aina asetettu omien etujen edelle. Olen myös erittäin kiitollinen siitä että olen saanut teiltä molemmat kotimaiset kielet. Sillä on suuri merkitys minulle.

Under den tid som forskningen pågått har vi fått två barn och byggt hus. Många pusselbitar bildar en helhet. De viktigaste pusselbitarna finns i mitt fall där hemma. Hannes och Ines har vuxit upp med en stundvis frånvarande pappa. ”Pappa i kväll ska vi leka med Lego” hör till vardagslivets små viktiga stunder. Det har hjälpt mig att varva ner och njuta av tillvaron. Svärmor Gun-Britt, ett stort tack för din hjälp i vår vardag. Till sist vill jag tacka min fru Annette. Förutom att du fått dra en betydande del av hemmets ”administrativt-organisatoriska” uppgifter under de senaste åren, har du framför allt stött mig i arbetet med avhandlingen. En stor del av detta arbete är din förtjänst. Du har lyssnat och låtit mig berätta och du har uppmuntrat mig och trott på mig. Tack!

Högskolestiftelsen, ledningsgruppen för forskarutbildning vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Svenska kulturfonden och Waldemar von Frenckells stiftelse, har gett ekonomiskt stöd för avhandlingsarbetet. Tack!

On suuri kunnia saada kirjoittaa tämän työn viimeiset sanat juuri Suomen itsenäisyyspäivänä. Päivänä jonka puolesta isovanhempani taistelivat.

Det är en stor ära att få skriva de sista orden i denna avhandling på Finlands självständighetsdag. Dagen som mina far- och morföräldrar kämpade hårt för i sin ungdom.

I Sundom den 6 december 2013

Juha Hartvik

Innehåll

1	Introduktion	1
1.1	Inledning	1
1.2	Problemområde och övergripande syfte	4
2	Om slöjd	11
2.1	Slöjd som begrepp	11
2.2	Olika former av slöjd	13
2.3	Slöjdandets produkt och resultat	14
3	Slöjd gör entré i normativa miljöer	17
3.1	Slöjd som en del av den allmänbildande skolan	17
3.2	Slöjdämnet förändras över tid	21
3.3	Slöjd får vetenskapligt stöd	27
3.4	Den grundläggande utbildningen som lärarens arbetsfält	32
4	Förväntad lärarberedskap och hur den kan skapas	35
4.1	Läroplanen visar på förväntningar på en förändrad lärarberedskap	35
4.2	Om hur lärarutbildning gestaltas	42
4.3	Läraryrket som profession	46
4.4	Autonomi som en del av lärarprofessionen	50
4.5	Operationaliserad autonomi	55
5	På väg mot slöjdpedagogisk praktik	59
5.1	Lärarutbildningens normativa förväntningar	59
5.2	Från pyssel till metateori	60
5.3	Att utveckla beredskap för slöjdpedagogisk praktik	68
5.4	Att vidga ställningstagandena med hjälp av slöjdpedagogisk teori	79
5.4.1	Slöjdpedagogiska utgångspunkter	80
5.4.2	Lärarens process i edukativ slöjd	83
5.4.3	Lärande och slöjd	87
5.4.4	Slöjd som process	91
5.4.5	Utgångspunkter för elevernas slöjdande	96
5.5	Pendling mellan slöjdpedagogisk praktik och teori	99
6	Avhandlingens empiriska del	103
6.1	Preciserade forskningsfrågor	103
6.2	Metodval	106
6.3	Intervjuns upplägg och genomförande	120
6.4	Analysförfarande	122

7	Två bilder av den blivande klasslärarens slöjdämne	129
7.1	Slöjdämnets existens	130
7.1.1	Slöjdämnets existensmotiv ur ett grupperspektiv	130
7.1.2	Slöjdämnets existensmotiv ur ett respondentperspektiv	142
7.1.3	Sammanfattande kommentar, slöjdämnets existensmotiv	147
7.2	Ambitioner med läroämnet slöjd	148
7.2.1	Ambitioner med slöjdämnet ur ett grupperspektiv	148
7.2.2	Ambitioner med slöjdämnet ur ett respondentperspektiv	159
7.2.3	Sammanfattande kommentar, ambitioner med slöjdämnet	160
7.3	Ämnesteknologiskt innehåll i läroämnet slöjd	161
7.3.1	Slöjdens ämnesteknologier ur ett grupperspektiv	161
7.3.2	Slöjdens ämnesteknologier ur ett respondentperspektiv	177
7.3.3	Sammanfattande kommentar, ämnesteknologiskt innehåll	180
7.4	Utgångspunkter för elevernas slöjdande	181
7.4.1	Slöjdandets utgångspunkter ur ett grupperspektiv	181
7.4.2	Slöjdandets utgångspunkter ur ett respondentperspektiv	187
7.4.3	Sammanfattande kommentar, utgångspunkter för slöjdandet	191
7.5	Inför, under och efter slöjdsalssituationen	192
7.5.1	Inför slöjdsalssituationen	192
7.5.2	I slöjdsalen	197
7.5.3	Efter slöjdsalssituationen	201
7.5.4	Sammanfattande kommentar, inför, under och efter verksamheten	205
8	Didaktiskt tolkande diskussion	207
8.1	Utgångsläget	207
8.2	Möjligheter till en utvidgad dialog	209
8.2.1	Dialog om existensmotiv för slöjdämnet	211
8.2.2	Dialog om ambitioner med slöjdämnet	216
8.2.3	Dialog om materialområden i slöjdämnet	220
8.2.4	Dialog om utgångspunkter för elevernas slöjdande	227
8.2.5	Dialog om utvecklad lärarberedskap	229
8.3	Reflektion över metod och fortsatt forskning	236
	Summary	247
	Referenser	271
	Bilagor	293

Figurer

<i>Figur 1:</i> Avhandlingens problemområde.....	8
<i>Figur 2:</i> Slöjdpedagogikens position i förhållande till slöjd som skolämne och universitetsämne.....	29
<i>Figur 3:</i> Lärarens position mellan läroplansgrunder och genomförd undervisning.....	38
<i>Figur 4:</i> Mekanismen för lärarens autonomiutveckling.....	55
<i>Figur 5:</i> Hierarkiska nivåer av kunskaps- och kompetensutveckling i slöjd och slöjdpedagogik.....	60
<i>Figur 6:</i> Slöjdpedagogiska nivåer och aktörer.....	65
<i>Figur 7:</i> Den didaktiska reflektionens tre nivåer.....	68
<i>Figur 8:</i> Slöjdaren omgiven av världar.....	80
<i>Figur 9:</i> Aktörer och världar i slöjd som pedagogisk verksamhet.....	84
<i>Figur 10:</i> Lärarstuderandes verksamhetsvarv.....	85
<i>Figur 11:</i> Forskningsbaserad lärarutbildning i slöjd.....	99
<i>Figur 12:</i> Översikt av tillvägagångssätt vid analys.....	127
<i>Figur 13:</i> Sammanställning av framkomna aspekter av existensmotiv.....	141
<i>Figur 14:</i> Synen på slöjddämnet existens, exemplifierat genom respondent 1.....	145
<i>Figur 15:</i> Översikt av individfunktionen i respondenternas ambitioner med slöjddämnet.....	151
<i>Figur 16:</i> Översikt av produktionsfunktionen i respondenternas ambitioner med slöjddämnet.....	154
<i>Figur 17:</i> Översikt av interaktions- och transaktionsfunktionen i respondenternas ambitioner med slöjddämnet.....	158
<i>Figur 18:</i> Översikt av motiv, träslöjd ska ingå i slöjd för årskurserna F–6.....	165
<i>Figur 19:</i> Översikt av motiv, ingen elektronik i årskurserna F–6.....	167
<i>Figur 20:</i> Översikt av motiv, elektronik kan ingå i slöjd för årskurserna F–6.....	169
<i>Figur 21:</i> Översikt av motiv, elektronik ska ingå i slöjd för årskurserna F–6.....	171
<i>Figur 22:</i> Översikt av motiv, ingen metallslöjd i årskurserna F–6.....	173
<i>Figur 23:</i> Översikt av motiv, metall kan ingå i slöjd för årskurserna F–6.....	175
<i>Figur 24:</i> Översikt av motiv, metall ska ingå i slöjd för årskurserna F–6.....	177
<i>Figur 25:</i> Översikt av möjliga ämnesteknologiska områden vid T1 och T2.....	180
<i>Figur 26:</i> Den utvidgade dialogen i lärarutbildning.....	211
<i>Figur 27:</i> Diskussionsområden i anslutning till slöjdens material- och teknikområden.....	222
<i>Figur 28:</i> Diskussioner i anslutning till slöjdandets utgångspunkter.....	229
<i>Figur 29:</i> Sammanställning av framkomna diskussioner.....	235

Bilagor

<i>Bilaga 1:</i> (1–3)	Intervjumanual, intervjutidpunkt T1 och T2.....	293
<i>Bilaga 2:</i> (1–2)	Detaljerad översikt, existensmotiv.....	296
<i>Bilaga 3:</i>	Detaljerad översikt, ambitioner med slöjdämnet	298
<i>Bilaga 4:</i>	Detaljerad översikt, slöjdämnets upplägg.....	299

Tabeller

<i>Tabell 1:</i>	Olika varianter av slöjdprocessen	93
<i>Tabell 2:</i>	Översikt av respondenternas deltagande i intervjuerna och intervjumaterialets omfattning.....	122
<i>Tabell 3:</i>	Översikt av respondentvisa existensmotiv vid intervjutidpunkt T1 och T2..	142
<i>Tabell 4:</i>	Aspekter och kombinationer av aspekter som framträder i respondenternas ställningstaganden om slöjdämnets existens	144
<i>Tabell 5:</i>	Sammanställning av respondenternas ställningstaganden om ambitioner med slöjdämnet.....	159
<i>Tabell 6:</i>	Respondenternas ställningstaganden om elektronik som ämnesteknologiskt innehåll i slöjdämnet	178
<i>Tabell 7:</i>	Respondenternas ställningstaganden om metallslöjd som ämnesteknologiskt innehåll i slöjdämnet	179
<i>Tabell 8:</i>	Utgångspunkter för elevernas slöjdande vid intervjutidpunkt T1 och T2.....	187
<i>Tabell 9:</i>	Respondenternas ställningstaganden om slöjdämnets upplägg vid intervjutidpunkt T1 och T2	202

1 Introduktion

1.1 Inledning

I det förestående forskningsarbetet undersöks klasslärarstuderandes syn på teknisk slöjd som ett av de undervisningsämnen som klassläraren kommer att ha hand om i sin framtida yrkesutövning. Slöjdamnet har funnits med i den finländska allmänbildande skolan¹ alltsedan folkskolan fick sin början på 1860-talet. Under de 150 år som Finland haft en för alla gemensam allmänbildande skola har samhället förändrats radikalt. Jordbruksdominansen har fått ge rum för ett brett spektrum av yrken genom vilka människan klarar av sin vardag och tjänar sitt uppehälle. Lokalsamhället har kompletterats med globala perspektiv. Vardagslivets karaktär har genomgått omvälvande förändringar inte minst genom utvecklad teknologi och nya sätt att kommunicera och förflytta sig från ett ställe till ett annat. Källorna för moral och etik har blivit fler i ett allt mer pluralistiskt samhälle. Det jordbruksdominerade samhället (Suojanen, 2000) har omvandlats till ett samhälle som allmänt benämns senmodernt eller postmodernt. Det samtida samhället beskrivs med begrepp som intensiv förändringstakt, teknologisk komplexitet, informationsexplosion samt förändrad syn på tid och rum (Hargreaves, 1998; Kyrö, 1998; Suojanen, 2000). Individens roll har omvandlats från att försöka hålla sig till normen till att vara individer (Hautamäki, 1996).

Den samtida och framtida människan förväntas ha kapacitet att lära sig, vara kreativ, kritiskt tänkande och problemlösande. Människan behöver också kunna kommunicera, samarbeta, besitta informationskompetens samt vara delaktig genom aktivt medborgarskap och personligt och socialt ansvar. Dessa kompetensområden har formats av Binkley et al. (2012). Områdena är framtagna genom analyser av ett tjugotal policydokument² som beskriver de egenskaper som människan behöver ha på det tjugoförsta århundradet. Vartdera kompetensområdet delas in i kunskaper, färdigheter och attityder³. Oavsett vem som definierar eftersträvansvärda och nödvändiga kvalifikationer för att människan ska klara sig i samtiden och framtiden har skolan en aktiv roll i såväl definitionen som förverkligandet av det som anses eftersträvansvärt. Skolans möjlighet till delaktighet konkretiseras genom läraren. Lärarstuderandes väg in i ett framtida lärarskap fokuseras i denna avhandling. Lärarblivandet är dels upptaget med att följa andras förväntningar, dels även forma sin egen syn på olika områden i lärarens yrkesgärning.

¹ Folkskola, grundskola, grundläggande utbildning.

² Skribenterna har gjort ett urval bland sinsemellan oberoende organisationer från olika delar av världen. Merparten av dokumenten har europeiskt och amerikanskt ursprung.

³ Skribenterna använder begreppen *Attitudes*, *Values*, *Ethics* som en gruppering i sin redogörelse.

I den kontext där det förestående vetenskapliga arbetet utförs är lärarutbildningen forskningsbaserad. Pedagogik utgör huvudämnet i studierna som leder till klasslärarbehörighet. Enligt Hirsjärvi och Huttunen (1991) är pedagogik vetenskapen som behandlar fostran och undervisning. Stensmo (1994) lägger även in utbildning som en av pedagogikens domäner. Pedagogisk verksamhet handlar om vetande och metoder som tillämpas i fostran, undervisning och utbildning. Relationen mellan fostran, undervisning och utbildning definieras olika i olika sammanhang. Stensmo (1994) konstaterar att utbildning kan ses som överordnad fostran och undervisning. Andra forskare ser fostran som överordnad undervisning och utbildning. Definitionen är avhängig av vilken kontext som granskas. I den allmänbildande skolans lägre årskurser kan fostran ses som överordnat fenomen i förhållande till undervisning. Fostran stöds av undervisning. Verksamheten är inte direkt utbildning. Däremot skapar fostran och undervisning förutsättningar för utbildning. I lärarutbildningen kan utbildning ses som överordnat begrepp. Lärarutbildningen omfattar ett urval av fostrans- och undervisningsrelaterat innehåll för att i utbildningen skapa förutsättningar för lärare att verka som fostrare och undervisare.

Fostran har enligt Siljander (2002) såväl individualiserande, socialiserande som bildande funktioner. Individualisering är individens möjlighet att bygga upp en egen subjektiv identitet. Samtidigt som fostran förväntas ge rum för individuella identiteter ska den också socialisera in individen i ett rådande samhälle. Socialisation kan variera från anpassningssocialisation till emancipation. Grovt taget kan konstateras att socialisering till ett starkt totalitärt samhälle är en ytterlighet, medan den andra ytterligheten är att socialiseras in i ett samhälle som bygger på individualism. Kritik i betydelsen att vara intresserad av att klarlägga och blottlägga företeelsers bakomliggande strukturer, betingelser och förutsättningar gör individen till ett medagerande subjekt (Hansén, 1997). Siljander (2002) har konstaterat att den möjligen viktigaste funktionen som fostran anses ha är en bildningsprocess som ska möjliggöra det för individen att söka efter en värld och ett liv som är mer utvecklat än det för tillfället rådande. Atjonen (2004, s. 19) konstaterar att såväl den individualiserande, den socialiserande som den bildande processen finns med i den verksamhet som utgör lärarens arbetsvardag.

Den fostran som sker i skolan stöds av undervisning som följer gemensamt överenskomna och nedtecknade normativa riktlinjer och förväntningar i form av lagar, förordningar och läroplaner på olika nivåer. Till skillnad från undervisning tar fostran inte sikte på specifika områden och funktioner utan är mer inriktad på att utveckla hela människan (Hansén, 1997). Normerna som eftersträvas stipuleras av fostraren och är till sin karaktär mer eller mindre medvetandegjorda. Både fostran och pedagogisk verksamhet överlag är värdeladdade och förutsätter etiska överväganden. Samtidigt som det goda och önskvärda formuleras krävs definitioner av vad det goda är (Atjonen, 2004, s. 18). Fostran sker även utanför normativa miljöer. Exempelvis hemmets fostran är till sin karaktär kontinuerlig och i någon mån alltid närvarande utan att för den skull ha någon form av nedskrivna normativ agenda.

I jämförelse med fostran är undervisning till sin karaktär mer begränsad i tid och rum. Undervisningens syfte är att stödja fostran. Undervisningsprocessen bygger på tre huvudsakliga element. I en undervisningssituation finns någon som undervisar, någon som undervisas och ett innehåll som undervisas. Siljander (2002, s. 76–77) konstaterar att den pedagogiska relationen skapas av sambanden mellan läraren, den lärande och innehållet. Läraren och den lärande ska ha växelverkan i en lärandesituation. Likaså ska den lärande och innehållet interagera, endast då kan lärande ske. Även läraren och innehållet ska interagera för att tillvarata pedagogiskt värdefullt innehåll ur innehållet som helhet. Undervisning betyder inte att exempelvis läraren överför ett innehåll till den lärande utan undervisning handlar om att tillrättalägga omständigheterna så att den lärande genom sitt lärande kan nå de mål som eftersträvas. Mellan undervisning och lärande finns instuderingskedet. Enligt Aaltola (2003) är både fostran och undervisning kommunikativa till sin karaktär och eftersträvar samförstånd. Det här kan tänkas leda till att även den som är i lärarroll kan lära sig i den tillrättalagda lärandesituationen.

Enligt Atjonen (2004) omfattar lärarens arbetsvardag alltid både fostran och undervisning. Läraren är fostrare och uppmuntrare vars främsta uppgift är att stödja elevernas utveckling till goda, balanserade och livsbejakande individer (Luukkainen, 2005). Även om den allmänbildande skolan bygger på undervisning i olika läroämnen är kunskaper och färdigheter i läroämnena i sig är inte det enda målet med verksamheten. Målet torde ligga i att överträffa det rådande, att skapa sig en identitet, men ändå vara en del av samhället. Innehållet i läroämnena som ingår i den allmänbildande skolans lärokurs får på det sättet en sekundär roll. Slöjdämnet och speciellt teknisk slöjd, som fokuseras i denna avhandling, utgör ett av dessa läroämnen.

Lärarytbildningen har i uppgift att på bästa möjliga sätt förbereda och skapa grund för den utmanande och inspirerande uppgift som den blivande läraren kommer att möta. Samtidigt som den blivande läraren förväntas utveckla sin egen förmåga att fostra och undervisa elever skapar den blivande läraren också sin egen identitet som lärare. Även lärarstuderande socialiseras in i det för tillfället rådande, förväntas skapa sin egen identitet och nå över det för tillfället rådande. Undervisningen som sker vid lärarytbildningen borde därmed vara upptagen med frågan om hur skolans och lärarens verksamhet på bästa möjliga sätt kan främja elevens fostrans- och undervisningsprocess.

1.2 Problemområde och övergripande syfte

Ett grundläggande motiv och drivkraften till detta avhandlingsarbete utgörs av en självupplevd problematik i lärarutbildningen. Ur ett brett perspektiv finns problematikens kärna i utmaningen att hos lärarstuderande åstadkomma en insikt om att all verksamhet som görs i den grundläggande utbildningen handlar om en kombination av fostran och undervisning. Undervisning i slöjdamnet sker inte enbart för slöjdens egen skull utan slöjden är även ett medel i en helhetsmässig fostran av eleven.

Enligt min erfarenhet av att handha slöjdkurser för klasslärarstuderande⁴ inom studiehelheten grundskolans ämnen och ämneshelheter⁵ är det utmanande att behandla slöjdamnet på ett sätt som går utanför slöjdandet som verksamhet. Slöjdens material, tekniker och arbetssätt fokuseras och tillverkning verkar uppta en stor del av klasslärarstuderandes uppmärksamhet i de behörighetsgivande studierna. Slöjdandet som verksamhet får enligt min förförståelse en överordnad roll i förhållande till frågor om exempelvis hur slöjdundervisning läggs upp och med vilka motiv slöjd existerar i den allmänbildande skolan. Den här upplevelsen är återkommande i min lärarutbildarerfarenhet.

Att det konkreta slöjdandet tar stort utrymme i studierna behöver relateras till den erfarenhetsbakgrund som lärarstuderande har. De flesta studerande saknar inblick i slöjdamnet ur ett lärarperspektiv. Det är i sig en naturlig situation, eftersom lärarutbildningen inte förutsätter exempelvis arbetserfarenhet av de som antas till utbildningen. En annan faktor som sannolikt har betydelse i sammanhanget är att den obligatoriska slöjden i grundläggande utbildning upphör vid årskurs 7. På så sätt är det möjligt att en del studerande inte varit i kontakt med slöjdverksamhet sedan 13–14 års ålder (Lindfors & Kokko, 2010). Här skiljer sig slöjdamnet från de flesta andra läroämnen som ingår i grundskolans ämnen och ämneshelheter som den blivande klassläraren studerar i lärarutbildningen. Skillnaden finns i att de flesta andra ämnen studeras upp till gymnasienivå, medan slöjdamnet upphört i årskurs 7 eller senast i årskurs 9. Ämnets karaktär med en speciell form av konkret verksamhet kan göra att det mest handgripliga fokuseras under lärarutbildningens kurs. Begreppet tid kommer också in som en möjlig faktor då upplevelsen är att tillverkningen överskuggar exempelvis diskussionen om slöjdamnets pedagogiska möjligheter. Dels är studiernas tidsmässiga omfattning kort i förhållande till innehållets omfattning, dels är studierna placerade alldeles i början av utbildningen.

⁴ Klassläraren får genom sin utbildning behörighet att undervisa slöjdamnet i den grundläggande utbildningens lägre årskurser från förskola till årskurs sex (F–6). I Finland går barnen i förskolan som sexåringar.

⁵ Här avses studier i olika ämnen och ämneshelheter som undervisas i den grundläggande utbildningen; dessa studier ger yrkesfärdigheter för undervisning i de för alla gemensamma ämnen som enligt 11 § i lagen om grundläggande utbildning (628/1998) ingår i den grundläggande utbildningens lärokurs

Luukkainen (2005) ser behärskning av ämnesinnehåll som ett av de områden som bildar grund för ett framtida lärarskap. De övriga delområdena berör förmågan att tillrättalägga tillfällen som gynnar lärande, att samverka med andra lärare och samhället, att verka samhälls- och framtidsinriktat samt att i all verksamhet utgå från ett etiskt förhållningssätt. Enligt Luukkainen (2005) utgör lärarens ämnesbehärskning grunden för att undervisning i ämnet ska fungera. Samtidigt synliggör han att en verksamhet med pedagogiska avsikter förutsätter mångsidigt tänkande hos den som är lärare i situationen. Johansson (2002) betonar att användningen av verktyg och material möjliggör tillgången till kunskaper som annars inte är nåbara. Utan tillräcklig ämnesteknologisk träning förblir exempelvis verktygen "tysta" för såväl läraren som eleverna. Hur ett verktyg används kan diskuteras, men utan konkret användning går en del kunskaper som framträder i användningen förlorade. Lakkala och Rasila (1991) anser att egen erfarenhet behövs för att lärande ska ske. Enligt skribenterna lär man sig heller inte köra bil genom att sitta och se på när någon annan kör. I anslutning till tillverkning i material finns det också sådana arbetarskyddsaspekter som inte går att förbise vid träning av lärares beredskap att handha slöjdundervisning (Kaukinen, 2006).

Sulonen (2004) konstaterar att nyutbildade lärare i huslig ekonomi har kritiserats för bristande matlagningskunskaper. Det här kan enligt henne ses som ett tecken på vad som värderas högst i lärarens yrkeskunskap. Sulonen betonar att lärarutbildningen har en utmaning i att skapa beredskap för läraryrkets bredd. Kunskaper och färdigheter i material, verktyg och tekniker är viktiga även för den slöjdundervisande läraren, men täcker inte den bredd som en lärare i slöjd förväntas bemästra. Med stöd i Selander (2008) kan konstateras att den som utbildas ska samtidigt lära sig något och lära sig bli något. Lärarutbildningen förväntas även i framtiden utveckla goda praktiska kunskaper och färdigheter kombinerade med vetenskapligt och teoretiskt grundad förståelse av fenomenen fostran och undervisning (Sjöberg & Hansén, 2006).

Vesioja (2006) som undersökt klasslärares bild av att vara lärare i musikämnet, berör i sin forskning lärares syn på huruvida de upplever sig vara musiklärare eller musikpedagoger. Vesioja konstaterar att oavsett hur läraren ser på sin roll i musikämnet återspeglar sig lärarens ämnesmässiga kunskaper, attityder och värderingar i verksamheten som pågår. Samtliga tolv respondenter som ingick i studien poängterade ämneskunskapens betydelse för att läraren ska uppfatta sig själv som musikfostrare. Respondenterna konstaterade att det är svårt att åstadkomma musicerande i klassrummet om läraren har svag ämnesbehärskning. Samtidigt lyfte respondenterna i studien fram betydelsen av didaktiska studier

och undervisningspraktik⁶ i lärarutbildningen. Vesioja (2006) konstaterar utgående från musikämnets perspektiv att läraren blir en skicklig fostrare genom sitt ämne först när han eller hon har tillräcklig ämnesbehärskning i kombination med insikten om fostrarens ansvar. Då det gäller slöjd konstaterar Lepistö (2006) att det inte räcker med att läraren vet hur någonting utförs. Läraren behöver också behärska görandet. Nygren-Landgårds (2000) har funnit åtta idealtyper av hur blivande ämneslärare i textilslöjd och teknisk slöjd ser på sin kommande slöjdundervisning. Resultaten visar att slöjdpedagogisk medvetenhet under lärarutbildning kan ta sig uttryck på olika sätt. Bland totalt åtta olika konstruerade idealtyper finns en idealtyp som starkt betonar slöjd som hantverk, medan de övriga idealtyperna involverar pedagogiska möjligheter i synen på slöjdläraryrskapet.

Luukkainen (2005) menar att ämnen som har en tydlig praktisk verksamhetsform förutsätter att läraren både vet hur man gör och kan utföra det som ska göras. Däremot betonar han att ämnen som är mer teoretiska till sin karaktär i högre grad förutsätter att läraren kan dela in det som är föremål för lärande i delmoment och stödjande vars och ens lärande. Det som Luukkainen lägger fram tyder på en uppfattning om att praktiskt betonade ämnen skulle vara lättare att göra till undervisning än teoretiskt betonade ämnen. Alexandersson och Lantz-Andersson (2008) aktualiserar frågan om det egentligen finns renodlade teoretiska och praktiska ämnen i den mening som skolan fortfarande tenderar att kategorisera läroämnena. Skribenterna använder datoranvändningen i skolan som ett exempel på en verksamhet som utmanar det västerländska vetenskapstraditionen, med rötter i Platon – en tradition där tänkande är av högre rang än görandet. Ibland är datoranvändningen i sig föremål för lärande och ibland används datorn som medel för att lära sig någonting annat. Detsamma gäller slöjdamnet som av tradition uppfattats som ett mer manuellt än intellektuellt ämne. Ibland vidmakthåller även företrädare för slöjdamnet denna tudelning (Molander, 1995). Enligt Alexandersson och Lantz-Andersson (2008) är slöjd ett läroämne⁷ i den allmänbildande skolan som tydligt förenar manuellt och intellektuellt arbete och olika former av kunnande och färdigheter som kan utvecklas genom dessa.

För att den blivande läraren ska kunna främja elevers intellektuella och manuella utveckling med hjälp av slöjd räcker det inte med att läraren i slöjd behärskar ämnesinnehållet. Liksom i andra läroämnena behövs förmåga att dela in det som är föremål för lärande i lämpliga delmoment. Detta sker exempelvis när läraren formar lärandetillfällen som har som avsikt att gynna lärande. Samtidigt ska

⁶ Begreppet *undervisningspraktik* avser sådana kurser i lärarutbildningen där de lärarstuderande övar sig i att planera, genomföra och värdera undervisning i klass. Merparten av undervisningspraktiken vid finländska lärarutbildningar sker i den till lärarutbildningen anknutna övningsskolan. I undervisningspraktiken ingår i regel handledning som ges av övningsskolans lärare och utbildare vid lärarutbildningen.

⁷ I den fortsatta beskrivningen används läroämnet slöjd, slöjdamnet, slöjd som skolämne och skolslöjd som synonyma begrepp. Begreppen avser slöjdamnet i den allmänbildande skolan.

läraren ha beredskap att begrunda frågan om slöjdens manuella och intellektuella kvaliteter som sammanvävs i slöjddandets process och den produkt som processen leder till. (Alexandersson & Lantz-Andersson, 2008). Lindfors och Kokko (2010) hyser oro över hur klasslärares verkliga kompetens att undervisa slöjd i den grundläggande utbildningens lägre årskurser ser ut. Skribenterna poängterar att i en situation där behörigheten att undervisa slöjd i årskurserna från förskola till årskurs sex (F–6) baserar sig på relativt få studiepoäng⁸ kvarstår fortfarande kravet på att läraren ska ha goda ämneskunskaper och kunna forma verksamheten så att den når målgruppen på ett pedagogiskt och didaktiskt meningsfullt sätt. (Jfr Nygren-Landgårds, 1997a, s. 50.) Pöllänen och Kröger (2000) konstaterar att i en situation där slöjddandet i meningen att göra för hand tydligt minskat under de senaste decennierna är det rimligt att slöjddämnet förändrade betydelser blir synliga även i slöjdundervisningen. En skicklig lärare som undervisar i slöjddämnet förväntas behärska det ämnesteknologiska innehållet och därutöver ha didaktiska färdigheter som stöder genomförandet av sådana lärandesituationer som beaktar den eftersträlvade helhetsmässiga utvecklingen av eleverna. Kojonkoski-Rännäli (1995, s. 125) konstaterar att förmågan av att konkret behärska görandet i slöjd bidrar till en positiv självbild. Att behärska görandet i slöjd är enligt henne lika viktigt för den som är lärare som för den som håller på att lära sig. En ytterligare aspekt som Kaukinen (2010) synliggör är behovet av att lärare kan argumentera för det mångsidiga slöjddämnet existens. Enligt henne har den allmänna diskussionen om slöjddämnet saknat tydliga argument som kan stärka ämnets varande.

Oavsett de behörighetsgivande studiernas omfattning går det inte att bortse från att en balans mellan ämnesmässig, pedagogisk och didaktisk förståelse och behärskning ska genomsyra även klasslärarstuderandes studier och på så sätt skapa beredskap inför att ansvara för läroämnet slöjd i sin framtida yrkesgörning. Imsen (2006, s. 29) anser att läraren även behöver ha ett slags flexibelt och kreativt konstnärskap, förmåga att göra reflektioner samt ha omsorg över eleverna.

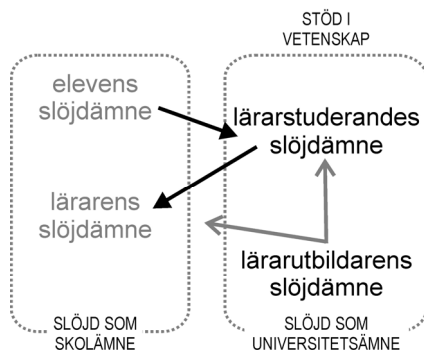
Nygren-Landgårds (1997a, s. 74–75) har diskuterat skillnaden mellan att ha ett medvetet slöjdtänkande, ett medvetet slöjddidaktiskt och ett medvetet slöjdpedagogiskt tänkande. Vad gäller hierarki förutsätter slöjdpedagogisk medvetenhet enligt Nygren-Landgårds såväl medvetet slöjddidaktiskt tänkande som medvetet slöjdtänkande. Om didaktiken ses som sökandet efter det optimala i relation till undervisningssituationens arrangemang (Kansanen, 2004), och om pedagogik ses som en kombination av fostran och undervisning där undervisningen stöder fostran, förutsätter slöjdpedagogisk medvetenhet inte nödvändigtvis närvaro av

⁸ En studiepoäng (sp) motsvaras av 27 timmars arbetsinsats för studerande. 1 studiepoäng motsvarar 1 ECTS (European Credit Transfer System). En utredning gjord av Lindfors och Kokko (2010) visar att omfattningen av de obligatoriska slöjdstudierna i klasslärarutbildningen inom finländska universitet varierar mellan 4 och 7 studiepoäng. Även innehållet i studierna varierar. Vid en del universitet omfattar studierna innehåll från både textilslöjd och teknisk slöjd, medan innehållet vid andra universitet fokuseras till endera slöjddarten.

slöjddidaktiskt medvetenhet. Exempelvis kan en lärarstuderande ha medvetenhet om slöjdverksamhetens pedagogiska värde, utan att för den skull ha ett slöjddidaktiskt medvetet tänkande om hur undervisningen kan struktureras för att nå det som eftersträvas. Däremot kan det antas att för att flödet av händelser i den allmänbildande skolans slöjdsalar ska leda till förväntade resultat behöver läraren ha såväl medvetet slöjdtänkande som slöjddidaktiskt och slöjdpedagogiskt tänkande. Detta innebär en kombination av att känna till slöjdens teknologiska områden, möjligheterna med verksamheten och förmåga att tillrättalägga lärandesituationer på ett sätt som stöder det som eftersträvas med hjälp av slöjdämnet. (Nielsen, 2009, s.13.)

Enligt Nygren-Landgårds (2000, 1997a) finns det fyra varianter av slöjdämnet i den allmänbildande skolan och lärarutbildningen. *Elevens* och *lärarens slöjdämne* finns i den allmänbildande skolan och samverkar inom slöjd som skolämne. *Lärarstuderandes* och *lärarutbildarens slöjdämne* finns vid lärarutbildningen, det vill säga vid universitetet, och bildar i sin tur enligt Nygren-Landgårds slöjd som undervisningsämne. De olika varianterna av slöjdämnet har en kontextuell förankring. Genom att betrakta dessa varianter av slöjdämnet i ett progressivt perspektiv blir ordningsföljden i stället från elevens slöjdämne, till lärarstuderandes slöjdämne och vidare till lärarens slöjdämne. I figur 1 visualiseras förloppet från elevens slöjdämne till ett kommande lärarämne.

Då studierna till lärare inleds övergår elevens slöjdämne till lärarstuderandes slöjdämne och skolans kontext övergår till lärarutbildningens kontext. Förändringen från elev- till lärarperspektiv förväntas ske genom studier som är lärarstuderandes slöjdämne. Lärarutbildarens slöjdämne utgör en länk mellan slöjd som universitetsämne och lärarstuderandes slöjdämne. Lärarutbildarens slöjdämne har alltså en stödjande karaktär i förhållande till lärarstuderandes förflyttning från elevperspektiv till lärarperspektiv. Samtidigt blir det nödvändigt att omdefiniera undervisningsämnets roll och position i förhållande till aktörerna⁹ som finns i lärarutbildningssituationen. Detta görs i avsnitt 3.3.



Figur 1: Avhandlingens problemområde.

⁹ Begreppet aktör används i den förestående texten som ett övergripande begrepp för eleven, lärarstuderanden, läraren och lärarutbildaren.

Läro utbildning skiljer sig från de flesta andra utbildningar på så sätt att samtliga involverade parter har erfarenheter och uppfattningar av sitt framtida yrke genom att var och en någon gång varit i elevroll. Eisner (2000) synliggör att skolan överlag karakteriseras av att grupper som hör till skolan har genom sin egen skolerfarenhet en bild av hur man ”gör skolan”. Det här gäller naturligtvis också läro studerandena. Skolan som arena är ständigt närvarande i läro utbildningen trots sin frånvaro i den konkreta situationen. En del av läro studerandena kan ha erfarenhet av lärorens slöjdämne genom exempelvis läro vikariat. I sådana situationer baseras lärorens slöjdämne på en utveckling av elevens slöjdämne till lärorens slöjdämne utan att individen haft rollen av läro stude-
rande.

Under läro utbildningstiden förväntas de studerande utveckla ett begynnande lärorens slöjdämne. Det förväntade perspektivbytet från elev till läro kan ut-
tolkas exempelvis genom att inga krav på läro erfarenhet finns då de studerande antas till klassläro utbildning. Samtidigt ger statsrådets förordning om universi-
tetsexamina (794/2004) läro utbildningen i uppgift att bland annat ge forsknings-
baserad undervisning för att utveckla den studerandes färdigheter att verka som
självständig läro, handledare och fostrare. Läro utbildaren utgör en länk mellan
den vetenskap som studeras och den som studerar denna vetenskap. Som
läro utbildare har jag saknat fördjupad förståelse av vad forskningsbaserad läro-
utbildning som ger behörighet att undervisa teknisk slöjd från förskola till
årskurs sex handlar om. Teorigenomgången som följer är upptagen med frågan
om hur slöjdpedagogik som vetenskap kommer in i klassläro utbildningen då
fokus finns på teknisk slöjd i årskurserna F–6. Avhandlingens teoretiska del
eftersträvar att konstruera en bild av läro utbildarens slöjdämne i en kontext där
slöjd är ett universitetsämne. Teorigenomgången åtföljs av en undran över vad
som sker i läro studerandes tankar om slöjd som skolämne under den tid av
läro utbildningen när den behörighetsgivande kursen i slöjd pågår. Fokuseringen
berör dels slöjd som skolämne, dels ett begynnande lärorens slöjdämne som
läro studerande formar i utbildningen. Fullt medveten om att alla delar i läro-
utbildningen bidrar till den process som formar den blivande läroren, antar jag
ändå utmaningen att se vad som händer under just den tid som studierna i
teknisk slöjd äger rum. Motivet är att närmare det konkreta slöjdämnet än det här
kommer en del av de studerande inte under sin fortsatta studietid. Det är här och
nu som medvetenhet gryr och processer ska startas. Samtidigt ska bredden i att
vara läro i slöjd uppmärksammas (Lindfors & Kokko, 2010). I den kommande
slöjdsalssituationen är läroren ofta ensam med sina tankar, överväganden och
beslut. Genom att inta ett relativt individkoncentrerat perspektiv synliggörs
enskilda läro studerande som framtida läro i slöjdämnet.

Avhandlingens problemområde är således tudelat. För det första finns ett behov
av att utveckla läro utbildarens slöjdämne i den kontext som skapas av slöjd som
universitetsämne. Läro utbildarens val av innehåll påverkar det som läro-
studerande kommer i kontakt med under läro utbildningstiden. Det här påverkar
indirekt lärorens slöjdämne som läro studeranden utvecklar under tiden i läro-
utbildning. För det andra finns ett intresse av att utreda klassläro studerandes syn

på slöjdämnet som ett av deras kommande undervisningsämnen. Det tudelade problemområdet leder till att också det övergripande syftet för avhandlingen är tudelat. Syftet är å ena sidan *att konstruera ett möjligt sätt att betrakta slöjd som universitetsämne, då målgruppen är lärarstuderande som ska undervisa teknisk slöjd i den grundläggande utbildningens lägre årskurser (F-6)*. Det här visualiseras med den gråfärgade dubbelpilen i figur 1. Å andra sidan är syftet att mot den konstruktionen *utreda hur klasslärarstuderandes syn på slöjd som skolämne förändras under den tid som de behörighetsgivande studierna i teknisk slöjd pågår i lärarutbildningen*. Det här synliggörs med hjälp av de svarta pilarna i figur 1. Det som visar sig ska ses som två bilder av klasslärarstuderandes syn på läroämnet slöjd och lärarskapet i slöjd. Förhoppningen är att det senare delsyftet ska generera kunskap som kan komma till användning vid vidareutvecklingen av det första delsyftet. En precisering av syfte och forskningsfrågor görs i samband med att den empiriska studien inleds i kapitel 6.

Att teknisk slöjd fokuseras i avhandlingen är en följd av att jag saknar ämnesteknologisk kunnighet inom textilslöjdens område. Utan avsikt att generalisera det som framkommer ger resultaten bidrag som kan gagna det slöjdpedagogiska vetenskapsområdet som helhet. Även textilslöjden i skolan formas genom studier i slöjdpedagogik (Lindfors, 1992a, s. 39). Därmed kan de resultat som framkommer i forskning inom det slöjdpedagogiska vetenskapsområdet gynna genomförandet av undervisning i slöjd som skolämne.

2 Om slöjd

Kapitlet inleds med en redogörelse av karakteristiska drag för verksamhet som benämns slöjd. Avsikten är att utmejsla ett slags minimikrav för att en verksamhet som människan håller på med ska kunna uppfattas som slöjd. Därefter diskuteras olika former av slöjd samt slöjdandets produkt och resultat. Beskrivningen, som har karaktären av begreppsprecisering, har som avsikt att visa att slöjd finns i olika kontext i samhället och att slöjd kan ha andra former av resultat än den konkreta slutprodukten.

2.1 Slöjd som begrepp

Som begrepp har slöjd långa anor och omnämns enligt Johansson (2009) redan på 1300-talet i Östgötalagen¹⁰. Ordet *slöjd* härstammar från det fornsvenska ordet *slöghþ*, som står för slughet, flitighet, skicklighet, kunnighet och klokhet och av *slögher*, egenskapen att vara händig, flink, hantverksskicklig, konstfärdig, förfaren, fyndig och påhittig (Svenska Akademiens ordbok, 1981). Den svenska skolslöjdens förgrundsgestalt Otto Salomon (1893, s. 66–67) påpekade att slöjd inte är människans huvudsyssla i meningen yrke. Salomons definition av slöjd är betydelsefull på så sätt att den visar att också i ett jordbruksdominerat samhälle betraktades slöjd som en verksamhet som pågick vid sidan av människans vardagliga sysslor.

Strikt taget handlar människans förmåga att bearbeta material till föremål om villkor för överlevnad. Genom sin bearbetande förmåga har människan möjlighet att omforma villkoren för överlevnad i stället för att leva i en given värld (Alexandersson, 2007; Johansson, 2009; Säljö, 2008a). Materialbearbetning i syfte att omforma villkoren för överlevnad kan ur den nutida västerländska människans synvinkel verka som något som hör till en förgången tid. Att omforma ens omgivning genom att göra själv handlar heller inte i dagens samhälle om en ordagrann överlevnad. Människan har möjlighet att införskaffa sig förutsättningar för materiell överlevnad på andra sätt. Peltonen (1986, s. 93) hänvisar till Fuglsby som hävdar att människan kommer att fortsätta använda redskap, material, maskiner, energi och kommunikationsredskap i sin vardag. Människan kommer att anpassa de processer som hon lärt sig i samband med användning av material, redskap och maskiner, det vill säga lära sig av görandet och inte enbart lära sig göra. Metsärinne (2008) beskriver en liknande förflyttning av tyngdpunkten i slöjd som allmänbildande skolämne. Görandet i slöjd har kompletterats med tänkandet med hjälp av slöjd. Tolkningen av möjligheten att omforma villkoren för överlevnad blir på så sätt också tudelad. Slöjd kan bidra

¹⁰ Östgötalagen är den landskapslag som före mitten av 1300-talet tillämpades i Östergötland, Sverige. Den finns bevarad i sin helhet i en handskrift från mitten av 1300-talet.

till konkret överlevnad genom att människan har förmåga att tillverka artefakter som är nödvändiga i vardagen, men slöjd kan även bidra med ett utvecklat tänkande som exempelvis hjälper människan att göra medvetna val i totala utbudet av olika artefakter.

Det finska språket använder begreppet *käsityö* för den verksamhet som slöjd står för. Begreppet handarbete är en direkt översättning av detta ord. Finskans begrepp för slöjd är konkret till sin form och relativt lätt att förstå och bruka men även missförstå, om inte begreppet öppnas för en djupare förståelse. Risken att missförstå begreppet ligger i dess konkreta form. Det verkar enbart handla om handens arbete. I finländska läroplaner för den allmänbildande skolan har begreppet *handarbete* tidvis använts i stället för det nu etablerade slöjdbegreppet. (Kommittébetänkande, 1912, 1927; Folkskolans läroplanskommitté, 1952.)

Kojonkoski-Rännäli (1995) har i analysen av fenomenet slöjd utgått från orden *hand* och *arbete*. Den ontologiska utgångspunkten finns enligt henne i dessa två begrepp, men begreppen måste öppnas för en djupare förståelse. Enligt Kojonkoski-Rännäli (1995) visar ordet *hand* (fi. *käsi*) att det material som bearbetas är konkret och handgripligt och förutsätter att bearbetningen sker med hjälp av händerna och kroppen. Hon konstaterar vidare att det konkreta som bearbetas är materia och härstammar på ett eller annat sätt från naturen. Abstrakta material som exempelvis tankar kan inte bearbetas med händerna. Handens verksamhet styrs av tanken. Begreppet *arbete* (fi. *työ*) visar enligt Kojonkoski-Rännäli (1995) att aktören är en människa. Skillnaden mellan aktivitet och arbete är att arbete leder till bestående resultat som byggs på vartefter arbetet framskrider. Till skillnad från aktivitet kännetecknas arbete av att det som görs kumulerar och blir bestående. Begreppet *arbete* omfattar en tanke om resultatet som eftersträvas. Exempelvis varje skär i träsvavning bygger på det tidigare och blir bestående i en strävan mot att realisera en föreställningsbild av ett föremål som är under arbete. Då arbete utförs i något material krävs en hel människa. Slöjd förutsätter enligt Kojonkoski-Rännäli (1995) att såväl fysiska som psykiska element involveras i verksamheten. Människans motoriska förmåga sammanvävs med förmågan att tänka, lösa problem, använda fantasin och förmågan att skapa nytt.

Även om begreppen *slöjd* och *käsityö* avser samma sak finns det i båda begreppen nyanseringar som är värda att tillvarata. Den analys som Kojonkoski-Rännäli (1995) gjort av finskans begrepp för slöjd lyfter fram att det är den hela människan som med kroppens hjälp bearbetar material som härstammar från naturen. Det rör sig om ett slags processbeskrivning. Denna process ger vid hand en konkret handgriplig artefakt. Med stöd i Kojonkoski-Rännäli (1995) kan konstateras att människans helhetsmässiga kroppsliga arbete i material från naturen med sikte på en handgriplig artefakt kan fungera som en grundläggande definition på att det som människan gör kan betraktas som slöjd och slöjdande. Svenskans begrepp har genom rötterna till de fornsvenska orden en större

betoning på att beskriva människan som är i slöjdverksamhet. Ord som kunnighet, klokhet, hantverksskicklighet och slughet beskriver människan som slöjdar. Människan både är och förväntas bli allt detta i verksamhet som är slöjd. Förenklat kan sägas att den i någon mån redan sluga¹¹ människan involveras i en verksamhet som vid bearbetning av material förutsätts använda kroppen som helhet i syfte att göra någonting bestående. Samtidigt blir människan möjligen ännu mer slug.

2.2 Olika former av slöjd

I Norden finns slöjd både som en fri verksamhet ute i samhället och som en verksamhet som existerar i utbildningssammanhang (Johansson & Lindfors, 2008; Nygren-Landgårds, 2003). Slöjd kan pågå i olika kontexter och utgående från olika motiv. Konstslöjd handlar huvudsakligen om personliga uttryck. Hemslöjd har tidigare avsett sådan slöjd som gjordes i hemmen för att fylla behovet av exempelvis bruksföremål (Lindfors, 1991a). Kokko (2007, s. 6) synliggör att hemslöjden hade en betydelsefull roll i att dryga ut hushållskassan under jordbrukssamhällets tid. I det skedet när de direkt livsnödvändiga funktionerna med hemslöjd minskade, skedde en tudelning av hemslöjdens betydelse. Hemslöjd blev då småskalig produktion med ekonomiska motiv eller hobbyverksamhet, vars centrala syfte är att bidra till människans välmående och vardagsnära behov (Pöllänen & Kröger, 2000). Slöjdverksamhet har olika uttrycksformer. Ahlskog-Björkman (2007) har i sin doktorsavhandling studerat det textila skapandets möjligheter ur ett vårdperspektiv. Ahlskog-Björkman och Koch (2011) riktar uppmärksamheten på slöjd som sker i det formella rummet och storstadens informella rum, exempelvis slöjdande med små barn i förskolan eller slöjd som dekoration. Koch (2012) har fördjupat sig i så kallad graffitislöjd ute i samhället. Lepistö (2006) diskuterar institutionaliserad och icke-institutionaliserad slöjd. Exempelvis skolslöjd och slöjd där kyrkotextilier tillverkas utgör exempel på den institutionaliserade slöjden. Avsikten kan dock variera. Slöjd i skolan har som syfte att utveckla människan, medan kyrkotextilier är till för att utsmycka och förmedla ett budskap.

Då slöjd finns i utbildningssammanhang används begrepp som pedagogisk slöjd och edukativ slöjd. Lindfors (1991b) introducerade begreppet edukativ slöjdprocess för att tydliggöra den allmänbildande skolslöjdens bundenhet till läroplaner. Begreppet är vedertaget och vida använt i slöjdpedagogisk forskning (Malmberg, 1995; Nygren-Landgårds, 2000; Porko-Hudd, 2005; Sjöberg, 2009a). Anpassning till ett samhälle och dess normer framträder i den ursprungliga definitionen av begreppen edukativ process, edukator och edukand som Koort (1974) gör. Individerna anpassas i huvudsak genom att de lever i och deltar i samhällets aktiviteter. Genom edukativa åtgärder anpassar man sina medmänniskor samtidigt som man genom andras åtgärder själv blir anpassad.

¹¹ *Slug* kan uppfattas både som ett positivt och negativt laddat ord. Här avses ordets positiva bemärkelse.

Betoningen på anpassning till rådande samhälle klingar illa i den samtida postmoderna diskussionen om bland annat bredden av möjligheter och överflödet av impulser och information som individen har tillgång till. Malmberg (1995, s. 34) konstaterar att då slöjd som pedagogisk verksamhet i den allmänbildande skolan eftersträvar utveckling av eleverna i samhällsnormernas riktning blir slöjdverksamheten edukativ.

I den här avhandlingen tolkas begreppen edukativ slöjd och pedagogisk slöjd så att pedagogisk slöjd framträder exempelvis då nya sätt att betrakta slöjdens möjligheter i pedagogisk verksamhet betraktas. Då nyttjas vars och ens potential till nytänkande. Efter att nytänkandet behandlats och riktlinjer för vad som eftersträvas med verksamheten formats tar den edukativa slöjden vid – då försöker man uppnå det som konstaterats vara eftersträvansvärt. Skillnaden mellan slöjd som pedagogisk och edukativ verksamhet definieras på följande sätt: I en pedagogisk slöjdverksamhet är möjligheterna för de deltagande människornas utveckling mer öppna än vad som är fallet i en edukativ slöjdverksamhet där förväntningarna på utvecklingen finns överenskomna i normativt ställda mål och förväntningar på skolans verksamhet.

2.3 Slöjdandets produkt och resultat

Slöjdandet leder till en konkret fysisk produkt som är möjlig att spara och återgå till. Slöjdprodukten utgör ett handgripligt – materiellt – resultat av det arbete som utförts. Även begreppet artefakt används parallellt med produkt. Artefakt definieras enligt Nationalencyklopedin (u.å.a) som *av människohand fabricerade föremål, produkter eller effekter*, medan Svenska Akademiens ordlista (2006) ger begreppet artefakt beskrivningen: *konstföremål* och *konstgjort föremål*. Säljö (2005, 2008b) konstaterar att de flesta föremål som människan omges av är artefakter, det vill säga föremål som är tillverkade av människan. En käpp som plockas upp i skogen är ett naturföremål, medan en käpp som är köpt i affären är tillverkad för ett specifikt ändamål och är då en artefakt. I tillägg till så kallade tekniska artefakter finns även icke-materiella konstruktioner, exempelvis månader, veckor och dagar som också kan definieras som artefakter. Tekniska artefakter karakteriseras av att dessa ska användas för ett visst praktiskt ändamål. Artefakten är ursprungligen tillverkad för en specifik användning, men användaren har en benägenhet att utvidga användningsområdet. Exempelvis skruvmejseln används till en lång rad andra ändamål än att skruva. Att en artefakt missbrukas kan även medföra att artefakten utvecklas. Den i artefakten lagrade kunskapen blir då enligt Bjurulf (2011) föremål för användarens omprövning och användaren har möjlighet att tillföra nya funktioner till artefakten. Bjurulf hävdar att artefakten i själva verket är ett system där både användaren och användningen ingår. Definitionen äventyras dock exempelvis i situationer då ett tillverkat föremål har en dekorativ funktion, men ingen egentlig praktisk användning. Att definiera artefakter genom att dessa har en praktisk användning samt att artefakten blir artefakt först då föremålet är i användning är därmed vanskligt. Däremot är det möjligt att framhålla att en artefakt är tillverkad av människan

för att fylla en viss funktion. Då omfattas olika typer av funktioner från konkret användning till dekorativa syften och allt där emellan. Nielsen (2009) använder begreppet artefakt så att det i tillägg till konkreta produkter även omfattar exempelvis digitala bilder som i sig inte är konkreta i betydelsen handgripliga. Fördelen med begreppet artefakt i förhållande till produkt kan tänkas vara att den i viss mån omfattar mer än den konkreta handgripliga produkt som slöjdprocessen ger som resultat. I den fortsatta beskrivningen används produkt och artefakt som parallella begrepp.

Peltonen (1988) definierar slöjdandets resultat som tillverkningsprodukter och tillväxtprodukter, medan Lindfors (1991b) lägger fram att slöjdverksamhet i pedagogiska sammanhang har såväl materiella som formella resultat i sikte. Johansson (2002) konstaterar att i en framställande verksamhet sammanvävs materiella och immateriella värden. Det materiella kan framträda exempelvis i föremål som underlättar vardaglig verksamhet, medan det immateriella kan komma till nytta genom exempelvis handlingsberedskap och en känsla av välmående. Orden som finns i slöjdbegreppets historiska bakgrundsbeskrivning visar även på att fenomenet slöjd omfattar såväl immateriella som materiella egenskaper hos människan. Johansson (2002) knyter slöjdandets materiella och immateriella resurser till människan och hemmiljön. Kaukinen (2006) gör en liknande indelning av olika syften som slöjdprodukten har. Föremålets användbarhet, kvalitet och hållbarhet är syften som finns i produkten i sig, medan uttryck, estetiska syften och kommunikativa syften skapas av produkten. Kouhia (2012) har studerat de betydelser som en grupp människor med varierande kulturell bakgrund ger sitt slöjdande. Resultaten visar att den konkreta produkten framträder i den funktionella och den materiella betydelsen, medan de övriga sex betydelserna skapas med hjälp av produkten. Exempelvis i den kollaborativa betydelsen är mötet mellan slöjdande människor viktigare än själva produkten.

Johansson (2002, s. 215) konstaterar att slöjdprodukten är en meningsbärare på flera olika plan. Produkten i sig är mycket mer än det konkreta föremål som slöjdaren färdigställt. Produkten har funktionen av ett gränsobjekt som knyter samman exempelvis tid, kultur, individ och samhälle. I produkten lagras individens kunnande och attityder före och efter färdigställandet av produkten. Produkten som ett gränsobjekt har även olika förmedlande funktioner, varav möjliggörandet av traditioner för nya generationer utgör en. Produkter har en funktion som kommunikationsmedel mellan exempelvis hem och skola eller generationer emellan (Johansson, 2002). Produkten kan ses som ett medierande redskap som samlar och lagrar eget och andras kunnande. Konkretiserat kan ett egenhändigt tillverkat slöjdföremål väcka de mest varierande tankar. Genom att betrakta något egenhändigt framställt slöjdföremål kan var och en av oss testa exempelvis följande frågor: Var skedde det här? Vad gjorde jag? Vad gjorde de andra? Vad tänkte jag? Vad lärde jag mig? Vem lärde sig av mig? Vad hände sedan? Det finns en del frågor och svar lagrade i slöjdprodukterna.

Samtidigt är det möjligt att den konkreta materiella artefakt, som människans av tanken styrda kroppsliga arbete resulterar i, överskuggar slöjdandets immateriella funktioner och kvaliteter. Tanken kan stanna vid föremålet som är synligt och lättast diskuterbart. På så sätt synliggörs och diskuteras till artefakten knutna övriga meningsbärande kvaliteter i mindre utsträckning. Borg (2009) gör en analys av varför ”slöjdpåsen” år efter år och läroplan efter läroplan kvarstår som ett vanligt förekommande slöjdarbete i den svenska grundskolan. Här handlar det om att det är produkten som framträder för åskådaren och att det är den som diskuteras. Analysen som Borg gör visar på tydliga bakomliggande materiella och immateriella motiv som behöver förtydligas för att motivera verksamheten som pågår i skolans slöjdämne. Utan en förtydligande analys av skälen till att vissa produkter är återkommande i slöjdämnet riskerar uppmärksamheten att fästas vid slöjdpåsen som artefakt, medan övriga immateriella kvaliteter inte blir medvetandegjorda.

Människans förmåga att tillverka har aldrig varit ett självändamål. Oavsett om denna unika förmåga placeras i en nutida kontext eller i en långt tillbaka, kan det konstateras att förmågan att framställa artefakter har en funktion och ett sammanhang. Långt tillbaka i tiden har förmågan att göra någonting av något konkret handlat om överlevnad, exempelvis att bygga sådana konstruktioner som gjort det möjligt att överleva i olika klimatförhållanden. Under den tid då slöjd utgjorde en tydligare del av människans vardag integrerade produktionsverksamheten individen till sitt sociala sammanhang på ett naturligt sätt (Lindfors, 1999, s. 14). Olika vardagsnära verksamheter omfattade också ekonomiska, ekologiska, estetiska och etiska aspekter. Med andra ord var immateriella och materiella aspekter sammanlänkade. Samhällets slöjdverksamhet institutionaliserades till ett allmänbildande skolämne i samband med att den för hela befolkningsgruppen gemensamma folkskolan inrättades på 1860-talet. Det helhetsmässiga vardagsanknutna kom delvis att gå förlorat under den samhällsutveckling som senare kom att ske.

I det nutida samhället, som kännetecknas av materiellt överflöd, konkurrerar slöjdandets materiella kvaliteter med industrins möjlighet att förse människan med materiella förnödenheter av god kvalitet. Slöjdandets materiella resultat betraktas som en produkt bland en uppsjö av andra produkter. Enligt Illum och Johansson (2009) är såväl materiella som immateriella kunskapskvaliteter aktuella även i dagens samhälle, och det är angeläget att barn och ungdomar i skolans slöjdämne har möjlighet att utvecklas i slöjdens kunskapsform. Att vara slug, händig, fyndig och påhittig verkar fortfarande vara viktiga egenskaper hos människan. Frågan är enligt Illum och Johansson (2009) om de materiella och immateriella kvaliteterna är tydliggjorda i exempelvis den slöjdundervisning som sker i den allmänbildande skolan.

3 Slöjd gör entré i normativa miljöer

I det förestående kapitlet diskuteras inledningsvis slöjdens position i den allmänbildande skolan. I Finland blev slöjden ett för alla obligatoriskt skolämne på 1860-talet. Forskningen som studerar och stöder slöjdämnet initierades först drygt hundra år senare. Förändringarna i slöjdämnet granskas i relation till allmänna förändringar i samhället och mer specifikt i relation till i forskning framtagna epoker av slöjdämnets utveckling. Därefter skissas utgångspunkterna för ett framväxande lärarens slöjdämne fram. Här berörs förhållandena mellan slöjd som skolämne, slöjd som universitetsämne och slöjdpedagogikens och slöjdvetenskapens sätt att närma sig slöjden som fenomen. Kapitlet avslutas med en inblick i hur ansvaret över undervisning i slöjd fördelas mellan klassläraren och ämnesläraren i teknisk slöjd eller textilslöjd.

3.1 Slöjd som en del av den allmänbildande skolan

I Finland fick den för alla gemensamma folkskolan sin början på 1850-talet. Under denna tid gjordes satsningar också inom bland annat jordbruk, landsvägs- och järnvägsnätverk och industrier (Nurmi, 1988). Motiven till att Finland som autonomt storfurstendöme under Ryssland fick ta del av olika reformer är enligt Nurmi (1988) inte entydiga. Såväl tsarens rädsla för revolution som finländarnas lojalitet mot Ryssland i Krimkriget (1853–1856) kan ha påverkat de gynnsamma förhållandena i landet. Peltonen (1998) konstaterar att 1850-talet kännetecknas av att nationella särdrag fick allt större uppmärksamhet hos befolkningen. Exempelvis konst och hantverk fick betydelse i skapandet av nationell identitet och känsla av samhörighet. Industrialiseringen anses ha fått sin början i mitten av 1800-talet. Jord- och skogsbruk utgjorde ändå de viktigaste näringsgrenarna i Finland långt in på 1900-talet. Industrialiseringen var som starkast så sent som efter andra världskrigets slut (Kyöstiö, 1955; Pöllänen & Kröger, 2000; Suojanen, 2000).

Tidigare skolformer hade fokuserat på läskunnighet och utgått från kyrkans och statens intressen. Skolformernas popularitet varierade bland befolkningen (Kyöstiö, 1955; Nurmi, 1979; Raivola, 1990). Strävan att höja och bredda befolkningens bildningsnivå var i sig inget nytt påfund. Gezelius den äldre¹² ansåg att läskunnighet och förståelse av bibliska texter endast utgjorde grund för en vidare förståelse. Gezelius gick till hårda angrepp mot inläring av lösryckta detaljkunskaper. Tiden var dock inte mogen för radikala tankar om en skola som enligt Gezelius byggde på åskådlighet, nyttighet, den lärandes egen aktivitet och lärarens vänliga bemötande av eleven. (Biografiakeskus, 2010.)

¹² Biskop Johannes Gezelius den äldre (1615–1690) anses allmänt vara den finländska folkbildningens fader. Han anammade pedagogiska idéer från bland annat Johan Amos Comenius (1592–1670) och Wolfgang Ratke (1571–1635).

Som ett led i pågående samhällsförändringar fick Uno Cygnaeus år 1858 i uppdrag att forma ett förslag till folkskolans uppbyggnad. Inför uppdraget gjorde Cygnaeus ett antal studieresor inom landet och även utomlands. (Nurmi, 1988, 1979.) Som resultat av detta arbete formade Cygnaeus (1861) betänkandet med titeln *Förslag rörande folkskolväsendet i Finland*. I tillägg till visioner om folkskolan behandlar betänkandet också lärarutbildningsseminariernas och normal-skolornas¹³ struktur, mål och innehåll. I betänkandet synliggör Cygnaeus (1861, s. 1–4) tanken om att folkbildning inte kan nås på annat sätt än genom folkskolor. Cygnaeus påpekade att motiven till en bredare bildningsnivå bland folket inte fanns enbart i det humana och kristligt sedliga. En höjd bildningsnivå motiverades också med statsekonomiska intressen. För att möta de förändrade kraven räckte det enligt Cygnaeus (1861) inte med tidigare ambulering skolformer med tyngdpunkt på stavning och läsning. Befolkningens bildningsnivå skulle höjas genom tillräckligt antal skolor för landsbygdsbefolkningen (Nurmi, 1988). Efter vidarebearbetning och hård politisk dragkamp ledde Cygnaeus betänkande till att storfurstendömet Finland fick förordningen om lärarutbildningsseminariet i Jyväskylä 1863. Tre år senare, 1866, godkändes förordningen om en för alla gemensam folkskola. Därmed betraktas Cygnaeus som den finländska folkskolans fader (Nurmi, 1979; Raivola, 1990). Slöjd som skolämne etablerades i samband med folkskolans införande. Nurmi (1979) konstaterar att slöjd hörde till de ämnen vars form och existens diskuterades då Cygnaeus förslag vidarebearbetades för att utgöra grund för folkskolan.

Behovet av att höja bildningsnivån kan förklaras ur olika synvinklar. Kojonkoski-Rännäli (1995, s. 106) stöder sig på Lehtonen, som konstaterat att ett motiv finns i förändrad syn på bildning och nya pedagogiska värderingar och strömningar. Kyrö (1998, s. 78) ser upplysningstidens ideal om den bildade och jämlika människan som grund för strävanden att skapa en för alla gemensam skolform. En för alla gemensam skolform utgjorde ett centralt tema i den franska revolutionen. I Frankrike lät genomförandet av denna strävan dock vänta på sig i nästan ett sekel. Finland låg därmed väl i tiden beträffande tankar om en folkskola som skulle möjliggöra bildning till alla. Kojonkoski-Rännäli (1995) konstaterar att ett annat motiv till att höja bildningsnivån handlade om att bemöta de yrkesmässiga förändringar som samhällsförändringen medförde. Det tredje motivet utgjordes av behovet att utveckla ett slags medborgarduglighet (fi. *kansalaiskelpoisuus ja -kypsyys*). Sparsamhet, händighet och hög moral fanns med i den medborgarduglighet som individen förväntades ha. Folkskolan hade en tydlig folkbildande uppgift (Kokko, 2007). I Finland rådde fortfarande en tydlig ståndsindelning och indelning i landsortsbor och stadsbor vid den tid då folkskolan diskuterades och infördes. Välijärvi (2006) påpekar att etableringen av en skolform avsedd för hela årskullar medförde att staten behöll kontrollen

¹³ Cygnaeus (1861) lade fram tanken om att det i anslutning till seminariet ska finnas en normalskola med tre avdelningar för att ge tillfälle till handledning och övning. Samtliga finländska lärarutbildningar har fortfarande till dem anknutna övningsskolor där merparten av undervisningspraktiken under utbildningstiden genomförs.

över vad som undervisades i skolan. Borg (1995, s. 18) stöder sig på Goodson som anser att det finns tre traditioner för skolämnenas etablering och existens i ett skolsystem. En tradition motiverar ett skolämnes existens genom att det finns ett etablerat akademiskt ämne som grund för skolämnet. En annan tradition bygger på att ett skolämne anses är nyttigt och användbart. En tredje tradition stöder sig på pedagogiska kvaliteter hos ett läroämne.

Flertalet av den allmänbildande skolans läroämnen hade redan vid folkskolans införande ett akademiskt vetenskapsämne som grund. Andra läroämnen, exempelvis slöjd, saknade akademisk tradition att stödja sig på. (Lindfors, 1996.) Skillnader i läroämnenas bakgrund framträder vid granskning av de delar av förslaget till folkskola som behandlar läroplanen och arbetsordningen vid lärarutbildningsseminariet. Exempelvis *Undervisning i naturkunnighet* för blivande lärare tog upp begrepp som botanik, zoologi, mineralogi och geognosi. Motsvarande anvisningar för lärarseminariets *Undervisning i tekniska handarbeten* stöder sig huvudsakligen på utvecklandet av hantverksskicklighet och framställande av i samhället nödvändiga verktyg och bruksföremål. (Cygnaeus, 1861.) Läroämnet slöjd saknade vid denna tid vetenskaplig tillhörighet och tradition. Nielsen (2009) synliggör på liknande sätt att flera av skolans praktiskt betonade läroämnen har varit etablerade skolämnen långt innan deras vetenskapliga tillhörighet och teoretisk diskurs tagit form. Det gör att dessa ämnen ställs inför utmaningen att samtidigt utveckla och artikulera både ämnet och dess didaktik.

Skolämnets nyttighet kan ses ur olika synvinklar, dels ur individens, dels ur samhällets synvinkel. Samhälleliga intressen finns alltid med i statliga skolsystem (Kojonkoski-Rännäli, 1995). Kantola (1997) stöder sig på Raitio som år 1910 konstaterade att slöjdämnet icke-teoretiska karaktär uppfattades som ett mervärde. Slöjdämnet fick i uppgift att göra skolan lockande för alla. I Sverige användes slöjdämnet på samma sätt för att göra folkskolan lockande bland befolkningsgrupper som saknade tradition i att utbilda sig (Borg, 2008). Borg konstaterar att de högre samhällsklassernas intresse för att tillvarata det genuint svenska inom bland annat design gjorde att slöjdämnet fick betydelse i skolan. Folkskollärarna i Sverige var dessutom måna om att hålla kvar praktiska ämnen och på så sätt stärka sin egen oersättlighet som lärare.

Att slöjdämnet ansågs ha pedagogiska kvaliteter i tillägg till en praktisk nytta kan ses i Cygnaeus (1861) förslag till folkskola och lärarutbildning. Cygnaeus påpekade att handarbete såväl vid seminariet som i den föreslagna folkskolan inte fick vara hantverksmässig eller bestå enbart av mekaniska och tanklösa handgrepp, utan även skänka andlig tillfredsställelse och arbetslust. Verksamheten skulle beakta både kropps- och själskrafter och bidra till både fysisk och psykisk fostran. Cygnaeus ansåg att slöjden i den allmänbildande skolan skulle vara mer än tillverkning. Möjligheten till en mångsidig utveckling av den växande människan var uttryck för de pedagogiska värden som läroämnet skulle erbjuda. Samtidigt fanns även nyttigheten med som motiv då slöjd erhöll

position som läroämne i den allmänbildande skolan. Kananoja (1997) lyfter fram att Cygnaeus antagligen intuitivt uppfattade den växande nationens mångsidiga behov av fostran och bildning genom slöjd samt fostran till arbete genom arbete. Nurmi (1988) betonar att det går att finna spår av Rousseau, Pestalozzi och Fröbel i Cygnaeus förslag till hur slöjd i skolan kunde tillrättaläggas.

Kantola, Nikkanen, Kari och Kananoja (1999) konstaterar att slöjd som allmänbildande skolämne växte fram i stort sett samtidigt i de nordiska länderna. Brevväxlingen mellan Cygnaeus och Salomon tyder på att även om Cygnaeus betraktas som slöjddämnets pedagogiska visionär härstammar noggranna didaktiska anvisningar för ämnet från Salomon. Nurmi (1988) lägger fram tanken om att Cygnaeus lyckades övertyga Salomon om slöjdens pedagogiska värde, medan Cygnaeus med stor sannolikhet anammade Salomons tanke om modellserier som utgångspunkt i det dåtida allmänbildande slöjddämnet. Därtill hade Salomon förmåga att marknadsföra slöjddämnet så att det väckte ett internationellt intresse (Kananoja, 1999; Kantola m.fl., 1999). De nordiska idéerna om slöjd som ämne i den allmänbildande folkskolan fick stor internationell spridning under senare hälften av 1800-talet och början av 1900-talet. En bidragande faktor till detta var de populära slöjdkurserna som ordnades under ledning av Salomon vid Nääs slöjdlärarseminarium i Sverige. Enligt Thorbjörnsson (2008) fick slöjddämnet därmed fotfäste i bland annat delar av USA, Mexico och Cuba, medan exempelvis Tyskland blev ett land där slöjden aldrig slog igenom.

Peltonen (1998) hävdar att den skolslöjd som växte fram på 1800-talet inte är en variant av folkligt hantverk eller jordbrukssamhällets nyttobetonande hantverkskunnande. I stället ser Peltonen skolslöjden som ett första steg i framväxten av ett nytt kulturskikt (fi. *kulttuurikerrostuma*). Det här motiveras med att Cygnaeus tillförde allmänbildande aspekter till det slöjddämne som formades för den allmänbildande skolan. Det rörde sig därmed inte enbart om att föra in ett praktiskt slöjdekunnande från samhället till skolan. Insikter från Cygnaeus resor och pedagogiska studier bidrog sannolikt till att skolslöjden blev någonting annat än enbart en vidareutveckling av i samhället befintliga slöjdformer. Enligt Peltonen (1998) var heller inte industrialiseringen så stark vid folkskolans införande, att denna skulle ha utgjort motiv till att etablera slöjddämnet i skolan. Skolslöjden tog form som ett kultursklick vid sidan av redan befintliga slöjdformer i samhället. För att ett nytt kulturskikt ska bli erkänt krävs att detta blir föremål för allmän användning, diskussion och prövning. I samhället överlag handlade slöjden om vardagsnära tillverkning av nytto- och prydnadsföremål, medan skolslöjden fick pedagogiska målsättningar. För att slöjden i skolan ska fortsätta existera som ett eget kultursklick med egna utgångspunkter, verksamhetsformer och förväntade resultat behöver en kontinuerlig diskussion och prövning pågå. Den slöjdundervisande läraren är en central aktör i de diskussioner som förs i relation till slöjd som skolämne.

3.2 Slöjdämnet förändras över tid

Pöllänen och Kröger (2000) konstaterar att slöjdämnets ställning och betydelse i skolan har varierat i takt med samhällsliga förändringar. Kulturella, politiska och ekonomiska förändringar återspeglar sig i slöjdämnets utveckling (Kokko, 2007, s. 13). Slöjdandets utgångspunkter och slöjdandets materialområden utgör två av de synvinklar som kan beskriva slöjdämnets utveckling och förändring över tid.

Engeström (2002) beskriver med hjälp av fyra epoker hur samhällets generella syn på arbete förändrats från självhushållningens tid till nutid. Lindfors (1991a) har använt Engeströms tidigare beskrivning av epokerna som stöd för att visualisera hur slöjdämnet förändrats över tid. Enligt Engeström (2002) karakteriseras arbetet under den första tidsepoken av en hantverksmässighet med låg arbetsfördelning. En och samma människa behärskade vanligtvis hela tillverkningsförloppet. Pöllänen och Kröger (2000) diskuterar slöjden under självhushållningens tid som en verksamhet där det var främst de praktiska nyttoaspekterna som fokuserades. Dels var det en nödvändighet, dels var det även en ära att kunna tillverkningsprocesser från början till slut. Lärandet skedde naturligt i samband med att en mer kunnig visade en mindre kunnig, oftast var det den äldre generationen som agerade förebild för den yngre. Pöllänen och Kröger (2000) kallar tiden då händigheten stod i fokus för den hantverksmässiga tillverkningens tid.

Metsärinne (2008) har forskat i slöjdämnets läromedel och läroplaner och utgående från dem format fyra tidsperioder i slöjdämnets utveckling. Under träslöjdens och textilarbetets tid (1860–1950) lärde sig eleverna slöjd för de konkreta behov som fanns i vardagslivet. Vid sidan av det konkreta slöjdandet eftersträvades allmänbildande kunskaper och färdigheter. Det här är i linje med Cygnaeus vision om ett slöjdämne som skulle utveckla och fostra den växande människan mångsidigt. Ekonomiska och rent tekniska sidor av slöjdandet fick inte betonas för mycket (Nurmi, 1988). Luukkainen (2000) anser att den finländska lärarens socialiserande roll var stark från tiden då folkskolan inrättades och ända in till mitten av 1900-talet. Enligt Korpinen (1996) hade folkskolläraren rollen av ”folkets ljus” (fi. *kansankynttilä*). Läraren åtnjöt en stark auktoritetsställning och ansågs behärska det mesta som var värt att förmedlas till yngre generationer. Medborgarens skyldigheter gentemot samhället stod i fokus bland annat genom arbetssätt som betonade arbetsmoral och toppstyrd hierarki. En begynnande tyngdpunktsförskjutning från jordbruksdominans mot en allt starkare industrialisering, efterkrigstida återuppbyggnad, uppbyggande av ett välfärdssamhälle med gemensamt ansvar som en central tanke syntes också i skolans sätt att fungera (Hosio-Paloposki, 2006; Luukkainen, 2000). Enligt Rauste-von Wright och von Wright (1994, s. 146) ramar den pedagogiska grundsynen in olika sätt att betrakta undervisningsupplägg. Lärarens förhållningssätt till hur lärande sker färgar av sig på lärarens sätt att agera. Enligt Hargreaves och Fullan (2000) karakteriseras den första fasen i läraryrkets utveckling i modern tid av föreläsningssaktig undervisning,

läraren var ledare och undervisningen följde ett mönster. Det här kan ses som ett uttryck för en empirisk-behavioristisk syn på lärande. Grunden till kunskap utgörs av empiriska observationer. Kunskapen är kumulativ och möjlig att överföra, det vill säga läraren förmedlar kunskap som eleven sedan förväntas lära sig.

Enligt Engeström (2002) ökade arbetsfördelningen kraftigt under följande epok i arbetets utveckling. Synen på arbete färgades av rationalisering. Planering och tillverkning åtskildes från varandra. Hierarkierna i arbetslivet ökade. Övergången från den första till den andra epoken sammanföll med att samhället övergick från självhushållning till allt större industrialisering. Samtidigt som den industriella tillverkningen ökade omvandlades också människornas vardag. Bland annat en allt större andel förvärvsarbetande människor medförde en flytt-rörelse från landsbygden till städerna. Helhetsverksamhet som karakteriserade det jordbruksdominerade samhället omvandlades till en verklighet där arbete, fritid och utbildning bildade separata delar i människornas vardag. Samtidigt försvann en del autentiska tillfällen till lärande i slöjd och ersattes av institutionaliserade möjligheter till slöjduitövning och lärande. Pöllänen och Kröger (2000) konstaterar att konkreta materiella behov i människans vardag fortfarande utgjorde en relevant utgångspunkt i slöjddämnet. Samtidigt ökade dock industrins inflytande även på det som gjordes i slöjddämnet.

I den finländska skolans slöjddämne blev separationen av planering och tillverkning synlig i de modellserier för slöjddämnet som uppgjordes i slutet av 1880-talet. Modellserierna omfattande ritningar på 70 slöjdarbeten och 70 utfyllnadsarbeten. Modellernas starka roll i slöjdundervisningen fick sannolikt sin början i och med modellserierna. Senare omformades modellserierna till arbetsövningsserier. Avsikten var att på så sätt flytta fokus från produkter till olika arbetsmoment som ansågs utgöra centrala innehåll i slöjddämnet. Avsikten med arbetsövningsserierna var att garantera likadant innehåll i slöjden oavsett vem som undervisade i ämnet, och sådan progression i uppgifterna som ansågs leda till en allt större händighet hos eleverna (Marjanen, 2003). Slöjdande utgående från modellserier återspeglar den dåtida synen på lärande. Ett visst begränsat innehåll ansågs vara möjligt att förmedla till den som var i lärande-roll. Modellaktiga tillvägagångssätt kan skönjas även i andra läroämnen. Björklund (2008) konstaterar att språkundervisningen historiskt sett karakteriserats av reproducering av ett korrekt språk och grammatikaliska regler. Detta kan jämföras med teknikträning och modellaktig produkttillverkning i slöjddämnet.

Enligt Metsärinne (2008) betonades teknikinläringen under den andra tidsperioden (1950–1970) i slöjddämnet utveckling. Målet var att på så sätt skapa goda grunder för elevernas fortsatta utbildning och framtida arbete inom den växande industrin. Slöjddämnet försökte lösgöra sig från modellserierna, som under föregående tidsperiod till en del använts utan anpassning till olika elevgrupper. För allt fler elever blev skolans slöjd den enda platsen där det fanns möjlighet att komma i kontakt med slöjdverksamhet. Pöllänen och Kröger (2000) skissar fram en form av ideologisk förändring i slöjdverksamhetens ut-

gångspunkter. De industriellt tillverkade produkterna fick funktionen av ideal för de slöjdprodukter som tillverkades hemma och i skolan. Det blev attraktivt att i sitt eget slöjdande försöka efterlikna industriellt tillverkade produkter. Arbetet med modeller fick därmed en ny innebörd i och med att slöjdaren nu även försökte efterlikna industriellt tillverkade produkter i tillägg till modeller som exempelvis läraren gjort. Enligt Pöllänen och Kröger (2000) fick den egna produktiden och planeringen allt mindre betydelse, medan teknik- och materialfokuseringen ökade.

Hargreaves och Fullan (2000) anser att lärarens verksamhet från och med 1960-talet utvecklades mot ett slags autonomi med innebörden att lärarnas verksamhet skedde bakom stängda klassrumsdörrar. Det här bromsade intåget av innovativa idéer i undervisningen. Lahdes (1997) konstaterar att läraren på 1970-talet betraktades som förmedlare av och källa till kunskap. På 1980-talet minskade betoningen på lärarens samhällsansvar, medan lärarens goda ämneskunskaper blev allt viktigare. Tankegången var att ju bättre läraren kunde undervisa ett visst stoff desto större var sannolikheten att eleverna lärde sig det som undervisades. Idealet om den gode undervisaren kan skönjas även i dåtida undervisningspraktik i lärarutbildningen. Lärarkandidaterna betygsattes i lärarutbildningens praktikperioder ända in på 1990-talet.

Metsärinne (2008) anser att den tredje tidsperioden i slöjd som skolämne började i och med grundskolans införande 1970 och sträckte sig till grundskolans tredje läroplan 1994. Under denna tid minskade betydelsen av reparations- och underhållskunskap samt maskinlära som undervisningsinnehåll i teknisk slöjd, medan ellärens omfattning ökade. På så sätt eftersträvades beredskap hos eleverna att hantera ett allt mer tekniskt samhället. En helhetsmässig behärskning av slöjdverksamhet från idé till färdig produkt fick allt större uppmärksamhet, liksom elevens förmåga att planera det som tillverkades i slöjddämnet. Att elevernas egen planering betonades kan ses som en återspeglning av hur arbetet överlag betraktades i samhället. Engeström (2002) hävdar att en mer humanistisk syn på arbete tog över efter en tid av stark rationalisering. Individens självbestämmande och möjlighet att ansvara för större helheter gynnades. Den humanistiska synen på arbete fick fotfäste också i den allmänbildande skolans arbetsätt. Processen kring att slöjda synliggjordes vid sidan av den konkreta slöjdprodukten. Processens betydelse steg fram exempelvis i grundskolans första läroplan, där arbetsområdesprincipen lanseras som utgångspunkt för elevernas slöjdande (Kommittébetänkande, 1970: A5). Genom ett arbetsområdesbaserat arbetsätt eftersträvades elevens möjlighet att påverka slöjdföremålets framväxt från idé till färdig produkt (Lindfors, 1993, s. 95–96). Individualiseringen i kombination med minskade behov av att själv tillverka föremål har ibland även lett till elevernas totalt fria val av innehåll i slöjdverksamheten. Pöllänen och Kröger (2000) kallar tiden från andra världskrigets slut fram till 1980-talet för datateknikens tid (fi. *tietotekniikan aika*). Det finländska samhället karakteriserades av en stabil tillväxt och en framtidstro där ständig ekonomisk tillväxt verkade vara möjlig. I ett allt mer teknologiskt samhälle krackelerade

bilden av slöjddämnet. Betydelsen av att själv kunna tillverka artefakter minskade, och slöjddämnets existens i skolan väckte diskussion. Ett led i att möta denna kritik blev den modernisering av slöjddämnet som tog form vid övergången från folkskola till grundskola på 1970-talet. Pöllänen och Kröger (2000) anser att teknologiska färdigheter och know-how beskriver denna tid i slöjddämnets utveckling.

Kohonen och Leppilampi (1994) hävdar att 1980- och 1990-talets skola led av en för stor koncentration på undervisningsinnehåll och en accelererande kapp- löpning i syfte att hinna med ett allt mer omfattande ämnesinnehåll. Suojanen (2000) kritiserar avsaknaden av eftertänksamhet i samband med övergången till grundskolan. Tidigare skolformers ofta yrkesinriktade slöjdinnehåll överfördes till den nya skolformen utan kritisk granskning. Detta kan bidra till att saker tas för givna, och en frusen ideologi bildas (Liedman & Olausson, 1988). Lahdes (1997) konstaterar att den allt större tillgängliga informationsmängden gjorde att läraren omöjligt kunde hantera och förmedla all kunskap. Denna problematik innebar även en möjlig förflyttning från en förmedlande till en konstruerande lärandesyn. Enligt Hargreaves och Fullan (2000) karakteriseras denna tid av att såväl lärare som lärarutbildare förväntades undervisa på ett sätt som de inte själva hade någon erfarenhet av.

Enligt Metsärinne (2008) karakteriseras slöjddämnets fjärde tidsperiod av elevens självständighet under och medvetenhet om hela slöjdprocessen. Tidsperioden började enligt Metsärinne i och med grunderna för grundskolans läroplan 1994 togs i bruk och tidsperioden pågår också under läroplansgrunderna från 2004. Hela slöjdprocesser och ett allt mer mångsidigt slöjddämne står nu i fokus. Jämfört med tidigare tidsperioder förväntas eleven själv ha stort inflytande över det som han eller hon gör i slöjden. Arbetsområdesprincipen utgör fortfarande den didaktiska grunden för verksamheten i slöjdsalen. Teknologisk förståelse som innehållsområde har fått en större roll i slöjddämnet. Slöjdverksamhet uppfattas allt mer som projekt, som svarar på frågan om hur slöjden relaterar till ett samtida och framtida samhälle. Engeström (2002) anser att i den expansiva synen på arbete ersätts hierarkier med nätverk. Var och en ska se helheten i det arbete som pågår.

In på det nya årtusendet ser det enligt Luukkainen (2000) ut som om lärarens roll som samhällelig aktör igen stärks. Vissa av lärarens samhällspåverkande funktioner liknar de som var gällande under tidigt 1900-tal. En sådan aspekt är nationell identitet som kommer till uttryck som ett identitetsbygge på den europeiska och globala arenan. Tidigare kan läraren sägas ha haft en samhälls- aktiv roll bland annat genom sitt sätt att vara. Exemplets makt var ett sätt för läraren att påverka yngre generationer. Den samtida läraren förväntas gynna elevernas utveckling till samhälleligt aktiva och ansvarstagande individer (Utbildningsstyrelsen, 2004). Sociala, ekonomiska, politiska och kulturella förändringar ställer nya krav på lärarnas professionalitet. Lärarna ska enligt Hargreaves och Fullan (2000) kunna verka i ett mångfacetterat samfund. Behovet av lärarens kontinuerliga utveckling av eget kunnande, undervisningen och skolan som helhet är nu större än någonsin.

I relation till den sista epoken i Engeströms typologisering har Suojanen (2000) konstaterat att ur ett slöjdpedagogiskt perspektiv handlar det om att planering och tillverkning igen bildar en helhet. Helhetsprocesser före industrialiseringen byggde enligt Suojanen (2000) på tillverkning från början till slut, medan innehållet i begreppet helhet nu också handlar om att hitta det som ska tillverkas, kunna inhämta och hantera teoretisk och praktisk kunskap, formulera mål och ha förmåga att arbeta i team. Förmågan att kommunicera, dokumentera och utvärdera aktualiseras allt mer. Pöllänen och Kröger (2000) resonerar kring slöjdämnets framtida nyttighet för människan och kommer fram till att ett framtida postmodernt slöjdamne kan ta olika form för olika människor. Mångsidighet genomsyrar resonemanget. Slöjdamnet har möjlighet att utveckla allmänna kunskaper och färdigheter som behövs allmänt utanför slöjdamnet. Pöllänen och Kröger (2000) anser att slöjdamnet i framtiden kan utveckla kunnande om tillvägagångssätt, innehåll, bakomliggande värderingar och tajming. Denna vidd av kunnande pekar på ett allt bredare och mångsidigare slöjdamne.

Med stöd i ovan presenterade riktlinjer av hur skolan och slöjdamnet förändrats över tid kan konstateras att en helhetsmässig behärskning av slöjdande ofta rådde då slöjden kom in som ämne i skolan. Med tiden har tyngdpunkten i vad som anses centralt varierat. Avsaknaden av akademiskt stöd för slöjdamnet har sannolikt gjort att ämnet varit föremål för allmänt tyckande i stället för vetenskapligt grundat vetande. Exempelvis kan slöjdämnets pedagogiska mål ha varit svåra att diskutera så länge inga teoretiska verktyg för diskussionen ännu varit formade. Johansson (2009) befarar att allmänt tyckande är aktuellt även i dagens läge då slöjdämnets betydelse diskuteras. Att eleven ges allt större möjlighet att forma sitt eget slöjdande kan ses som ett uttryck för att resultaten från forskningen börjar erbjuda verktyg för att diskutera lärandet i görandet och hårdant lärande som kan tänkas vara möjligt att uppnå i olika skeden av slöjdande från planering till avslutad process. Slöjden betonar igen hela slöjdprocesser vilket diskuteras mer detaljerat i kap 5.4.4.

I det följande görs en kortfattad redovisning av hur slöjdämnets materialområden utvecklats under den allmänbildande skolans tid. I kommittébetänkandet, *Handarbetsundervisning vid folkskola* (Kommittébetänkande, 1912), delades handarbetsämnet in i *handarbete för flickor* och *handarbete för gossar*. Enligt *Lantfolkskolans läroplan* undervisades handarbete för de två lägsta årskurserna, medan könsindelningen fortsatte i de högre årskurserna där ämnena kallades *gossarnas slöjd* och *kvinnliga handarbeten*. (Kommittébetänkande, 1927.) I *läroplanen för den egentliga folkskolan* (Folkskolans läroplanskommitté, 1952) kvarstår handarbete som benämning i nybörjarundervisningen, medan de högre årskurserna återgår till benämningarna *gossarnas handarbete* och *flickornas handarbete*. Från och med grundskolans införande har slöjdarterna gått under det övergripande slöjdbegreppet som delats in i *textilslöjd* och *teknisk slöjd*. (Skolstyrelsen, 1985.) Samtidigt som ämnesbenämningarna gjordes könsneutrala definierades en materialtillhörighet på rubriknivå genom att textilslöjd infördes

som benämning på den ena slöjdarten. Däremot ger begreppet teknisk slöjd inga antydningar om vilka material och tekniker som kan användas. Lanseringen av de könsneutrala slöjdartsbenämningarna på 1970-talet kan anses ha misslyckats på så sätt att de tidigare manliga ämnesteknologierna fick sin tydliga fortsättning i tekniska slöjdens ämnesteknologiska innehåll.

Då det gäller att uttala sig om vilket innehåll som funnits i slöjdarterna är den vanligt utbredda uppfattningen att rötterna till ämnesteknologierna i teknisk slöjd finns i gossarnas handarbete och på motsvarande sätt sker uttalanden om textilslöjdens innehåll mot den historiska bakgrunden som finns i det kvinnliga handarbetet. Slöjdbegreppets legitimitet har väckt diskussion under de senaste decennierna. En huvudlinje i debatten har varit frågan om slöjdämnet borde ersättas av teknologiamrådet. Även möjligheten att införa en designinriktad och teknologinriktad slöjd har aktualiserats under de senaste åren. Suojanen (2000) anser att en tillräckligt vidsynt tolkning av slöjdbegreppet och processen kring slöjddandet ger rum för såväl design- som teknologinriktat innehåll inom ramen för slöjdämnet. Teknologi kan definieras på olika sätt. Inom slöjdpedagogisk forskning ses teknologi ofta som exempelvis material-, maskin-, eller informationsteknologi. Teknologi är då en del av en större slöjdhelhet (Lepistö, 2006).

I läroplansgrunderna från 2004 är slöjd ett för alla elever gemensamt ämne (Utbildningsstyrelsen, 2004). Undervisning ges i både textilslöjd och teknisk slöjd som ämnesteknologiska områden. Upp till årskurs 4 har eleverna möjlighet att ta del av lika stor del av båda slöjdarterna, medan möjligheten till personlig profilering finns i årskurserna 5–9. Målen definieras för slöjdämnet som helhet, medan undervisningen i de olika slöjdarterna i regel sköts av olika lärare. Rönkkö (2011) konstaterar att läroplansgrunderna från 2004 har svag normstyrning gällande ämnesteknologiskt innehåll i slöjdämnet. I stället betonas bland annat elevens möjlighet att utveckla kreativitet, problemlösnings- och planeringsförmåga, uppskattning av hög kvalitet i arbete och produkter samt elevens möjlighet att utvecklas till en allt skickligare hanterare av hela slöjdprocesser. Den svaga normstyrningen gällande ämnesteknologiska områden i slöjdämnet kan även ses som en hotbild i strävan att erbjuda eleven ett mångsidigt slöjdämne. Det är möjligt att framför allt klasslärares ämnesmässiga generalistroll skulle gynnas av tydligare material- och teknikbeskrivningar i läroplansgrunderna. Sådana riktgivande innehållsbeskrivningar finns i exempelvis läroplansgrunderna för fysik och kemi i årskurserna 5–6. (Utbildningsstyrelsen, 2004.)

Träslöjden utgör historiskt sett det första och största materialområdet inom det som idag benämns teknisk slöjd. Senare kom metallslöjd och enkel elektronik och maskinlära in som innehåll i slöjdämnet. Betoningarna på de olika innehållen har varierat över tid. I dagsläget bildar träslöjd, metallslöjd, elektronik och kompletterande material¹⁴ grunden för det ämnesteknologiska innehållet i teknisk slöjd. Denna bild av tekniker och materialområden har

¹⁴ Läder, plast och glas är exempel på sådana materialområden

vidgats genom att bland annat teknologiundervisning och -fostran, automations-teknologi och mekatronik blivit allt viktigare innehållsområden i slöjddämnet. (Metsärinne, 2008.) Definitionen av materialområden som kan finnas i slöjddämnet försvåras som ovan konstaterats av att läroplansgrunderna inte ger anvisningar om materialområden. Därmed har den som är med och formar lokala läroplaner och planerar sin egen undervisning möjlighet att välja de materialområden som behandlas i slöjddämnet. Då slöjd definieras som en verksamhet där material som härstammar från naturen bearbetas till artefakter så blir slöjdens materialområde närmast obegränsat. På samma gång kan avsaknaden av en kollektiv uppfattning av vilka ämnesteknologier som bildar de lägre årskursernas slöjddämne, leda till att exempelvis lärarens subjektiva syn och erfarenheter av slöjddämnets innehåll i stor utsträckning reglerar elevens möjlighet att ta del av ett mångsidigt slöjddämne.

3.3 Slöjd får vetenskapligt stöd

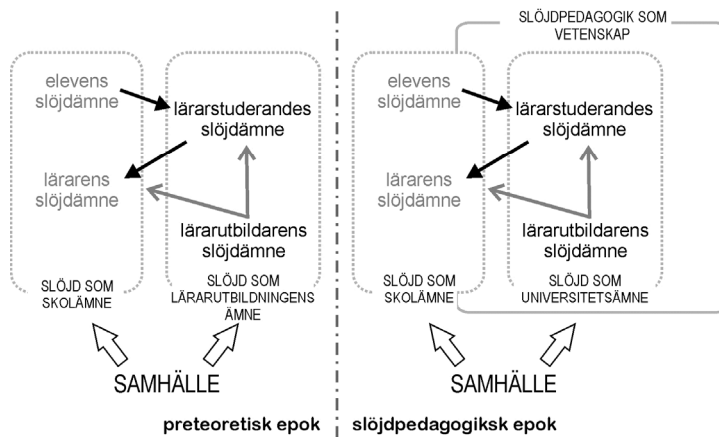
Slöjddämnet saknade vetenskapstillhörighet och akademisk forskningstradition då folkskolan formades och slöjddämnet blev ett obligatoriskt skolämne. Relationen mellan motiv som nytthet, pedagogiskt värde och akademisk tradition kan för slöjddämnets del sammanfattas med att nyttheten och tron på ämnets pedagogiska möjligheter föregick den akademiska traditionen och det vetenskapliga sättet att betrakta slöjddämnet. På 1970-talet sker det första steget i ny riktning i och med att lärarutbildningen akademiseras (Niemi, 2005). Följande avgörande steg för slöjddämnets vetenskapstillhörighet sker då forskning i slöjdvetenskap och slöjdpedagogik tar form och börjar expandera samt professurer och huvudämnen inom slöjdområdet inrättas (Lindfors, 1995, s. 44–45). Den första vågen av forskningsrapportering inom vetenskapsområdena slöjdpedagogik och slöjdvetenskap dateras till sent 1980-tal och tidigt 1990-tal (Kojonkoski-Rännäli, 1995; Pöllänen, 2007). Lindfors (1991a, s. 17) konstaterar att den slöjdvetenskapliga och slöjdpedagogiska forskning som inleddes på 1980-talet gjorde att den tidigare preteoretiska epoken i pedagogisk slöjd övergick till ett begynnande paradigmiskt tänkande om slöjd ur ett vetenskapligt perspektiv. Samtidigt som slöjddämnets vetenskapstillhörighet fick sin början utövade slöjdlärares intresseorganisationer en tydlig övervakande funktion över den lagstiftning som formades i anslutning till slöjddämnets genomförande. Peltonen (1998) anser att detta bidrog till ämnets utveckling och fortsatta existens i den allmänbildande skolan.

Slöjdforskningen i Finland bedrivs i dagsläget inom vetenskapsdisciplinerna *slöjdvetenskap* och *slöjdpedagogik*. I forskningsrapportering förekommer också en tredelad indelning enligt vilken den slöjdvetenskapliga forskningen sker vid Helsingfors universitet och Östra Finlands universitet, slöjdpedagogisk forskning bedrivs vid Åbo Akademi och *käsityökasvatus* finns vid Åbo universitet, Raumo. (Lepistö, 2006.) I denna avhandling betraktas slöjdpedagogik och *käsityökasvatus* som likartade vetenskapsområden. Den fortsatta beskrivningen utgår därmed från att forskning bedrivs inom två vetenskapliga huvudämnen, slöjdvetenskap och slöjdpedagogik.

Anttila (1993) visualiserar slöjdvetenskapens sätt att närma sig slöjdens område genom en pyramid vars topp utgörs av människan, medan de övriga hörnen är ekonomi, produktion, kultur och natur. Inne i pyramiden finns produkten som ingår i slöjdverksamheten. Anttila (1993) konstaterar att slöjdvetenskapen utgår från slöjdens väsen, men riktar uppmärksamheten på kombinationer av sfärer i pyramiden och bedriver forskning i relation till sfärerna och kombinationer av sfärer. Genom att granska sammanbindande linjer mellan pyramidens hörn växer olika aspekter av slöjd och den slöjdande människan fram. Slöjdkunskap innebär enligt Anttila (1993) att slöjdaren har kunnighet inom samtliga sfärer. Kaukinen (2001) konstaterar att slöjdvetenskapen bedriver forskning i slöjd som substans, slöjden som uttryck och slöjdens kopplingar till andra vetenskapsdiscipliner. I slöjdvetenskap kan forskningsintresset riktas till sfärer eller kombinationer av sfärer där individen eller den mänskliga kontexten inte alltid är närvarande. Enligt Seitamaa-Hakkarainen (2010) är slöjdvetenskapen även intresserad av växelverkan mellan slöjden och omgivningen och de fenomen och aktioner som relaterar till slöjden. Enligt Pöllänen (2007) bedriver slöjdvetenskapen forskning i slöjdprodukternas planerings- och tillverkningsprocesser och den immateriella och materiella nytta som processerna kan medföra. Härutöver studeras relationer mellan produkt och omgivning samt människan som producent och användare av den materiella världen. I denna beskrivning gör Pöllänen också en detaljerad helhetsbild av hur olika forskningsintressen anknyter till närliggande vetenskapsdiscipliner.

Den andra vetenskapsdisciplinen med huvudämnesstatus är slöjdpedagogik vars utgångspunkt är eleven, eller aktören, som är involverad i slöjdverksamhet som pågår i en pedagogisk kontext. Slöjdpedagogik formades genom integrering av slöjdvetenskap och pedagogik. Slöjdpedagogik intresserar sig för slöjd som ett medel för fostran och undervisning. (Nygren-Landgårds, 1997a, s. 16.) Peltonen (1996) definierar skillnaden mellan slöjdpedagogik och slöjdvetenskap så att det i den slöjdpedagogiska processen i tillägg till interaktionen mellan människa och substans även finns en strävan till turvis tolkning och strävan till samförstånd mellan människor som arbetar i en pågående produktionsprocess. Lindfors (1999) konstaterar att forskning i slöjdpedagogik har sin utgångspunkt i den allmänbildande skolans slöjdamne och växer fram ur ett uttryckligt behov av att systematiskt skapa fördjupad kunskap om slöjdverksamhetens pedagogiska möjligheter. Den allmänbildande skolans slöjdamne utgjorde ett primärt motiv till att slöjdpedagogisk forskning och utveckling påbörjades och det är inom detta fält som majoriteten av forskningen i slöjdpedagogik fram till dags dato bedrivits. Lindfors (1999) poängterar att de slöjdpedagogiska teorier som utvecklats är universella till sin natur och att verklighetsanknytningen kan skapas i olika pedagogiska situationer och olika nivåer av utbildningssystem, det vill säga inte enbart i skolslöjden. Forskningen eftersträvar att belysa och beskriva lärande och kunskap i det slöjdpedagogiska fältet och de processer som pågår inom samma fält.

Det faktum att forskningen etablerades tidsmässigt senare än det att slöjd fick status som skolämne gör det intressant att resonera kring forskningens roll i en redan etablerad praxis. Englund och Svingby (1986) redogör för två varianter av relationen mellan vetenskapliga discipliner och skolämnen. Enligt den ena varianten är skolämnet en förenkling av vetenskaplig kunskap, medan skolämnet i den andra varianten också har andra kunskapskällor än vetenskapen. Med hjälp av figur 2 sammanfattas skillnader i verksamhetsgrunderna för slöjd som skolämne och slöjd som ämne i lärarutbildningen under den preteoretiska epoken och efter att forskning i slöjdpedagogik och -vetenskap etablerats.



Figur 2: Slöjdpedagogikens position i förhållande till slöjd som skolämne och universitetsämne.

I den vänstra halvan av figur 2 visualiseras den preteoretiska epoken i slöjdämnets existens. Som tidigare konstaterats saknade slöjdämnet vetenskaplig tillhörighet då det fick status som skolämne. Relationen mellan motiv som nyttighet, pedagogiskt värde och akademisk tradition kan för slöjdämnets del sammanfattas med att nyttigheten och tron på ämnets pedagogiska möjligheter föregick den akademiska traditionen och de vetenskapliga sätten att betrakta slöjdämnet. En skillnad mellan den preteoretiska och slöjdpedagogiska epoken är att forskningen möjliggjort ett systematiskt tillvaratagande och synliggörande av kvaliteter som fenomenet slöjd har. Teoretisk kunskap av detta slag skapar hanterbara strukturer ur en komplex verklighet (Aaltola, 1991). Den komplexa verkligheten representeras här av en rik samhällelig slöjdtradition och slöjdens varande som skolämne innan akademisk verksamhet inom området etablerats. Därmed var det främst nyttigheten och uppfattat pedagogiskt värde som garanterade ämnet dess existens i skolan. Samhället kan därmed antas ha haft en mer direkt inverkan på utformningen av slöjdämnet under den preteoretiska epoken.

I den högra halvan av figur 2 visualiseras situationen efter att forskningen fått sin början. Samhället fortsätter att påverka slöjdämnet även efter att forskningen i slöjdpedagogik etablerats. Forskningsresultaten ger dock nya teoretiska verktyg för att diskutera komplexiteten i slöjd överlag och i slöjd med pedagogiska avsikter. Därmed kan forskning och forskningsresultat ses som stöd för de två

tidigare nämnda motiven. Att den vetenskapliga förankringen skedde senare än skolämnets, och universitetsämnets tillkomst, gör att dessa lever i ett annorlunda beroendeförhållande än vad som vore fallet om exempelvis ämnet redan från början haft stöd av en tydligare vetenskaplig tradition. Insikten om slöjdamnens pedagogiska kvaliteter och allmänna nyttighet har kompletterats med ett akademiskt stöd genom forskning i vetenskapsdisciplinerna slöjdvetenskap och slöjdpedagogik. Resultaten från forskningen bidrar med vetenskapligt underbyggd kunskap om slöjdamnet. I den högra halvan av figur 2 överlappar ytan för slöjdpedagogik som vetenskap också slöjd som skolämne. Slöjdpedagogik som vetenskap syns sannolikt också i upplägget av slöjd som skolämne. Det att ytan inte täcker hela ytan för slöjd som skolämne visar uttryckligen att slöjd som skolämne inte är en förenkling av slöjdpedagogik som vetenskap. Slöjd som skolämne har också andra kunskapskällor.

Lindfors (1997, s. 148) efterlyser starka satsningar för att slöjdpedagogik och slöjdvetenskap som praktikbundna vetenskapsområden ska ha möjlighet att utveckla sig till en traditionell akademisk kunskapstradition. Den tidiga slöjdpedagogiska forskningen tog ofta fokus på lärarens och elevens slöjdamne, medan kunskapen om lärarutbildarens och lärarstuderandes slöjdamne fått mindre uppmärksamhet. En utvidgning av forskningsfokus kan ses i den senare och samtida forskningen. Nygren-Landgårds (1997a, 2000) har intresserat sig för lärarstuderandes slöjdamne, medan Sjöberg (2009a) har fokuserat slöjdpedagogiska processer i lärarutbildningen, närmare bestämt lärarutbildarens och lärarstuderandes möte och process kring formgivning av artefakter. Mitt avhandlingsarbete svarar genom sin fokusering på blivande slöjdundervisande klasslärare på den av Lindfors efterlysta utvidgningen av forskningsintresset.

Att forma sitt undervisningsämne

Som tidigare konstaterats har Nygren-Landgårds (1997a, s. 52–53) kommit fram till att det slöjdpedagogiska vetenskapsområdet omfattar fyra olika slöjdämnen: elevens, lärarens, lärarutbildarens och lärarstuderandes slöjdamne. Slöjdämnen har en kontextuell förankring så att de två förstnämnda finns i slöjd som skolämne och de två senare i slöjd som universitetsämne. Nygren-Landgårds (1997a) konstaterar att ”elevens slöjdamne är den kunskap och de upplevelser som den enskilde eleven de facto upplever och erhåller inom skolämnet slöjd /.../” (s. 27). Elevens slöjdamne är alltså hans eller hennes erfarenhet, upplevelse, tolkning och behållning av läroämnet eller med andra ord den av eleven upplevda läroplanen. Det som eleven får ut av slöjdamnet kan enligt Nielsen (2009) ses som en upplevd läroplansnivå (no. *erfart nivå*).

Nygren-Landgårds (1997a) definierar lärarens slöjdamne som ”den enskilda lärarens undervisningsbas ifråga om slöjdamnet som normativ företeelse placerad i den kontext som läraren befinner sig i.” (s. 27) Vidare definieras att slöjd som undervisningsämne finns vid universitetet (Nygren-Landgårds, 1997a; Sjöberg, 2009a). I enlighet med beskrivningen av problemområdet för denna avhandling är de olika slöjdämnen bundna till person i stället för kontext.

Lärarstuderandena förväntas göra en progression från ett elevperspektiv via ett lärarstuderandeperspektiv mot ett lärarperspektiv. Samtidigt aktualiserar denna progression framväxten av undervisningsämnet slöjd och undervisningsämnets relation till slöjd som skolämne och universitetsämne. Lindfors (1992a, s. 22–24) behandlar ett antal slöjdpedagogiska grundantaganden varav två berör relationen mellan slöjd som universitetsämne och skolämne samt positioneringen av undervisningsämnet i förhållande till dessa. Lindfors konstaterar att ”undervisningsämnet slöjd föds då skolslöjden studeras i lärarutbildningen ur ett slöjddidaktiskt perspektiv med beaktande av slöjdens verksamhetsstruktur och slöjdpedagogikens deldiscipliner.” (s. 24) samt att ”skolslöjd ingår inte som sådan i det slöjdpedagogiska helhetssystemet. Men den föds ur slöjdvetenskap och teoretisk slöjdpedagogik och utvecklas med tillhjälp av den slöjdpedagogiska vetenskapens forskningsrön. Den kan inte utvecklas uteslutande inom ramen för ämnesdisciplinerna vid universiteten.” (s. 24)

Tolkningen av citaten ovan kan vara olika. En tolkning är att skolslöjden inte finns inom det slöjdpedagogiska vetenskapsfältet. Däremot bildar skolslöjden genom elevens slöjdämne en erfarenhetsbakgrund hos lärarstuderande (och lärarutbildare). Aktörernas erfarenhetsbakgrund utgör en kontaktyta till skolslöjden utanför universitetet. Den här kontaktytan gör samtidigt att lärarstuderandes elevämne blir en värdefull tillgång i utvecklingen av lärarens slöjdämne. Skolslöjden är också närvarande som en framtida verksamhetsarena för den blivande läraren. Enligt det första citatet uppstår undervisningsämnet då skolslöjden studeras i lärarutbildningen. Tillgången till skolämnet skapas dels med hjälp av de studerandes elevämnen, dels med hjälp av slöjdpedagogiska forskningsrön. Studierna är didaktiskt betonade och stöder sig på slöjdpedagogisk verksamhetsstruktur och deldiscipliner. Undervisningsämnet slöjd betraktas i den här studien som den plattform från vilken läraren formar slöjd som skolämne. Undervisningsämnet är individbundet och formas initialt under lärarutbildningen för att sedan vidareutvecklas i skolans kontext. Det som Nygren-Landgårds (1997a) kallar undervisningsbas betraktas i denna avhandling som undervisningsämnet slöjd. Undervisningsämnet slöjd växer fram genom att lärarstuderandes slöjdämne utvecklas till lärarens slöjdämne (se figur 2, s. 29). Undervisningsämnet slöjd är därför bundet till person. Undervisningsämnets framväxt tar stöd av lärarutbildarens slöjdämne och den teoribildning som finns inom vetenskapen. Det här sättet att betrakta undervisningsämnet är också i linje med slöjdämnets utformning i den grundläggande utbildningen. Läroämnet är slöjd. Eleven har rätt till undervisning i innehåll från såväl teknisk slöjd som textilslöjd. Oftast är det olika lärare som undervisar de olika slöjdarterna. Lärarens undervisningsämne bidrar således till slöjd som läroämne där elevens ämne finns.

3.4 Den grundläggande utbildningen som lärarens arbetsfält

Innan diskussionen om lärarutbildningen tar vid i kapitel 4 är det skäl att stanna upp och granska vem som undervisar elever i olika åldrar inom den grundläggande utbildningen. Grundskolan hade tydlig stadiindelning: årskurserna 1–6 bildade lågstadium och årskurserna 7–9 högstadium. Klasslärare undervisade på lågstadiet och ämneslärare på högstadiet. Övergången till att kalla skolformen grundläggande utbildning i stället för grundskola skedde i samband med införandet av lagen om grundläggande utbildning (628/1998). Lagen reglerar den grundläggande utbildningens verksamhet fullt ut efter att grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 togs i bruk. Barn som fyller 6 år har rätt till förskoleundervisning som ofta ordnas inom den organiserade dagvården (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006). Den grundläggande utbildningen är enligt ovan nämnda lagstiftning och läroplansgrunder stadielös. (Utbildningsstyrelsen, 2004.) Meri (2005) identifierar ett dilemma i att den grundläggande utbildningen blev stadielös, medan formen för lärarutbildningen behölls i stort sett oförändrad. Lärarnas ämnesmässiga behörighet sträcker sig enligt nuvarande utbildningssystem inte över samtliga årskurser. Införandet av stadielösheten i grundläggande utbildning kunde enligt Meri (2005) ha möjliggjort formandet av en ny enhetlig lärarutbildning. Välijärvi (2006) konstaterar att lärarutbildningen har en utmaning i att lärarnas olika utbildningsupplägg inte ska bromsa skolans utveckling.

Både lärarutbildningen och läraryrket utgår från att klass- och ämneslärare bildar varsin yrkeskategori. Både klass- och ämnesläraren avlägger magisterexamen omfattande 300 studiepoäng. Klasslärarens huvudämne i studierna utgörs av pedagogik, medan ämneslärarna studerar olika huvudämnena vid olika ämnesfakulteter (Nygren-Landgårds, 1997a, s. 21). Gemensamt för båda läroplaner är studiehelheten *pedagogiska studier för lärare* (60 sp) som resulterar i en allmän lärarbehörighet. Innehållet i denna helhet ska bestå av övergripande områden som grunder i undervisningsmetoder och utvärdering, stöd till elever med olika behov, nyaste forskningsmetoder och forskningsrön i undervisning och lärande, samarbete med skolans olika intressegrupper samt handledd undervisningspraktik (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006, s. 37–39). En av avsikterna med den allmänna lärarbehörigheten är att gynna lärarnas möjligheter att verka inom olika skolformer.

Behörigheten som krävs av klassläraren för att undervisa i den grundläggande utbildningens lägre årskurser (F–6) definieras i förordningen om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet (986/1998). Klassläraren förutsätts ha avlagt studiehelheten *grundskolans ämnen och ämneshelheter* omfattande minst 60 sp. Studiehelheten består av studier i olika ämnen och ämneshelheter som undervisas i den grundläggande utbildningens lägre årskurser (F–6). Dessa studier förväntas ge yrkesfärdigheter för undervisning i de för alla gemensamma ämnen som enligt lagen om grundläggande utbildning (628/1998) ingår i den grundläggande utbildningens läroplan. Slöjd utgör ett av dessa läroämnen.

En stadielöshet i den grundläggande utbildningen kan i nuläget te sig på olika sätt. En första variant av stadielöshet är ämneslärarens möjlighet att undervisa sitt ämne i hela den grundläggande utbildningen. Exempelvis ämnesläraren i teknisk slöjd har genom sina ämnesstudier och den allmänna lärarbehörigheten möjlighet att undervisa slöjdamnet i samtliga årskurser i den grundläggande utbildningen. Vesioja (2006) diskuterar samma möjlighet till förskjutning av undervisningsansvar ur musikämnets synvinkel. I en stadielös grundläggande utbildning kan det vara motiverat att låta ämnesläraren handha musikundervisningen även i årskurserna 5–6. Klasslärarens pedagogiskt betonade utbildning och möjligheten till mångsidig ämnesintegrering ger bättre förutsättningar att undervisa musikämnet i de lägre årskurserna (Vesioja, 2006). Denna tankegång kan överföras till slöjdamnet. Den här formen av stadielöshet kommer till uttryck genom de nuvarande läroplansgrundernas sätt att definiera mål för årskurserna F–4 och 5–9. (Utbildningsstyrelsen, 2004.) Nygren-Landgårds (2003) betraktar detta sätt att indela årskurserna som en möjlighet att tillvarata lärarkategoriernas specialkunskande. Klassläraren kan fokusera på de allmänt personlighetsutvecklande aspekterna som kan tränas med hjälp av slöjdamnet, medan tyngdpunkten i de högre årskurserna flyttas mot produkt- och kvalitetsaspekter i slöjdverksamheten. Däremot handlar denna möjlighet inte om att gynna den grundläggande utbildningens stadielöshet, utan närmast om en förflyttning av stadiegränsen från årskurs 7 till årskurs 5.

Vid en eventuell övergång till att genomgående fördela ansvaret enligt årskursindelningen F–4 och 5–9 ställs stora krav på utbildningsanordnarna att möjliggöra ämneslärarnas verksamhet i årskurserna 5–6. Även om ämneslärarna har behörighet att undervisa i samtliga årskurser finns det infrastrukturella orsaker till att stadielösheten inte alltid är möjlig att genomföra. Speciellt på mindre orter samsas årskurserna 7–9 och gymnasiet om samma lärarresurser och utrymmen (Haaparanta, 2005). Även om skolstrukturen kontinuerligt omprövas, bygger den fortfarande på ett antal mindre skolor för årskurserna F–6 och en centralt placerad skola för årskurserna 7–9 (Björklund, 2008).

En annan variant av stadielöshet är att läraren har avlagt studiehelheten grundskolans ämnen och ämneshelheter och har därutöver minst 60 sp sådana studier som ger ämneslärarbehörighet, vilket innebär rätt att undervisa detta läroämne i den grundläggande utbildningens högre årskurser. Möjligheten till sådana studieupplägg finns inom ramen för klasslärarexamen. För att ämnesläraren på motsvarande sätt ska få klasslärarbehörighet förutsätts läraren enligt förordningen om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet ha slutförda studier i grundskolans ämnen och ämneshelheter (986/1998). Enligt Mikkola (2005) har klasslärarstuderandes möjligheter att få behörighet för den grundläggande utbildningens högre årskurser förbättrats, medan ämneslärarstuderandes möjligheter till klasslärarbehörighet fortfarande vållar problem. Orsakerna är enligt Mikkola (2005) att studier som ger ämneslärarstuderande klasslärarbehörighet inte ordnas i tillräcklig utsträckning och att studier av detta slag inte har en naturlig plats i ämneslärarstuderandes examensstruktur.

Som ovan konstaterats är ett av motiven till en eftersträvad stadielöshet i grundläggande utbildning lärarnas bättre möjligheter att arbeta i hela den grundläggande utbildningen utan att låsa sig i indelning mellan låg- och högstadium. Det som kan konstateras utgående från Mikkola (2005) är att en verklig stadielöshet i grundläggande utbildning förutsätter att läraren har en bred behörighet som omfattar fullföljda studier i grundskolans ämnen och ämneshelheter och därtill ännu ämnesstudier omfattande minst 60 sp i något av grundläggande utbildningens läroämnen. På så sätt får läraren både klasslärarbehörighet och behörighet att arbeta som ämneslärare i årskurserna 7–9 i grundläggande utbildning. Faktorer som lärarnas utbildningsmöjligheter och skolornas fysiska placering ger i nuläget inte de bästa möjligheterna till en stadielös grundläggande utbildning.

I en utredning gällande konst- och färdighetsämnenas¹⁵ ställning och utvecklingsbehov i grundskolan konstaterar Korkeakoski (1998) att majoriteten av slöjdundervisningen i årskurserna F–6 sköts av klasslärare. Vidare visar utredningen att endast en fjärdedel av dessa lärare har studier vars omfattning överskrider minimikravet som behörighetslagstiftningen förutsätter. Även om stadielösheten i grundläggande utbildning är mer framträdande i nutida skolstruktur kan det ändå antas att fördelningen av undervisningen mellan lärarkategorierna är relativt lika i dag som 1998 när ovannämnda utredning gjordes. Detta motiveras med den i stort sett oförändrade lärarutbildningsstrukturen. Slöjdundervisningen i årskurserna F–6 handhas därmed ofta av lärare som inte har studier i slöjdamnet utöver det minimikrav som behörighetslagstiftningen kräver. Det här betyder att klassläraren även framöver ska ha en god beredskap att ha hand om slöjdundervisningen i årskurserna F–6. Därmed förväntas de studier som genomförs i slöjdamnet inom studiehelheten grundskolans ämnen och ämneshelheter vara sådana att de tillsammans med lärarens pedagogiska studier ger klassläraren reella möjligheter och beredskap att ansvara för slöjdamnet i den grundläggande utbildningens lägre årskurser.

Trots att en viss strävan till en stadielös grundläggande utbildning finns klasslärare och ämneslärare kvar som tydliga lärarkategorier med tydligt undervisningsansvar inom de lägre och högre årskurserna. Det är därmed motiverat att fortsätta granskningen av hur utbildningen av klasslärare genomförs.

¹⁵ Till konst- och färdighetsämnena i den grundläggande utbildningens lägre årskurser räknas musik, bildkonst, slöjd och gymnastik.

4 Förväntad lärarberedskap och hur den kan skapas

Lärarens yrkesmässiga frirum och roll påverkas av samhällets syn på läraren. Samhällets förväntningar på läraren och skolan utkristalliseras i läroplanerna. Läroplanernas form, innehåll och i dem definierade frihetsgrader för läraren har varierat över tid. Det kan antas att variationen fortsätter även framöver. Det hur läraryrket betraktas har i sin tur direkt betydelse för bland annat lärarutbildningens upplägg och de förväntningar som ställs på läraren i utövningen av sin profession. I det förestående kapitlets första avsnitt granskas läroplanernas förändring. Granskningen leder till en översikt av de processer som läraren påverkas av och involveras i inför den situation som ska pågå i slöjdsalen. Till följande förs en diskussion om olika paradigmatiska sätt att genomföra lärarutbildning. Därefter fokuseras läraryrkets professionella status. Kapitlet avslutas med en diskussion om lärarens autonomi och hur denna kan framträda som en operationaliserad verksamhet.

4.1 Läroplanen visar på förväntningar på en förändrad lärarberedskap

I Finland definieras förväntningarna på skolans verksamhet genom normativa läroplansgrunder som utgör grund för såväl administrativ som pedagogisk planering av skolans verksamhet (Malinen, 1992). Läroplansgrunderna är centralt definierade och har inslag av såväl *lehrplan*- som *curriculum*-tänkande (Haaparanta, 2005). Därmed sammanvävs *lehrplan*-inriktningens fokusering på timfördelning, ämnesinnehåll och målbeskrivning med *curriculum*-inriktningens friare och mer lokalt anknutna karaktär samt beskrivning av möjliga lärande-erfarenheter och undervisningsarrangemang som förväntas leda till lärande hos eleven. (Heinonen, 2005; Lahdes, 1997; Malinen, 1992.)

Förhållandet mellan pedagogiska och administrativa innehåll har varierat i den grundläggande utbildningens läroplaner. På motsvarande sätt har besluten om hur skolan förväntas agera varit antingen centralt definierade eller i högre grad placerade på lokal nivå. Hosio-Paloposki (2006, s. 24–25) konstaterar med stöd i Rinne att modellkurserna och läroplanerna i början av 1900-talet var av *lehrplan*-karaktär, medan *curriculum*-inriktningen kom in i det finländska läroplanstänkandet efter andra världskriget. Enligt Malinen (1992) fanns det tydliga spår av *curriculum* tänkandet redan på 1920-talet i de planer som Aukusti Salo utformade för undervisningen i årskurserna 1 och 2. Matti Koskenniemi anses ha en betydande roll i introducerandet av *curriculum* inriktningen hos lärare och lärarutbildare i Finland. Hosio-Paloposki (2006, s. 161) citerar Koskenniemi som i tidskriften *Opettajien lehti* 9/1950 sammanfattade de tidigare läroplanerna som summering av vad barnen lärde sig i de olika läroämnena. Det nyare synsättet på läroplanens betydelse handlade däremot om att barnen skulle uppleva (fi. *elävät*) läroplanen i stället för att inhämta den.

Mest påtaglig blev läroplanens kombinerade administrativa och pedagogiska funktion i grundskolans två första läroplaner. Enligt Malinen, (1992) hade grunderna för grundskolans läroplan från 1970 och 1985 en tydlig indelning i allmänna beskrivningar av hur verksamheten kan läggas upp och en detaljerad innehållsbeskrivning för olika läroämnen. Detaljerade läroplansbeskrivningar skulle göra grundskolan så lika som möjligt över hela landet och minimera kommunernas planeringsarbete vid övergången till grundskolan som ny skolform (Malinen, 1992). Huusko (1999, s. 9–10) lyfter fram att en stark norm- och toppstyrning även hade som avsikt att underlätta lärarnas övergång till grundskolan. Detaljerade läroplansanvisningar var också till för att synliggöra grundskolans innehåll för såväl anhängare av som motståndare till grundskolreformen. Kosunen (1994) lyfter fram det kommunala läroplansarbetet som den största förändringen i samband med övergången till de nya läroplansgrunderna 1985. De kommunvisa läroplanerna hade som avsikt att göra det möjligt att tillvarata kommunernas särart och specialbehov. Skolorna fick i uppgift att göra upp läsårsplaner utgående från de kommunala läroplanerna. Den enskilde läraren förväntades sedan forma verksamheten utgående från den kommunala läroplanen och skolans läsårsplan. Hilmola (2009, s. 69) konstaterar att de nationella läroplansgrunderna hade en tydligare administrativ betoning, medan det lokala läroplansarbetet fokuserade den pedagogiska planeringen av verksamheten.

Den allt större maktdecentraliseringen medförde förändringskrav på skolans ekonomiska, administrativa och pedagogiska styrsystem och innebar större möjligheter och förväntningar på lokalt beslutsfattande. Lärarens och lärarkollegiets ansvar kom till uttryck exempelvis genom att målformuleringar för skolans verksamhet och urval av innehåll gjordes på lokal nivå i nära anslutning till skolans verksamhet. (Hansén, 2000.) Decentraliseringen nådde sin kulmen i och med läroplansgrunderna från 1994. Samhället hade blivit mer decentraliserat och internationellt inriktat, arbetslivet genomgick stora omvälvningar samtidigt som även skolans värdegrund förändrades. (Hilmola, 2009.) I stället för att från centralt håll eftersträva förändring förflyttades möjligheten till förändring till lokal nivå (Haaparanta, 2005). Hansén (1998) ser det förändrade läroplansarbetet som betydande i finländsk utbildningspolitik. Decentraliseringen visar på en stor tillit till läraren som självständig professionell yrkesutövare. I stället för att fullfölja andras planer betraktas läraren nu som formare och bearbetare av läroplanen.

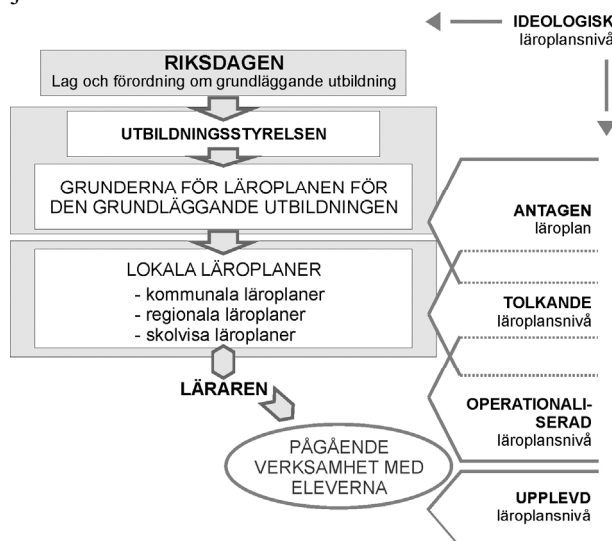
Även om förväntningarna inför grunderna för grundskolans läroplan 1994 var stora och upplevelserna av lokalt beslutsfattande huvudsakligen positiva, skedde det vid följande läroplansgrunder en förflyttning mot en större målstyrning och administrativ betoning. En uppföljningsstudie av grunderna för grundskolans läroplan 1994 visade att skolornas läroplansarbete inte genomförts enligt förväntningarna. Det här gav utbildningsstyrelsen goda grunder att öka läroplansgrundernas styrande funktion. (Hilmola, 2009, s. 75.) Förflyttningen av makt från central till lokal nivå tog därmed en omvänd riktning i och med grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan 2004 (Haaparanta,

2005; Niemi, 2005). Ytterligheterna i genomförandet av läroplansrevideringar är enligt Macdonald (2003) centralt styrda ”top-down-processer” och ”bottom-up-processer” som tar avstamp i lokal nivå. Hilmola (2009) konstaterar att den nu gällande läroplanen bygger på en samarbetsmodell som innebär att läroplanerna utgår från centralt överenskomna grunder som förankras och operationaliseras på lokal nivå. I det ovan framlagda kan två betydande förändringar ses. För det första finns en förändring i makten över läroplansinnehållet som genom decentralisering förflyttats närmare läraren som genomförare av skolans verksamhet. (Hansén, 2000.) För det andra finns en förändring i läroplanernas karaktär från tydligare innehållsdefinition till erfarenheter som eftersträvas genom skolans verksamhet. Förändringar har betydelse för den samtida lärarens arbetsvardag.

Med hjälp av figur 3 (se följande sida) illustreras den läroplansmodell som är gällande i Finland. Den vänstra delen av figuren beskriver arbetsgången då nuvarande nationella grunder för den grundläggande utbildningens läroplan 2004 formas till konkret verksamhet som ska pågå i skolan. Som tidigare konstaterats har läroplanernas reglerande funktion och betoning mellan pedagogiskt och administrativt innehåll varierat över tid. Det här gör att schematiska betraktelser som den i figur 3 alltid ska betraktas i ljuset av för tillfället rådande regelverk. Lagen och förordningen om den grundläggande utbildningen utgör den högsta förvaltningsnivån som påverkar kommunernas och skolornas läroplaner. Lagen och förordningen ger den administrativa basen för skolan, men berör inte exempelvis innehåll i enskilda läroämnen. (Haaparanta, 2005.) Lagen om den grundläggande utbildningen (628/1998) ger utbildningsstyrelsen i uppdrag att ansvara för att grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan utarbetas. Utbildningsstyrelsen beslutar om ämnesövergripande mål, ämnesspecifika mål och centralt innehåll i den grundläggande utbildningens olika läroämnen och ämnesshelheter. Grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan ger på så sätt ett övergripande ramverk i vars riktning lokala läroplaner formuleras. Lagen om grundläggande utbildning (628/1998) ställer krav på att kommunerna formulerar kommunala läroplaner utgående från de nationella läroplansgrunderna. Regionala och skolvisa läroplaner är däremot frivilliga dokument. I de lokala läroplanerna förväntas kommunerna konkretisera de riksomfattande läroplansgrunderna. Kommunerna ges på så sätt möjlighet att möta lokala behov, tillvarata lokala särdrag och nyttja de resurser som finns i närmiljön. I de lokala läroplanerna ska utbildningsanordnaren även synliggöra skolans arbetssätt, undervisningsmetoder och besluta om hur elevernas självvärdering möjliggörs och vilka principerna för elevbedömningen som är gällande i skolans verksamhet. (Heinonen, 2005.) Oavsett om utbildningsanordnaren går in för att ha en kommunal, regional eller skolvis läroplan förväntas enskilda lärare på ett eller annat sätt delta i det lokala läroplansarbetet.

I den högra delen av figur 3 visualiseras i sin tur fem nivåer av läroplaner. Visualiseringen stöder sig på Nielsen (2009) som i sin tur inspirerats av det läroplanstänkande som Goodlad, Klein, Frances och Tye lagt grund för i slutet

av 1970-talet. Nielsen (2009) eftersträvar att ge det runtomliggande samhället bättre möjlighet till dialog om läroplanens innehåll och väljer därför att se de olika läroplansformerna som nivåer. Den *ideologiska nivån* är enligt Nielsen (2009) upptagen med grundläggande värderingar i det samhälle där läroplanen formas. Den ideologiska nivån är någonting som finns i samhället utan att för den skull behöva vara tydligt uttalat eller nedskrivet. Vad som anses godkänt och önskvärt bildar en ideologisk bakgrund för ett mer konkret läroplansarbete. Hasselskog (2010) anser att den ideologiska nivån kan ses som en politisk eller pedagogisk beskrivning av den ideala skolan eller läroplanen. I tillägg till samhällets allmänna ideologiska diskurs finns och framträder ideologierna även på en individuell nivå. Nygren-Landgårds (2000) fann i sin forskning åtta olika idealtyper av ideologier bland studerande i slöjdpedagogik, medan Hasselskog (2010) fann fyra olika förhållningssätt till slöjdundervisningen bland yrkesverksamma slöjdlärare.



Figur 3: Lärarens position mellan läroplansgrunder och genomförd undervisning.

Den ideologiska nivån, både som allmänt rådande ideologi och individuell ideologi, påverkar skapandet av den *antagna läroplanen*. Den antagna läroplanen är nedskrivet i form av en officiell läroplan. Lagar och förordningar påverkar utformningen av den antagna läroplanen (Lindfors, 1997). Lindfors (1997) urskiljer *förhandsplan* och *lokala läroplaner* som finns på den antagna läroplanens nivå. Grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan har karaktären av förhandsplan och den lokala läroplanen kan som ovan beskrivits vara kommunal, regional eller specifik för varje skola. Uppgörandet av den lokala läroplanen involverar lärare som arbetar inom kommunen.

På den *tolkande läroplansnivån* (Nielsen, 2009) sker såväl kollegial som individuell tolkning av den antagna läroplanen. En kollegial tolkning behövs exempelvis vid skapandet av lokala läroplaner som på så sätt blir en ny nivå eller variant av den antagna läroplanen. Därmed överlappar den tolkande läroplans-

nivån delvis den läroplansnivå där de antagna läroplansgrunderna finns. Efter att lärarna som involveras i det lokala läroplansarbetet tolkat läroplansgrunderna utgående från lokala särdrag fastslås tolkningen till en antagen lokal läroplan. I och med att läroplansansvaret även finns på lokal nivå får tolkningsnivån en tudelad funktion. Å ena sidan förväntas det kollegium som dagligen arbetar med att genomföra läroplanen delta i en kollegial diskussion och tolkning av de nationella läroplansgrunderna. Å andra sidan kommer tolkningen in som en individuell process när den kollegiala tolkningen av läroplanen ska operationaliseras till genomförbar undervisning. Läraren förväntas tolka gällande läroplaner vid utformningen av det som ska ske i slöjdsalen (Lepistö, 2006; Nielsen, 2009). Samtidigt har läraren möjlighet att påverka läroplanens utformning. Läraren kan utöva påverkan i såväl mindre medvärldsperspektiv som i större omvärldsperspektiv. Omvärlden framträder exempelvis då läraren på en kollegial arena diskuterar slöjdämnets existensberättigande kvaliteter. Läraren har därmed en utmaning i att forma egna ståndpunkter som kan leva med rådande förväntningar och omvänt även vara med och forma de förväntningar som ställs på skolans verksamhet.

På tolkningsnivån sammanvävs lärarens erfarenheter av undervisning med de kollegialt överenskomna förväntningarna som uttrycks i den antagna läroplanen. Tolkningsnivån påverkas även av dolda faktorer som tradition och skolkod samt lärarens övertygelse och ideologi (Liljequist, 1994). På tolkningsnivån sker också formandet av olika läromedel. Wikman (2004) konstaterar att i takt med att beskrivningen av exempelvis undervisningsinnehållet i läroplanerna minskar, ökar läromedelsförfattarnas frihet att påverka innehållet i läroböcker och andra läromedel. Friheten innebär även att stoff får olika betoningar i de tillgängliga läromedlen. Avskaffningen av kravet på att läromedlen måste vara centralt godkända har också medfört en större variation på såväl läromedlens innehåll som kvalitet (Heinonen, 2005). I läroämnena som slöjd med relativt få läromedel ökar lärarens ansvar eftersom läraren ofta skapar sina egna läromedel. Detta ansvar har för- och nackdelar. En fördel kan tänkas vara stora möjligheter till formning av ämnet, medan nackdelar kan vara exempelvis avsaknaden av de impulser till förändrat tänkande hos läraren som olika läromedel kan medföra.

Porko-Hudd (2005) konstaterar att avsaknaden av läromedel kan medföra att exempelvis egna tidigare slöjdfarenheter överförs som sådana till nya undervisningssituationer. Bjurulf (2011) diskuterar den svenska skolans teknikämne och visar att läroplanens öppna målformulering i kombination med avsaknad av innehållsbeskrivning och brist på läromedel kan leda till att läraren ibland väljer att utelämma teknikinnehåll från sin undervisning. Molin (2006) hävdar att det tolkningsutrymme som läroplansmålen har medfört att lärarnas arbete får en allt mer didaktisk inriktning. Tolkningen av läroplansanvisningarna innebär samtidigt ett nytt område i lärarens yrkesutövning. Frirummet som skapas av att skolan är målstyrd har enligt Molin ofta inneburit en vilshet hos lärarna. Hasselskog (2010, s. 42) menar att det sparsamma utbudet av didaktisk slöjdforskning, få läromedel i slöjd, den slöjdundervisande lärarens ”ensamhet”

samt slöjdlärares specialintressen inom vissa slöjdområden påverkar slöjd-undervisningens innehåll. Heinonen (2005) hävdar i sin tur att avsaknaden av läromedel i högre grad medför elevcentrerade undervisningsupplägg. Överfört till slöjdamnet kan det här betyda att eleven har bättre möjligheter till att forma sitt slöjdande då läromedlen är få. Även begreppet läromedel är utmanande att definiera. Det senaste finländska tillskottet av läromedel för slöjd är en kombination av lärarhandledning och elevmaterial. I boken *Kirja käsityöstä* är det främst lärarens utveckling och kunnande som fokuseras (Hintsu, Huovila & Säilä, 2010). Läraren ges verktyg för genomförande av slöjdamnet. Dessa verktyg spänner sig från teoretiska inslag till praktiska uppslag för slöjdsalsituationer. I tillägg till att lärarens tolkningsutrymme är stort i läroplansgrunderna och att läromedlen i slöjd är relativt få, finns ännu det faktum att läroplansgrunderna kan vara formulerade så att de ger sparsamt med anvisningar eller rekommendationer om vilka ämnesteknologiska områden som kan bli aktuella i slöjdsalarna. Här finns en skillnad i mellan hur centralt innehåll definieras i olika läroämnen. Exempelvis läroplansgrunderna för läroämnena fysik och kemi för årskurserna 5 och 6 har tydliga innehållsbeskrivningar, medan motsvarande innehållsbeskrivning för slöjdamnet inte överhuvudtaget tar fasta på exempelvis materialområden (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 186–187, 242).

Läraren förväntas ha beredskap att ingå i läroplansarbetet genom att läraren har ett tydligare uttalat ansvar i formandet och tolkandet av läroplaner på olika nivåer. Lärarens överväganden och ansvar för gjorda val finns som en del av tolkningsnivån. Uppgörandet av den lokala läroplanen kan också vara problematisk eftersom lärarna enligt Heinonen (2005) ofta saknar sådana kunskaper som behövs vid uppgörandet av läroplanerna. Vidare konstaterar Heinonen (2005) att bristen på kunskap i läroplansarbete leder till att läromedlen får en relativt stor påverkan då läraren planerar och genomför undervisning. Haaparanta (2005) konstaterar att läroplanen sällan används som utgångspunkt då lärare planerar sin undervisning. I stället får läroplanerna en läromedelsliknande roll eller ett verktyg för att verifiera det egna sättet att undervisa.

Tolkningen leder vidare till den operationaliserade (genomförda) läroplansnivån där läraren använder sitt kunnande för att forma undervisning som förväntas leda till eftersträvat lärande. Att finna lagom utmaningar för olika elever och elevgrupper är en allt mer utmanande uppgift i lärarens verksamhet. Enligt Uusikylä (2003, s. 131) kvarstår lärarens ansvar för att ombesörja att grundläggande trygghet, fostran och lagom stora lärandeutmaningar formas och hjälper människan att bli någonting hon ännu inte är. Den upplevda läroplansnivån formas hos eleven.

Som helhet fungerar illustrationen i figur 3 som en översikt av hur läroplansnivåerna sammanflätas med det konkreta läroplansarbetet. Vänstra delen beskriver beslutsprocessen och den högra delen beskriver arbetsprocessen inom de olika beslutsnivåerna. Resultaten konkretiseras och blir till genomförd verksamhet i lärarens möte med eleverna. Som det framkommit tidigare har

lärarutbildningen enligt statsrådets förordning om universitetsexamina (794/2004) i uppdrag att hos de studerande utveckla färdigheter för självständig verksamhet som lärare, handledare och fostrare. Lärarutbildningens uppdrag blir på så sätt att utbilda lärare som har förmåga att leva i symbios med det normativa ramverk som existerar och den verksamhet som pågår i skolan. Symbiosens betydelse i dess ursprungliga kontext kännetecknas av en inbördes nytta, ömsesidighet och varaktig samlevnad mellan olika typer av organismer. (Nationalencyklopedin, u.å.c.) Överfört till skolans kontext kan begreppet användas för att beskriva den ömsesidighet som existerar mellan läraren och de normativa läroplansgrunderna och på motsvarande sätt mellan läraren och verksamheten som sker i den konkreta situationen i slöjdsalen (se figur 3, s. 38). Läraren har möjlighet och skyldighet att tolka befintliga normativa läroplaner inför genomförande av verksamhet i skolans vardag. Dessa kan i sin tur förändras och utvecklas med hjälp av läraren. För lärare som involveras i arbetet med lokala läroplaner blir tolkningen, modifieringen och komplettering av läroplansgrunderna ännu mer påtaglig. Motsvarande ömsesidigt beroende kan tänkas råda mellan läraren och den pågående verksamheten. Läraren påverkar det som sker och påverkas även själv av det skedda.

I en situation där läraren är delaktig i tolkningen av läroplansgrunderna förutsätts läraren dels ha beredskap att se slöjdens pedagogiska möjligheter, dels ha beredskap att verkställa det överenskomna i edukativ slöjdverksamhet. Det handlar om att i planeringsskedet av verksamheten se möjligheter i ett brett perspektiv och i följande steg i den pågående slöjdverksamheten ha beredskap att arbeta för att nå det gemensamt överenskomna målen. Pendlingen mellan att se möjligheter och hålla sig till det överenskomna berörs av Atjonen (2004, s. 20), som poängterar att läroplanen på ett avgörande sätt ramar in skolans verksamhet. Lärarutbildningen är inte enbart övning i att genomföra edukativa slöjdprocesser eller för tillfället rådande normativa förväntningar som ställs på slöjddämnet. Läraren förväntas även vara aktivt deltagande part i bland annat läroplansarbetet på lokal nivå (Syrjäläinen, 2002, s. 38).

Ovan beskrivna förändringar i läroplanernas utformning är uttryck för i vilken utsträckning besluten är placerade på lokal eller central nivå. Decentraliseringen som begrepp hör hemma i en politisk kontext och innebär en förändrad syn på arbetsfördelningen i skolans ekonomiska, administrativa och pedagogiska styrning. Det att läraren har möjlighet till allt större inflytande över sitt arbete har också väckt kritiska tongångar. Møller (2002) konstaterar att förflyttningen av auktoritet och ansvar från central nivå till skolnivå är en trend som pågått i olika delar av världen. Møller påpekar att decentraliseringen marknadsförs med olika argument till olika intressegrupper. Argumenten som läggs fram för skolledare och lärare har tagit fasta på en allt större egenmakt hos yrkesutövaren. Föräldrar har fått möjlighet till en klarare bild av skolans verksamhet i takt med att skolan fått allt större inflytande över sin egen verksamhet. Frågan om vem som egentligen fått förändrade verksamhetsvillkor i och med decentraliseringen har aktualiserats. Breen och Mann (1997) anser att makten centraliserats på flera håll

i västvärlden genom att kontrollen över arbetet flyttats från individnivå till någon form av centralt organ. Att kontexten där läraren verkar kännetecknas av möjlighet till individuellt och kollegialt ansvarstagande betyder däremot inte per automatik att alla lärare använder sig av denna möjlighet. Niemi (1995, s. 32) hävdar att en del lärare inte har behov av att nyttja de möjligheter till frihet som kontexten ger.

Det är värt att precisera att lärarutbildning här inte enbart betraktas som träning i att operationalisera gällande läroplansanvisningar. I stället är lärarutbildningen en långsiktig förberedelse för att vara verksam i en skolvardag där läroplanen är föränderlig och har både administrativa och pedagogiska funktioner. I den kortfattade redovisning av läroplansgrunderna från grundskolan som ny skolform 1970 till de för tillfället gällande läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen 2004 kan bland annat variationer i graden av central styrning och tillit till lärarens professionella kunnskap ses. Ett konkret exempel på detta är att läroplansgrunderna från 1994 förutsatte att varje skola skulle ha sin egen läroplan, medan följande läroplansrevidering 2004 låter enskilda skolor bestämma om de gör upp en läroplan. Vad beträffar yrkeskarriären för de klasslärarstudenter som nu är i lärarutbildningen kan det antas att liknande variationer kommer att fortsätta och ställa krav på förmågan att anpassa sig enligt de möjligheter och förväntningar som framtida läroplansgrunder ställer på läraren.

4.2 Om hur lärarutbildning gestaltas

Begreppen decentralisering, professionalisering och akademisering beskriver den förändring som sedan 1970-talet påverkat den finländska skolan och läraren (Hansén, 2000). Omfattningen av lärarens inflytande och ansvar över den verksamhet som pågår i skolan samspelar med hurdan utbildning läraren behöver ha och hurdan roll läraren ges som yrkesutövare. Enligt Hansén (2000) samverkar lärarens inflytande i beslut, lärarens professionella roll och lärarens utbildningsnivå så att om en av dessa förändras behöver även de två andra regleras. Exempelvis förändringar i beslutsprocesser inom skolan ställer krav på lärarens yrkeskickskicklighet.

Niemi (1999, 2006) har i internationella jämförelser funnit två ytterligheter i synen på lärarutbildning. Den ena ytterligheten ser lärarutbildningens uppgift i att skapa skickliga lärare som behärskar ”hantverket” i lärarskapet. Utbildningen kännetecknas då av en normativitet och politisk-administrativ kontroll. Den blivande läraren tränas i att implementera läroplaner och lärarkompetensen definieras med mätbara faktorer. Inom utbildningen är pedagogiska diskussioner svaga och politiska ideal kan framträda. Den andra trenden betonar den blivande lärarens djupare och bredare etiska ansvar. Lärarkyrket ses som en moralisk profession och läraren har möjlighet att hantera värdegrundsfrågor. Yrkesutövningen förutsätter professionell självständighet och omfattar ett aktivt deltagande i att utveckla skolan.

Utgående från den amerikanska kontexten urskiljer Zeichner (1983) fyra huvudsakliga varianter av lärarutbildning. Ingen variant finns i renodlad form utan presentationen ska närmast ses som en överblick av olika betoningar av lärarutbildning. Den *behavioristiskt* inriktade lärarutbildningen betonar utvecklingen av bestämda avgränsade och observerbara kompetenser och färdigheter. Urvalet av utbildningsinnehåll görs av utbildningsanordnaren och lärarstuderande ses som mottagande part som tar till sig innehållet. Den variant av lärarutbildning som betonar det *personliga* har sina rötter i fenomenologisk kunskapssyn och utvecklingspsykologi och eftersträvar att gynna psykologisk mognad hos läraren. Lärarstuderandes utveckling utgår från deras egna föreställningar och det egna engagemanget. Lärarstuderande uppmuntras att hitta sin egen lärarstil. Den tredje varianten av lärarutbildning betraktar lärarens verksamhet som ett *hantverk* som utvecklas genom ett slags lärlingskap. På så sätt kan lärarens tysta kunskap överföras från en generation till nästa. Den fjärde *forskningsinriktade* lärarutbildningsvarianten prioriterar forskning om undervisning och den kontext där undervisningen sker. Lärarens reflektiva förmåga hjälper läraren vid överväganden om de egna värderingarnas och aktionernas lämplighet.

Feiman-Nemser (1990) vidareutvecklar indelningen och presenterar fem olika varianter av lärarutbildningar. Den *personliga* inriktningen liknar den som ovan beskrivits utgående från Zeichner. Den *kritisk-sociala* inriktningen fokuserar på kontexten där bildningen sker. Lärarutbildaren uppmanas till att stödja lärarstuderande i skapandet av klassrum som reflekterar över demokratiska principer och utvecklar förmågan att ifrågasätta för givet tagna uppfattningar om undervisning, lärande och kunskap. Den *teknologiska* inriktningen lägger tyngdpunkt på vetenskaplig kunskap och systematisk träning, medan den *praktiska* inriktningen har sin tyngdpunkt i praktikens klokhet och lärande genom erfarenhet. Den *akademiska* varianten av lärarutbildning betonar enligt Feiman-Nemser (1990) det faktum att undervisning i första hand handlar om att överföra kunskap och utveckla förståelse. Lärarens roll ses som intellektuell ledare och ämnes-specialist. Anhängare av denna tradition lyfter fram vikten av lärarens akademiska utbildning. En del av anhängarna ser detta som ämnesbehärskning, medan andra ser det som fritt och självständigt lärande (eng. *ideas of liberal learning*). Enligt Reis-Jorge (2007) finns det två sätt att betrakta den forskningsinriktade varianten av lärarutbildning. Den första inriktningen eftersträvar akademiska färdigheter och möjlighet att vara delaktig i den akademiska diskursen. Den andra inriktningen fokuserar lärarens förmåga att hantera sin professionella utveckling och fungera som reflekterande praktiker. Det som eftersträvas är lärarens förtrogenhet med och förmåga att använda forskningsresultat som stöd för sin verksamhet. Feiman-Nemser (1990) anser att ingen lärarutbildningsvariant har ensamrätt på att utveckla lärarens förmåga till reflektion.

Kansanen (2005) gör på liknande sätt en indelning av olika betoningar i lärarutbildning. Han delar in lärarutbildningarna med hjälp av ett fyrfält där axlarna står för om utbildningen är deduktiv eller induktiv till sin karaktär och om utbildningen bygger på rationella eller intuitiva beslut. Då strukturen på

lärarutbildningen är induktiv och intuitivt tänkande betonas, är lärarutbildningen enligt Kansanen (2005) *erfarenhetsbetonande* och tar utgångspunkt i den studerandes erfarenheter och i praktiska situationer. Lärare utvecklar då en personlig bild av undervisning och lärarens arbete överlag. Kansanen (2005) anser att det inte finns någon garanti för djupare tänkande. Var och en studerandes initiala förmåga att verka som lärare får stor betydelse. Genom att tillföra handledning till denna inriktning blir lärarutbildningen *skolbaserad*. En stor del av verksamheten i utbildningen koncentreras till skolor och kombinationen mellan situation, studerande och handledare kan inta olika position på den intuitiv–rationella och den deduktiv–induktiva axeln. Här blir utfallet av lärarutbildningen beroende av vem som fungerar som handledande lärare i skolkontexten. Variationen i hur situationen artar sig beror till stor del på de individer som involveras i processen. Lärarutbildningar som betraktar lärlingskap som ett effektivt sätt att lära sig finns inom denna inriktning.

Ett lärarutbildningsprogram kan också vara uppbyggt kring ett urval av *problem eller fall* som anses täcka det fält som läraren arbetar med. Exempelvis lärares beredskap att hantera administration, elevvård, föräldrakontakt och liknande i relativt avgränsade innehåll kan ses som ”fall” som en lärarutbildning med detta upplägg fokuserar på. Niemi och Tirri (1997, s. 43–45) konstaterar att dessa aspekter inte berörs i tillräcklig utsträckning i finländsk lärarutbildning. Urvalet av de mest relevanta fallen utgör en utmaning, eftersom samhället förändras snabbt och nya relevanta fall ständigt formas. Vad som är relevanta fall varierar mellan skolorna. Om hela utbildningen bygger på bestämda avgränsade innehåll av denna typ blir inriktningen rationell till sin karaktär.

Om lärarutbildningen bygger på deduktion innebär det enligt Kansanen (2005) att olika delar kan härledas ur andra och berättigas på ett rationellt sätt. Då blir lärarutbildningen *forskningsbaserad*. Lärarutbildningens olika delar integreras genom forskningsbaserat tänkande. Studier i forskningsmetoder utgör huvudlinjen i studierna till vilken teori och praktik sammanlänkas. Här handlar den forskningsinriktade lärarutbildningen om att alla delar i utbildningen bygger på vetenskapliga arbetssätt, som bland annat innebär att lyfta fram det bekanta, ifrågasätta detta, hitta argument som belyser och vidareutvecklar, eller förkastar det som är rådande. Detta innebär alltså att ifrågasättandet och vidareutvecklandet inte är enbart vetenskapssamfundets och den regelrätta forskningens angelägenhet. Även de studerande behöver utveckla förmågan att vidareutveckla och ifrågasätta gällande teoretiska konstruktioner i tillägg till att enbart ta dem till sig.

Det som är av central betydelse i forskningsbaserad lärarutbildning är att eftersträva förmågan att fatta rationellt grundade beslut i tillägg till intuitiv argumentation. Att kunna tänka i enlighet med forskningsresultat förutsätter förståelse av forskningsmetoder och positiv attityd till forskning. Även om kännedom om forskningsmetoder och tillvägagångssätt i forskning är viktiga, kännetecknas läraryrket enligt Kansanen (1999) av en pendling mellan att vara praxisbetonad och forskningsbetonad. Å ena sidan ska lärarna ha grunder för att

bedriva regelrätt forskning om sin praktik, då handlar det om *läraren som forskare*. Å andra sidan ska lärarna kunna nyttja forskarkompetenser i vardagligt resonerande och beslutsfattande inom sin egen praktik, och då handlar det om *forskningsbaserat tänkande*.

Niemi och Jakku-Sihvonen (2006) redogör för centrala principer i den finländska forskningsbaserade lärarutbildningen. För det första behöver läraren ha en grundlig ämnesbehärskning i det läroämne som ska undervisas. I tillägg till detta behöver läraren vara uppdaterad med aktuella forskningsrön inom undervisning och lärande. Det här ska hjälpa läraren att göra ämneskunskapen tillgänglig för människor med olika inlärningsstilar. Kunskapen kan då komma möjligast många till nytta och skapa grund för vars och ens livslånga lärande. Läraren ska bli bekant med såväl normativa som icke-normativa lärandemiljöer och de läroplaner som reglerar verksamheten i olika miljöer. Även kunskaper och färdigheter i teknologiska tillämpningar för undervisning ingår i den forskningsbaserade lärarutbildningens målsättningar. För det andra ska den forskningsbaserade lärarutbildningen utgöra föremål för studier och forskning i syfte att kontinuerligt utvecklas för att möta allt mer komplext och multikulturellt samhälle. Den tredje principen och utmaningen för den forskningsbaserade lärarutbildningen finns i att hos blivande lärare internalisera en forskningsorienterad attityd till sitt arbete som lärare. Det här betyder att läraren lär sig ett analytiskt och öppet förhållningssätt till sin verksamhet och kan dra slutsatser utgående från sina observationer och erfarenheter, och på så sätt systematiskt utveckla sin undervisning och den lärandemiljö där lärande är tänkt att ske.

Niemi, Hansén, Jakku-Sihvonen och Välijärvi (2007, s. 40) hävdar att den akademiska lärarutbildningen i Finland fortfarande befinner sig i en form av brytningsskede. Skribenterna menar att den finländska lärarutbildningen bär spår av seminarietiden på så sätt att i utbildningsenheter med lektorsmajoritet är forskningen fortfarande tunn och saknar ofta större sammanhang och samarbetsmönster. Lärarutbildningens struktur och etos bygger fortfarande i hög grad på att förmedla färdigt bearbetad kunskap: utbildningsuppgiften är stark, medan betoningen på forskning är mindre. Även om lärarutbildningarna eftersträvar hög kvalitet finns det risk för att en fördjupad kunskaps- och lärandesyn som stöd för lärarens arbete uteblir. Traditionen stöder inte forskning som förnyar och kritiskt utvärderar utbildningen.

Per definition är lärarutbildningen i dagsläget forskningsbaserad. Akademiseringen av lärarutbildningen som fick sin början i och med att lärarutbildningen placeras vid universiteten på 1970-talet utgör ett centralt steg i den utveckling som lett till det lärarutbildningsupplägg som klasslärarstudier följer. Enligt Hansén (2000) skedde då dels en institutionell omorganisering då seminariebaserad lärarutbildning flyttades till universiteten, dels en innehållslig förändring där didaktiskt och reflektivt tänkande utgående från ett vetenskapligt förhållningssätt eftersträvas. Heikkinen (1999) hävdar att akademiseringen

innebar att tidigare fosterländska och religiösa bildningsideal skulle ersättas av vetenskapligt prövat vetande. Heikkinen kritiserar samtidigt den utveckling som skedde vid lärarutbildningens akademisering. Den då rådande positivistiskt färgade synen gällande ”sant vetande” ledde till att satsningar på lärarpersonlighetens helhetsmässiga utveckling ersattes av fokusering på observerbara och mätbara faktorer. Det här innebar enligt Heikkinen att helhetsperspektivet gick förlorat. För slöjdämnets del innebar akademiseringen en utmanande situation. Som tidigare konstaterats i samband med figur 2 (s. 29) saknar slöjdämnet vetenskapligt utstuderad ämnesinnehållslig bakgrund då akademiseringen genomförs. Därmed kan det antas att besluten om exempelvis slöjdämnets innehåll i hög utsträckning påverkats av intuitiva beslut då forskningsresultatens rationella stöd var svagt. På liknande sätt kan det antas att induktivt beslutsfattande var rådande då slöjden utgjorde en synlig del av vardagslivet för en stor del av eleverna. De deduktivt grundade resonemangen om slöjdämnets utformning har sannolikt ökat i takt med att slöjdämnets uppenbara koppling till vardagslivet minskat.

4.3 Läraryrket som profession

Decentraliseringen och akademiseringen samverkar med lärarens professionella roll. Professionaliseringen är upptagen med att höja lärarnas beredskap att på ett mångsidigt sätt medverka och påverka i skolans verksamhet. Professionaliseringen kan ha olika bakomliggande motiv. Begreppet *profession* har sina rötter i latinets *proferre* som står för att frambringa, uppträda, bekänna. I engelska språket hade ordet ursprungligen betydelsen ”att tillägna sig, avsikt att verka för den goda saken”. Till de klassiska professionerna räknas medicin, juridik och teologi (Raivola, 1990, s. 14–16). Yrken inom ovannämnda områden karakteriseras av en kombination av specialkunnande och professionell status som ger dem tydlig ensamrätt i sin yrkesutövning. Motiven till att professioner har formats och formas är många och omdiskuterade (Luukkainen, 2004, s. 48). Enligt Selander (2008) har yrke sammankopplats med icke-intellektuellt praktiskt arbete, medan profession har stått för vetenskapligt skolade personer. Ibland har professionsstatusen kopplats till innehavarens härkomst, den professionella rollen har då gått i arv från generation till generation. Freidson (1994) menar att ett motiv till att en yrkesgrupp erhållit status som profession är att gruppen *de facto* har haft ett sådant specialkunnande som gjort professionsstatusen berättigad. Jauhiainen (1995) konstaterar att specialkunnandets roll blivit av allt större betydelse då professioner definierats.

Enligt Strömberg (1994) har merparten av professionsforskning skett inom sociologi, men vetenskaper som pedagogik och historia har visat ett växande intresse för området. Både utom- och inomdisciplinära förhållningssätt kan identifieras i den professionsforskning som genomförs. I den förstnämnda studerar forskaren ett annat ämnes- eller yrkesområde än sitt eget, medan det senare innebär att forskaren studerar sitt eget ämnes- eller yrkesområde. Funktionalistisk professionsforskning är upptagen med att definiera kännetecken för professioner och definiera vilka yrken som har professionell status och vilka

som kan ses som semiprofessioner. Enligt Strömberg (1994) präglas denna forskningsinriktning av en harmoni mellan samhälle och individ eller grupp. Denna så kallade nyweberianska forskningsinriktning fokuserar på makt och autonomi och har enligt Strömberg en mer konfliktorienterad grundsyn på samhället, individen och gruppen. Forskningen inom denna inriktning är upptagen med att för det första se på de sätt som professionerna använder för att utestänga andra. För det andra riktas intresset till att studera vilka tekniker som används för att en viss yrkesgrupp erhåller och lyckas behålla vissa privilegier och monopolställning inom sitt område. För det tredje är den nyweberianska professionsforskningen intresserad av att studera de strategier som används för att utveckla en ny profession. I tillägg till den funktionalistiska och nyweberianska professionsforskningen redogör Strömberg (1994) för en så kallad modern professionsforskning där intresset flyttas från enskilda professioner till grupperingar av professioner.

Jauhiainen (1995) konstaterar att även om olika inriktningar av professionsforskning skiljer sig från varandra i synen på samhället och människan, så är kännetecknen för professionerna likartade mellan olika forskningstraditioner. Luukkainen (2004) gör en detaljerad översikt av olika forskares syn på vad som kännetecknar yrken som har professionsstatus. Ett första allmänt vedertaget kännetecken är att professionsinnehavaren har tillräcklig sakkunskap inom sitt område, förmåga att hantera ett för professionen eget begreppssystem samt fatta ändamålsenliga beslut med stöd i sin sakkunskap. Det andra kännetecknet utgörs av att professionsinnehavaren värnar om etiska aspekter och verkar för målgruppens bästa. För det tredje kännetecknas professioner av yrkesmässig autonomi. Innehavaren ges frihet och ansvar till yrkesmässig tillväxt och utveckling. Enligt en rad definitioner sker den självständiga utvecklingen av yrkesgärningen med stöd av forskning. För det fjärde handlar det om en strävan att förbättra yrkets uppskattning i samhället. Det femte kännetecknet handlar om att det finns definierade behörighetsvillkor för yrket, vem som har rätt att göra urval till yrket och vem som på motsvarande sätt har rätt att ta bort rättigheterna till yrkesutövningen om det så krävs. Luukkainen (2004) konstaterar att även om det finns en viss elitism inbyggd i professionstänkandet eftersträvar flera yrken att nå professionsstatus. I denna strävan används ibland tillvägagångssätt som vänder sig emot professionernas ursprungliga målsättningar. Exempelvis kollektiva intressen i form av fackligt engagemang begränsar professionsinnehavarens autonomi fastän denna utgör ett tydligt kännetecken för professionerna.

Frågan om läraryrket fyller professionskriterierna har diskuterats under en längre tid. För att utveckla läraryrket till en tydligare profession efterlyste Carr och Kemmis (1994) en bättre förankring av lärarens arbete i lärandeteori och forskning. Likaså eftersöktes en utvidgad professionell autonomi i syfte att stärka lärarnas individuella och kollegiala delaktighet och professionella ansvar. Ojanen (1989) betonade lärarutbildningens uppgift att utbilda autonoma lärare med förmåga att begrunda sitt arbete och utveckla lärandesituationen så att denna i högre grad handlar om forsknings- och utvecklingsarbete. Kohonen och Leppilampi (1994) konstaterar att lärarens förväntade forskande grepp på sitt

arbete, allt tydligare etiska ansvar och utövande av kritisk förändringskraft i arbetsgemenskapen och i samhället i övrigt gör att läraryrket i allt större utsträckning börjat likna en profession. Heikkinen (2000) anser att maktdecentraliseringen inom skolan har medfört att värdediskussionen och beslutandemakten förflyttats närmare skolan och lärarens konkreta vardag. Det här medför att läraren har bättre möjligheter att fatta beslut som rör den egna yrkesutövningen. Laitila (1999, s. 184) påpekar att en central förändring i lärarens arbete är förväntningen att läraren i allt högre grad planerar och ansvarar för sitt arbete i stället för att genomföra toppstyrda läroplaner. Däremot har lärarkåren inte lyckats skydda sitt territorium i den meningen att formellt obehöriga människor skulle vara helt uteslutna från lärararbetet. Här är skillnaden till de klassiska professionerna tydlig. Läkaren vikarieras aldrig av en obehörig person, medan formellt obehöriga lärare och lärarvikarier utför en del av skolans dagliga arbete.

Relationen mellan undervisning, lärarskap och lärarprofession kan enligt Luukkainen (2000, 2004) beskrivas genom att placera begreppen i relation till varandra. Lärarprofessionen är mer än lärarskap, som i sin tur är mer än undervisning. Att undervisa utgör en central del i lärarskapet. Patrikainen (1997) visar att lärare kan ha allt från ett presenterande till ett konstruerande grepp i sin undervisning. Hos lärare som förlitar sig på presenterande undervisningsgrepp kan skillnaden mellan undervisning och lärarskap tänkas vara mindre än hos lärare som ser undervisningen med ett konstruerande grepp. Exempelvis då läraren beaktar olika inlärningsstilar och individuella processer flyttar verksamhetens fokus från undervisning till lärarskap. Soilamo (2008, s. 55) exemplifierar lärarskapet genom att konstatera att utöver undervisningen involveras läraren i allt från att vara handledare till äktenskapsrådgivare. Lärarskapet har ständigt pågående processer där läraren möter olika typer av elever och elevgrupper, nya sätt att hantera undervisningen och nya förväntningar på skolans verksamhet.

Luukkainen (2004) skissar fram ett framtida lärarskap. Grunden till lärarskapet utgörs av lärarens praktiska och teoretiska innehållskunnande. Att gynna lärande utgör en annan aspekt av lärarskapet. Lärarens aktiva diskussion om kunskaps-, lärande- och människosyn utgör en viktig del av det framtida lärarskapet. Vidare poängterar Luukkainen läraryrkets framtidsorientering. Såväl skola som utbildning förväntas ha ett genuint intresse för den lärandes framtida behov. Läraren och skolan borde därutöver ha en tydligare och aktivare roll i samhället. Läraren förväntas ha förmåga till samarbete i skolan och med till skolan anknutna intressegrupper. Etiska överväganden spelar en framträdande roll i det framskissade lärarskapet liksom även lärarens förmåga att ständigt eftersträva utveckling av sig själv och sitt arbete.

Heikkinen (2000) ser utvecklingen i läraryrkets status som nyprofessionalisering (eng. *new professionalism*) hellre än en klassisk professionaliseringsprocess. Nyprofessionaliseringen handlar även den om att höja lärares ställning och värdesättning, men grunden finns i mindre sfärer: lokalt anknuten värde-diskussion och en spontanitet i hur verksamheten formar sig. Lärarnas lika värde, gemensamma ansvar och planering som en gemensam angelägenhet utgör

centrala teman. Skolan som helhet blir en sakkunnigorganisation där professionella lärare verkar (Huusko, 1999, s. 19). Även nyprofessionaliseringen eftersträvar höjd yrkesstatus, men det övergripande motivet är ändå att skapa bättre förutsättningar för fostran och mänsklig tillväxt och på så sätt påverka samhällsutvecklingen (Niemi, 1996). Strävan att ständigt utveckla sin professionalitet, sammanlänka teori och praktik, göra etiska överväganden samt förbinda sig till den växandes utveckling är några kännetecken för lärarens nyprofessionella status. (Kohonen & Leppilampi, 1994; Niemi & Tirri, 1997.) Sachs (2001) har granskat diskurser i anslutning till professioner och gör en indelning i managerialism och demokrati. Den förstnämnda handlar om dominans och är inriktad på organisationsmodeller där effektivitet och ekonomi finns i fokus. Den senare handlar om samarbetsformer mellan olika aktörer inom ett visst område. Sachs efterlyser lärande, deltagande, samarbete, samverkan och aktivism i strävan att förnya det tänkande och den verksamhet som är kopplat till lärarprofessionen. Lahtinen (2009) stöder sig på Sachs och kommer fram till att läraryrket kunde kallas för en öppen profession på grund av sin karaktär av att ständigt växelverka med bland annat omgivningen, samhället, läroplanen och eleverna.

Halmio (1997) diskuterar *den allvetande* och *den frågande* lärarprofessionen. Den allvetande professionen följer de klassiska professionernas ideal där professionsinnehavaren har ett specialkunnande och en auktoritetsposition i förhållande till ”kunden”. Ofta stöder professionsinnehavaren sitt kunnande på vetenskaplig bas och har ingen egentlig användning för lekmannens åsikter och tankar. Professionsinnehavaren har intresse av att behålla sin auktoritet och skydda sin expertis. Den frågande lärarprofessionen tar stöd i nyprofessionaliseringen. Samtidigt som läraren undervisar och handleder inser han eller hon även sin egen möjlighet att utvecklas genom de situationer som läraren involveras i.

En del yrken har en tydligare professionsstatus genom att exempelvis tydligt fylla överenskomna kännetecken för professioner. Andra yrken fyller vissa kännetecken, medan en del kriterier inte ens är reellt möjliga att uppfylla. Tirri (2002) betonar att professionaliteten inte förutsätter att samtliga kännetecken fylls utan professioner kan framträda på olika sätt. Professionaliseringen kan ses som en individuell process då en enskild individ utvecklas till en allt skickligare yrkesutövare. Professionaliseringen kan även ses som den process som pågår då en viss yrkesgrupp eftersträvar professionsstatus. En del av professionskriterierna finns inte i lärarens dagliga arbete. En befogad fråga är även om det ens finns rimliga möjligheter eller behov att eftersträva utveckling av läraryrket i de klassiska professionernas riktning. Luukkainen (2004) påpekar att läraryrkets särart inte ska underskattas. Det är önskvärt att utvecklingen av lärarprofessionen sker utgående från professionens särart. Till skillnad från de klassiska professionerna arbetar läraren med långsiktiga utvecklingsprocesser hos de lärande. Lärarens arbete sker vanligtvis med grupper av elever, medan utövarna av de klassiska professionerna ofta möter enskilda klienter. I en

verklighet som betonar lärarens livslånga utveckling och samarbete lärare emellan, verkar nyprofessionaliseringen ge bättre redskap för lärarens yrkesutveckling än vad som är fallet med en traditionell professionaliseringsprocess.

Klasslärarens roll som generalist ställer professionaliseringssträvandena i en intressant position. Klassläraren kan tänkas vara professionell i sin roll som pedagog samtidigt som klassläraren har en utmaning i att utveckla sitt eget kunnande i alla de läroämnen som klassläraren ansvarar för i sin arbetsvardag. I slöjdamnet kan det exempelvis handla om egen kunnighet och skicklighet att behärska tekniker och material samtidigt som det inte räcker med att läraren själv behärskar slöjd som egen verksamhet. Slöjdandet ska därtill placeras in i lärandesituationer där pedagogiska aspekter finns med. Enligt Lapinoja (2006, s. 26) utgör autonomi det viktigaste kännetecknet för lärarens professionalism. Enligt honom utgör autonomi över situationer i det dagliga arbetet den högsta professionsgrad som en lärare kan nå.

4.4 Autonomi som en del av lärarprofessionen

Begreppet *autonom* har sitt ursprung i grekiskans *auto* och *nomos* och leder till den vida innehållsliga definitionen – lever efter sina egna lagar. Motsatsen till begreppet är *heteronomos* som innebär att någon är underordnad lagar stipulerade av andra (Lapinoja & Heikkinen, 2006). Autonomi definieras allmänt som en vidsträckt rätt att bestämma om egna angelägenheter oftast dock utan fullt självbestämmande. Under antiken användes begreppet i samband med de grekiska staternas politiska oberoende. Under upplysningstiden fick begreppet en individbunden betydelse i förnuftets autonomi i motvikt till rådande religiösa auktoriteter. Immanuel Kant förde in begreppet i den filosofiska diskussionen. Under 1800-talet kom begreppet att användas i debatten om konstens ställning och värde, och under 1900-talet kom det till användning i pedagogiken och i etiska analyser, som anknöt till bland annat idéer hos Kant. Begreppet har också använts i den rättsvetenskapliga, forskningspolitiska och vetenskapsteoretiska debatten. (Nationalencyklopedin, u.å.b.) Synonyma begrepp till autonomi är självständighet, oberoende, självbestämmanderätt, självstyre¹⁶. Även om det finns en viss nyansskillnad i begreppen autonomi och självständighet används de framöver som synonyma begrepp. Betydelsen som läggs i begreppen är: hög grad av oberoende utan att ha fullt självbestämmande.

Little (1995) citerar Allwright som definierat autonomi som “a constantly changing but at any time optimal state of equilibrium between maximal self-development and human interdependence”. Autonomi ses som en konstant föränderlig men samtidigt optimal balans mellan maximal självutveckling och mänskligt beroende. Det mänskliga beroendet kan ses som ett uttryck för det ansvar som Niemi (1995) står i förhållande till autonomin. Ansvar och etik utkristalliseras som lärarens ansvar mot den lärande, omgivningen och det

¹⁶ www.synonymer.se hämtat den 29.11.2011

samhälle som gett läraren uppdraget att arbeta i riktning mot gemensamt överenskomna målsättningar. Skolans uppdrag finns inom ramen för ett visst regelverk i form av lagar och förordningar. Därtill finns överenskommelser om skolans uppdrag i läroplaner på olika nivåer. Autonomi kan även ha en negativ isolerande aspekt med koncentration på konservatism, individualism och presentism (Huusko, 1999; Lortie, 1975). Konservatismen innebär att läraren håller sig till bekanta målsättningar, arbetssätt och modeller. Individualismen betonar lärararbetets isolation, medan presentismen innebär att läraren planerar sin undervisningsverksamhet i ett relativt kort tidsperspektiv. Salo och Kuittinen (1998) konstaterar att lärarens personliga autonomi skyddas av defensiva rutiner. Brist på tid och resurser utgör motiv för att inte släppa in kolleger i sin undervisning. På så sätt försvåras användningen av delat kunnande i genomförandet av olika uppgifter som hör till skolan.

Benson (2008, s. 17) konstaterar att autonomi kännetecknas av att människan lägger upp riktlinjerna för sitt liv och väljer bland tillgängliga möjligheter. Det här kan även innebära att autonomi leder till att individen inte utnyttjar tillgängliga valmöjligheter utan enbart följer sina egna intressen och preferenser. Niemi (1996) anser att autonomi inte handlar om att förverkliga sig själv, utan en tydlig etisk aspekt finns i det ansvar som är sammanlänkat med autonomi. Lärarens autonomi innebär enligt Niemi (1995, s. 37) möjlighet till självständighet och självförverkligande, men också ett etiskt ansvar vid genomförandet av läroplanen. Ur lärarkollegiets synvinkel kan autonomi enligt Niemi (1996) ses som samarbete och ett slags beroendeförhållande mellan självständiga människor som söker det gemensamma goda. I sin autonoma ställning ska läraren ständigt beakta det gemensamt överenskomna kollegiala ansvaret som läraren förbundit sig till.

Även om Lapinoja (2006) betonar lärarens autonoma möjlighet i sin yrkesutövning hävdar han samtidigt att lärarens autonomi är så gott som obefintlig och att läraren de facto kämpar med att verkställa en rad yttre förväntningar som samhället ställer på skolan och dess verksamhet. Nordström-Lytz (2013) är på liknande sätt bekymrad över att allt fler yttre krav på skolan riskerar att minska möjligheten till mänskliga möten mellan lärare och elev. Dessa möten utgör grund för den fostransuppgift som skolan har. Lapinoja (2006) frågar sig om skolans uppdrag är att eftersträva utveckling i moraliskt och kunskapsmässigt tänkande som stöder individers utveckling mot ett gott liv och ett mänskligt samhälle, eller om lärargärningen i stället handlar om att förbättra landets konkurrenskraft i den allt mer globala världen. I det senare fallet blir lärarrollen närmast verkställande av andras intressen. Enligt Lapinoja (2006) finns kärnan till avsaknad av autonomi i fostran och lärarens verksamhet i att allt fler utifrån ställda krav som skolan förväntas verkställa. I ett postmodernt samhälle där individens valmöjligheter är stora, ter det sig paradoxalt att lärarna ska verkställa alla krav och förväntningar som ställs på skolan.

Läraryrkets professionella status och professionalisering ges ofta positiva förtecken. Syrjaläinen (2002, s. 61) konstaterar att lärarens frihet och autonomi i hög grad handlar om en illusion. Simola (2001, s. 291) anser att de strävanden som görs för att höja lärarens professionella status i själva verket är medveten utbildningspolitik och ett led i en maktdiskurs som tränar läraren i att framhäva sin egen förträfflighet, effektivitet och resultatriktning. Simola (2001) anser att lärargärningen håller på att förändras från en professionell yrkesetik till en konkurrerande företagsamhet. Det här riskerar att förändra lärarens arbete så att arbetstakten, stressen och det emotionella trycket ökar. Arbetsplatsens sociala nätverk riskerar att förfalla i takt med ökad konkurrens mellan lärare och olika grupperingar av lärare som finns inom olika utbildande enheter. Samtidigt finns det risk för ett ökat administrativt arbete samt olika former av kontroll av det utförda arbetet och de resultat som arbetet gett.

Niemi (1995) lyfter fram fyra begrepp som fundament för lärarens och skolans utveckling: *autonomi* och *ansvar* samt *rationellt* och *intuitivt* tänkande. I lärarens arbete står begreppen i ett ständigt dialektiskt förhållande till varandra. Niemi (2006) beskriver begreppen och spänningen mellan dem som nödvändiga för helheten. Autonomi utan ansvar kan leda till sökande efter egocentrerad måluppfyllelse, och rationalitet utan autonomi kan i sin tur medföra att enbart följer givna order följs utan eget tänkande. Rationalitet utan intuitivt tänkande kan leda till avsmalning av verkligheten, medan intuitivt tänkande utan ansvar kan medföra att okontrollerbara krafter tar över. Enligt Luukkainen, (2004, s. 66) räcker det inte med att läraren har goda medfödda egenskaper för läraryrket. En kombination av utbildning och erfarenhet behövs som grund för lärarens sakkunskap. Det här ger en vidare förståelse av det intuitiva och rationella tänkande som Niemi (1995) efterlyser. För att lärarens agerande och tänkande såväl före under som efter genomförd verksamhet ska vara i samspel med den allt större autonoma rollen som läraren har, behöver läraren även ha rationella redskap som möjliggör diskussionen om lärarens verksamhetsområde. Förmågan till balans mellan intuitivt och rationellt tänkande förutsätter studier. Det är exempelvis önskvärt att den slöjdundervisande läraren har verktyg för att såväl intuitivt som rationellt greppa helheter kring lärandeprocesser i det allmänbildande slöjddämnet. Det förväntade intuitiva och rationella tänkandet bildar ett spänningsfält som ger grund för lärarens förhållningssätt. Tidvis kan även osäkerhets känslor och ångest över ens egen otillräcklighet inför olika valsituationer uppstå. Upplevelsen av otillräcklighet finns enligt Little (1995) närvarande i situationer som eftersträvar autonomiutveckling. Eftersom en del av besluten lämnas öppna minskar lärarens möjlighet till full kontroll. Förflyttning från en gällande form till en ny form av verksamhet innebär alltid omprövning av för tillfället rådande traditioner, normer och rutiner (Vieira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2008). Upplevelsen av kaos i lärarens eget lärande ger enligt Little (1995) en viktig förståelse för hur den lärande kan känna sig i situationer som läraren i sin tur tillrättalägger.

Autonomibegreppet står enligt Niemi (1995) för lärarens inre ansvar för sitt arbete. Lärarens autonomi har även en tydlig funktion i att möjliggöra en allt större autonomi hos den som är i lärande roll. Smith och Erdoğan (2008) konstaterar att lärarens autonomi väcker allt större intresse i tillägg till den lärandes autonomi som stått i fokus under en längre tid. Enligt Smith och Erdoğan (2008) förutsätter den lärandes autonomi att även läraren upplever möjligheten till autonomi. Little (1995) anser att lärare som varit med om utbildningssituationer som stimulerat autonoma sätt att lära sig med stor sannolikhet lyckas bättre i att gynna den lärandes autonomi. Läraren som har erfarenhet av denna process är starkare i verkställandet av autonomi i sitt eget klassrum än de som har starka argument, men saknar erfarenhet. Little (1995) förespråkar vikten av att i lärarutbildningen föra liknande förhandlingar som läraren förväntas föra med eleverna i skolan. Aspekter som mål med verksamheten, innehåll i kurserna, sätten på vilka dessa förmedlas liksom också utvärdering ska överenskommas på en verksamhetsrelaterad nivå.

Little (1995) poängterar att det finns flera exempel där försök att gynna den lärandes autonomi genomförts så att läraren fått stiga åt sidan i det konkreta lärandetillfället. I situationer som ska gynna den lärandes autonomi är lärarens uppgift i stället att försöka få de lärande att betrakta sig själva som likvärdigt ansvariga för det som sker vid lärandetillfället. En förutsättning för att autonomiutveckling ska kunna ske är att erkänna att såväl läraren som den lärande kan inta både lärar- och lärande roll. Sjöberg (2009a) diskuterar detta i relation till handledning som dialog och konstaterar att problem uppstår om det uttalade presenteras som det enda rätta, eller om den som till synes verkar ta till sig dialogen ändå fortsätter att agera enligt egen tidigare övertygelse. Då det gäller forskningsbaserad lärarutbildning har utbildaren sannolikt en högre kompetens inom exempelvis teoribildning som hör till området, men torde samtidigt även inse sin egen möjlighet att utvecklas i situationer som pågår. Nygren-Landgårds och Porko (1998) diskuterar den huvudsakliga ansvarsfördelningen i lärande inom slöjdamnet. Läraren har undervisningsansvar och den lärande har instuderingsansvar. På så sätt kan lärande ske. Läraren har enligt Niemi (1993) en tydlig uppgift i att göra en kritisk granskning av de pedagogiska val med vars hjälp den lärandes autonomi kan utvecklas.

Även om lärarautonomi enligt ovan framförda handlar om en balans mellan maximal självutveckling och beroende av den andre, kvarstår behovet av att identifiera olika dimensioner av lärarautonomi. Autonomibegreppet är i flitig användning, medan definitionen av begreppet ofta är vag (Smith & Erdoğan, 2008). I syfte att underlätta diskussionen om lärarautonomi skissar Smith och Erdoğan (2008) fram lärarautonomi i *professionell verksamhet* och *professionell utveckling*. Områdena delas in i tre aspekter så att såväl den professionella verksamheten som utvecklingen består av möjlighet till *självregering*, en *frihetsaspekt* och en *kapacitetsaspekt*. Lärarautonomi i professionell verksamhet kan exempelvis vara de situationer som uppstår i slöjdsalen då läraren är i växelverkan med eleverna. Denna typ av autonomi kommer till uttryck genom lärarens beredskap och vilja att reflektera och reglera direkt i det flöde av händelser som pågår. Det här kan beskrivas som reflektion i pågående

verksamhet (Schön, 1983). I jämförelse med den autonomi som finns i professionell verksamhet, handlar autonomi i professionell utveckling om verksamhet som pågår i längre tidsperioder än den verksamhetsbundna autonomi. Tid och rum för den professionella utvecklingen är inte lika tydliga som i den verksamhetsrelaterade autonomi. Professionell utveckling utgående från praxis förutsätter ett forskande grepp på verksamheten och en upplevd fullmakt att utveckla sig samt en känsla av egenmakt i förhållande till sin egen situation (Väisänen, 2000).

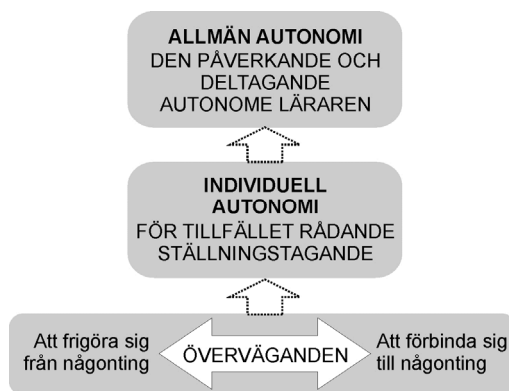
Eftersom lärarstuderande inte utför konkret undervisning under den tid då de behörighetsgivande studierna i slöjd pågår, fokuserar den fortsatta beskrivningen på friheten och kapaciteten i professionell utveckling. Enligt Wall (2003) förutsätter autonomi bland annat att individen har förmåga att se vad som är värdefullt, forma intentioner och ha styrka att sköta sina egna åtaganden. Därtill behövs en miljö som erbjuder en rik flora av möjligheter. Friheten till autonomi i professionell verksamhet och professionell utveckling är definierade av den kontext där läraren verkar, det vill säga om samhället i fråga förutsätter och möjliggör lärarens frihet att reglera sin verksamhet och sin professionella utveckling eller ej. Friheten i lärarens arbete definieras på ett kollektivt plan och kommer sannolikt under en lärarens yrkesverksamma tid att variera i omfattning genom exempelvis läroplanernas grad av decentralisering. Det här avspeglar samhällets föränderlighet och därmed förväntningarna på läraren och lärarutbildningen. Kapaciteten att självreglera sin undervisning och sin professionella utveckling är personbundna egenskaper hos läraren. Läraren hanterar flödet av skeenden i undervisningen och tar självständigt tag i professionell utveckling då behov till detta uppstår. Väisänen (2000) påpekar att förmågan att kontinuerligt utvecklas är kännetecknande för de flesta av yrkena. Lärarutbildningen har som ansvar att stärka den blivande slöjdundervisande lärarens kapacitet att självreglera sin professionella verksamhet och utveckling.

Läraren är medskapare av den frihet och det ansvar som den lärande ges i den genomförda verksamheten. Enligt Breen och Mann (1997) utgör lärarens syn på sitt eget lärande, tilltro till den lärandes kapacitet att lära sig autonomt och ett genuint intresse att gynna det autonoma lärandet hörnstenar i den frihet som läraren ger de lärande. Makten över frihetsgraderna förflyttas på sätt och vis från ett samhälleligt plan till ett lärarplan. McGrath (2000) konstaterar att lärarautonomi i professionell utveckling sammanbinder flera olika angreppssätt som tar fasta på lärarens utveckling. Här berörs exempelvis läraren som forskare, aktionsforskningsbaserad lärarutveckling och läraren som reflekterande praktiker. Niemi (1996) rör sig inom samma område och för fram tanken om att ett forskande grepp på sin egen verksamhet är ett tecken på autonomi som lärare. Samtidigt växelverkar autonomi i professionell verksamhet och professionell utveckling. Både den erfarna och den blivande läraren uppmärksammar skeenden i den professionella verksamheten och har då möjlighet att göra det till professionell utveckling som i sin tur igen inverkar på det som vid en senare tidpunkt sker i professionell verksamhet.

Eftersom ingen undervisningspraktik pågår under den tid då klasslärarens behörighetsgivande studier i slöjd pågår, finns det heller ingen möjlighet att utveckla autonomi i professionell verksamhet under denna tid. Därmed får autonomi i professionell utveckling en större roll i lärarutbildningen. Det här understryks även av Kohonen och Leppilampi (1994) som betraktar utbildningstiden som en viktig bas för lärarens utveckling, medan självutveckling, reflektionsförmåga och ett forskande grepp på sitt arbete är viktiga för en framtida kontinuerlig utveckling av lärarskapet.

4.5 Operationaliserad autonomi

En skolverksamhet som betraktar läraren som en professionell yrkesutövare ger läraren autonomi och ansvar över utformningen av den verksamhet som eleverna är med om. Läraren tolkar och förankrar läroplanens förväntningar utgående från sin egen utbildning, övertygelse, ideologi och erfarenhet och skapar på så sätt intentioner inför lärandesituationen (Kansanen, 1993; Nielsen, 2009). Med andra ord växelverkar lärarens intuitiva och rationella tänkande (Niemi, 1993). Som tidigare konstaterats ger statsrådets förordningstext lärarutbildningen uppdraget att hos den studerande utveckla färdigheter för självständig verksamhet som lärare, handledare och fostrare. Under lärarutbildningstiden förväntas de studerande därmed skapa grund för sitt lärartänkande (Kansanen, 2005; Kari, 1996). Lapinoja (2006) hämtar grunden till sin syn på lärarens autonomiutveckling hos Aristoteles, Kant och Habermas. Utgående från begreppsparen etik och politik, individuell och allmän förnuftsanvändning samt individuell och offentlig autonomi utvecklar Lapinoja (2006) ett möjligt sätt att betrakta lärarens autonomiutveckling. Lapinoja och Heikkinen (2006) förtydligar *mekanismen för lärarens autonomiutveckling*. Figur 4 tar utgångspunkt i Lapinoja och Heikkinen (2006) och utgör grund för hur lärarstuderandes begynnande autonomiutveckling kan betraktas.



Figur 4: Mekanismen för lärarens autonomiutveckling. (Bearbetad efter Lapinoja och Heikkinen, 2006.)

Grunden till autonomiutvecklingen finns i de överväganden som individen gör i relation till olika fenomen. Övervägandena beskrivs av Lapinoja och Heikkinen

(2006) som ett slags frigörelseprocess där den som är aktör ställer tillfälliga yttre krav och förväntningar i kritisk behandling och relaterar dessa till sin tanke om vad som är det goda för människan. Medvetenhet om ens egna värderingar och attityder utgör en förutsättning för att en individ ska kunna frigöra sig från någonting. Samtidigt innebär människans frigörelse från någonting även att hon förbinder sig till någonting annat. De överväganden som individen gör kan jämföras med den inre dialogen som förutsätter individens lyhördhet och ärlighet i sitt förhållande till sina egna förhållningssätt. Den inre dialogen bidrar med utvecklad självkänedom inför yttre dialoger, vilket i sin tur förväntas bidra till ytterligare utveckling av självkännedomen (Sjöberg, 2009a).

Lapinoja (2006, s. 161) påpekar att den möjlighet till kritik och överväganden som finns inom autonomiutvecklingens ramar inte betyder kritik för kritikens skull eller att den individuella autonomi missbrukas så att de mest allmänna normer och regler blir underordnade individens vilja. Denna typ av kritik lider av total avsaknad av utvecklingspotential. Lapinoja (2006) anser att övervägandena kan ses som en växelverkan. Att frigöra sig från någonting som upplevs otillfredsställande innebär samtidigt att individen förbinder sig till något som uppfattas vara bättre. Medvetandegörandet innebär att individen kritiskt begrundar meningen med olika saker, bakgrunden till ens värderingar och dess prioritet. Att läraren konstruerar en subjektiv värdegrund betyder enligt Lapinoja (2006) inte subjektiv relativism där tillfälliga viljor och attityder styr verksamheten. Snarare handlar det om att minska på tillfälligheternas inverkan på en själv och på så sätt kunna hantera sitt liv och sin roll trots en föränderlig omgivning. Ett kritiskt och granskande grepp leder till att det som är föremål för granskning behandlas ur flera synvinklar för att utmynna i ett för tillfället rådande ställningstagande¹⁷ som formar *den individuella autonomi*.

Lapinoja och Heikkinen (2006) konstaterar att det inte är tillräckligt att läraren utvecklar individuell autonomi över sin situation. Därtill behöver läraren nyttja möjligheten till kollegial aktivitet. Den individuella autonomi är redskapet som individen använder sig av på den mellanmännskliga arenan. Lapinoja (2006) använder finskans begrepp *julkinen* för att beskriva autonomi på ett mellanmännskligt plan. Begreppets översättning är i viss mån problematisk. Offentlig är en av möjligheterna, men då leds tanken till exempelvis myndighetshandlingar av olika slag. Kollegial är en annan möjlighet, men då finns risken att autonomi uppfattas stanna i ett kollegium. En slöjdpedagogiskt gångbar begrepps-användning kunde vara att gå in för individuell autonomi och autonomi i medvärld och omvärld. Ytterligare en tänkbar möjlighet kan vara att ta intryck av den inre och yttre dialogen som behandlats av Sjöberg (2009a) och använda begrepp som inre och yttre autonomi. Lapinoja och Heikkinen (2006) använder begreppet *allmän autonomi* för att beskriva det mellanmännskliga fält där individuella autonomier möts och har möjlighet att påverka och låta sig påverkas. Den individuella autonomi ger grund för en växelverkan på det allmänna autonomiplanet. I skolans verksamhet samverkar parternas över-

¹⁷ I den fortsatta texten används begreppen ställningstagande och ståndpunkt parallellt.

väganden och individuella autonomier inom fältet för den allmänna autonomin. Läraren går in i en aktiv dialog om skolans bildningsuppdrag. Då kan den allmänna autonomin utvidgas så att den även anknyter till skolans olika intressegrupper. I den fortsatta beskrivningen används begreppen individuell och allmän autonomi. Begreppen avser lärarens intrapersonella och interpersonella överväganden.

Heikkinen (2000) ser att den undranspotential som nyutbildade lärare kan ha är av stor vikt. Samtidigt som läraren socialiseras in i rådande system finns även en öppenhet för och kapacitet till en undran över varför företeelser är som de är. I takt med att läraren socialiseras in i systemet minskar möjligheten till en konstruktivt ifrågasättande undran. Individen använder sig enligt Lapinoja (2006) av den individuella autonomin på den allmänna arenan för att gynna det som anses vara eftersträvansvärt. Samtidigt blir den allmänna aspekten av autonomin ett uttryck för beaktandet av den andra som ställer begränsningar på den individuella autonomins totala självbestämmande.

Tolkningen av Lapinojas (2006) sätt att se på autonomiutvecklingen kan konkretiseras med hjälp av ett exempel. En lärare kan ha gjort exempelvis ett ställningstagande om att ett teknikområde inte är tillämpligt för en viss åldersgrupp av elever. Ställningstagandet kan ha sin grund i exempelvis egna erfarenheter. Ställningstagandet är ett uttryck för vid tillfället rådande individuell autonomi. Genom att på ett eller annat sätt varsebli nya möjligheter med det aktuella teknikområdet kan läraren gå in i en omprövning av sitt tidigare ställningstagande. Nya erfarenheter, egna studier, stöd i litteratur och läromedel, diskussion med andra lärare är exempel på impulser som kan igångsätta en omprövning av tidigare ställningstaganden. Varje individ har en unik individuell autonomi med vars hjälp arbetet för det gemensamma goda på det allmänna planet sker. Individuell autonomi låter sig påverkas inom den allmänna arenan, men har även som avsikt att påverka andras individuella autonomier. Välijärvi (2006) anser att en slags gemensam uppfattning om skolans betydelse krackelerar. Uppfattningen om skolans betydelse blir i stället en dialog mellan olika betydelser, vilket i sin tur förutsätter att läraren har förmåga att delta i denna dialog samt har vilja att ständigt omkonstruera sitt arbete.

Verksamheten inom skolans väggar kan enligt Atjonen (2004) inte vara förverkligande av den enskilda lärarens individuella mission. Det här betyder att om det finns möjlighet till individuell autonomi är det önskvärt att det också finns en allmän arena där förväntningar presenteras, diskuteras och utvecklas. Autonomi är på det sättet inte en väg mot ett givet bättre mål, utan innebär snarare möjligheten till stora individuella variationer som ramas in av det som är överenskommet på ett allmänt plan. Nordström-Lytz (2013) konstaterar att den finländska läraren arbetar autonomt utan överordnad kontroll, om än givetvis bundet av lagar, läroplaner och styrdokument. I skolan och lärarutbildningen regleras variationen av normativa och kollegiala överenskommelser. En allt större möjlighet att styra sin verksamhet utgående från egna premisser aktualiserar även behovet av vars och ens etiska överväganden.

Läroutbildningen har ett tydligt uppdrag i att möjliggöra och öva lärostudenteras överväganden i olika frågor och på så sätt bidra till studenteras möjlighet att skapa sitt ställningstagande som ger grund för den individuella autonomi. Läroutbildningen är en arena där lärostudenteras ställningstaganden kan utsättas för omprövning. Lapinoja (2006) påpekar ändå att en förhållandevis kort utbildningstid inte kan förväntas utveckla lärostudenteras förmåga till tydliga ställningstaganden. Det som däremot kan utvecklas under denna tid är den studenteras initiala individuella autonomi.

I förlängningen sammanfattar den individuella autonomi den enskilde lärorens tänkande om ett visst område. Som ovan framkommit har slöjden både samhällsliga – ett slags nedärvda kunskapskällor – men också kunskapskällor som baserar sig på forskning. För den slöjdundervisande klassläraren är individuell autonomi enligt tolkningen i denna avhandling att läroren vet och kan uttrycka sina tankar om olika aspekter av slöjdämnet. Individuella ställningstaganden utgör grund för lärorens bearbetning av olika tillgängliga kunskapskällor. Om denna tankegång följs kan läroutbildningen ha i uppgift att skapa grund för individuell autonomi. Denna grund skapas genom verksamhet som bygger på överväganden i olika frågor som hör till slöjdämnet. Slöjd som läroämne innehåller ett flertal frågor att ta ställning till.

5 På väg mot slöjdpedagogisk praktik

Kapitlet inleds med en redogörelse av de målsättningar som går att finna i den finlandssvenska lärarutbildningens studieupplägg och enskilda kurser. Fokus finns på målsättningar som berör slöjdamnet. Därefter diskuteras slöjdpedagogiska nivåer och aktörer. Vidare förs resonemang kring hur en forskningsbaserad lärarutbildning kan stödja lärarstuderandes kommande slöjdpedagogiska praktik. Olika sätt att distansera sig från en pågående slöjdpedagogisk praktik diskuteras. Kapitlet avslutas med att lägga fram ett urval av centrala slöjdpedagogiska teorier som används som stöd vid utbildning av klasslärare som ska undervisa slöjd. I detta sammanhang diskuteras klasslärarstuderandens och klasslärarens möjlighet till pendling mellan slöjdpedagogisk praktik och teori.

5.1 Lärarutbildningens normativa förväntningar

Den finlandssvenska lärarutbildningens¹⁸ övergripande målsättning för studierna i grundskolans ämnen och ämneshelheter tar fasta på att de studerande förväntas uppnå på forskning baserade kunskaper och färdigheter vilka ger behörighet att undervisa samtliga läroämnena i årskurserna F–6 i den grundläggande utbildningen. Vidare tar målsättningen fasta på studerandes förståelse av karaktären hos ämnena och ämneshelheterna och därmed beredskap att utveckla synen på inläring och kunskap i ett bredare perspektiv. Målbeskrivningen lyfter även fram den studerandes förmåga att beakta och stödja elevens utveckling i grundskolans ämnen och ämneshelheter samt att den studerande har förmåga att kritiskt granska och förhålla sig till utvecklingstrender såsom förändring i samhället och därmed skapa en grund för kvalitetssäkring i ett livslångt perspektiv (Studiehandbok, 2007a).

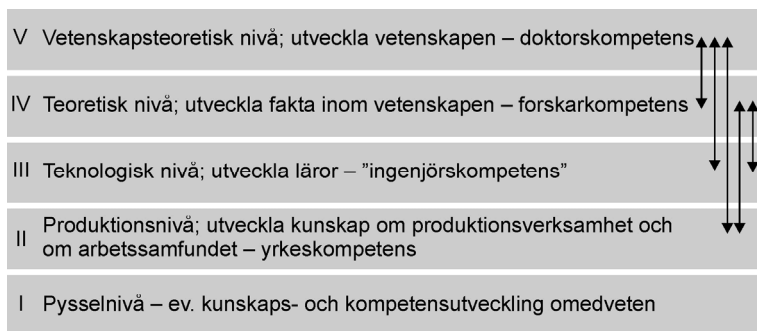
Studiehelheten, grundskolans ämnen och ämneshelheter, består av två huvudblock, *Kultur och identitet* samt *Tanke och handling*. Målsättningen för det senare blocket, som slöjden tillhör, är att fokusera på reflektivt och aktivitetsorienterat lärande samt att hitta kontaktpunkter mellan de olika ämnena som ingår i ämneshelheten (Studiehandbok, 2007a). Studierna som klasslärarstuderande avlägger i slöjd inleds med en för alla studerande gemensam delkurs, Slöjd som läroämne (1 sp), vars mål är att ge de studerande en helhetsbild av slöjd som läroämne i den grundläggande utbildningen. Under denna inledande kurs väljer de studerande att inrikta sig på antingen teknisk slöjd eller textilslöjd. Omfattningen av denna profilering är 3 sp. Studierna i teknisk slöjd förväntas leda till att de studerande erhåller grundläggande kännedom om den tekniska slöjdens olika delområden med tyngdpunkt på bearbetningstekniker, arbetsredskap, material och arbetarskydd för den grundläggande utbildningens

¹⁸ Åbo Akademi i Vasa ansvarar för all svenskspråkig klasslärarutbildning i Finland

årskurser 1–4. Därtill kommer ännu en förväntad beredskap och intresse för att fortgående fördjupa sina ämnesinsikter samt förmåga att fostra genom slöjd. (Studiehandbok, 2007a.) Omfattningen av studierna som ger klassläraren behörighet att undervisa teknisk slöjd är därmed fyra studiepoäng. Det här kan jämföras med ämnesläraren i teknisk slöjd som avlägger 140 studiepoäng i slöjdpedagogik. De huvudämnesstudier som ämneslärarstuderande avlägger utgår från slöjdpedagogikens studie- och forskningsområden så att det egna slöjdkunnandet fokuseras i början av studierna och utvecklas vidare till en djupare förståelse av slöjdpedagogik som vetenskapsområde och genomförande av egen forskning (Studiehandbok, 2007b, s. 3). Ämneslärarens framtida arbetsfält finns huvudsakligen i årskurserna 7–9 och i gymnasiet, om utbildningsanordnaren valt att tillvarata möjligheten att ordna slöjdkurser på gymnasienivå. Slöjdpedagogikens studie- och forskningsområden¹⁹ bildar på samma sätt grund för klasslärarens slöjdstudier. Klasslärarstuderande förväntas följaktligen under en kurs omfattande 4 studiepoäng bearbeta sitt elevämne till ett begynnande lärarämne och undervisningsämne inom årskurserna 1–6.

5.2 Från pyssel till metateori

Lindfors (1990, 1991a, 1992a, 1995) definierar fem hierarkiska nivåer för att beskriva kunskaps- och kompetensutvecklingen inom slöjdens och slöjdpedagogikens område. Nivåerna är *pysselnivå*, *praktisk nivå*, *teknologisk nivå*, *teoretisk nivå* och *metateoretisk nivå*. Senare omformar Lindfors (1997) nivåerna så att den praktiska nivån blir *produktionsnivå*. Samtidigt ges även begreppet slöjdpedagogik en tydligare position i modellen. Nivåerna visualisera i figur 5.



Figur 5: Hierarkiska nivåer av kunskaps- och kompetensutveckling i slöjd och slöjdpedagogik. (Bearbetad efter Lindfors, 1997.)

Slöjd på pysselnivån är enligt Lindfors (1997) osystematisk, och kunskaps- och kompetensutvecklingen sker sporadiskt och omedvetet. Pysselnivån hör enligt Lindfors inte hemma i den allmänbildande skolans slöjd. Utvecklingen av kunskaper och kompetenser på produktionsnivån är medvetandegjord, men

¹⁹ Slöjdpedagogikens studie- och forskningsområden diskuteras närmare i avsnitt 5.4.1

ingen systematisk rapportering sker. Unika slöjdhandlingar utvecklas och fin-slipas på produktionsnivån. På den teknologiska nivån sker framväxt av kunskap som hänför sig till metoder, material och apparatur i syfte att genomföra slöjdprocesser. Lindfors beskriver den teknologiska nivån som den nivå där kunskapen systematiseras till läror. Slöjdaren eller slöjdläraren uppnår något hon kallar ”ingenjörskompetens” i slöjd eller undervisningskonst. Följande nivå är den teoretiska nivån vars avsikt är att utveckla fakta om slöjdandet som rapporteras på ett vetenskapligt sätt. Kompetensen handlar om forskarkompetens (Lindfors, 1992a). Resultaten av verksamheten på den teoretiska nivån är ett slags ideal som presenteras genom modeller och teorier vars avsikt är att systematisera det som händer i slöjdrelaterad verksamhet. Den metateoretiska nivån har som avsikt att utveckla vetenskapen. Kompetensen som utvecklas rör sig om doktorskompetens.

Nivåmodellen kan uppfattas vara allmän och aktören som modellen relateras till kan variera. Lindfors (1992a) exemplifierar detta genom att konstatera att pilarna i modellen i figur 5 visar att forskaren på den vetenskapsteoretiska och teoretiska nivån har att göra med kunskaps- och kompetensutvecklingen även på de lägre nivåerna. Pilarna beskriver således en rörelse mellan olika nivåer där aktören, exempelvis forskaren, redan har en viss utbildning och kompetens.

I det följande sammanförs och diskuteras Lindfors (1992a, 1997) modell för slöjdens nivåer med Nygren-Landgårds (2000) modell omfattande elevens, lärarens, lärarstuderandes och lärarutbildarens ämne. Som tidigare konstaterats har samtliga lärarstuderande erfarenheter av såväl skolan och de olika läroämnen då lärarutbildningen inleds. Därmed kan nivåmodellen även användas som utgångspunkt då lärarskapet i slöjd ska beskrivas och diskuteras.

Slöjdens pysselnivå väcker dock behov till eftertänksamhet. I Lindfors (1991a, 1992a, 1997) resonemang uppfattas nivån för slöjdpysel ha en svag betydelse i relation till de övriga nivåerna. Frågan är om pysselnivån kan lyftas till en mer medveten nivå än vad som är fallet i ovan refererade betraktelse av nivåerna som helhet. Norstedts Svenska ordbok (2010) definierar pyssla som att utföra små (petiga) sysslor, medan pyssel beskrivs som smärre (petiga) sysslor. Vidare lyfter Norstedts Svenska ordbok fram pysselgrupp som utvidgning av pysselbegreppets kärnbetydelse. Pyssel avser då exempelvis ordnad sysselsättning för mindre barn. Verksamhet som kan karakteriseras som pyssel förekommer i olika kontexter. Pyslandet kan vara av direkt slöjddkaraktär eller ske i andra närliggande material- och teknikområden. Pyssel kan förekomma i såväl icke-normativa som normativa miljöer. Hemmiljöns pyslande kan exemplifiera pyssel som sker i icke-normativa miljöer. Suojanen (1993, s. 25) konstaterar att slöjd som läroämne i den allmänbildande skolans lägre årskurser (årskurserna 1–2) har betoningen slöjdpysel (fi. *käsityöaskartelu*²⁰). Oavsett vilken av grundskolans läroplansgrunder som granskas har även slöjd med pysselkaraktär

²⁰ Grunderna för grundskolans läroplan1985 använder översättningen handsysselsättning (Skolstyrelsen, 1985, s. 249).

definierade målsättningar. (Kommittébetänkande, 1970: A5, s. 313; Skolstyrelsen, 1985, s. 249; Utbildningsstyrelsen, 1994, s. 107, 2004, s. 240.) Det här visar att också denna typ av verksamhet förväntas leda till utveckling och lärande. Att det finns definierade mål för en verksamhet ger ändå inga garantier för att verksamheten sker enligt målsättningarna. Förutsättningarna torde dock vara bättre än om verksamheten saknade målsättningar.

Kansanen (1993) diskuterar skillnaden mellan mål och intentioner (eng. *purposes, intentions*). Målen finns på en övergripande nivå, medan intentionerna är på verksamhetsnivå, dels som intentioner hos den som ansvarar för verksamhetens genomförande, dels även hos den som deltar i verksamheten. (Jfr. Lindfors, 1991a, s. 48.) Pedagogiskt tänkande innebär enligt Kansanen (1993) att läraren medvetandegör sig de övergripande avsikterna med verksamheten och tar dessa till sig utgående från sin egen syn på området. Att intentioner skapas hos ledare och deltagare i en verksamhet garanterar ändå inte att önskat lärande kommer att ske. Säljö (2005) menar att människan inte kan undvika att lära sig, frågan är bara vad man lär sig. Detta kan belysa den pendling mellan omedveten och medvetandegjord verksamhet och det lärande som ändå alltid sker. Även om den bakomliggande tanken i form av mål, intentioner och förväntade resultat i en verksamhet inte har medvetandegjorts hos den som leder verksamheten, kommer deltagarna ändå att lära sig. Lärandet sker bland annat genom att deltagarna lär sig av varandra. Lärandet som sker kommer sannolikt att omfatta ett brett spektrum från lärande som kan klassas som mer eller mindre önskvärt. Om mål, ambitioner och förväntade resultat är medvetandegjorda och bildar intentioner kommer sannolikt en liknande vidd av lärande att ske. Medvetenheten i sig leder inte till ett garanterat lärande enligt förväntningarna. Undervisning utgör en del av lärarens intentionella verksamhet. Väisänen (2000) konstaterar att undervisning inte heller alltid leder till lärande utan i dess sämsta form kan den till och med förhindra lärande och utveckling. Kansanen (2004) stöder sig på Oelkers och konstaterar att utbildning (och undervisning) är sådan verksamhet vars verkställare kan utpekas, medan lärande är en process vars igångsättare är svår att entydigt definiera. Att läraren medvetandegjort sig sitt förhållningssätt till verksamheten ger grund för beslut som fattas i den pågående verksamheten. På så sätt kan ett slags regleringsfunktion i syfte att nå uppställda mål och intentioner användas.

I det resonemang som Heikkilä (1987, s. 10) för finns intentionen med som en komponent i verksamhet som kan vara aktivitet eller handling (fi. *toiminta, teko*). Aktivitet är, till skillnad från handling, en typ av verksamhet som kan avbrytas utan att känslan av att man blivit avbruten uppstår. Det som skiljer dessa två former av verksamhet är enligt Heikkilä (1987) att handlingen har

intentioner²¹. Slöjdpedagogerna föredrar sannolikt verksamhet med intentioner i stället för görande för görandets skull. Aktiviteten i sig kan utveckla olika aspekter av människan. Heikkilä (1987) konstaterar att aktiviteten kan påverka exempelvis det affektiva och kognitiva personlighetsområdet. Människans förhållningssätt till det som är föremål för aktiviteten kan förändras genom mötet med exempelvis material, tekniker och redskap. Enligt Heikkilä (1987) kan aktiviteten stegvis eller som en plötslig insikt väcka intentionen. Heikkilä exemplifierar detta med konstnärens process kring att lära känna ett nytt material. Aktiviteten kan väcka intentioner och aktiviteten övergår då i handling.

Att intentionen kan väckas i en aktivitet är inte bundet till någon specifik åldersgrupp eller kunskapsnivå. Såväl den erfarna slöjdaren som nybörjaren kan låta sig inspireras och motiveras av exempelvis olika slöjdmaterial. Suojanen (1993) konstaterar att slöjddämnet i de lägre åldrarna med fördel kan utgå från ett experimentellt arbetssätt där eleverna har möjlighet till olika impulser genom att arbeta med olika material, redskap och tekniker. Samma upplägg torde vara gångbart även före skolåldern. Att barn får tillfällen att involveras i slöjdverksamhet kan likställas med om barn har möjlighet att exempelvis ta del av att någon läser för dem eller sjunger med dem. Det är möjligt att skolans slöjddämne bygger på tanken om att intentionen ska komma före aktiviteten. Speciellt i mötet med nya material, tekniker och redskap kan ett aktivitetsbetonat arbetssätt där intentionen utvecklas efterhand vara värt att lyfta fram. Det här kan jämföras med lärande i slöjd. (Lindström, 2009.) Kojonkoski-Rännäli (1995, s. 49) uppmärksammar dock att intention och idé inte ska förväxlas med varandra eller betraktas som synonyma ord. Idéer finns i slöjddandet som verksamhet, medan intentionen kan ses som avsikten med verksamheten.

Pysllandet leder ibland till produkter som är sinsemellan lika, och ibland kan produkterna bli så fria att det enbart är tillverkaren själv som kan beskriva vad alstret är. Även i situationer där ledaren för en verksamhet gör en del av de svåra arbetsmomenten, exempelvis då små barn slöjdar, finns ändå möjlighet för barnet att lära sig genom att studera en annan människas verksamhet. Det här betyder per automatik inte att deltagaren missar möjligheter till utveckling och lärande. Tillvägagångssättet kan möjliggöra imiterande lärande som enligt Syrjäläinen (2003) ger människan möjlighet att föra innehåll vidare människor och generationer emellan. Att det synliga alstret verkar följa en given modell eller till vissa delar är gjord av någon annan än barnet själv kan vara verksamhet utan intentioner. Lika väl kan det vara ett medvetet val att genom reproduktion lära sig exempelvis tekniker eller motoriska färdigheter. (jfr Pöllänen & Kröger, 2000, s. 243.) Att uttala sig om pysselverksamhetens betydelse för individens utveckling kräver i sådana fall en grundlig utredning av verksamhetens

²¹ I avsnitt 2.1 diskuterades skillnaden mellan aktivitet och arbete. Här aktualiseras handlingsbegreppets relation till aktivitet och arbete. Begreppet *aktivitet* betraktas framöver som en verksamhet utan tydliga intentioner, medan arbete och handling ses som likartade begrepp. Både arbete och handling omfattar intentioner av olika slag.

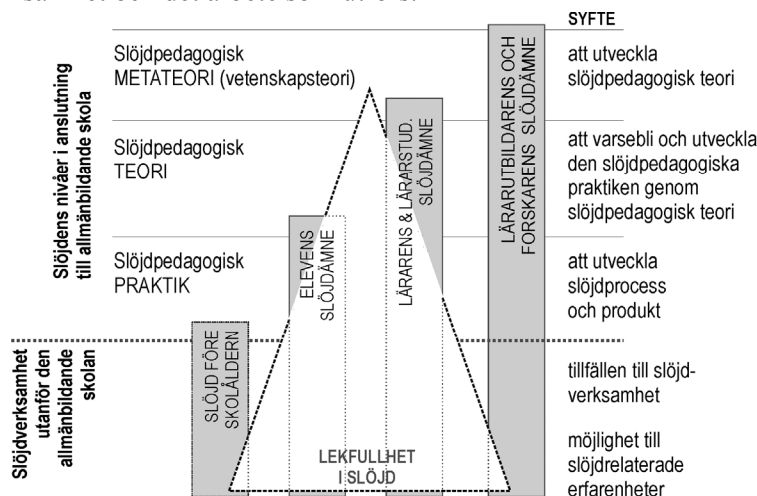
intentioner. Pysslandet kan ha medvetna intentioner att utveckla den som pysslar eller lika väl sakna ett sådant medvetandegörande. Det finns även en möjlighet att slöjdverksamhet genomförs som ett påtvingat tidsfördriv. Då saknas all form av intentionalitet i verksamheten. Även då kan lärande ske, men inte nödvändigtvis genom att det finns ett pedagogiskt tänkande hos den som tillrättalägger verksamheten. Slöjd i syfte att fördriva tiden kan finnas i olika miljöer. Därmed frångås pysselbegreppet här och i stället synliggörs tillfällena till slöjdverksamhet som kan ha mer eller mindre tydligt uttalade intentioner.

Niiniluoto (1999) konstaterar att försöken att utveckla artificiell intelligens har visat att människans överlägsenhet i förhållande till datorprogram och robotar bygger på att människan har en historia och erfarenheter av hur verklighetens små regelbundenheter fungerar. Den artificiella intelligensen har heller inte likt människan haft möjlighet till sociala kontakter och växelverkan med omgivningen. Erfarenheten och egen historia utgör grund för vardagligt förnuft. Leken är ett sätt för människan att skapa sin historia och sina erfarenheter och har en avgörande betydelse för människans utveckling. Niiniluoto stöder sig på Huizinga och konstaterar att leken och en form av otvungen kontakt med föremål i omgivningen hjälper människan att skapa erfarenheter och en egen historia. Leken har regler och mönster, men leken karakteriseras framför allt av fritt handlande, för påtvingad lek är inte längre någon lek. Oavsett ålder är människan alltid en lekande människa. Pöllänen och Vartiainen (2011) beskriver ett mångdimensionellt projekt inom lärarutbildning där pedagogiska spel konstrueras av lärarstuderande och används och testas av elever inom den grundläggande utbildningen. Leken aktualiseras dels som metod för att utveckla spelen, dels då spelen används av målgruppen. För såväl lärarstuderande som elever i skolan kommer leken och spelandet in som ett medel för att lära sig någonting annat utöver spelet i sig.

Säljö (2005, 2008a) konstaterar att människans förmåga att framställa artefakter gör att hon kan omforma och skapa världen i stället för att enbart leva i en given värld. Slöjdande inrymmer möjligheten att utveckla sådan problemlösningsförmåga som hjälper människan att omforma sin livsmiljö (Pöllänen, 2007). Säljö (2008a, s.14) likställer människans tillverkande förmåga med människans språk och tänkande. Ingen annan varelse har samma förmåga. I en värld där betydelsen eller behovet av människans konkreta görande verkar minska är det av allra högsta vikt att inse att det inte är görandet i sig som är det primära utan det handlar om att genom görandet tänka, kommunicera och forma i en integrerad process. Pöllänen och Kröger (2000) konstaterar att verksamhet som utnyttjar händerna och kunskapsutveckling som baserar sig på görande alltid varit central för människan. Oavsett om det handlar om växande barn, oerfarna eller erfarna slöjdare eller lärare finns det därför behov av tillfällen till verksamhet som kan bidra till de egenskaper som kan utvecklas genom görande. Såväl, elever, lärare som lärarutbildare är i behov av tillfällen till verksamhet utanför det normativa, utan att det för den skull handlar om pyssel i ordets negativa bemärkelse. Det här väcker frågan om inte exempelvis begreppet

lekfullhet på ett bättre sätt kunde omfatta den potential som finns i att på ett otvunget sätt närma sig olika verksamheter med anknytning till slöjd. På så sätt kan denna nivå av slöjdande omfatta tillfällena till verksamhet som inte alltid behöver ha uttalade intentioner att förändra den deltagande människan. Lekfullheten kan handla om lusten att testa och göra och på så sätt bekanta sig med en mängd olika möjligheter. Att lärare tenderar att omvandla allehanda icke-normativa intryck i slöjdverksamhet av olika slag till tänkbara innehåll i normativa slöjdsituationer är enbart tecken på professionalitet och kapacitet att se sin egen vardag med nya ögon.

Leken och lekfullheten visualiseras med en triangel i figur 6. Lekfullhet kommer till uttryck genom olika slöjdrelaterade verksamheter utanför det allmänbildande skolsystemet. Genom att människan alltid är en lekande människa fortsätter lekfullheten även upp i nivåerna som per definition anknyter till skola och utbildning. Lekfullheten kan på så sätt finnas som verksamhet hos alla aktörer inom slöjdfältet. Såväl nybörjarleven som forskaren kan dra nytta av lekfullhet i den verksamhet och det arbete som utförs.



Figur 6: Slöjdpedagogiska nivåer och aktörer.

Den horisontellt streckade linjen i figur 6 delar in fältet av slöjdrelaterade verksamheter. Under linjen finns verksamhet som är utanför den allmänbildande skolan, men som i sin verksamhet har inslag som liknar slöjd och stöder slöjd. Dessa verksamheter kan vara mer eller mindre intentionella. Verksamhet pågår utan att för den skull alltid eftersträva kollegialt uppställda mål. Detta utesluter inte att verksamheten kan leda till utveckling på olika abstraktionsnivåer. Slöjdämnet i den allmänbildande skolan kan därmed inte sägas ha ensamrätt på individens utveckling inom slöjdområdet. Som ovan konstaterats har intentionen en avgörande betydelse då en människa använder kroppen, material och tekniker för att framställa artefakter och samtidigt lära sig av görandet. Antingen formar människan själv intentioner för sin verksamhet eller också finns det någon annan som formar intentionerna. Då någon lockar en annan människa till framställande

av artefakter kan intentionerna vara mer eller mindre medvetandegjorda. Framställningen av artefakter kan ske som tidsfördriv eller som en intentionell syssla med avsikt att leda till någon form av resultat hos den som involveras i slöjdandet.

Enligt rådande tidsanda är produkt och process i slöjdpedagogiskt tänkande starkt sammanbundna. Därmed betraktas dessa nivåer här som *slöjdpedagogisk praktik* omfattande unika slöjdhandlingar, metoder, material och apparatur för genomförande av slöjdprocesser under vilka olika slag av slöjdprodukter produceras. (Lindfors 1992a, s. 8–9.) Slöjdandets manuella och intellektuella processer liksom även immateriella och materiella resultat möjliggörs och pågår i den slöjdpedagogiska praktiken. Slöjdhandlingarna som utvecklas genom praktiken kan beskrivas med ”veta hur”-kunskap (know-how) som framträder i praktisk verksamhet.

Eleven som aktör och det slöjddämne som berör eleven sträcker sig från slöjdpedagogisk praktik och har även beröring med teorinivån (se figur 6). Den teori som finns i elevens slöjdande anknyter till slöjdens praktik. Teorinivån hjälper eleven att skapa strukturer för att hantera en komplex praktisk verksamhet. Dessa strukturer är samtidigt det som kan föras över till elevens vardagsliv. Elevens slöjddämne kan enligt Lindfors (1995, s. 30) sägas handla om *vad*, till skillnad från lärarens slöjddämne som även ska vara upptagen med *hur*- och *varför*-frågor. Samtidigt kan konstateras att eftersom slöjddämnet, som det ovan beskrivits, berör såväl manuella som intellektuella sidor av människans utveckling, kan också eleven vara upptagen med *hur*- och *varför*-frågor. Elevens frågor är däremot inte upptagna med slöjddämnets pedagogiska och didaktiska synvinklar som är fallet i lärarens slöjddämne. Lärarens frågor fokuserar på det som sker i mötet mellan läraren, eleven och det som är föremål för lärande, medan eleven är upptagen med *vad*, *hur* och *varför* för att bredda och fördjupa sin manuella och intellektuella beredskap att hantera sitt liv.

Skolan utgör en miljö där lärarstuderande tidigare slöjdat och lärt sig med hjälp av slöjd. Lärarstuderande har alltså haft tillfällen till slöjdrelaterad verksamhet i det som i figur 6 kallas slöjdpedagogisk praktik. Enligt Lepistö (2004, s. 111) sker klasslärarstuderandes slöjdstudier främst på en praktisk, teknologisk och teoretisk nivå. Hon menar att klasslärarstudierna i slöjd främst sker på en praktisk och teknologisk nivå, men att klasslärarstuderanden även behöver inslag från den teoretiska nivån för att på vetenskaplig grund greppa den pedagogiska potential som fenomenet slöjd har. Bredden i lärarens och lärarstuderandens abstraktionsnivå sträcker sig från praktikinivån till teorinivån och därutöver finns en öppning mot metateorinivån. Den blivande läraren förväntas ha förmåga att hantera slöjdpedagogikens praktik- och teorinivå och har genom sin magisterexamen legitimation till slöjdpedagogikens metateorinivå. Magisterexamen ger läraren möjlighet att fortsätta studierna till doktorsexamen. Betoningen i lärarens och den blivande lärarens slöjdpedagogiska nivå finns i slöjdpedagogikens praktik- och teorinivå. Teorinivån är här delvis knuten till slöjdens innehåll på

samma sätt som elevens teorinivå. Teori handlar även om slöjdpedagogisk teori med avsikt att strukturera och utveckla slöjdpedagogikens praktikinivå. Därmed skulle teorinivån omfatta slöjdpedagogisk teoribildning där tyngdpunkten i syftet skulle flyttas från det som Lindfors (1992a, s. 9) med slöjdvetenskapliga förtecken benämner *att utveckla fakta om slöjddandet* till teoretisk kunskap om hur praktikinivån kan hanteras för att ge önskade resultat i betydelsen *att utveckla fakta om slöjdprocessen* eller hur slöjdpedagogisk teori kan stödja verksamheten på den slöjdpedagogiska praktikinivån. Den översta nivån hanterar fortfarande frågor av vetenskapsteoretisk karaktär, dock med fokus på slöjdpedagogik framför slöjdvetenskap. Lärarutbildaren och forskaren mår antagligen bra av icke-normativ slöjdverksamhet, men tyngdpunkten är här att med vetenskapens arbetsredskap greppa slöjdpedagogikens praktik- och teorinivå, och därmed sträcker sig dessa aktörers verksamhet även till den slöjdpedagogiska meta-teorinivån.

Som det framgår av figur 5 (se s. 60) förväntas läraren pendla mellan nivån för slöjdpedagogisk praktik och teori i sin lärargärning. Lindfors (1991a, s. 28) diskuterar möjligheten till ett lärarskap som tar stöd av teori och förenar undervisning, forskning och praktisk verksamhet. Utgående från Engeströms typologisering av undervisningskonstens utveckling skissar Lindfors (1991a) vidare på en femte epok som benämns *helhetsorganiserande undervisningsverksamhet*. Läraren ses som en aktiv part i den evolution av slöjddämnet som kan ske. Enligt Lindfors (1991a, s. 30) handlar evolution i slöjdpedagogik om personligt deltagande i utvecklingsprocesser. Verksamheten i slöjdsalen har möjlighet att organisera sig själv genom lärares och elevers medvetna utvecklingsprocesser. Enligt detta synsätt sker evolutionen inte av sig själv. Individerna är en aktiv part i processen. Lärarens aktiva handling kan ske inom ramen för den operationaliserade autonomin som diskuterats i avsnitt 4.5. Att göra val och att ta ställning i olika frågor bidrar till evolutionen av ämnet. Därmed kan en lärares slöjddämne utvecklas i en annan riktning än vad som är fallet hos en annan lärare. Resultaten av slöjd av denna typ är mer än *veta hur* och *veta vad*, det handlar även om *veta vart sedan* (eng. *know where to*) och den får på så sätt en framåtblickande fokusering (Lindfors, 1988, s. 18–19).

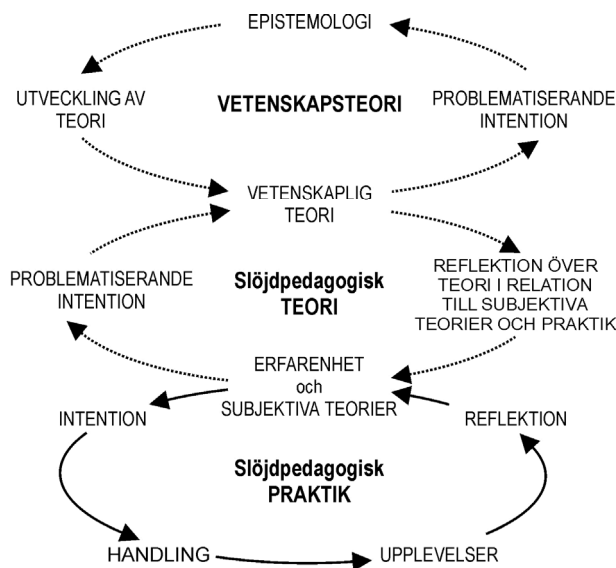
Oavsett lärarutbildningens inriktning har utbildningen en uttrycklig uppgift att enligt sin ideologi försöka möjliggöra studerandes förflyttning från en elev-erfarenhet till en begynnande lärarroll. Som tidigare konstaterats kan denna förflyttning stödjas på olika sätt. I den miljö där denna avhandling görs är lärarutbildningen forskningsbaserad. I följande avsnitt beskrivs Uljens (1997a, 1997b) teori om den didaktiska reflektionens tre nivåer. Beskrivningen utgår från den yrkesverksamma lärarens möjlighet till reflektion. Uljens ursprungliga teori anpassas för att bättre beskriva nivåerna för slöjdpedagogisk praktik och teori som visualiserats i figur 6 (se s. 65).

5.3 Att utveckla beredskap för slöjdpedagogisk praktik

Lärarens perspektiv

Beskrivningen som följer övergår tillfälligt från lärarutbildarens och lärarstuderandens perspektiv till den redan yrkesverksamma lärarens perspektiv och hans eller hennes möjlighet till pendling mellan praktik, teori och vetenskapsteori. Det här tillfälliga perspektivbytet behövs för att ge grund för ett fortsatt resonemang om lärarstuderandes och lärarutbildarens möte i utbildningen.

Uljens (1997a, 1997b) har utvecklat en modell med tre reflektionsnivåer i didaktiskt tänkande. I modellen benämns den första nivån *praktik*, den andra nivån *teori*, medan *vetenskapsteori* utgör den tredje nivån. För att vara i linje med den diskussion som förts i samband med figurerna 5 och 6 används i denna behandling de preciserade begreppen: slöjdpedagogisk praktik, slöjdpedagogisk teori och vetenskapsteori. I jämförelse med Uljens ursprungliga visualisering av teorin presenteras nivåerna här i omvänd ordning för att på så sätt bättre relatera till de slöjdpedagogiska nivåer och aktörer som synliggjorts i figurerna 5 och 6.



Figur 7: Den didaktiska reflektionens tre nivåer. (Bearbetad efter Uljens, 1997a)

Erfarenheter och subjektiva teorier utgör utgångspunkt för lärarens nya verksamhetsvarv i den slöjdpedagogiska praktiken. Läraren skapar olika intentioner för den verksamhet som genomförs. Intentionerna omformas till handling²² som ger upplevelser. Erfarenheten formas då upplevelserna blir föremål för reflektion.

²² I Uljens (1997a) ursprungliga figur används begreppet *aktivitet*. I den omarbetade modellen använder jag begreppet *handling* för att beskrivningen ska vara i linje med diskussionen om förhållandena mellan aktivitet, arbete och handling som förts i avsnitt 2.1 och 5.2.

Verksamhetsvarv av liknande typ finns enligt Uljens (1997a) i olika modeller som beskriver erfarenhetsbaserat lärande (jfr Kolb, 1984, s. 42). Det att läraren genomför upprepade varv i den slöjdpedagogiska praktiken formar en viss rutin och automation i genomförandet och liknande slöjdpedagogisk praktik upprepas. Rutin och automatisering i positiv bemärkelse handlar om en säkerhet att hantera den situation som pågår. Ökad rutin frigör resurser så att nya intryck och insikter ska kunna framträda och tillvaratas. Den som har rutin blir mottaglig och observant. Rutin kan vara en förutsättning för att ett nytt spelrum ska uppstå (Jank & Meyer 1997). Frågan är hur läraren använder de resurser som lösgörs i och med att rutin och automatisering av exempelvis undervisning i slöjd uppstår. Rutin kan ses som en ökad expertis inom olika områden. Experten är inte den som kan en mängd olika saker, utan den som varefter han eller hon behärskar olika saker vänder blicken mot nya utmaningar. (Bereiter & Scardamalia, 1993.) Rutin kan även betyda att den som har rutin håller sig till det som fungerar. Verksamhetsvarven tenderar då att likna varandra varv efter varv. Uljens (1997b) konstaterar att en lärare kan cirkla i praktiken utan att vända blicken utanför det bekanta allt från en lektion till flera år. Problem uppstår om bilden av skolan och läraren blir bestående utan möjlighet till omprövning (Ethell & McMeriman, 2002).

Vid genomförandet av verksamhetsvarv i den slöjdpedagogiska praktiken formar och vidareutvecklar läraren subjektiva teorier om verksamheten. De subjektiva teoriernas karaktär kan beskrivas och analyseras med hjälp av olika nivå-modeller. Suojanen (1993) konstaterar att en slöjdverksamhet kan diskuteras utgående från en teknisk, en tolkande eller en kritisk nivå. På den tekniska nivån är det närmast det pågående slöjdarbetet och de tekniker och material som används som utgör fokus i reflektionen. På den tolkande nivån sammanlänkas görandet med sitt sammanhang. Produkt och process, teknik och principen hur den fungerar utgör exempel på en tolkande reflektion. På den kritiska reflektionsnivån granskas produkt och process i förhållande till och som en del av ekonomiska, ekologiska, sociala och produktionistiska sfärer. Även kultur- och naturmiljön samt etiska aspekter införlivas i reflektioner som görs. Kansanen (2004) diskuterar lärarens pedagogiska tänkande som kan finnas på tre olika nivåer. Handlingsnivån utgör grund för den objektteoretiska och den metateoretiska nivån. På handlingsnivån pågår den pedagogiska praktiken bestående av den preinteraktiva fas som föregår den egentliga undervisnings-situationen och som följs av den postinteraktiva fasen. På handlingsnivån är det planerad, genomförd och evaluerad verksamhet som diskuteras. Den objektteoretiska nivån tar form då läraren börjar beskriva helheter och hittar mönster i det som skett i verksamheten. Objektteorierna är strukturerade modeller och teorier som utgår från handlingsnivån. Samma handlingsnivå kan resultera i olika objektteorier. Kansanen (2004) hävdar att den objektteoretiska nivån förut-sätter teoretisk sakkunskap och förmåga till kritiskt tänkande. Dessa kan övas exempelvis genom att studera befintliga teorier och träna forskningsmetodiskt tänkande. På den metateoretiska nivån studeras objektteorierna i syfte att skapa

synteser och forma mer generell kunskap. Specifikt värdegrundsfrågor blir centrala då bakgrunden till olika objektteorier studeras. De nivåer som Suojanen (1993) använder sig av kan tänkas beskriva en allt större abstraktion inom den slöjdpedagogiska praktikens nivå, medan Kansanens (2004) nivåer närmast kan jämföras med Uljens tre reflektionsnivåer som synliggörs i figur 7.

I det skede när lärarens erfarenheter och subjektiva teorier inte längre fyller sina syften kan en problematiserande intention ta form på den slöjdpedagogiska praktikinivån och leda till att läraren övergår från praktikinivån till teorinivån för att sedan återvända till praktikinivån. Enligt Uljens (1997a) söker läraren då stöd i befintlig teoribildning. Uljens (1997b) ger begreppet teori olika innebörder. Läraren kan jämföra sin egen erfarenhet och subjektiva teori med en annan lärares subjektiva teori eller en etablerad vetenskapligt framtagen teori. Allmänt kan konstateras att reflektion över sig själv och sin verksamhet handlar om att skapa distans, att som subjekt göra sin verksamhet till objekt. I den här aktuella kontexten har läraren möjlighet att konstant reflektera över sig själv och sin verksamhet. Om teorinivån inte upplevs tillfredsställa de områden som läraren söker fördjupad kunskap om, finns möjligheten för läraren att gå in i den vetenskapsteoretiska nivån. Denna nivå är krävande även för forskaren vilket gör att yrkesverksamma lärare sällan har möjlighet att ta tag i en dylik utmaning utan att skifta roll till forskarens. Enligt Bengtsson (1993) är forskning verksamhet som kräver totalt engagemang och inte kan bedrivas då och då. Uljens (1997a) poängterar att om en teori inte får genomslagskraft bland lärarna gäller det för forskaren att fråga sig vad som är fel i teorin.

Tillbaka till lärarutbildningen

Beskrivningen återgår nu till lärarutbildningens perspektiv. Schön (1983) lägger fram två dimensioner av verksamhetsrelaterad reflektion. Reflektionen i flödet av händelser (eng. *reflection in action*) har ofta som avsikt att genom snabba beslut möjliggöra ett fortsatt flöde av händelser. Lärarens kontextuella reflektion sker på praktikinivån och utgår från och tar fasta på olika aspekter i den pedagogiska processen. Då reflektion görs med en tidsmässig distans (eng. *reflection on action*) finns även möjligheten att betrakta större helheter med hjälp av en tidsmässig distans. Avsikten kan då vara att exempelvis blicka tillbaka på en slöjdpedagogisk praktik i syfte att förutse kommande liknande händelseförlopp. Klasslärarstudenternas möjligheter till reflektion i flödet av händelser och med en tidsmässig distans till händelserna är utmanande.

De studerandes möjlighet att göra reflektioner i och efter en verksamhet kompliceras av att de studerande inom klasslärarutbildningen inte har någon egentlig kontakt med skolan och den slöjdpedagogiska praktiken under den tid som de behörighetsgivande studierna i slöjd pågår. Under det första studieårets

vårtermin ingår en veckas vistelse²³ vid den till lärarutbildningen knutna övningskolan. Det här gör att reflektion av typerna i och efter genomförd undervisning (Schön, 1983) inte är möjliga i den formen att studerandena själva skulle vara i lärarroll i en slöjdpedagogisk praktik. I stället förväntas klasslärarstuderande göra reflektioner som behandlar en kommande verksamhet. Avsaknaden att direktkontakt till undervisningssituationer medför att ovannämnda former av reflektion är möjliga endast i förhållande till lärarstuderandes egna processer inom lärarutbildningens kurser och studerandes erfarenheter av slöjd som elevens ämne. Studerandes möjlighet att göra reflektioner i förhållande till ett lärarskap i utveckling genom att själva handha undervisning är därmed omöjligt. Denna utmaning kan konkretiseras och få en möjlig lösning genom reflektion inför en kommande verksamhet (eng. *reflection for action*) som McAlpine, Frew och Lucas (1991) tagit fram. Denna form av reflektion har en framåtblickande funktion och görs för att stödja en kommande undervisning. En yrkesverksam lärare kan i sin reflektion inför en kommande slöjdpedagogisk praktik tillgodogöra sig sin erfarenhet och rutin som skapats genom reflektion i en pågående verksamhet. Likaväl kan en tillbakablickande reflektion ge stöd för kommande utmaningar. I lärarutbildningen behöver reflektionen i och efter det som de studerande upplevt som elever kompletteras med innehåll som hjälper de studerande att göra reflektera inför en kommande pedagogisk praktik.

I samband med beskrivningen av lärarens verksamhetsvarv i en pågående praktik hävdar Uljens (1997a) att en problematiserande intention kan ta form som ett resultat av förändringar i de yttre förhållandena som verksamheten finns i eller alternativt som följd av att lärarens egna värderingar förändras. Resultatet blir att läraren systematiskt söker svar på varför den pedagogiska praktiken inte leder till önskat resultat. Överfört till lärarutbildningen betyder studerandes förväntade perspektivbyte från att ha upplevt operationaliserade läroplaner till att själva aktivt tolka och operationalisera läroplaner i syfte att forma kommande slöjdpedagogiska praktiker i sig en stor omställning som aktualiserar behovet av mångsidig reflektion.

Reflektion som medveten handling är ett tänkbart sätt att möjliggöra valet av inriktning vid övergången till ett nytt verksamhetsvarv inom den slöjdpedagogiska praktiken (se figur 7, s. 68). Bengtsson (1993) konstaterar att självreflektion, reflektion som dialog och reflektion med stöd i befintlig teoribildning utgör tre former av reflektion. Både självreflektion, dialog och reflektion med stöd i teoribildning kan användas för att stödja studerandes framväxande undervisningsämne. Den tredelade synen på reflektion som Bengtsson förespråkar ger möjlighet till en nyanserad bild av olika sätt som lärare och lärarstuderande kan använda då befintliga erfarenheter och subjektiva teorier behöver utsättas för

²³ Denna vistelse utgör ett delmoment i kursen *Läraryrket*. Syftet med kursen läraryrket är följande: Att studerande får inblick i ett lärarperspektiv på undervisning och lärande, tillägnar sig centrala begrepp inom didaktiken, utvecklar beredskap och förmåga att analysera och förstå läraryrketets komplexitet. (Studiehandbok, 2007a.)

kritisk granskning. I den första reflektionsformen är det den enskilde individen som själv skapar distans till det som genomförts eller på annat sätt aktualiserats. Människans förmåga att göra systematiska reflektioner behöver uppövas. Det är ofta någon händelse i ens naturliga livsvärld som gör att reflektion i relation till sig själv aktualiseras.

Att jämför sin egen teori med exempelvis en kollegas teori är enligt Uljens (1997b) en form av självreflektion. Den här typen av distansering och reflektion kan också ses som en dialog (Bengtsson, 1993). I dialogen skapas distansen med hjälp av en annan människa. En dialog handlar alltid om utbyte av erfarenheter i situationer där minst två personer ingår. Då dialogen gäller den praktik som aktören är verksam i sker en tematisering så att praktiken blir till objekt, praktiken görs uttrycklig i dialogen. Bengtsson anser att det i en dialog handlar om dubbel distansering. För det första uttrycker exempelvis läraren sin egen bild av verksamheten och för det andra tar läraren till sig en annans berättelse av en liknande praktik. En ytterligare utveckling sker om deltagarna kommenterar varandras berättelser. Den kunskap som växer fram i dialogen är olika den som nås via självreflektion eller vetenskapliga metoder och teorier.

Dialogen mellan människor med delad förståelse av en praktik kan ta sig uttryck på olika sätt. Ett sätt är att utnyttja den kollegiala dialogens möjligheter i en situation där de involverade parterna har ett gemensamt område som är i behov av behandling. Det kan exempelvis handla om att införa ett nytt innehållsområde i något av skolans läroämnen. Ett annat sätt är att använda den kollegiala dialogen som resurs då de involverade parterna har olika kunnande. Då kan diskussionen exempelvis tillvarata parternas olika expertis för att forma ett detaljerat upplägg inom det nya innehållsområdet. Mannisenmäki (2000) benämner de två ovan presenterade kollegiala dialogerna som ett kooperativt och ett kollaborativt sätt att hitta lösningar på olika områden av gemensamt intresse.

Slöjd har visat sig vara ett utpräglat kommunikativt ämne där såväl verbal som icke-verbal kommunikation närvarar och stöder lärandet (Johansson, 2002, 2011). Slöjdämnets verksamhetsform innehåller möjligheter till andra former av dialog än det talade språket. En del av den i praktisk verksamhet befintliga kunskapen är tyst till sin karaktär. Den tysta kunskapen bygger på antagandet att den som utför någonting vet mer än vad han eller hon förmår eller behöver förklara eller uttrycka. Jernström (2000) som studerat samspelet mellan mästare och lärling konstaterar att tyst kunskap ingalunda är tyst och osynlig. Kunskapen kan bli tillgänglig för andra exempelvis genom en dialog kring något område i anslutning till en verksamhet (Molander, 1995). Den här typen av kunskap och kompetens finns och är av stor vikt i olika yrkesbranscher. Bjurulf (2011) exemplifierar tyst kunskap som något som framträder i yrkesmannens möte med sitt arbete. Rörmokaren kan ha svårt att verbalt förklara hur rördragningarna i en vägg kan hittas med hjälp av att knacka på väggen. Det är enklare att visa och på så sätt involvera fler sinnen i handlingen. När kunskap kan praktiseras i en äkta situation och observeras av en annan blir tillvägagångssättet synligt och

överförbart till en annan människa. Att lära sig tyst kunskap, som Jernström hellre kallar *mêtis*, handlar inte enbart om observation och imitation utan om en lärandeprocess, som både mästaren och lärlingen ansvarar för och i vilken båda tillåts växa. Kröger (2003, s. 122) menar att visuella läromedel är en möjlighet att tillgängliggöra sådant som har karaktären av tyst kunskap. Om lärarens egen förmåga att slöjda på motsvarande sätt ses som källa till visuellt observerbar kunskap blir den slöjdpedagogiska praktiken viktig för att den som lär sig ska få tillgång till kunskap som är tyst eller av ”veta hur”-karaktär. Med stöd i Goodson (2005, s. 109) kan konstateras att denna typ av kunskap bildar ett slags kollektivt minne som kan användas exempelvis i mentorskap och handledningssituationer. Likaväl kan kunskapen och kompetensen gå förlorad. En kollektiv minnesförlust sker om kunskapen förbises av en eller annan orsak. Toom (2006) visar i sin forskning att lärarskapet innehåller tyst pedagogisk kunskap som aktiveras i klassrumssituationer. Den tysta pedagogiska kunskapen har pedagogiska, didaktiska och innehållsliga aspekter.

Att stanna upp med en pågående verksamhet för att iaktta en annan och ta till sig delar av det som den andra säger eller gör verkar vara såväl en handlingsmässig som en språkmässig egenskap hos människan. Reflektionen och distansering som bygger på dialogen kan därmed ske utan att parterna som ingår i dialogen alltid behöver aktivera språkliga redskap. Johansson (2002, s. 219) konstaterar att till skillnad från den vanligen utbredda uppfattningen om slöjdamnets tysta kunskap finns i slöjdaktiviteter en mängd tillfällen som även i sin tysthet möjliggör en dialog mellan involverade subjekt. Att stanna upp kan ses som en form av självreflektion. Att observera någons handling eller utbyta tankar med hjälp av språket kan ses som distansering genom en dialog. Vidare kan antas att en grundläggande komponent i slöjdens ämnesdidaktik i själva verket finns i insikten att varje slöjdhandling som utförs av elever eller lärare, innehåller språkliga och icke språkliga aspekter som bildar dialog. Distansering i bemärkelsen dialogisk reflektion kan följaktligen göras såväl utgående från iakttagelser som uttalanden. Distanseringen verkar vara helt grundläggande för att handlingar och agerande ska kunna överföras och diskuteras. Om människan helt skulle sakna förmåga att distansera sig från en verksamhet vore olika former av verksamhet som nu går under begrepp som skola och utbildning omöjliga. För det första kunde den som har lärarrollen eller den som har lärande rollen inte distansera sig från sin individuella verksamhet och för det andra skulle heller inte dessa ha möjlighet till en sådan distans till det som sker att nya infallsvinklar kunde få grogrund.

Teori kan inta olika karaktär och framträda i olika sammanhang. Uljens (1997b) nämner subjektiva teorier och vetenskapligt framtagna teorier. Då lärarens arbete granskas finns det en utmaning i att teorier kan formos i förhållande till olika aspekter av den helhet som bildas av läraren, ämnet, eleven, situationen, samhället och så vidare. Slöjdens ämnesteknologier – det vill säga material, redskap och tekniker – har i sig en rik teori. Då ämnesteknologierna nyttjas i slöjdande sker en kontinuerlig pendling mellan ämnesteknologisk teori och praktik

(Lepistö, 2006). Då slöjd nyttjas i pedagogiskt syfte formas en rad olika slöjdpedagogiska och slöjdvetenskapliga teorier som fokuserar på olika delar och aktörer som ingår i verksamheten som helhet.

I avhandlingens inledning berördes tudelningen mellan teori och praktik. Läroämnen som undervisas i den allmänbildande skolan och studeras vid universiteten indelas i bland annat yrkesjargongen i praktiska och teoretiska ämnen (Rolf, 2006). Grunden till indelningen finns exempelvis i utformningen av undervisningsutrymmen som olika ämnen använder sig av eller vilka delar av kroppen som aktiveras i praktisk handling som pågår. Sjöberg och Hansén (2006) betonar att alla praxisfält har inslag av både teori och praktik. Det här betyder att såväl praktiskt som teoretiskt betonade läroämnen har teori- och praktikinslag. Betoningen kan dock variera. I lärarutbildningen får begreppsparet ytterligare en betydelse. Teori kan uppfattas som det som pågår vid lärarutbildningen, medan praktik är det som sker då de studerande övar att genomföra lärandesituationer i skolklass. Samma analogi om teorins och praktikens odelbarhet torde även råda inom den kontext och verksamhetsform som skolan som praxisfält representerar. Undervisningspraktiken faller dock utanför intresseområdet i denna avhandling.

Såväl lärarstuderandes, lärares som lärarutbildares förväntade pendling mellan praktik och teori intensifierades då lärarutbildningen införlivades i universiteten. Forskningsinriktningens nytta för klasslärares arbetsfält väckte dock stark kritik bland såväl lärarstuderande som lärarutbildare (Niemi, 1992, 1995). Kritiken har minskat i och med ett forskningsmetodiskt paradigmskifte som möjliggjort mer praktikkära och utvecklande forskningsgrepp jämfört med tidigare betoning på positivistiskt angreppssätt. Maktdecentralisering och en allt större fokusering på läraren som utvecklare av sitt arbete har höjt lärarutbildningens status. Färdigheter i att observera och analysera fenomen, utvärdera skeenden i den egna arbetsmiljön, dra slutsatser och fatta beslut med bas i egna resonemang har blivit en allt viktigare del av lärarskapet (Niemi, 2005). Studerandena upplever att studierna når ett djup genom att forskningsinslag och teoretisk förståelse eftersträvas.

Sjöberg och Hansén (2006) har i sin studie bland lärarutbildare kunnat identifiera tre olika sätt att betrakta förhållandet mellan teori och praktik. Studien är gjord i en finlandssvensk kontext, och trots att det endast handlar om åtta lärarutbildares syn på området framträder tre olika betraktelsesätt på teoribegreppet. För det första ser en del lärarutbildare teori och praktik som varandras motpoler. För det andra definierar en del lärarutbildare teori som stöd för praktik, medan den tredje kategorin tar fasta på teori som verktyg för didaktisk reflektion. Även om syftet i denna avhandling inte är att utreda den ofta diskuterade relationen, och ibland även klyftan mellan teori och praktik, kan de två senare av ovan nämnda tre former av relationen mellan praktik och teori användas för att beskriva steget från den slöjdpedagogiska praktiken till den slöjdpedagogiska teorin. Den slöjdpedagogiska teorin kan ge verktyg som stöder och ger reflektionsgrund för den slöjdpedagogiska praktiken. Richards (2005, s. 68) poängterar att teorier är mänskliga konstruktioner och ingen oljefyndighet som

väntar på att bli upptäckt. Teorier är inga reservoarer av färdigt material, utan människans förenklingar av komplexa helheter. Teorierna gör att ett visst för tillfället rådande och överenskommet tänkande kan förflyttas exempelvis från en situation till en annan. På samma sätt möjliggör dessa teorikonstruktioner en mellanmännisklig betraktelse av ett för tillfället rådande tänkande. Lapinoja (2006) diskuterar problematiken kring begreppen teori och praktik och påpekar att teori endast handlar om att bygga förenklade modeller som möjliggör memorering av komplexa helheter. Aaltola (1991) omkullkastar påståendet om att skolan är för teoretisk och hävdar omvänt att skolan i själva verket är för lite teoretisk. Skolan försöker inte se samband på en teoretisk nivå. Aaltola menar att vetande och stimuli inte lyckas bilda strukturer som skulle stödja tänkande och verksamhet. Teoretisk kunskap som lyckats skapa strukturer belastar inte hjärnan utan skapar i stället samband och väcker frågor. Enligt Aaltola (1991) kan det däremot mycket väl sägas att skolan är för faktabetonad. Resonemanget ovan handlar om den allmänbildande skolan, men är överförbart till situationer som är aktuella för läraren och lärarstudierande som utvecklar sin egen och elevernas förmåga att hantera olika ämnen i sin framtida arbetsvardag.

Genom reflektion ställs för givet tagna verksamhetsmodeller i nytt ljus och kan bli föremål för omprövning och omformning. Således finns det ett dilemma i att lärarutbildningen behandlar ett visst urval av teorier och ämnesteknologiska inslag, samtidigt som lärarutbildningen förväntas skapa kritisk förmåga och ett forskande grepp hos de studerande. Uljens (1997b) konstaterar att etablerade teorier inte behöver uppfattas som modeller för hur en verksamhet ska genomföras. I stället kan teorier ses som konstruktiva redskap i formandet av ens egen praktik och subjektiva teori och hur praktiken bedrivs och fungerar. Med stöd i Koskenniemi konstaterar Uljens (1997b) att läraren på så sätt blir en professionell didaktiskt reflekterande lärare. Lyckas lärarutbildningen ge grund för mångsidigt tänkande finns samtidigt risken att detta tänkande får en deduktiv karaktär, det vill säga det uppfattas som det enda rätta och det som ska föras vidare. Även forskningsbaserad lärarutbildning kan motarbeta sig själv om de i utbildningen införda teorierna börjar uppfattas som det enda sättet att betrakta en viss verksamhet. Ett dilemma i korta innehållsrika kurser kan vara att det finns en tendens till att innehållet läggs fram utan möjlighet till grundlig betraktelse med reflektiva förtecken. De forskningsrön som förs in i lärarutbildningsverksamhet behöver belysas, kritiseras och omvärderas. På så sätt kan den blivande lärarens förmåga att ta till sig och förhålla sig till det som presenteras uppövas. Ett kritiskt förhållningssätt kan också utveckla lärarstudierandes beredskap att bedriva forskande verksamhet som i sin tur tar fram nya forskningsresultat. Uusikylä (2003) konstaterar att det finns all anledning att komma ihåg att även de teoribidrag som förs in i lärarutbildningen ska kunna granskas kritiskt av de studerande. Att utvecklas i lärarskapet är ett livslångt händelseförlopp där utbildningstiden handlar om att uppmärksamma olika aspekter i att vara lärare. Vidare handlar det om en förmåga till ständig omprövning av tänkandet i relation till lärarens arbetsfält.

Resonemanget som förs ovan aktualiserar autonomibegreppets och reflektionsbegreppets beroende av varandra. Autonomi har som tidigare konstaterats en frihetsaspekt och en kapacitetsaspekt (Smith & Erdoğan, 2008). I den kontext där avhandlingen skrivs ges läraren ett relativt stort autonomt frirum som läraren följaktligen också förväntas tillgodogöra sig. Reflektionen kan tänkas utgöra den initiala kraften till att läraren använder det tillgängliga frirummet. Denna reflektion kan ske som självreflektion, men likaväl genom att ett annat subjekt deltar antingen i en verbal eller icke-verbal dialog eller som ett distanserat subjekt som tar form genom tillgänglig teoribildning. Det andra subjektet framträder således i reflektionen. Omvänt regleras autonomi i sin tur av ett beroende och ett ansvar gentemot det andra subjektet. För att den konstant föränderliga, men samtidigt optimala balansen mellan lärarens maximala självständighet och mänskliga beroende ska fungera kan följande sammanfattning göras. *Lärarens möjlighet att upptäcka genom reflektion och lärarens möjlighet att agera och ta beslut genom autonomi skapar grund för handlingsberedskap som lärare i slöjd.* Detta torde gälla för såväl professionell verksamhet som professionell utveckling.

Den forskningsbaserade lärarutbildningen har som avsikt att utbilda lärare som både konsumerar och producerar forskningsresultat (Vialle, Hall & Booth, 1997). Konsumerandet uppfattas här som den studerandes möjlighet att ta till sig redan befintliga forskningsresultat. I producerandet har lärarstuderanden i stället en aktiv roll och bidrar med sin egen arbetsinsats i formandet av ny kunskap. Konsumeringen och produceringen kan ses som en utvidgning av Bengtssons (1993) reflektion med stöd i teori. Denna reflektion kan betyda att den som är i behov av att hitta nya infallsvinklar tar till sig forskningsresultat eller går in för att systematiskt utreda något problemområde och på så sätt producera nytt kunnande. Att genomföra forskning och producera forskningsresultat är enligt Bengtsson (1993) en distanseringsform som skiljer sig från både självreflektionen och dialogen på så sätt att forskningen förutsätter konkret tid och att den som gör forskningen är engagerad inför uppgiften.

Kansanen (2005) lyfter fram att ett sätt att utveckla pedagogiskt tänkande utgår från att redan i tidigt skede av studierna sammanfläta olika typer av kurser. Det här kan vara att exempelvis låta praktiskt betonade kurser gå parallellt med teoretiskt betonade kurser. Kansanen (2005) anser att ett forskningsbaserat tänkande bildar sammanhållande knutar i de korsande praktiska och teoretiska inslagen. Det är även centralt att i tidigt skede möjliggöra undervisningspraktik för de studerande. Kansanen (2006) poängterar vikten av lärarstuderandes möjlighet att kontinuerligt ha ett forskande grepp i sina studier. Förväntningen är att detta ska leda till ett öppet förhållningssätt gentemot olika problemkonstellationer som finns i lärarens vardag. Kansanen (2005) definierar forskningsbaserad lärarutbildning så att det är kurserna i forskningsmetodologi som utgör stommen för utvecklingen i lärarskapet. Genom forskningsmetodologi kan det hos läraren bildas ett forskningsbaserat sätt att närma sig olika fenomen. Att göra pedagogiska ställningstaganden på ett autonomt sätt är enligt Kansanen ett av huvud-

målen i lärarutbildningen. Lindfors (1991a) skissar i sin tur fram en väv där undervisningspraktiken finns mellan studierna i pedagogik och slöjdamnet. I denna väv sammanbinds de olika delarna genom allmän och ämnesinriktad didaktik. Studiernas olika delar förväntas bidra till helheten som studerande varseblir. Frågan som tar form är om möjligheten till lärarstuderandes utveckling förutsätter kronologiskt uppbyggda studiestrukturer, där till varandra sammanlänkade delar av studierna pågår någorlunda samtidigt, eller om framväxten av förståelsen hur de olika delarna av lärarutbildningens innehåll bidrar till helheter förutsätts ske hos de studerande. I det studieupplägg som råder i den kontexten som här studeras, pågår studierna i pedagogik och i grundskolans ämnen och ämneshelheter liksom även de didaktiskt inriktade studierna under olika skeden av utbildningen. De studerande förväntas därmed själva sammanlänka de olika delområdena i studierna. Ansvaret för att forma väven som sammanbinder olika delar av studierna finns därmed i hög grad hos den studerande.

Att lägga upp forskningsbaserade behörighetsgivande studier i slöjdpedagogik för blivande klasslärare är utmanande. Studierna infaller i början av utbildningstiden. Frågan om huruvida de studerande kan förväntas såväl konsumera som producera forskningsresultat under denna tidsperiod är därmed ytterst relevant. Det tillvägagångssätt som anpassas i nämnda studier är att göra urval, föra in, presentera och diskutera befintliga forskningsresultat i form av teoribildning i utbildningen. Första steget i det stöd som lärarutbildningen kan erbjuda är att visa på sådan teoribildning som kan ge studerande reflektionsgrund i sökandet efter ett eget ställningstagande om läroämnets karaktär, upplägg, innehåll och de ambitioner som läroämnet ges. Det här visualiseras med siffran 1 i figur 11 (se s. 99). Det här kan ses som en träning i att ta till sig och varsebli den teoribildning som finns tillgänglig och i längden också ge grund för utveckling av ny teori.

Införandet av ett urval av slöjdpedagogisk teori i syfte att stödja utvecklingen av ett begynnande lärarskap hos klasslärarstuderande väcker frågan om hurdan roll subjekt och objekt har. Den *subjektfilosofiska* och *intersubjektiva filosofin* har under pedagogikens existens varit föremål för debatt i meningen huruvida det är möjligt att påverka den process genom vilken människan blir till något hon ännu inte är. Kivelä (2000) konstaterar att begreppen i viss mån kan förklaras med hjälp av bildning och fostran. Bildning betonar individens egen process genom vilken han eller hon formar sig själv och sin syn på verkligheten. Bildning kan enligt Siljander (2002) ses dels som en process där människan genom sin egen verksamhet formar och utvecklar egen verksamhet och sin kulturella omgivning, dels även som en process som innehåller idén om att överträffa det som är, att eftersträva en bättre form av varande. Den subjektfilosofiska betoningen har sina rötter i upplysningstidens ideal om människans förnuft som grund för kunskap. Människan lösgjorde sig vid denna tid från mytiska världsbilder och människans eget förnuft som konstruerare av sin egen verklighet lyftes fram. Det förnuftsgrundade synsättet medför samtidigt att det andra subjektets möjliga bidrag till utvecklingen äventyras. Kivelä (2000) pekar på att människan som verksamhetskapabelt och autonomt subjekt leder till att pedagogisk verksamhet med fostran i sikte inte har någon plats eller egentlig funktion.

Fostran i sin tur omfattar avsiktliga pedagogiska handlingar i syfte att påverka den som fostras. Siljander (2002) konstaterar att det tyska ordet för fostran (ty. *ausziehen*) på ett bra sätt sammanfattar den tyska tankeriktningen kring fostran: att dra ut, eller hjälpa någon ur omyndighet. Begreppet har en tydlig verksamhetskaraktär, vilket exempelvis i institutionella situationer innebär att det är relativt lätt att peka ut vem som har ansvar för den fostrande verksamheten. Traditionellt har läraren per definition haft denna roll. Samtidigt har bland annat konstruktivistiska och sociokonstruktivistiska tankesätt om pedagogisk verksamhet inneburit att det lika väl kan vara den lärande själv eller lärande sinsemellan som formar verksamheten så att lärande tar form. På så sätt är en av såväl skolans som lärarutbildningens uppgifter att forma sådana tillfällen för lärande som möjliggör det för den lärande att själv hjälpa sig ur sin omyndighet. I situationer där den lärande börjar konstruera sin egen kunskap, minskar samtidigt betydelsen av den pedagogiskt avsiktliga verksamheten som fostran är. Den lärande tar hand om sin egen bildningsprocess och försöker bli något han eller hon ännu inte är.

Kivelä (2000) lägger fram tanken om att intersubjektiviteten möjligen borde ersätta den subjektfilosofiska traditionen. I det intersubjektiva synsättet överges tanken om den autonoma självutvecklande individen. Kommunikationen mellan individer blir det som formar bildningsprocessen och jagets utveckling. Men intersubjektiviteten förutsätter enligt Kivelä (2000) att subjekten har ett slags självmedvetenhet. I den intersubjektiva tankeinriktningen tas subjektet som något redan givet och innehavande ett slags prereflexiv (fi. *esireflesiivinen*) förmåga. Gällande diskussionen om det intersubjektiva kontra det subjektiva konstaterar Kivelä (2000) att även om den växandes utveckling ses som något som sker i intersubjektiv mening som en social växelverkan med andra människor, behöver människan i denna interaktion ändå ses som en subjektiv varelse som kan medvetandegöra sig själv som subjekt. Uljens (2004) konstaterar att det intersubjektiva ter sig attraktivt då det gäller personer som redan utvecklat språk, kännedom om det historiska och har en vilja. Att se bägge filosofiska traditionerna som komplement till varandra verkar fruktbart i samband med lärarutbildningen eftersom lärarstuderandena har de grundläggande förmågor som Uljens (2004) anser behövas.

I det verksamhetsvarv som klasslärarstuderanden gör i lärarutbildningen ingår konkret slöjdande. Men slöjdverksamhet sker inte primärt för att tillverka nyttiga artefakter eller för att lärarstuderande förväntas bli goda slöjdare. Betydelsen av det egna slöjddandet ska därutöver stärka ett kommande lärarskap genom att de studerande får insikter i människans möjlighet att lära sig varierande kunskaper och färdigheter med hjälp av slöjd (Johansson, 2009; Nygren-Landgårds, 1997b). Det ter sig naturligt att betrakta utbildningen som en situation där lärarutbildaren har möjlighet att påverka lärarstuderandes utveckling. Första steget i det stöd som lärarutbildningen kan erbjuda är att visa på sådan teoribildning som kan ge studerande reflektionsgrund i sökandet efter ett eget ställningstagande om läroämnets karaktär, upplägg, innehåll och de ambitioner som läroämnet ges.

5.4 Att vidga ställningstagandena med hjälp av slöjdpedagogisk teori

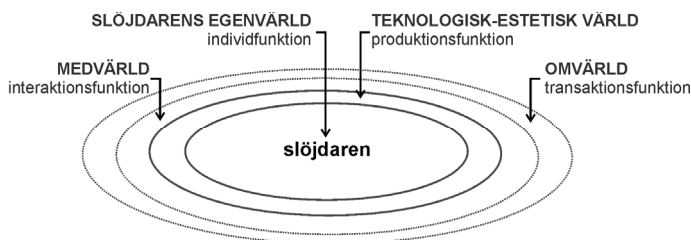
Frågor kring slöjd som fenomen, slöjdverksamhet och genomförandet av slöjddämnet i den allmänbildande skolan utgjorde primära motiv till att slöjdpedagogisk forskning och utveckling påbörjades. Den övergripande nyttan av slöjdforskning kan sammanfattas med det som Aaltola (1991) konstaterat om teori och praktik på ett allmänt plan. Teoretisk kunskap handlar enligt Aaltola om att skapa hanterbara strukturer ur en komplex verklighet. Den komplexa verkligheten representeras här av en rik samhällelig slöjdtradition och slöjdens varande som skolämne innan akademisk verksamhet inom området etablerats. Utan de hanterbara strukturer som formats genom systematiska betraktelser av slöjd i olika sammanhang skulle lärarutbildningen vara tvungen att vid varje försök att förklara, förstå eller förändra verkligheten utföra ett slags grundforskning. Hanterbara strukturer belastar enligt Aaltola (1991) inte tänkandet utan skapar istället samband och väcker frågor.

Den slöjdpedagogiska forskningen har resulterat i olika teorier som ur olika synvinklar behandlar fenomenet slöjd. Lindfors (1990, s. 37–38) positionerar den slöjdpedagogiska teoriutvecklingen som *produktionistisk* med rötter i Aristoteles klassificering av kunskapsstyper i teoretiska, praktiska och produktiva discipliner. De teoretiska disciplinerna eftersträvar förståelse av något fenomen som ofta är statiskt och forskningen söker *veta vad*-kunskap. De praktiska disciplinerna intresserar sig för det som människan gör, men görandet leder inte till någon handgriplig produkt eller artefakt. *Veta att*- och *veta hur*-kunskap är centrala i de praktiska disciplinerna. Etik och människors etiska handlande kan exemplifiera görande i ett praktiskt vetenskapsområde. De produktiva disciplinerna utgår enligt Lindfors (1990) från målrelaterade handlingar och ändamålet med handlingarna är centralt. Det handlar om individaktivitet som har ett syfte utanför sig själv. Vetenskapen är här intresserad av *veta varthän*-kunskap. Lindfors (1990) poängterar att indelningen inte betyder att teoretiska vetenskaper skulle sakna praktik eller produktiva vetenskaper teori. Fokuseringen i de tre vetenskapstyperna är däremot tydlig.

Forskningsresultaten kan primärt möjliggöra förståelse av slöjddandets komplexa struktur både i och utanför normativa slöjdmiljöer. Att konkret slöjda i varierande material och med varierande tekniker och att betrakta slöjdande ur forskningens perspektiv är sammanlänkade aktiviteter. Genom forskning kan en kontinuerlig breddning och fördjupning av kunskapen om slöjd i olika sammanhang göras möjlig. Forskningsresultaten medför att komplexiteten blir hanterbar och överförbar från en situation till en annan. I den kontext där denna avhandling görs betraktas de teoribidrag som åstadkommit genom forskning som en central resurs vid utbildning av lärare. I de följande fem avsnitten presenteras och diskuteras ett urval av slöjdpedagogisk teori som ramar in och närvarar i utbildningen av klasslärare som blir behöriga att undervisa slöjd i den grundläggande utbildningens lägre årskurser. Teorin förs uttryckligen in i utbildningen för att möjliggöra en breddad reflektion då den studerandes slöjdämne är på väg att omvandlas till ett begynnande lärarens slöjddämne.

5.4.1 Slöjdpedagogiska utgångspunkter

I teorin *helhetsmodell för slöjd som verksamhetssystem* placerar Lindfors (1991b, 1997) den som slöjdar i centrum av ett system av världar. Den som slöjdar är i *slöjdarens egenvärld*. I slöjd ingår alltid material och tekniker som bildar den *teknologisk-estetiska världen* som omger slöjdaren. Slöjdarens egenvärld och den teknologisk-estetiska världen bildar slöjdverksamhetens *kärna*. Kärnan omges av *medvärlden* bestående av den situation och de människor som involveras i den pågående verksamheten. *Omvärlden* är det samhälle som verksamheten finns i. De två sistnämnda världarna bildar slöjdverksamhetens hölje. Modellen i figur 8 har inspirerats av Lindfors (1997) beskrivning av slöjdaren som omges av världar²⁴. Funktionerna som är utskrivna i figur 8 diskuteras längre fram i texten.



Figur 8: Slöjdaren omgiven av världar.

Modellen är allmängiltig på så sätt att olika kontexter, mål och syften ger olika slöjdformer (Lindfors, 1997, s. 33; Malmberg, 1995, s. 24). Slöjdverksamheten kan därför variera från en individuell slöjdverksamhet till verksamhet där uppdragsgivaren har förväntningar på det som sker i världarna. Teorin kan därmed användas som utgångspunkt för såväl normativ och icke-normativ slöjdverksamhet. Den ”frivillige slöjdaren” utanför normativa kontexter slöjdar utgående från egna motiv och behov. Slöjdaren har själv beslutanderätt om huruvida slöjdande sker eller ej och hur aktivt det sker i så fall. Även valet av exempelvis materialområde och tekniker bestäms suveränt av den som slöjdar.

Slöjdpedagogikens studie- och forskningsområden

Enligt Lindfors (1992a, s. 38–39) utgör de *egentliga deldisciplinerna*, *slöjdidaktiken* och de *övergripande studie- och forskningssektorerna* de områden som slöjdpedagogik studerar och bedriver forskning inom. Slöjdpedagogikens egentliga deldiscipliner indelas i fyra aspekter som är anknutna till de världar som omger slöjdaren²⁵. Slöjdarens egenvärld omfattar *slöjdpsykologi* och *slöjdestetik*. Den teknologisk-estetiska världen består av deldisciplinerna *slöjdt teknologi*, *slöjdekonomi* och *slöjdergonomi*. Medvärlden omfattar i sin tur deldisciplinerna *slöjdetik* och *slöjdsociologi*, medan omvärlden omfattar *slöjdekologi* och *slöjdetnologi*. Deldisciplinerna är enligt Lindfors (1992a) över-

²⁴ Lindfors använder olika benämningar för samma modell i olika sammanhang.

²⁵ Lindfors (1991b) använder sig av begreppet *aspekter*, men övergår i sin senare forskning till att använda begreppet *världar*.

lappande och framför allt på den tillämpande nivån av slöjdpedagogisk verksamhet bildar dessa komplicerade nätverk. Samtidigt är det motiverat att lyfta fram att slöjdpedagogik utvecklas kontinuerligt och hämtar nya intryck från pedagogik och slöjdvetenskap men också från andra vetenskapsområden, exempelvis samhälls- och naturvetenskaperna. Det här kan leda till omformning av ovan uppräknade deldiscipliner. Porko-Hudd (2005) utvidgar i sin forskning omvärlden med en tydligare fokusering på slöjdpolitik.

Slöjddidaktik finns som en runtomliggande komponent och har en överordnad roll i förhållande till deldisciplinerna. Slöjddidaktiken är enligt Lindfors (1992a, s. 39–40) i interaktion med deldisciplinerna både på ett teoretiskt och praktiskt plan. *Slöjdhistoria*, *slöjdfilosofi* och *slöjdens vetenskapsteori* har genomsyrande karaktär och anknytning till alla deldiscipliner och slöjddidaktiken. Slöjdpedagogiken innefattar en tillämpad (normativ) del och en teoretisk eller systematisk (icke-normativ) del. De modeller och teorier som utvecklas tillämpas och testas på den tillämpande nivån som är normativ i och med att genomförandet styrs av någon form av läroplan (Lindfors, 1995; Nygren-Landgårds & Djupsund, 1998). Här finns samtidigt den tidigare framlagda skillnaden mellan vetenskapsdisciplinerna slöjdvetenskap och slöjdpedagogik. I slöjdvetenskap kan testandet också ske i icke-normativa miljöer. Normativ slöjdverksamhet pågår också i andra miljöer än grundläggande utbildning. Lagen om grundläggande konstundervisning (633/1998) och lagen om fritt bildningsarbete²⁶ (632/1998) visar att slöjdrelaterad verksamhet med kollektivt fastslagna syften och målsättningar pågår också utanför den allmänbildande skolan. Skillnaden ligger i att den grundläggande utbildningen bygger på läroplikt, medan övriga normativa kontexter utgår från individens fria val och egen vilja till deltagande.

I samband med en kartläggning och positionsbestämning av slöjdpedagogisk forskning²⁷ vidareutvecklade Lindfors (1997) helhetsmodellen för slöjd som verksamhetssystem genom att definiera funktionsformer för de olika världarna. Funktionsformerna och deras anknytning till världarna är utskrivna i figur 8 (se s. 80). *Produktionsfunktionen* bildas av individens egenvärld tillsammans med den teknologisk-estetiska världen. Produktionsfunktionen beskrivs av Lindfors (1997) som utgångspunkt för slöjdundervisning och slöjdlärande. Slöjd som pedagogisk verksamhet uppfattas vara produktivistisk, det vill säga att ämnet innehåller en produktionsprocess från råmaterial till förädlad produkt. Produkten är oftast konkret handgriplig, möjlig att spara och återgå till (Lindfors, 1999). Lindfors (1997) sammanfattar det som sker i medvärlden med begreppet *interaktionsfunktion*. Vid interaktionen uppstår sociala och kommunikativa processer. Interaktionsfunktionen styrs enligt Lindfors (1997) av faktorer som

²⁶ Läroanstalter för fritt bildningsarbete är medborgarinstitut, folkhögskolor, studiecentraler, idrottsutbildningscentrer och sommaruniversitet.

²⁷ Lindfors kartlade och analyserade samtliga magister-, licentiat- och doktorsavhandlingar med anknytning till slöjddämnet som färdigställda vid Åbo Akademi Pedagogiska fakultet fram till år 1997.

läroplaner och undervisningsnormer. Mer informellt styrs interaktionen av lärarens och elevernas mål- och resultatförväntningar. *Transaktionsfunktionen* handlar enligt Lindfors (1997) om omgivningen utanför skolans direkta slöjdsalssituation. Omvärldens samhälls-, kultur- och natursystem påverkar läroplanerna. En genomgående tendens i Lindfors (1997) beskrivning av transaktionsfunktionen är att omgivningen påverkar det som sker i skolans slöjdsverksamhet, vilket i sig är en naturlig följd av att samhället har förväntningar på den skola som den upprätthåller. Omvänt kan det som sker i slöjdsalen ses som samhällspåverkare och -formare. Lindfors (1997) påpekar att det är angeläget att produktionsfunktionen och interaktionsfunktionen utvidgas och riktas ut mot transaktionsfunktionen. Lindfors (1999) poängterar att vidareutvecklingen som resulterade i funktionsformerna inom de olika världarna kan användas för att analysera olika typer av slöjdverksamhet samt för olika ändmål i slöjdpedagogisk forskning.

För att funktionsformerna ska kunna användas i syfte att se hur den blivande läraren betraktar en kommande slöjdpedagogisk praktik behöver det som Lindfors (1997, 1999) kallar *individ i handling* preciseras. Den blivande lärarens ställningstaganden om slöjddämnet i den allmänbildande skolan finns i forskningsintressets fokus. Detta betyder att lärarstuderanden inte själv är individen i handling i en pågående situation, utan i en tilltänkt kommande situation. Eftersom det handlar om lärarutbildning ses den studerande som en betraktare av en kommande slöjdpedagogisk praktik där eleven befinner sig i händelsernas centrum. Eleven i en kommande slöjdundervisning är i denna anpassning av Lindfors (1997, 1999) teori *individ i handling*. Elevens lärande, utveckling och förändring med hjälp av slöjd är i fokus när ett kommande lärarskap i slöjd diskuteras. Att tydligare lyfta fram *individfunktionen* finner stöd hos Ahlskog-Björkman (2007, s. 118–119) som i sin forskning har förtydligat individens egenvärld och betonat de individrelaterade upplevelserna i vårdstuderandes skapande processer. I samband med läroplansforskning har Lindfors (1993, s. 18) en liknande fokusering på slöjddämnets individfunktion som här eftersträvas. Den individrelaterade aspekt finns med vid sidan av den slöjdteknologiska, situationsrelaterade och omgivningsrelaterade²⁸ aspekten som Lindfors använder vid granskning av läroplaner för slöjddämnet. Steget från läroplansforskning till lärarstuderandes resonemang om kommande slöjdpedagogisk praktik i den allmänbildande skolan är inte långt. I själva verket är det enbart fråga om en annan läroplansnivå (Nielsen, 2009). Funktionen som tydligare positioneras i tillägg till de tre tidigare funktionerna benämns individfunktion. Individfunktionen fokuserar på individens utveckling. På detta sätt utmejslas en tydligare funktionsform som ger rum för slöjdarens förväntade utveckling utan att denna för den skull handlar om produktion, interaktion eller transaktion.

²⁸ Begreppen slöjdteknologisk, situationsrelaterad och omgivningsrelaterad aspekt kommer till användning i avsnitt 7.1. Dessa aspekter finns inom den teknologisk-estetiska världen, medvärlden och omvärlden.

Då kontexten för slöjdverksamheten byts från icke-normativ till normativ sker också förändringar vad beträffar slöjddandets frivillighet. Som ovan konstaterats bestämmer den som slöjdar utanför normativa miljöer själv om motiven, innehållet, omfattningen och frekvensen i sitt slöjddande. Då slöjddandet sker i en normativ kontext, exempelvis i den grundläggande utbildningen, förväntas alla deltagare slöjda. På samma sätt förväntas klassläraren genom sin generalistroll handha undervisning i slöjd oavsett hur stort det egna intresset för området är.

Klasslärarstuderandes möjlighet till bearbetning av ovan nämnda slöjdpedagogiska studie- och forskningsområden är starkt begränsade. Endast ett urval av slöjdpedagogiskt innehåll är möjligt att operationalisera i de behörighetsgivande studierna i klasslärarutbildningen. Urvalsproblematiken blir ännu mer påtaglig då ifrågavarande studier samtidigt är behörighetsgivande för den blivande klassläraren. Inga andra studier i slöjdpedagogik krävs för att läraren ska kunna undervisa från förskola till årskurs 6 i den grundläggande utbildningen.

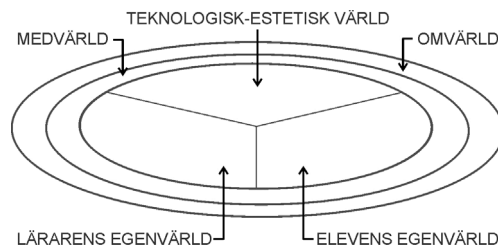
Om fokus i klasslärares studier hamnar på ämnesteknologi handlar det i relation till slöjdpedagogikens studie- och forskningsområden om att verksamheten rör sig kring den som slöjdar. Slöjdarens egenvärld och den teknologisk-estetiska världen överskuggar då de övriga världarna och deldisciplinerna. Det konkreta innehållet i form av slöjdtekniker och -material och därtill hörande deldiscipliner utgör även framöver väsentliga delar av edukativ slöjd. På samma sätt som Anttila (1993) konstaterade att en kunnig slöjdare behärskar bredden i slöjdverksamhet kan i detta sammanhang konstateras att en kunnig lärare i slöjd tar intryck från alla av slöjdpedagogikens studie- och forskningsområden då läroämnet formas. Även om det innehåll som är möjligt att införliva i klasslärarstudierna är begränsat, ska aspekter från konkret verksamhet till filosofiskt betonade frågeställningar behandlas i studierna. En följd av att exempelvis slöjdidaktik och slöjdfilosofiskt innehåll inte synliggörs i de behörighetsgivande studierna kan bli att övergripande frågor om den slöjdpedagogiska praktikens *hur* och *varför* lämnas obehandlade eller synliggörs enbart i relation till lärarstuderandens egenvärld och slöjdens teknologisk-estetiska värld. Här finns en uppenbar risk i att utbildningen inte når längre än till det som väckte diskussion redan på 1980-talet. Kritiken som då riktades mot lärarutbildningen var att denna i stor utsträckning förmedlade kunskap om sätt att agera i stället för att ta fasta på hur, varför och på vilka grunder verksamheten sker och förväntas bli föremål för utveckling (Miettinen, 1990, s. 145).

5.4.2 Lärarens process i edukativ slöjd

Sjöberg (2009a, s. 9) konstaterar att i det ögonblick som slöjdverksamheten placeras i en normativ kontext, exempelvis skolan, förvandlas slöjdens ämnes-substans till edukativ verksamhet. Slöjd som läroämne i den allmänbildande skolan har pedagogiska motiv. Samtidigt förskjuts verksamhetens fokus från objektet till subjektet. Exempelvis i konsthantverkarens framställande av ett slöjdföremål är merparten av uppmärksamheten riktad mot föremålet och dess framväxt. I en pedagogisk slöjdsituation finns framställningen av föremål med,

men bildande och fostrande aspekter står i förgrunden. Slöjdandet inom normativa miljöer har målsättningar som eftersträvas och vars uppfyllelse utvärderas. Slöjdaren omgiven av världar är inte längre ensam utan samverkar med andra subjekt. Ett annat subjekt finns alltid med på ett direkt eller indirekt sätt. I slöjdsalssituationer finns läraren och de övriga eleverna med som direkta medaktörer. Det indirekta andra subjektet närvarar exempelvis genom läroplaner och läromedel. Även till synes självinstruerande läromedel representerar ett urval som ett annat subjekt gjort för att stödja utveckling i riktning mot uppställda mål (Porko-Hudd, 2005).

Hur ska då slöjdarens egenvärld omgiven av övriga världar betraktas i situationer där slöjdaren ingår i pedagogisk verksamhet och inte längre är ensam i verksamheten? Den omformning av helhetsmodell för slöjd som verksamhets-system (Lindfors, 1991b, 1997) som synliggörs i figur 9 har inspirerats av den klassiska didaktiska triangeln. Den didaktiska triangeln ger på ett icke-hierarkiskt sätt rum för de tre grundläggande komponenterna i pedagogisk verksamhet: läraren, den lärande och innehållet för lärandet. Den didaktiska triangeln anses härstamma från Friedrich Herbart och har genom åren vidareutvecklats och anpassats för olika ändamål (Kansanen, 2004, s. 70–71). Det faktum att det ingår flera aktörer i en slöjdpedagogisk praktik leder till en omformning av den befintliga modellen för slöjdaren omgiven av världar (se figur 8, s. 80). Omformningen innebär att läraren, eleven och den teknologisk-estetiska världen bildar kärnan i verksamheten. I tillägg till dessa tre grundläggande komponenter berikar medvärlden och omvärlden möjligheten att använda modellen för att granska aktörer och världar i pedagogiska slöjdverksamheter.

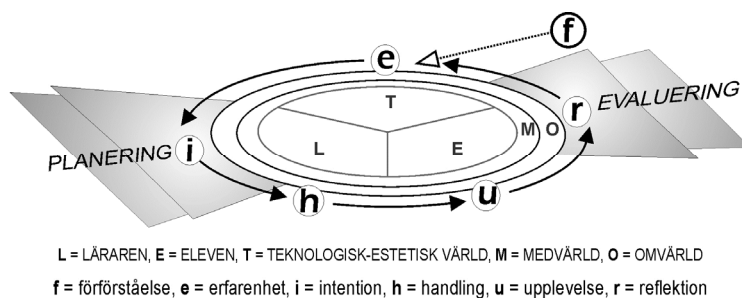


Figur 9: Aktörer och världar i slöjd som pedagogisk verksamhet.

Då lärarens och elevens verksamheter möts i den slöjdpedagogiska praktiken aktualiseras såväl lärarens som elevens kunskaper och färdigheter inom det ämnesteknologiska område som är tänkt att leda till olika former av lärande hos eleven. (Hasselskog, 2010; Lindström, 2009.) Då läraren gör urval av innehåll som eleverna ska arbeta med spelar såväl lärarens egen kunnsighet som elevens kunnsighet roll i förhållande till vad eleven kommer att arbeta med. Det här tolkas så att läraren och eleven delar den teknologisk-estetiska världen i slöjdämnet. Då flera aktörer ingår i en verksamhet är delar av medvärlden och omvärlden gemensamma samtidigt som aktörerna även har sin unika syn och historia inom båda världarna som omger slöjdverksamhetens kärna. Exempelvis kan lärarens syn på elevens uppfattning av omvärlden avvika från elevens syn på densamma.

Pedagogisk slöjd operationaliseras genom den edukativa processen i slöjd som enligt Lindfors (1991a, s. 123–126, 147) består av planering, egentlig undervisning och evaluering. Uljens (1997a) konstaterar att *avsikt – handling – reflektion* är en allmän modell för mänskligt handlande. Uljens använder (1997a) samma huvudsakliga skeden i den skoldidaktiska modellen. I den skoldidaktiska modellen placerar Uljens (1997a) läraren och eleven i händelsernas centrum. Läraren förväntas tillrättalägga verksamhet som gör det möjligt för eleven att göra verksamhetsvarv från en befintlig förförståelse via en planerad verksamhet som bildar reflekterbara erfarenheter som utgör grund för nya verksamhetsvarv. Lärarstuderande som under sin skoltid genomgått ett antal verksamhetsvarv i slöjddämnet ska under lärarutbildningstiden förberedas att själva planera, genomföra och utvärdera slöjdsalssituationer där eleverna gör verksamhetsvarv med syfte att lärande ska kunna ske.

Modellen i figur 10 tar avstamp i den första reflektionsnivån (praktik) i modell för det didaktiska tänkandets tre nivåer som Uljens (1997a) utvecklat och som tidigare diskuterats i avsnitt 5.3. I den fortsatta beskrivningen sammankopplas denna reflektionsnivå, med den edukativa processens tre faser: planering, egentlig undervisning och evaluering (Lindfors, 1991a).



Figur 10: Lärarstuderandes verksamhetsvarv. (Bearbetad efter Lindfors, 1991a; Uljens, 1997a)

En avgörande skillnad mellan elevens och lärarens roll i den slöjdpedagogiska praktiken är att eleven tar del av och erfår verksamhetsvarv, medan läraren gör verksamhetsvarven möjliga. Verksamhetsvarvet i den skoldidaktiska modellen är uttryckligen elevens delaktighet i en verksamhet som läraren format (Uljens, 1997a). Alla klasslärarstuderande har gjort ett antal verksamhetsvarv som elever i slöjddämnet. En del studerande kan ha erfarenhet av att tillrättalägga verksamhetsvarv i arbetet som obehöriga lärare.

I figur 10 synliggörs i stället lärarstuderandes verksamhetsvarv inom lärarutbildningens behörighetsgivande studier. De behörighetsgivande studierna kan ses antingen som ett helhetsvarv från kursens början till slut eller som ett antal varv som hänför sig till olika delar av kursens innehåll. Eftersom intresset i detta avhandlingsarbete fokuserar på lärarstuderandes syn på teknisk slöjd före och efter studierna i fråga, definieras verksamhetsvarvet här som det förstnämnda,

det vill säga hela kursen. Lärarstuderande som under sin skoltid genomgått ett antal verksamhetsvarv i slöjdämnet ska under lärarutbildningstiden förberedas att själva planera, genomföra och utvärdera slöjdsalssituationer där eleverna gör verksamhetsvarv med syfte att lärande ska kunna ske.

Lärarstuderande bär på någon form av *förförståelse* (f) för att sedan dels själv lägga upp och dels ta del av *intentioner* (i) som lärarutbildningen format för studiehelheten. Intentionen ger grund för *handling* (h) och *upplevelser* (u). I denna modell kommer *reflektionen* (r) in i slutskedet av verksamhetsvarvet, men reflektion förekommer också under hela verksamhetsvarvet. Ringarna runt slöjdaren i figur 10 visar att det konkreta slöjddandet handlar om individen och tekniken som finns i en situation och en omvärld (Lindfors, 1997; Nygren-Landgårds, 2000.)

Under tiden i lärarutbildningen förväntas de studerande utveckla beredskap att själv tillrättalägga och hantera verksamhetsvarv där eleverna kommer att delta och få erfarenheter av olika slag. Intentionens form utgör en avgörande skillnad mellan exempelvis det erfarenhetsbaserade lärande som Kolb (1984) förespråkar och det verksamhetsvarv som finns i Uljens (1993, 1997a, 1997b) praktikrelaterade reflektionsnivå. Erfarenhetsbaserat lärande handlar om att involveras i en aktivitet, få erfarenheter som sedan reflekteras och bildar abstrakta begrepp. Lärarens arbete handlar däremot om att forma intentioner om hur exempelvis elevens möjlighet till erfarenhetsbaserat lärande kan tänkas ske och vad denna kan förväntas leda till hos eleven.

En pedagogisk slöjdverksamhet är enligt Lindfors (1999) en pågående helhetsmässig mänsklig process där eleven, elevgruppen och läraren involveras i slöjddandet. I en pågående slöjdpedagogisk praktik samverkar eleven, elevgruppen och läraren. Elevernas slöjdprocesser pågår i den slöjdpedagogiska praktiken. Lärarens ansvar visualiseras i figur 10 som en korsande process som bygger på tre huvudsakliga skeden: planering, egentlig verksamhet och evaluering. Såväl läraren som eleverna finns i ett system av omgivande världar. Planerings- och evalueringsfliken²⁹ synliggör planering och evaluering av den verksamhet som genomförs i slöjdsalarna. Planering och evaluering sker på olika nivåer. Uljens (1997b, s. 64–65) konstaterar att planering sker på olika nivåer från en kollektiv samhällslig nivå vidare till en förhandsplanering där läraren tar fasta på den kollektiva nivån och beaktar den kontextuella nivån. Nationella och lokala planer för verksamheten blir till lärares och elevers planeringar. Av det totala utbud möjligheter som finns inom världarna gör läraren urval som förväntas leda till önskade resultat. Närmast verksamhetens kärna sker planering tillsammans med eleverna. På samma sätt sker utvärdering från den verksamhetsnära nivån ut mot större helheter. Läraren utvärderar både under och efter

²⁹ I denna avhandling används begreppen utvärdering och evaluering synonymt.

det konkreta som händer i den edukativa slöjdsituationen. Lärarens och elevens värdering och utvärdering av det som sker i slöjdsalen sker i anslutning till elevens verksamhetsvarv. Följande utvärderingsnivå handlar om kontextuell nivå som utgår från den bekanta vardagsmiljön. Ytterligare utvärdering görs utgående från samhällets förväntningar i form av läroplansdokument och vidare sker utvärdering även ur internationella perspektiv.

Utanför vad som kan ses i illustrationen i figur 10 finns en rad olika faktorer som spelar in och får betydelse för vad som sker i den konkreta situationen i undervisningsutrymmet för slöjd. Läraren bär med sig en lång rad påverkande faktorer som personhistoria, intresse och lärandesyn för att synliggöra några. Eleven, elevgruppen, skolan som miljö och det runtomliggande samhället i stort påverkar även det som sker i slöjdsalen (Lindfors, 1991a, s. 47).

5.4.3 Lärande och slöjd

Hirsjärvi och Huttunen (1991) konstaterar att lärandet är en inre händelse hos människan. Lärande är sådan ökad kunskap och erfarenhet som leder till en förändring i människans medvetenhet och verksamhet. Förändringen kan ha olika karaktär och omfattning. Enligt Niikko (1998) används förändring, utveckling och tillväxt för att beskriva lärarens professionella lärande och lärande överlag. Förändring är till sin karaktär radikalare än utveckling och tillväxt. Förändring innebär att någonting överges till förmån för någonting annat, medan tillväxt och utveckling sker i mindre steg utgående från det som gäller för tillfället.

Lärande definieras ofta som en interaktiv process genom vilken den lärande omvandlar sina erfarenheter så att det sker varaktig förändring i personens kunskaper, färdigheter och eller attityder. Interaktiviteten kan tolkas så att den kan vara mellanmänsklig eller ske mellan den lärande och hans eller hennes omgivning. En av lärandeprocessens paradoxala målsättningar är att den som är i lärarroll eftersträvar att göra sig själv överflödig. Människan förväntas bli självständig i sitt lärande. Den som är i lärarroll kan tillfälligt begränsa den lärandes självständighet för att i förlängningen öka den lärandes självständighet (Siljander, 2002). Även ordet varaktig är intressant i sammanhanget. Samtidigt som lärande karakteriseras av varaktighet är lärande även en förändring av det som är varaktigt i människans sätt att tänka, vara och verka. Olika forskare lyfter fram att det finns olika kvaliteter av lärande. Mekaniskt lärande handlar om att memorera det som är föremål för lärande. Relationen till det tidigare kunnandet förblir svag. Meningsfullt lärande handlar däremot om att den som lär sig medvetet eftersträvar att integrera det nya med den tidigare kunskapen. Marton och Booth (2000) använder begreppen yt- och djupinriktat lärande. Det första handlar om att exempelvis fokusera på formuleringar som memoreras, medan det senare fokuserar på förståelse. Memorering och förståelse kan enligt Marton och Booth även användas som komplement till varandra. Memoreringen fungerar som en nyckel till kunskap som är lagrad i minnet. Den som slöjdar använder

sig av och utvecklar olika kunskaper och färdigheter. I den framväxande produkten sammanflätas olika funktioner som exempelvis tradition och framtid, materiella och immateriella värden. Slöjdaren kan upprepa tidigare mönster, använda sig av bekanta material, tekniker, kunskaper och färdigheter utan att egentligen ha ambitioner att lära sig någonting nytt. Enligt Säljö (2005) kan människan inte undvika att lära sig. Det här betyder att även om slöjdaren till synes verkar upprepa sig, sker i långa loppet ändå någon form av lärande. I en uppmärksammas magisteravhandling visar Uuskoski (2011) att gymnasieelevers flitiga dataspelande leder till goda inlärningsresultat i engelska även om spelandet inte har denna uttryckliga ambition.

Då lärande eftersträvas i en institutionaliserad skola finns det överenskomna riktlinjer för önskvärdt lärande. Med riktlinjernas och undervisningens hjälp tillrättaläggs situationer som gynnar sådant lärande som anses värdefullt. Situationen är normativ till sin karaktär (Nygren-Landgårds, 1997a). I sig utgör normativa förväntningar ingen garanti för lärande. Det som förblir öppet är om lärande sker och hurdan detta lärande är. Lindfors (1991a, s. 54) konstaterar att all verksamhet i skolan ska eftersträva utveckling hos eleven och att slöjdens mål också ska finnas utanför den konkreta slöjdprodukten eftersom det konkreta slöjddandet har en indirekt funktion i elevens lärandeprocess. Slöjdverksamhet handlar sålunda om att människor är involverade i framställning av artefakter där primär och sekundär nytthet finns med. Lindfors (1991a) kan mot ovanstående sägas ha ett starkt individcentrerat sätt att se på slöjdens betydelse för människan. Säljö (2008a) konstaterar på sin sida att i ett längre tidsperspektiv är människans förmåga att bearbeta material till artefakter helt central för människans kunskapsutveckling. Artefakterna kan ha olika betydelser i vardagen, de kan dels sägas ha ett slags primär nytthet i form av nyttoföremål eller konstföremål, dels en slags sekundär nytthet, vilket innebär att artefakten är exempelvis ett verktyg för att människan ska nå något annat med hjälp av artefakten.

Lindström (2009) har identifierat ett behov av att tydliggöra lärandet i *estetiska lärprocesser*. Utgångspunkten finns i bildkonsten, men Lindström utvecklar och testar sin teori i slöjddämnet. Förslaget som läggs fram bygger på dels modest och radikal estetik, dels medieneutralt och mediespecifikt lärande. Den modesta estetik ser konsten som spontan, kreativ och dekorativ. Risken är att denna syn marginaliserar estetiska processer i skola och utbildning så att de enbart används för att illustrera och levandegöra ett givet kunskapsstoff. Den radikala varianten av estetik eftersträvar att se saker och ting i nya perspektiv och visa på det bekantas mångtydighet. Det mediespecifika lärandet förutsätter att den som lär sig behärskar materialet, medan det medieneutrala innebär att processen kring lärandet inte är knutet till ett bestämt eller avgränsat område. Utgående från två separata dikotomier konstruerar Lindström fyra fält som beskriver fyra former av lärande. Dikotomierna som används är *divergent* och *konvergent* strategi i verksamheten samt *mediespecifik* och *medieneutral* verksamhet. För det första fokuserar Lindström (2009) på frågan om målet med verksamheten. Frågan är

här vilket slags lärande som eftersträvas. Målen kan vara konvergenta eller divergenta. För det andra fokuseras medlet, det vill säga hur målen kan tänkas vara möjliga att uppnå. Även om utgångspunkten i resonemanget finns i bildkonstämnet konstaterar Lindström att de fyra konstruerade formerna av estetiskt lärande även torde gälla för övriga ämnesområden. Modellen resulterar i fyra former av lärande: lärande *om*, *i*, *med* och *genom slöjd*. Lindström (2009) konstaterar att lärandeformerna snarare är deskriptiva än normativa till sin karaktär. Strävan är en pluralistisk förståelse i stället för en rangordning av lärandeformerna. Lindström (2009) gör en analys av slöjdportföljer med avsikten att testa om lärandeformerna ger önskad översikt i de arbetssätt som ett antal slöjdlärostudier synliggör i sin beskrivning av en given slöjdprocess. Hasselskog (2010) har i sin avhandling använt sig av Lindströms lärandeformer för att utreda slöjdlärares förhållningssätt i slöjdundervisning.

Lärande om slöjd karakteriseras av att målet är på förhand bestämt och genomförandet är mediespecifikt. Lärande om slöjd kan syfta på baskunskaper i tekniker, material och arbetssätt. Lärande om exempelvis sammanfognings-tekniker som är lämpliga för träbaserade material eftersträvas. Att träna stygn i textilslöjd är på samma sätt ett konvergent mediespecifikt lärande om slöjd. Det uttryckliga målet är att här börja behärska en viss teknik för ett visst material. Lindström (2009) poängterar att lärande om slöjd även omfattar införlivande av sådan vokabulär som gör det möjligt att föra olika typer av dialog kring det som sker i slöjddandet. Inte minst handlar det om ett språk som möjliggör kontinuerlig uppföljning av pågående arbete i slöjdsalen och slöjddokumentation emellan.

Lärande i slöjd är till sin karaktär mediespecifikt och divergent. Lärande eftersträvas fortfarande inom och med hjälp av till slöjden hörande material och tekniker. Att strategin är divergent innebär att den process där lärande eftersträvas kan inta olika skepnader. Den här typen av lärande förknippas enligt Lindström (2009) ofta med experimenterande arbetssätt för att åstadkomma visuella effekter, skapa stämning eller att förmedla ett budskap. Lärandet fokuserar på förmågan att kombinera och tillämpa kunskaper i nya situationer för ett bestämt syfte. Lärandet kan även ses som en träning i att skapa associationer hos den som möter produkter av olika slag. Föremål som framställts ska väcka tankar, frågor och resonemang (Lindfors, 1992b; Papanek, 1995). Lärandet är ännu mediespecifikt på så sätt att det är slöjdens material och tekniker som används. Även om de fyra lärandeformerna inte rangordnas, kan det konstateras att olika former av lärande förutsätter varandra och samverkar. Exempelvis lärande i slöjd med avsikt att pröva gränser förutsätter att ett visst kunnande om slöjd redan existerar. Innan slöjd som självständig verksamhet kan påbörjas behövs en viss grundläggande kunskap i materialen, redskapen och teknikerna som kommer att användas (Suojanen, 1993).

Hasselskog (2010, s. 260) exemplifierar lärande med slöjd genom en grupp elever som tillverkar en brokonstruktion i slöjd. Initiativet till bygget finns inom ett annat läroämne. Det som är värt att anmärka i sammanhanget är vikten av att initiativ till liknande situationer kommer från slöjddämnet. I annat fall riskerar

slöjddämnet att hamna i rollen av verkstad som förser andra ämnen med konkreti-seringar. Eisner (1998) uppmanar ämnena med estetiska inslag att värna om sin egen status för att inte reduceras till metoder som andra läroämnen använder för sina egna intressen. Ett mer renodlat medieneutralt lärande med slöjd framträder då slöjden lyckas skapa sådan förståelse som är överförbar från ett område till ett annat. Konkreta exempel kan vara att sömnad i slöjddämnet ger en viss förståelse av hur kirurgen syr ihop sår, medan teknologisk förståelse av handpumpens funktion ger stöd i förståelsen av människohjärtats funktion. Pöllänen och Kröger (2006) framhåller att exempelvis utvecklad motorik hos eleven kommer till nytta utanför slöjdens område. Kirurgen, tandläkaren eller timmermannen behöver välutvecklad motorik. Slöjddämnet och utvecklingen som slöjd möjliggör flyttas då från en mediespecifik slöjdmiljö till en mer medieneutral allmänbildningsnivå.

Lärande genom slöjd är divergent och icke-mediespecifik till sin karaktär. Lindström (2009) avser övergripande förhållningssätt och kompetenser som kan nås genom engagemang i estetiska processer. Den testning av lärandeformerna som Lindström gör visar ett lärande genom slöjd är mångfasetterat. Den praktiska handlingen möjliggör övergripande förmågor som förmåga till risktagande, visuell föreställningsförmåga, tålmod med mera. Lärandeformerna kan ses som ett mervärde till den tidigare berörda fokuseringen på slöjddandets materiella produkt. Det här kan tolkas som att mötet med materialen och slöjdteknikerna inte alltid står i tydligt fokus i slöjdverksamheten. Ibland kan exempelvis ett mer utvecklat samspel mellan slöjdare vara av större vikt än själva slöjddandet.

Huovila och Rautio (2008) har utvecklat två didaktiska hjälpmedel för slöjd som sker i den allmänbildande skolan. Hjälpmedlen består av två fyrfält varav det ena fokuserar på eleven och det andra på läraren. Elevens fyrfält kan ses som ett redskap som underlättar lärarens hantering av det mångsidiga lärande som slöjden kan åstadkomma. Utvecklingen av fyrfälten sker mot ett uttryckligt behov att hjälpa lärare att utgående från öppna läroplansbeskrivningar forma ändamålsenlig slöjdverksamhet. Den första fjärdedelen fokuserar på slöjddämnet ämnesinnehåll i form av tekniker, material och redskap och liknar således lärande om slöjd. Den andra fjärdedelen fokuserar på slöjdarens planeringsfärdigheter i form av estetisk och teknisk planering. Följande fjärdedel riktar intresset på slöjdarens arbetsberedskap, och här fokuseras tillverkning samt ansvar och värdering av det egna arbetet. I den sista fjärdedelen fokuseras slöjdens möjligheter till bland annat slöjdarens välmående, upplevelse av glädje, kulturell identitet, självkänsla, förmåga till kritiskt tänkande (jfr lärande genom slöjd). Lärarens fyrfält fokuserar i sin tur på lärarens ämnesmässiga kunnskap, förmåga att planera och genomföra slöjdundervisning samt lärarens förmåga att nyttja och utveckla sin egen fostrarroll.

Ovan presenterade lärandeformer i slöjd samt elevens och lärarens fyrfält inför planering och genomförande av slöjdverksamhet i den allmänbildande skolan kan ses som verktyg för att överblicka de mångsidiga verksamhets- och lärande-

möjligheter som slöjdämnet erbjuder. Överblicken leder till olika tillämpning hos olika lärare. Lärandeformerna kan även relateras till olika livssituationer där slöjden kan ge bidrag till livshantering. De olika lärandeformerna kan relateras till olika områden där slöjden kan utveckla ökad beredskap. Kaukinen (2010) anser att sådana områden utgörs av arbetslivet, vardagslivet och olika kris-situationer. Suojanen (2000) påpekar att den ekonomiska regressionen på 1990-talet visade att det lärande som slöjden kan bidra med kan bidra med kapacitet att hantera sitt liv då omständigheterna förändras.

5.4.4 Slöjd som process

Ett centralt bidrag som pionjärerna i slöjdvetenskaplig och slöjdpedagogisk forskning lyckats utforma är förtydligandet av slöjdandets konkreta produkt och den process som slöjdaren involveras i vid framställandet av produkten. Kokko (2007, s. 8) konstaterar att denna indelning i produkt och process har gjort det möjligt att diskutera slöjdprocessens mångsidiga betydelse för slöjdaren. Grundforskningen som gjorts sedan 1970-talet har lett till att exempelvis Cygnaeus tanke om ett slöjdämne som inte enbart fokuserar på produkten nu är mer möjligt att diskutera i och med att ett vetenskapligt språk tagit form genom forskningen.

Begreppet *slöjdprocess* förekommer frekvent i diskussionen om slöjdämnets upplägg och innehåll. Hasselskog (2008) väcker medvetenheten om att slöjdprocessen som fenomen kan betraktas på olika sätt. Frågan är enligt honom om slöjdprocessen är ett mål som eftersträvas, ett ämnesinnehåll som behandlas, ett sätt att lära sig eller om slöjdprocessen i själva verket är lika med slöjd. Begreppet slöjdprocess uppfattas här som slöjdverksamhet som omfattar helheten från idé till färdigställd slöjdprodukt. Den som slöjdar kan genomgå en *hel slöjdprocess* från första idé, via planering och tillverkning till färdigställd produkt. I en hel slöjdprocess involveras samma person i samtliga skeden. Pöllänen (2011) konstaterar att delar av den hela slöjdprocessen också kan bearbetas i grupp. Motsatsen till den hela slöjdprocessen är en *partiell slöjdprocess*. Det här innebär att slöjdaren inte involveras i samtliga av slöjdprocessens skeden. Pöllänen (2009) beskriver slöjdprocesserna som holistiska eller vanliga³⁰ (eng. *holistic, ordinary*). Forskningen som behandlar hela och partiella slöjdprocesser skapar verktyg för att diskutera lärandet i slöjden. Redan Cygnaeus (1861) påpekade balansen mellan produkt och process, yrkesförberedning och allmänbildning. Dock saknades teoretiska modeller för diskussionen ända fram till att slöjdforskningen tog form.

Lepistö (2004) konstaterar att det finns två inriktningar av forskning som eftersträvar att klargöra slöjdprocesser. Den helhetsbetonade forskningsinriktningen fokuserar på slöjdprocessen som helhet, medan den differentierade forskningsinriktningen i sin tur fokuserar på något av skedena i slöjdprocessen. Kojonkoski-Rännäli (1995, s. 59) har jämfört slöjdprocessmodeller utarbetade

³⁰ Jag använder mig av begreppen *hela* och *partiella* slöjdprocesser.

av tre finländska pionjärer i slöjdforskning och konstaterar att modellerna i huvuddrag liknar varandra. Betoningarna av processens olika delar varierar dock mellan olika slöjdforskare. Anttila (1993) betonar formgivningen i slöjdprocessen, medan Lindfors (1991, 1999) relaterar sin modell till ett pedagogiskt sammanhang med avsikt att tydliggöra olika delar av ett helhetsbetonat slöjdande och på så sätt underlätta exempelvis lärares undervisningsplanering, didaktiska arrangemang av undervisning och utvärdering av det som pågår. Peltonen (1988, s. 196) lägger fram en generell modell för skolundervisning som han anser vara lämplig för ämnet slöjd.

Suojanen (1993) klassificerar såväl Lindfors som Anttilas slöjdprocessmodeller som produktplaneringsmodeller. Vidare diskuterar Suojanen olika modeller för slöjd som kreativ problemlösningsprocess. Det här kan ses som konfliktfyllt. Om en slöjdprocess definieras som en helhet där samma person har hand om helheten från idé till färdigställd produkt utgör såväl produktplanering som kreativ problemlösning delar av slöjdprocessen. I samband med debatten om behovet av att modernisera slöjdämnet genom namnbyte pekar Suojanen (2000) dock på möjligheten att se slöjdprocessen och slöjdbegreppet som ett slags paraplybegrepp som kan inrymma slöjdprocesser med olika innehåll och tyngdpunkter, allt från konstnärlig till teknologisk betoning.

Forskning om designprocessen i vävning (Seitamaa-Hakkarainen, 2000) utgör ett exempel på den differentierade forskningsinriktningen. I den teoretiska modellen som Seitamaa-Hakkarainen presenterar samspelar idérymden och konstruktionsrymden med stöd av begränsningsrymden. Modellen fångar den komplexitet som finns närvarande i det skede när design av en artefakt pågår. Sjöberg (2009a) studerar i sin doktorsavhandling formgivningens komplexitet inom lärarutbildningens kontext. Sjöberg (2009a) konstaterar att det i faser för formgivning finns olika betoning och ordningsföljd på gestaltning, transformering och realisering av ett tilltänkt slöjdförlopp. Även om Sjöberg (2009) riktat uppmärksamheten på faser för formgivning, kan det antas att en liknande variation av hur arbetet framskrider också kan ses i andra faser av slöjdprocessen. Med stöd i detta kan konstateras att slöjdprocesser är komplexa och fungerar olika för olika slöjdare. Forskningen synliggör att varje skede i slöjdprocessen är komplext i sig. Då slöjdprocessen sker i en pedagogisk kontext uppfattas idealet vara att slöjdprocessen är hel till sin karaktär. Såväl idéskapandet, formgivningen, den tekniska planeringen, planeringen av tillverkningen som tillverkningen ingår då i den helhet som slöjdaren genomför. Utvärdering sker som en kontinuerlig verksamhet i anslutning till samtliga delar av helheten (Nygren-Landgårds, 1997a; Sjöberg, 2009b). Kröger (2003, s. 105) presenterar tre varianter av en hel slöjdprocess (tabell 1).

Utgångspunkten för varianterna finns i den sammanställning av Anttilas, Peltonens och Lindfors slöjdprocessmodeller som Kojonkoski-Rännäli (1995) gjort. Lepistö (2004, s. 30) vidareutvecklar i sin tur Krögers modell genom att föra in utvärderingen som en tydligare del av en hel slöjdprocess. Krögers tre varianter av slöjdprocesser kan uppfattas som mer allmänna till sin natur på så

sätt att subjektet kan vara ensam i slöjdverksamheten. Genom att Lepistö (2004) tillför utvärderingen som en tydligare fas träder ett annat subjekt in i situationen där slöjdprocessen pågår. Någon annan är med och utvärderar det skedda.

Tabell 1: Olika varianter av slöjdprocessen

Faser i en slöjdprocess	Olika varianter av slöjdprocessen		
	variant A	variant B	variant C
Skapande idéfas (enligt Kröger, 2003)	Idéer med utgångspunkt i slöjdarens behov	Idéer inspirerade av slöjdarens erfarenheter	Idéer inspirerade av slöjdarens kunskaper och färdigheter
Utveckling av idé och möjligt förverkligande (enligt Kröger, 2003)	Kunskapsökning, testning, problemlösning, utvärdering och beslutsfattande	Skapande verksamhet, kreativiteten central i verksamheten	Att inhämta kunskaper och färdigheter gällande material och tekniker
Tillverkningsfas (enligt Kröger, 2003)	Förverkligande av testade och dokumenterade planer	Speciellt den tekniska planeringen kan förändras.	Speciellt den konstnärliga planeringen kan förändras.
Utvärdering (enligt Lepistö, 2004)	Slöjdarens utveckling som helhet fokuseras. Materiella resultat och immateriell tillväxt hos slöjdaren.	Processen fokuseras i utvärderingen	Produkten fokuseras i utvärderingen

Att Lepistö (2004) lägger produkten i fokus för utvärderingen i processvariant C aktualiserar frågan om tabellen egentligen ska relateras till slöjdverksamhet kolumnvis eller om de är möjligt att göra kombinationer som tillvaratar olika aspekter i olika kolumner. Med utgångspunkt från tanken att slöjdprocessen alltid är hel på så sätt att slöjdaren involveras i verksamhetens alla skeden så kan varianterna närmast ses som en inramning. Varje skede från skapande idéfas till utvärdering ska finnas med, medan tyngdpunkten inom vardera fasen kan variera mellan A och C och även bilda kombinationer av dessa. Det här kan konkretiseras exempelvis genom att det pågående slöjdarbetet utgår från slöjdarens behov, (variant A) och vidare till en problemlösande betoning i utvecklingen av idé och möjligt genomförande, men att utvärderingsfasen ändå fokuserar på produkten enligt variant C.

Då situationen är normativ och allmänbildande räcker det inte med att det andra subjektet har en utvärderande roll. Kaukinen (2006) konstaterar att hela slöjdprocesser är oerhört krävande till sin natur. För att det andra subjektet, till

exempel läraren, ska kunna skapa möjligheter för den lärande att bemästra hela slöjdprocesser krävs att läraren besitter skicklighet i slöjdprocessens helhet och därutöver även är pedagogiskt skicklig. Det kan konstateras att den behärskning av slöjdprocessen som eftersträvas i pedagogiska sammanhang finns inom det fält som bildas av de olika processvarianterna (A–C) och processfaserna från idéfas till utvärdering. För att detta ska kunna befrämjas av en mer erfaren, exempelvis läraren, krävs att han eller hon har erfarenhet av likartade slöjdprocesser och förmåga att på ett pedagogisk-didaktiskt sätt tillrättalägga verksamhet som stöder eftersträvd utveckling.

Partiella slöjdprocesser beskrivs som sådant slöjdande som utgår från en färdig plan eller någon form av given modell. Ofta är det idéskapandet och utvecklingen av idéerna som uteblir i partiella slöjdprocesser (Pöllänen & Kröger, 2000, 2006). Pöllänen (2009) anser att slöjd som fokuserar på produkttillverkning är ett exempel på partiella slöjdprocesser. Lika väl kan partiella slöjdprocesser uppstå då något annat skede i förloppet från idé till produkt inte utförs av slöjdaren själv. En sådan situation kan uppstå exempelvis då en mindre erfaren slöjdare inte får ändamålsenlig handledning vid idéskapande eller planering av tillverkning. Möjligheten till en hel slöjdprocess äventyras av att ett förestående arbetsskede vållar oöverkomliga problem för slöjdaren. Den partiella processen kan följaktligen uppstå även i situationer där slöjdaren tar sig an orimliga slöjdprocesser.

Samtidigt som elevernas möjlighet till hela slöjdprocesser är ett högaktuellt diskussionstema i det allmänbildande slöjddämnet, finns det även skäl att komma ihåg att hela slöjdprocesser i sig inte är något nytt fenomen. Människans arbete under självhushållningens tid präglades av hantverksmässigt arbete med låg arbetsfördelning. Samma individ behärskade olika sysslor från början till slut (Engeström, 2002, s. 22). Den grundläggande utbildningens slöjddämne förväntas ge eleven beredskap att småningom hantera en allt större del av en hel slöjdprocess (Utbildningsstyrelsen, 2004).

Pöllänen (2009) exemplifierar slöjd som utgår från design, problemlösning och slöjdarens självuttryck som exempel på hela slöjdprocesser. Rönkkö (2011, s. 131–133) konstaterar däremot att definitionen av vad som betraktas som en hel slöjdprocess är utmanande. Hon definierar fyra olika varianter av hela slöjdprocesser. Den ena ytterligheten utgörs av en hel slöjdprocess där slöjdaren tillverkar och utvärderar en produkt utan att några som helst begränsningar finns i anslutning till material, tekniker, målsättningar eller dylikt. Den andra ytterligheten utgörs av slöjdprocesser där slöjdaren följer färdiga ritningar eller mönster för att åstadkomma en bestämd produkt. Rönkkö (2011) konstaterar att även den till synes partiella slöjdprocessen kan bli hel om slöjdaren upplever den valda modellen fylla de krav slöjdaren har samt att slöjdaren på något sätt begrundar process och produkt i den helhet som slöjdandet bildar. Mellan ytterligheterna anser Rönkkö (2011) att det finns processer vars grad av begränsningar varierar. Diskussionen om hur en hel slöjdprocess kan se ut får nya nyanseringar då

Pöllänen (2011) diskuterar och exemplifierar hela slöjdprocesser som rör sig i gränslandet där slöjdens uttrycksform kombineras med bildkonstämnets uttryck och arbetssätt. Pöllänen anser att kombinationen av läroämnena kan gynna helheten. Skolan verkar i det stora hela vara på väg in i en fas av utveckling där diskussionen om den traditionella ämnesindelningens funktion accelererar.

Pöllänen och Kröger (2006) påpekar att hela och partiella processer inte ska ses som motpoler. I stället bör varianterna ses som ett kontinuum där ytterligheterna förutsätter varandra och kompletterar varandra. Hela slöjdprocesser blir sannolikt inte möjliga om inte exempelvis nybörjarslöjdaren tränas in i ett område med hjälp av partiella processer. Diskussionen om hela och partiella processer är också beroende av i vilken kontext diskussionen förs. I den allmänbildande skolan är målet elevernas allt bättre behärskning av hela slöjdprocesser och den lärandepotential som den har. Utanför skolan kan partiella processer skänka slöjdaren andra kvaliteter och annan betydelse (Pöllänen & Kröger, 2006).

Speciellt betraktelsen där slöjddandet görs utgående från en färdig modell väcker frågan om hur en hel slöjdprocess kan uppnås. Om detta sätt att arbeta i slöjd är en hel slöjdprocess eller ej kan möjligen knytas till vem som står för produktionsbeslutet. Följande exemplifiering förtydligar tankegången. En elev som inspireras av ett gammalt laggkärl och sedan tar reda på vad laggtekniken går ut på och i följande skede ger sig i kast med att tillverka en produkt som följer förebilden i tekniskt och estetiskt utförande blir sannolikt delaktig i en hel slöjdprocess, fastän resultatet är en kopia av en förebild. I processen gör eleven ett omfattande utredningsarbete för att åstadkomma önskat resultat. Eleven har haft ett äkta intresse för tekniken och gjort ett omfattande utredningsarbete för att sedan utföra den traditionella tekniken. Den här typen av slöjdande ingår i ett mångsidigt system där exempelvis tradition, nutid och framtid möts. Bevarandet av en slöjdtradition skapar samtidigt en möjlighet till ett framtida nytänkande grepp på traditionen. Om aktören bakom beslutet att en elev eller elevgrupp ska arbeta med laggteknik är läraren, finns det en uppenbar risk för att en dylik modellfokuserad slöjdprocess inte längre blir hel. Om elevens genuina intresse och motiv saknas blir slöjddandet mer reproducering av laggkärl än en verklig utforskning av området i fråga. Därmed kan det konstateras att ett till synes modellaktigt slöjdande kan medföra en hel slöjdprocess, ifall slöjdaren själv står för valet att utreda och genomföra processen bakom framställningen av arbetet. Om det däremot är läraren som för in påtvingat modellslöjdande är det sannolikt att slöjdprocessen inte blir hel. Det finns också en annan typ av problematik i idealet att individen i den allmänbildande skolan småningom ska kunna hantera allt större delar av en hel slöjdprocess. De facto behärskar exempelvis en del barn redan före skolåldern processen kring att forma egna idéer och verkställa dem med slöjdens material och tekniker utan att någon utomstående person involveras i processen. Naturligtvis sker slöjddandet och hanteringen av en hel process då utgående från barnets egen kunskapsnivå.

5.4.5 Utgångspunkter för elevernas slöjdande

I en normativ kontext förväntas alla deltagare slöjda. Slöjdande ska initieras på lämpligt sätt. Inspirationen och motivationen ska skapas och upprätthållas i den pågående situationen. Hur slöjdandet introduceras, hur inspirationen skapas och motivationen upprätthålls förutsätter didaktiska val. Slöjdande som sker inom den allmänbildande skolans ramar kan läggas in ett kontinuum från modellbaserat slöjdande till totalt fria val beträffande vad som görs i slöjdverksamheten. Det här innebär att slöjdarens möjlighet att välja vad han eller hon slöjdar varierar från ytterst få frihetsgrader till närmast total frihet. I samband med att det finländska skolsystemet övergick från folkskola till grundskola introducerades arbetsområden som en grund för det slöjdande som sker i läroämnet slöjd (Kommittébetänkande 1970: A5; Lindfors, 1993, s. 95–96). Arbetsområden ses som ett didaktiskt verktyg, dels för att begränsa möjligheterna som står till förfogande, dels för att även skapa kontakt till slöjdrelevant innehåll som kan vara svårt att införliva i modellaktigt eller helt fritt slöjdande (Suojanen, 1993). Nygren-Landgårds (2003) ser övergången till ett arbetsområdesbaserat arbetssätt som den största förändringen som skett i den allmänbildande slöjdens historia. Samtidigt konstaterar hon att arbetsområdesbaserad undervisning varit krävande för läraren. Det arbetsområdesbaserade upplägget i slöjdamnet har inte alltid fått önskat fotfäste i slöjdundervisningen. En del av trögheten i förändringen kan förklaras med nedärvd kunskap om hur slöjdundervisning ska bedrivas. Lepistö (2004, s. 90) påpekar att en behavioristiskt färgad syn på lärande var rådande i den allmänbildande skolan fram till slutet av 1970-talet. Kankare (1998) konstaterar att en del av lärarna har en starkt inrotad behavioristisk ideologi om hur slöjdamnet ska undervisas.

Även i de två nationella utvärderingar av slöjdamnet som gjorts i Sverige (Skolverket, 1994, 2005) framträder av läraren bestämda uppgifter och elevens fritt valda uppgifter som ytterligheter vad beträffar slöjdandets utgångspunkt i skolan. Resultaten som baseras på elevernas dagboksanteckningar i slöjd och jämförande och fördjupade analyser i hela utvärderingsunderlaget visar att tre olika typer av utgångspunkter för undervisning i slöjd kan urskiljas. Den första typen av undervisning kallas ”elev–elev”, dvs. eleven står för idén till slöjdarbetet och bestämmer även själv vad han eller hon ska göra. ”Lärare–lärare” står för motsatsen, det är läraren som kommer med idén till slöjdarbete och bestämmer även vad eleven ska göra. I det undervisningsupplägg som i utvärderingarna benämns ”lärare–elev” formar läraren en eller flera idéer eller ett arbetsområde, medan eleven bestämmer vad hon eller han gör. Grupperingarna utgjorde underlag för att diskutera elevens engagemang och inflytande utifrån möjligheter och begränsningar att lära sig under slöjdprocessen.

Arbetsområdesbegreppet jämföras i de ovan refererade utvärderingsrapporterna med idéer som läraren ger till eleverna. Det här tyder på att ett arbetsområde uppfattas vara det samma som en konkret modell som eleverna följer i sitt arbete. Arbetsområdesbegreppet kritiserar av Hilmola (2009, 2010), som med

stöd hos Peltonen 1988 konstaterar att arbetsområden endast är en metod som möjliggör växelverkan mellan elever och lärare. Slöjdandet baseras fortfarande på färdiga modeller och inlärning av bestämda tekniker och material. Det är problematiskt att den samtida slöjdforskningen å ena sidan ser den hela slöjdprocessen som en vidareutveckling av ett arbetsområdesbaserat slöjdande samtidigt som arbetsområden å andra sidan betraktas vara som ett modellbaserat arbetssätt i slöjden.

Arbetsområdesbegreppet lanserades i samband med införandet av grundskolan. Den handledning som tillhör läroplansgrunderna beskriver arbetsområden på ett sätt som visar att arbetssättet är annat än direkt föremålstillverkning. (Skolstyrelsen, 1972). Däremot kan konstateras att den förteckning över arbetsområden som finns i handledningen är produktkoncentrerad. I motsvarande didaktiska handledning som finns i anslutning till grunderna för grundskolans läroplan 1985 beskrivs arbetsområdesbaserat arbete på ett allmänt plan, medan någon regelrätt förteckning över konkreta arbetsområden inte längre finns med i handledningen. (Skolstyrelsen, 1990.)

Ovan gjorda konstateranden är hämtade från normativa läroplansdokument och handledningar som anknyter till läroplansdokumenten. Suojanen (1993) beskriver arbetsområden i utgående från forskning och visar att arbetsområden har en didaktisk aspekt som ger rum för vars och ens individuella slöjdprocesser. I den behandling som Suojanen (1993) gör kan ett antal särdrag som beskriver kärnan i en arbetsområdesbaserad undervisning urskiljas. Arbetsområdes-tänkandet betonar processen kring framställning av produkten. Processen är mångfacetterad och involverar informationssökning och -bearbetning och kan i sin helhet ses som en motreaktion till en tidigare föremålsfixering som funnits i slöjdamnet. Läraren kan sägas ha ett initialt ansvar för att processen ska kunna bli mångsidig. I tillägg till målsättningar som fokuserar produkten och dess tillverkning ska även uppmärksamhet fästas vid målsättningar som anknyter till slöjdarens person i ett brett perspektiv.

Planeringen av slöjdandet inom arbetsområdena möjliggör slöjdarens delaktighet och ansvarstagande. Slöjdaren deltar i mån av möjlighet i preciseringen av målsättningarna. Delaktigheten i målformuleringen och beslutstagandet ökar i takt med att slöjdarens kunskaper och färdigheter utvecklas. Allt eftersom vidgas synvinkeln så att slöjdaren förmår se produktionen och produkten i såväl produktiva, ekonomiska och sociala sfärer samt i relation till natur- och kulturmiljö. Vidare konstaterar Suojanen (1993, s. 157–158) att avgränsningar i tillgängliga möjligheter behövs för att skapa meningsfullhet i slöjdverksamheten. Begränsningarna kan härledas till för undervisning allmänt anknutna ramfaktorer. Exempelvis målsättningar, fysiska resurser, lärar- och elevfaktorer ska beaktas då arbetsområden planeras. Suojanen (1993) betonar lärarens aktiva roll då arbetsområden inleds i undervisningen. Dels har läraren möjlighet att på olika sätt skapa motivation och intresse för det område som definieras i arbetsområdet. Dels finns det även en tydlig uppgift för läraren att med stöd i läroplanen definiera vad som är nödvändigt undervisningsinnehåll som går igenom innan

slöjdarens egen process kan vidta i full utsträckning. Här synliggörs det faktum att läraren behöver försäkra sig om att eleverna har ett visst grundkunnande inom centrala innehållsområden för att elevernas träning av hela slöjdprocesser ska fungera.

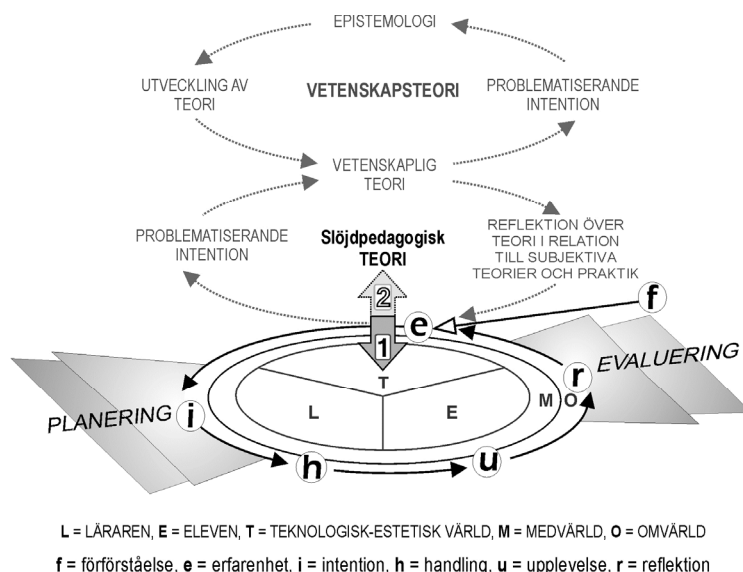
Beskrivningen av arbetsområden som grund för elevernas slöjdverksamhet visar att slöjdande utgående från arbetsområden inte kan ses som ett förstadium till hela slöjdprocesser. Arbetsområdestänkandet är i stället ett sätt på vilket slöjdverksamheten kan struktureras för att träna och möjliggöra hela slöjdprocesser. Arbetsområden förutsätter att läraren gör en initial planering av verksamheten genom att tolka de normativa ramarna. Via en interaktiv fas där läraren och eleven ingår, övergår arbetet sedan till en process där en allt mer självständig hantering av allt större delar av en hel slöjdprocess eftersträvas. Såväl forskning som normativa läroplansgrunder för slöjdamnet i grundläggande utbildning definierar elevernas behärskning av hela slöjdprocesser som ett mål värt att eftersträva (Utbildningsstyrelsen, 2004). En hel slöjdprocess omfattar beredskap att självständigt stå för idén till slöjdarbete, utveckla idén och möjligt förverkligande av den samt också tillverkningen och värderingen av den produkt som skapats och den process som slöjdaren genomgått.

Läraren som fostrare och undervisare har genom sin roll skyldighet att på bästa möjliga sätt gynna den lärandes möjlighet att ta till sig det som anses värdefullt och möjligt att nå i ett visst innehåll och med hjälp av ett visst innehåll. Enligt en av pedagogikens paradoxer har läraren skyldighet att tidvis begränsa den lärandes autonomi i syfte att på längre sikt utvidga den lärandes möjlighet till autonomi. Läraren förväntas känna av den lärandes för tillfället rådande nivå för att kunna utmana och stödja utvecklingen mot en ny nivå. Det här kan tolkas som lärarens helhetsmässiga tillrättaläggande av en inlärningsbefrämjande lärandemiljö. Genom att relatera läraren som aktör, idealet om den hela slöjdprocessen och utgångspunkterna för elevernas slöjdande till varandra kan en hierarki skapas. Om läraren väljer att i slöjdundervisningen utgå från ett urval av modeller äventyras elevens möjlighet att träna hela slöjdprocesser. Konkretiserat medför exempelvis färdigplanerade slöjdarbeten att elevens möjlighet till lärande inom idéskapande och planering kan utebli. Om elevens slöjdande utgår från fritt valda arbeten kan lärande av olika slag mycket väl framträda, men lärarens möjlighet att bidra med innehåll som är okänt för eleven minskar. Läraren avsäger sig då sin möjlighet att rikta det behandlade innehållet enligt exempelvis läroplanens förväntningar, i kontexten befintliga behov eller ett allt vidare kunskapsfält inom slöjdamnets ämnesteknologiska innehåll. Ett arbetsområdesbaserat arbetssätt kan ses som den av befintliga utgångspunkter mest optimala balansen mellan lärarens, elevens och de i kontexten befintliga utmaningarnas samspel. Läraren behåller sin möjlighet att exempelvis tillämpa arbetssätt som gynnar samspelet i grupper där samspelet behöver uppövas. På samma sätt kan läraren bredda elevernas ämnesteknologiska repertoar genom att behandla slöjdinnehåll som inte nödvändigtvis finns i elevernas tidigare erfarenhetsvärld. Därmed kan konstateras att ett arbetsområdesbaserat slöjdande dels på

ett bättre sätt än modellbaserat eller fritt slöjdande möjliggör olika former av lärande i slöjd, dels bevaras elevens möjlighet att behärska hela slöjdprocesser. Därtill ger ett arbetsområdesbaserat upplägg av undervisningen läraren möjlighet till det pedagogiska ansvar som läraren de facto har mandat till.

5.5 Pendling mellan slöjdpedagogisk praktik och teori

Den grundläggande utbildningen som lärarstuderandes kommande arbetsfält finns inte konkret närvarande i det skede av lärarutbildning som är av intresse i denna avhandling. Den allmänbildande skolans slöjd finns närvarande enbart som en arena som såväl lärarutbildare som de studerande har erfarenhet av som elever. En del studerande kan ha erfarenheter som inhämtats som lärarvikarie. Lärarutbildaren förväntas därutöver ha en mer teoretiskt betonad betraktelse av det fält som studeras. Merparten av det som är tänkt att bidra till studerandes perspektivbyte från elev till lärare i slöjd sker i mötet mellan medstuderande och lärarutbildare på ett intersubjektivt sätt. (Kivelä, 2000.) I det upplägg som forskningsbaserad lärarutbildning har stöds denna interaktion av forskningsmässiga arbetssätt och teorikonstruktioner vars avsikt är att beskriva den komplexitet som karakteriserar området i fråga. (Lindfors, 1999.) I utbildning av klasslärare som ska undervisa slöjd i den grundläggande utbildningens lägre årskurser blir steget mellan slöjdpedagogisk praktik och teori centralt och på samma gång utmanande. Beskrivningen som följer är upptagen med det som i figur 11 visualiseras med en dubbelpil med siffrorna ett och två inskrivna.



Figur 11: Forskningsbaserad lärarutbildning i slöjd.

Reflektionsbegreppet kan sammanbinda verksamheten inom slöjdpedagogisk praktik med slöjdpedagogisk teori. Reflektion som individuell eller dialogisk

distansering kan uppövas (Bengtsson, 1993). Dessa former av reflektion kan ske utan att teorinivå finns i anslutning till den pågående praktiken. Genom att teorinivån aktualiseras och nyttjas som rationellt stöd till det intuitiva tänkandet blir lärarutbildningen forskningsbaserad. (Kansanen, 2005.) Teori kan inta olika betydelser från en annan individs subjektiva teori om ett fenomen till en genom forskning framtagen teori (Uljens, 1997b). Därmed betyder distanseringsmöjligheten genom vetenskaplig forskning och teoribildning att teorinivån existerar och nyttjas i utbildningssituationen. På den slöjdpedagogiska praktikinivån finns en ständig möjlighet för läraren att distansera sig utgående från de tre ovan framlagda reflektionsformerna. Teoribildningen har i uppgift att berika de valmöjligheter som står till förfogande då överväganden i anslutning till olika fenomen görs. (Lapinoja, 2006)

Den forskningsbaserade lärarutbildningen kan dels öva studerandes beredskap att ta till sig befintlig teoribildning, dels öva studerandes förmåga att själva producera kunskap genom vetenskapliga metoder. (Vialle, Hall & Booth, 1997.) Båda sätten kan användas som stöd för handling och beslut i en pågående slöjdpedagogisk praktik. I den form av klasslärarutbildning som ovan presenterats och diskuterats ter det sig ändamålsenligt att definiera stödet i forskning så att det första steget utgörs av att studerande konsumerar befintliga forskningsresultat. Lärarutbildningens och lärarutbildarens ansvar blir att göra ett urval av slöjdpedagogisk teori som förs in i det verksamhetsvarv som klasslärarstuderande gör i lärarutbildningens behörighetsgivande slöjdkurs. Det här visualiseras med siffran ett på pilen i figur 11 (se ovan). Det faktum att studerande inte har någon egentlig kontakt till slöjd som skolämne under den tid som studierna pågår, gör att reflektionerna som görs tillbakablickar på de studerandes elevämne och på en kommande verksamhet. Denna typ av reflektion inför en kommande slöjdpedagogisk praktik möjliggörs genom det teoriurval som behandlas.

Genom studier i forskningsmetodik och färdigställande av kandidat- och magisteravhandlingar eftersträvas lärarstuderandes allt tydligare roll som producenter av systematiskt framtaget vetenskapligt tänkande. Lärarutbildningen har en tydlig uppgift i att försöka grundlägga den studerandes intresse och färdigheter att reflektera över den egna undervisningen och möjliggöra tillvaratagandet av den frihet till professionell utveckling som utbildningsanordnaren definierar. Efter avslutad utbildning förväntas läraren fortfarande konsumera, och möjligen också producera, nytt vetande som tar form av teorier. Den fortsatta pendlingen mellan att konsumera och möjligen även producera slöjdpedagogiska teorier visualiseras med siffran två på dubbelpilen i figur 11.

Samhällets syn på lärarens professionella roll och de frihetsgrader som läraren ges har varierat över tid och omfattningen av autonomi i lärarens arbete kommer sannolikt att variera även framöver. Autonomi uppfattas som ett verktyg som genom individuella ställningstaganden formar en individuell autonomi hos enskilda lärare (Lapinoja & Heikkinen, 2006). Den individuella autonomi

utsätts för andra individers ställningstaganden på en allmän autonomiarena (Lapinoja, 2006). Förändring och utveckling av den individuella autonomi kan därmed ske. Även lärarens autonomi i pendlingen mellan slöjdpedagogisk praktik och teori visualiseras i dubbelpilen i figur 11.

Reflektionen som begrepp i lärarutbildningsdiskussionen visar att utvecklingen i lärarskapet är en livslång process (Korthagen, 1993). Heikkinen, Syrjaläinen, Syrjaläinen och Värri (2008) berör området ur det livslånga lärandets synvinkel och konstaterar att grundutbildning och fortbildning av lärare kunde föras närmare varandra. Skribenterna betonar att lärarens arbete och de ramar som skolan bildar kunde utgöra grund för lärarnas behörighetsgivande studier och lärarfortbildning. Detta handlar inte om skolbaserad lärarutbildning, utan om forskningsbaserade studier där samhällelig, utbildningspolitisk och filosofisk diskussion inom pedagogiken gynnas av att detta sker i närmare anslutning till lärarens vardag och skolan som kontext. Teoribildningen betraktas som en annan sammanbindande länk mellan lärarens och lärarutbildningens vardag. Lärarstudier förväntas utveckla förmågan att ta till sig teoribildning som stöd för sitt ställningstagande, medan den akademiska lärarutbildningens uppgift är att bidra med ny kunskap och framför allt ständigt ompröva det urval av teorier som förs in i den konkreta lärarutbildningsverksamheten.

Lärarutbildningen är en helhet bestående av kurser av olika karaktär och betoning. En del av kurserna är tidsmässigt optimalt koordinerade i förhållande till varandra, medan en del inte är det. Lärarstudier ges ett tydligt ansvar att självständigt se samband, bilda helheter och nyttja kunskap från olika delar av studierna för att forma ett kommande undervisningsämne och lärarskap. Samtidigt behöver de enskilda kurserna omfatta inslag av olika karaktär för att möjliggöra det för lärarstudier att greppa en helhet i det område som studeras. I de kurser som ger klassläraren behörighet att undervisa teknisk slöjd i den grundläggande utbildningens lägre årskurser betyder detta resonemang att såväl slöjdpedagogisk praktik som teori behöver aktiveras i kursernas innehåll. Det är i möten mellan de studier och utbildaren som pendlingen mellan slöjdpedagogikens praktikinivå och teorinivå kan uppmärksammas och gynnas. I första hand har lärarutbildningen i uppgift att göra urval av befintlig teoribildning som förs in i lärarutbildningens slöjdpedagogiska praktik. I andra hand förväntas lärarstudier utveckla beredskap att i framtida lärarskap pendla mellan den praktik som han eller hon har hand om och den för tillfället rådande teoribildningen som finns tillgänglig inom i slöjdpedagogiken som vetenskap.

Som det framkommit är slöjdpedagogiken en ung vetenskap. Lärarutbildningen förflyttades till universitetet innan den slöjdpedagogiska forskningen påbörjades (Lindfors, 1995). Därmed finns det inte heltäckande forskningsresultat om de fenomen som står i fokus. Det här innebär att även en form av nedärvd förståelse och sätt att tänka existerar i anslutning till det område som behandlas i utbildningen. Samhället fortsätter således att påverka slöjddämnet utformning.

(Englund & Svingby, 1986.) Samhällets och den enskilde slöjdundervisande lärarens syn på och ideologi om slöjdämnet kompletterar det vetenskapligt framtagna stöd som läroämnet har genom forskningsresultaten. Exempelvis en kollektiv uppfattning om slöjdämnets materialområden intar en funktion som liknar lärarnas subjektiva teorier i Uljens (1997a) modell för lärarens tre reflektionsnivåer.

I följande kapitel övergår avhandlingen till att empiriskt undersöka klasslärarstuderandes syn på undervisning i teknisk slöjd. Studien tar stöd i befintlig teori, medan delar av tematiken är sådan att det finns knapphändert med forskningsmässigt framtagna resultat. I dessa fall blir den empiriska studien av explorativ karaktär. En förhoppning är att en studie kan bidra med nya forskningsresultat som i sin tur kan föras in som teoretiska bidrag i nya verksamhetsvarv inom lärarutbildningen.

6 Avhandlingens empiriska del

I detta kapitel beskrivs tillvägagångssättet i den empiriska studien. Inledningsvis preciseras forskningsfrågorna varefter ansatsen och metodvalet diskuteras. Olika former av intervjuer uppmärksammas för att sedan precisera den intervjuemetod som använts. Efter att olika former av forskningsintervjuer diskuterats görs en inramning av den kontext som styr intervjumanualens utformning. Därefter beskrivs valet av respondenter och genomförandet av intervjuerna. Det avslutande avsnittet redogör för analysen av det insamlade datamaterialet.

6.1 Preciserade forskningsfrågor

Avhandlingens bakomliggande motiv finns i en självupplevd problematik inom lärarutbildningen. Som lärarutbildare har jag upplevt det frustrerande att majoriteten av tiden i den behörighetsgivande slöjdkursen för klasslärarstuderande tycks gå åt till att återkalla och öva ämnesteknologiska kunskaper och färdigheter. En övergripande diskussion om exempelvis varför slöjdämnet ska finnas i den allmänbildande skolan och vad som eftersträvas med ämnet lyste ofta med sin frånvaro. Problematiken gjorde att forskningsintresset tog form. Avhandlingens har så här långt eftersträvat att fylla det första delsyftet som är att konstruera ett möjligt sätt att betrakta slöjd som universitetsämne då målgruppen är lärarstuderande som ska undervisa teknisk slöjd i den grundläggande utbildningens lägre årskurser (F–6).

Uppmärksamheten riktas i det följande på det andra delsyftet. Avhandlingens empiriska del eftersträvar att *utreda hur klasslärarstuderandes syn på slöjd som skolämne förändras under den tid som de behörighetsgivande studierna i teknisk slöjd pågår i lärarutbildningen.*

Utgående från detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats.

1. Hur motiverar klasslärarstuderande slöjdämnets existens?
2. Hurdana ambitioner för slöjdämnet formuleras av klasslärarstuderande?
3. Vilka ämnesteknologiska områden anser klasslärarstuderande omfatta i sitt framtida undervisningsämne?
4. Vilka utgångspunkter används för elevernas slöjdande?
5. Hur synliggör klasslärarstuderandena lärarens verksamhet vid genomförandet av slöjdpedagogisk praktik?

Alla fem forskningsfrågor tar fasta på ett utvecklingsperspektiv och jämför ställningstagandena som enskilda lärarstuderande gör vid inledningen av studierna och efter ett år av studier. Den första intervjutidpunkten ges förkortningen T1 och den senare intervjutidpunkten preciseras med förkortningen T2³¹.

Den första forskningsfrågan utreder hurdana motiveringar klasslärarstuderande använder som stöd för att slöjdämnet ska existera i den allmänbildande skolan. Som det framkommit i teorigenomgången har en del av slöjdämnets naturliga och delvis för givet tagna existensmotiv försvunnit eller förändrats. På samma gång innebär detta att tanken om slöjdämnets pedagogiska nytthet, som var aktuell redan vid tiden då den för alla gemensamma allmänbildande skolan infördes, nu är en mer möjlig utgångspunkt för slöjdämnet än vad som varit fallet då det jordbruksdominerade samhällets eller industrialiseringens intressen påverkat det allmänbildande slöjdämnet. Läraren har möjlighet att göra överväganden om existensmotiven och forma sin ståndpunkt om varför slöjdämnet ska finnas i den allmänbildande skolan. Det faktum att slöjdämnet haft vetenskapligt stöd under en relativt kort tid medför att läroämnets existens förutsätter en aktivare argumentering av läraren än vad som är fallet med läroämnena som har en långvarig akademisk tradition i sin bakgrund. Friheten att vara med och forma slöjdämnet inför den genomförda verksamheten kan ses som en möjlighet och en skyldighet. Eftersom friheten till autonomi gällande olika aspekter av slöjdämnet är relativt stor behöver läraren ha kapacitet att tillvarata friheten.

Den andra forskningsfrågan eftersträvar att klargöra de ambitioner för slöjdämnet som framkommer hos de klasslärarstuderande som deltar i studien. Avhandlingen har inte som syfte att testa om lärarstuderande följer de målsättningar som för tillfället rådande läroplansgrunder eftersträvar. I stället betraktas klasslärarstuderandena som aktiva parter i forandet av de intentioner som slöjdämnet ges nu och i framtiden. Begreppen intention och ambition har framkommit parallellt i teorigenomgången. Framöver används begreppen så att målsättningarna finns på en övergripande nivå. För att målsättningarna ska bli intentioner behövs enligt Kansanen (1993) ett slags personligt engagemang och tolkning av målsättningarna. *Ambitionerna*³² som utreds i den andra forskningsfrågan ses som länk mellan målen och intentionerna. Ambitionerna ses som lärarstuderandes uttryck för ett personligt engagemang då ett framtida slöjdämne diskuteras.

Läroplansgrundernas reglerande funktion har varierat över tid och kommer sannolikt att variera även framledes. På så sätt förändras lärarens autonoma rum.

³¹ I den fortsatta beskrivningen används begreppen intervjutidpunkt T1 och intervjutidpunkt T2.

Även förkortningarna T1 och T2 används. Begreppen avser alltid två tidsmässigt olika intervjuer med samma respondenter.

³² Begreppet ambition betraktas i enighet med Svenska akademiens ordlista (2006) som: *strävan, framåtanda och sund ärelystnad*.

Den slöjdundervisande klassläraren kan ha en aktiv roll i tolkningen av läroplansgrunderna. Tolkningen blir påtaglig i slöjddämnet som ofta saknar den tolkningshjälp som exempelvis läromedel utgör. Därmed är även en central förändringsfaktor frånvarande, eftersom läromedlen anses ha en betydande roll då skolan ska utvecklas och förändras (Wikman, 2004). Den slöjdundervisande klassläraren har också möjlighet att aktivt medverka i formandet av läroplansbeskrivningarna på lokal nivå. Därmed kan studerandes tankar om slöjddämnets ambitioner komma till användning både vid tolkning och också vid utformning av läroplansdokument på olika nivåer. Det här gör det motiverat att utreda hurdana ambitioner klasslärarstuderande formar för slöjd som skolämne.

I den tredje forskningsfrågan utreds vilka ämnesteknologiska områden som kommer att finnas i det slöjddämne som deltagarna i studien börjar verkställa. De ämnesteknologier som används i slöjdundervisning har över tid utvidgats från träslöjd till metallslöjd, och senare har maskinlära och elektronik blivit en del av innehållet i slöjddämnet. Sedermera har teknologisk förståelse fått allt större rum i slöjddämnet. Det råder dock ett slags dilemma i att slöjdens ämnesteknologier vilar på en nedärvd kunskap genom att slöjddämnets innehåll inte definieras i gällande läroplansgrunder. De olika ämnesteknologiernas betydelse för elevernas utveckling har heller inte studerats i forskning. Ämnesteknologierna utgör ett tydligt exempel på hur slöjd som skolämne fortfarande påverkas av de val som gjorts under den preteoretiska epoken i slöjddämnets historia. De traditionellt starka ämnesteknologierna prioriteras fortfarande som innehåll i slöjddämnet. Då slöjddämnet definieras som kroppens arbete i material från naturen med en konkret artefakt i sikte kan de material och tekniker som används vara i det närmast obegränsade. Även här har den enskilde läraren stora tolkningsmöjligheter. Denna möjlighet används sannolikt på mycket varierande sätt då lärare väljer ämnesteknologiskt innehåll till slöjddämnet.

Den fjärde forskningsfrågan eftersträvar att klargöra de utgångspunkter för elevernas slöjddande som framträder i det empiriska materialet. Vartefter forskning i slöjdvetenskap och -pedagogik ökat har det vetenskapliga språket för slöjddandets process och produkt förtydligats. Enligt det nu rådande tänkandet finns det en lärandepotential i såväl det manuella som intellektuella arbetet som sker från att en begynnande idé till slöjdarbete tar form, till att en handgriplig diskuterbar produkt färdigställts. Varje steg i denna process ska involvera en balans mellan lärarens och elevens arbete. Läraren behövs, men läraren ska inte agera så att den lärandes möjlighet till lärande försummas.

Med hjälp av den femte forskningsfrågan eftersträvar jag att ge en bild av hur klasslärarstuderande ser på slöjddämnets utformning ur lärarens synvinkel. Elevens slöjddande behandlar många frågor av vad och hur karaktär i förhållande till den artefakt som tar form och det lärande som kan ske i anslutning till produkt och process. Läraren behöver dock vara upptagen med en annan form av frågorna vad, hur och varför.

6.2 Metodval

Som det framkommit i avhandlingens teoretiska del ses lärarens utveckling som tudelad: dels ska läraren ges frihet att utvecklas, dels ska läraren ha kapacitet att tillvarata den frihet som finns. Detta torde gälla såväl lärarstudierande, yrkesverksamma lärare som lärarutbildare. Vidare har tanken om att utveckling kan ske genom överväganden som leder till för tillfället rådande ställningstaganden lagts fram. Dessa ställningstaganden förväntas sedan kunna omprövas bland annat på ett kollegialt plan. Även för mig som lärarutbildare har ett för tillfället rådande ställningstagande formats som genom forskning utsätts för omprövning. Det här innebär att insamlandet och bearbetningen av det empiriska materialet ses som en process där ett för tillfället rådande ställningstagande omprövas, utvecklas och förändras. En pendling mellan förförståelse och ny förståelse pågår. Antagandet är även att datamaterialet är till sin karaktär sådant att en möjlighet att pendla mellan del och helhet kan ge möjlighet till fördjupad förståelse i forskningsfrågornas riktning. Avhandlingens empiriska del utgår därmed från en tolkande hermeneutisk ansats.

Hermeneutisk ansats

Hermeneutiken som vetenskaplig ansats tog form under 1700-talet och utgjorde ett komplement till då rådande betoning på empirisk-rationella och positivistiska forskningsansatser. Hermeneutik betonar människans andlighet och humanism och handlar om att tolka och förstå (Anttila, 2005, s. 548). Hermeneutiken anses ursprungligen ha varit upptagen med tolkning av avgränsade texter. Ansatsens rötter finns i protestantisk bibelanalys och humanistisk analys av antikens klassiska litterära verk. Numera används hermeneutiken för att tolka olika meningsbärande helheter som exempelvis litteratur, historia och samhälle. Enligt Kjørup (1999, s. 247) används begreppet hermeneutik i en förbryllande variation av situationer. Begreppet kan enligt Kjørup täcka både tolkningspraktik och tolkningsteori såväl i breda som smala och avgränsade perspektiv.

Alvesson och Sköldberg (1994) betonar hermeneutikens pendling mellan del och helhet. Pendlingen bildar den hermeneutiska cirkeln. Den objektiverande hermeneutiken är upptagen med tolkning av den ursprungliga meningen med en text och behåller därför en viss distans mellan objektet och subjekt i tolkningen. Den aletiska inriktningen av hermeneutiken fokuserar på textens betydelse för den som gör tolkningen. Tolkarens pendling mellan del och helhet utvidgas därmed även till pendling mellan tolkarens förförståelse och ny förståelse. De ovan berörda inriktningarna bidrar med ett mervärde till hermeneutisk forskning som helhet. Pendlingen mellan del och helhet samt förförståelse och förståelse berikar forskarens möte med det som finns i ens intressesfär (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Vid tolkning av en avgränsad text är föremålet för tolkning statiskt i den meningen att det som tolkas inte själv gör tolkningar. I första gradens hermeneutik är tolkningen upptagen med avgränsade texter eller vars och ens egen tolkning av sig själv och de relationer tolkaren har till det runtomliggande samhället (Anttila, 2005, s. 312). Kjørup (1999, s. 262) hävdar att menings-

skapandet är centralt i den samtida synen på hermeneutik. Textläsaren är medskapare av texten, samtidigt som läsaren låter sig påverkas av texten och har möjlighet att reagera på texten. Tolkningspraktiken kompliceras då det som tolkas utvidgas till olika former av mänsklig verksamhet. Föremålet som tolkas gör då även själv tolkningar (Gustavsson, 2004). Enligt Anttila (2005) handlar andra gradens hermeneutik om verksamhet där forskaren försöker förstå och utveckla kunskap om den verklighet som en annan människa upplever.

Begreppen dialog, förförståelse, fördom, tradition och horisont finns närvarande när människan gör tolkningar av sig själv och sin omgivning. Gadamer (1997) betonar dialogens betydelse i den ständiga tolkning som människan gör av allt det hon möter. Människan för en dialog med allt från skrivna texter till medmänniskor och för också en dialog med sig själv när hon tänker. Den tolkning som ständigt görs är ett förhållande mellan det bekanta, det vill säga det som människan bär med sig, och det obekanta som människan möter. I ett dialogiskt förhållande kommer parterna in i situationen med hela sitt jag, sina erfarenheter och sin livshistoria.

I samband med rapportering av forskning där fokus finns i att tolka och förstå lärarstuderandes uttalanden vid två tidpunkter är även forskaren i en ständig dialog med sitt eget tänkande. Dialogen pågår i flera riktningar. Forskaren umgås med sina egna tankar och söker stöd i andras tankar som kommer till uttryck genom tidigare forskning. Dialogen kan även finnas i den pågående konkreta datainsamlingsituationen och kan fortsätta efter att situationen avslutats. Det här sker då exempelvis genom att dialogen i datainsamlingen sparats som ljudfiler eller dokument av olika slag. Processen handlar om en mångdimensionell dialog där det är eftersträvansvärt att ständigt se både bredd och djup i det som är av intresse. Den mångdimensionella dialogen är ett kännetecken för den hermeneutiska ansatsen (Gustavsson, 2004).

Förförståelse, fördom och tradition ligger nära varandra som begrepp. Tolkningar som görs begränsas av tolkarens förförståelse och fördomar (Selander, 2005). Fördomar kan leda till missförstånd i stället för förståelse (Gadamer, 1997). Den som tolkar ska vara medveten om vilka fördomar som för tolkningen framåt och vilka som stänger den. En tränad tolkare är känslig för textens kvalitet. Tolkaren ser både det bekanta och det nya och låter sin förförståelse omprövas. En hermeneutisk forskare har som uppgift att tolka, upptäcka och begreppsliggöra och eftersträva äkta förståelse (Tuomi & Sarajarvi, 2002). Det här förutsätter att forskaren har förförståelse av forskningsobjektets beskaffenhet. Förförståelsen ger tolkaren tillträde till texter av olika slag. Barbosa da Silva (1996) påpekar att inlevelseförmågan och förförståelsen är viktiga resurser i hermeneutisk forskning. Fenomenologen eftersträvar att sätta parentes om sin förförståelse, medan hermeneutikern ser förförståelsen som en resurs för ny förståelse. Hermeneutisk tolkning kräver närvaro och stöd av förförståelse (Gadamer, 1997).

Begreppet horisont har sina rötter i fenomenologin och kan ses som fenomenologins bidrag till hermeneutiken. Horisonten är en rådande förståelse vid en viss tidpunkt. I mötet med det obekanta utmanas horisonten och med hjälp av dialogen torde vardera horisonten bli något den tidigare inte var. Med traditionsbegreppet avses enligt Gustavsson (2004) inte traditionen som föreskrifter som ska följas, utan handledningar som kan orientera oss i den situation som råder. Det är inte ett oreflekterat övertagande av tradition utan ett aktivt återskapande genom att gå i dialog med traditionen och omforma denna. Det här motiverar även teorigenomgångens historiska inslag. Genom en tidsmässig tillbakablick eftersträvas möjligheten till att förstå fenomenet i samtiden.

Genom att ändra ordningsföljden på begreppen dialog, förförståelse, fördom, tradition och horisont kan en sammanfattande synvinkel formas. Horisonten omfattar tradition, förförståelse och fördom och denna helhet kan prövas, stärkas eller omvandlas med hjälp av dialogen som redskap. Men detta enbart för en kort stund, sedan är världen redan en annan. Horisonterna kan relateras till den diskussion som tidigare förts om överväganden som bildar grund för ställningstaganden som ger grund för den individuella autonomin. (Lapinoja & Heikkinen, 2006.) Lärarstuderande möter det obekanta i att vara lärare och relaterar detta mot det bekanta att vara elev eller i vissa fall att vara lärare utan formell behörighet. Ett förväntat resultat i lärarutbildningen är att vidga studerandes horisont mot lärarens och möjliggöra en gynnsam fortsatt dialog där den individuella läraren och lärarna som kollegium kan utnyttja dialogen för att ständigt medvetandegöra den verklighet skolan är och kan bli.

Samtidigt finns det skäl att märka att den horisont som den studerande möter i lärarutbildningen inte är lärarens utan lärarutbildarens. Lärarutbildaren har både ett teoretiskt och praktiskt förhållningssätt till lärarens värld, men lärarutbildaren är inte lärare i samma bemärkelse som den studerande förväntas bli. Därmed är, som tidigare konstaterats, inte skolan närvarande i konkret bemärkelse då lärarutbildning pågår. De studerande har skolan som eleverfarenhet och lärarutbildaren därutöver även som en möjlig lärarefarenhet, men framför allt som en lärarutbildarefarenhet. Då studerandes horisont möter lärarutbildarens sker förändringar således i förhållande till en yttre verklighet, skolan.

Intervju möjliggör människonära data

Enligt Anttila (2005, s. 195) utgör intervju en ändamålsenlig metod då strävan är att få fördjupad kunskap om människors värderingar, åsikter, erfarenheter och iakttagelser. Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2000, s. 195) framhåller att intervju är en form av diskussion. Intervjun kan enligt (Anttila, 2005, s. 196) å ena sidan ses som en diskussion mellan intervjuare och respondent, å andra sidan som en samverkan mellan deltagare som har olika roller. Kvale (1997, s. 146) hävdar att ett samtida postmodernt sätt att se på intervjun är att data framkommer i ett mellanmänniskt förhållande mellan intervjuaren och den som intervjuas.

Den väsentliga skillnaden mellan intervju överlag och forskningsintervju är att den senare har som avsikt att systematiskt samla information om ett på förhand mer eller mindre avgränsat fenomen (Hirsjärvi et al. 2000). I forskningsintervjuer styr intervjuaren alltid dialogens utveckling eftersom intervjuförloppet har en i förväg bestämd riktning. Däremot är graden av styrning beroende på vilken form av forskningsintervju som används (Lantz, 2007, s. 11). Data från forskningsintervjun vidarebearbetas enligt rådande principer för vetenskapligt arbete. Genom forskningsintervjun eftersträvar forskaren att få en tillförlitlig och giltig grund för sitt vetande. För att intervjuer ska vara genomförbara förutsätts såväl intervjuare som den som intervjuas ha en kontaktyta till det som behandlas i intervjun (Anttila, 2005, s. 196). Parternas kunskap om det som diskuteras är en nödvändig förutsättning för ett meningsfullt samtal. Det är svårt att göra intervjuer om sådant som är helt obekant för någondera parten som deltar i intervjun. Intervjupersonernas relation till intervjuens tematik bestämmer om intervjupersonen betraktas som informant eller respondent. Holme och Solvang (1997) anser att i en respondentintervju är intervjupersonerna delaktiga i den företeelse som studeras, medan informantintervjun innebär att forskaren intervjuar personer som står utanför den företeelse som studeras, men har mycket att säga om den. I den aktuella empiriska studien är frågan om vilken roll intervjupersonerna har och vad de benämns komplicerad. I intervjuerna behandlas klasslärarstuderandes tankegångar och förändringar i dessa beträffande slöjd som läroämne i skolan. Ett framväxande lärarskap står i fokus även om de som intervjuas inte har någon egentlig delaktighet i att vara lärare. Jag väljer att betrakta personerna som respondenter, eftersom de i intervjuerna kommer att diskutera sin egen syn på en verksamhet som de i framtiden själv kommer att forma.

Enligt Hirsjärvi och Hurme (2000, s. 43) saknas tydliga överenskommelser om hur olika intervjuformer definieras. Lantz (2007, s. 29) hävdar att exempelvis djupintervju som begrepp används på ett missvisande sätt, eftersom forskningsintervjuerna alltid är djupa i någon mening. I stället uppmärksammar Lantz (2007) vikten av att se skillnader i intervjuens strukturering, det vill säga hur öppna eller på förhand fastslagna intervjufrågorna är och i vilken grad forskaren strukturerar intervjuförloppet. Ytterligheterna utgörs av strukturerade och öppna forskningsintervjuer (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 43). Lantz (2007, s. 45) betonar att det vetenskapliga synsättet har betydelse för vilken intervjuform som används för att samla datamaterial. Starkt förenklat anser Lantz att strukturerade intervjuformer används då det vetenskapliga synsättet är positivistiskt färgat. Öppna intervjuer hänger i sin tur samman med ett hermeneutiskt eller anti-positivistiskt synsätt. Intervjuerna eftersträvar då förståelse av fenomen som är tids-, kultur- och personbundna, men inte allmänt generaliserbara. Även begreppen kvalitativ och kvantitativ intervju används för att beskriva olika former av intervjuer (Starrin & Renck, 1996). Att definiera strukturerade intervjuer som kvantitativa och öppna intervjuer som kvalitativa vållar även det problem eftersom det är fullt möjligt att göra kvantitativa analyser på kvalitativa intervjumaterial (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 43–44).

I strukturerade intervjuer utgår intervjuförloppet från fastslagna frågor och påståenden samt en bestämd ordning på frågorna. Enligt Lantz (2007, s. 31) är strukturerade intervjuer användbara då det finns ett på förhand definierat fenomen. Den som gör upp intervjun karakteriserar fenomenet, bestämmer dess kvaliteter och avgränsar kontexten. Eftersom graden av strukturering är hög möjliggör data från den här formen av intervju även jämförelser utgående från olika attribut som exempelvis kön, ålder och utbildning. En möjlig tillämpning av strukturerad intervju är stora undersökningar där datainsamlingen utförs av flera intervjuare.

Den öppna intervjun karakteriseras enligt Hirsjärvi et al. (2000) av att intervjuförloppet styrs av den som intervjuas. Intervjuaren utreder den intervjuades tankar, åsikter, känslor och uppfattningar i den ordning som de framkommer i intervjuförloppet. Lantz (2007, s. 30) påpekar att samtidigt som den intervjuade beskriver meningar och innebörder i fenomenet beskriver han eller hon även den kontext där fenomenet finns. Utmaningen för den som intervjuar ligger i att ur det öppna intervjuförloppet urskilja relevanta möjligheter till fortsatt diskussion. Intervjuaren förväntas ha en klar bild av intervjuens och forskningens syfte. Ofta förutsätter öppna intervjuer upprepade intervjutillfällen med samma respondenter. Den öppna formen av intervju används enligt Hirsjärvi et al. (2000) bland annat i klinisk forskning och olika terapeutiska samtal.

Mellan de strukturerade och öppna forskningsintervjuerna finns olika halvstrukturerade, semistandardiserade eller semistrukturerade former av forskningsintervjuer. Hirsjärvi och Hurme (2000) diskuterar den rådande variationen i hur intervjuformerna definieras och vilka benämningar som använder på olika intervjuformer. Variationerna konkretiseras exempelvis i olika uppfattningar om huruvida de områden som diskuteras alltid ska komma i samma ordningsföljd och om det är tillåtet att variera frågeområdenas språkdräkt i intervjuerna som ingår i en och samma datainsamling.

Hirsjärvi et al. (2000, s. 195–196) placerar temaintervjun mellan den strukturerade och den öppna intervjun. De konstaterar att temaintervju tillhör semistrukturerade intervjuer. Karakteristiskt för temaintervju är att de teman som behandlas är bestämda på förhand, medan ordningsföljden på teman kan variera. Även vidareutvecklingen av tematiken sker under intervjutillfället. Enligt Hirsjärvi och Hurme (2000, s. 47) finns temaintervjuns rötter i den fokuserade intervjun (eng. *the focused interview*) som utformades av Merton, Fiske och Kendall på 1950-talet. Karakteristiska drag för den fokuserade intervjun är att forskaren för det första vet att de som intervjuas har upplevt den situation som är av intresse. För det andra gör forskaren en preliminär kartläggning av strukturer, processer och helheter som verkar höra till det fenomen som är av intresse. Utgående från detta formas i det tredje skedet en stomme för intervjuerna. I det fjärde skedet får respondenterna uttrycka sina erfarenheter inom den tematik som forskaren format. Hirsjärvi och Hurme (2000, s. 48)

konstaterar att det som utgör skillnaden mellan den fokuserade intervjun och temaintervjun är att den senare inte förutsätter en experimentellt tillrättalagd för alla gemensam erfarenhet. Hirsjärvi och Hurme (2000) utgår i stället från att temaintervjun kan användas alltid då individers erfarenheter, tankar, föreställningar och känslor står i blickpunkten.

Lantz (2007, s. 33) definierar fyra former av forskningsintervjuer. Mellan strukturerade och öppna intervjuformer finns den halvstrukturerade och den riktade öppna intervjun. Temaintervjun som ovan behandlats motsvaras närmast av den riktade öppna intervjun i Lantz (2007) sätt att betrakta olika intervjuformer. Gällande den riktade öppna intervjuns upplägg konstaterar Lantz (2007) att en av forskaren bestämd bred fråga belyses med hjälp av frågeområden. Intervjuaren följer upp respondentens diskussion inom frågeområdena. Under intervjun har den som intervjuas möjlighet att bidra med egna teman och betona innehåll utgående från egna intressen. Utgångspunkten för intervjun är enligt Lantz (2007) någon form av modell som anger begrepp. I den riktade öppna intervjun är det intervjuaren som bestämmer sammanhanget och ger de teman som diskuteras. Därmed ska forskaren ha en genomtänkt bild av vad detta sammanhang är.

Procedurerna för hur strukturerade och öppna intervjuer planeras och får sin form är olika. Lantz (2007, s. 53) skriver att i strukturerade och halvstrukturerade intervjuer utgör en befintlig teori utgångspunkt för planeringen av intervjuns innehåll. Om det finns välutvecklade modeller och diger teoribildning är det möjligt att göra kvantitativt betonade stora undersökningar där strukturerade intervjuformer används (Lantz, 2007, s. 35). Teorin definieras och operationaliseras och denna procedur ger riktlinjer för intervjuns frågeområden. I öppna och öppet riktade intervjuer minskar rollen av den på förhand gjorda definitionen och operationaliseringen av befintliga teorier. I stället styr den intervjuade i högre grad innehållet som diskuteras i intervjun. Om syftet är att bidra till att utveckla modeller eller fördjupa förståelsen av ett fenomen kan öppnare intervjuer ge en mer nyanserad bild av intresseområdet i fråga. Lantz (2007, s. 46) konstaterar att öppna och öppet riktade intervjuer karakteriseras av den mån de syftar till att förstå meningar med fenomenen i den intervjuades livsvärld och sammanhang. Intervjun är till sin form deskriptiv, fokuserar på bestämda teman samt är öppen för flertydigheter och förändringar. Gällande möjligheter till analys konstaterar Lantz att analysen begränsas till fenomenets kvaliteter. Att intervjuerna på samma tema visar sig delvis olika kan ses som en fördel och bidrar till förståelsen av fenomenets kvaliteter.

Det är däremot omöjligt att i en öppen eller öppet riktad intervju täcka allt som kan vara av intresse i ett sammanhang. Lantz (2007) konstaterar att definitionen av sammanhanget är väsentligt vid förberedelse av dessa intervjuformer. Det första steget är att ställa sig frågan om fenomenet överhuvudtaget har en mening för den som intervjuas. I den öppet riktade intervjun utgår forskaren från att det

fenomen som fokuseras har mening för den som intervjuas. Lantz (2007, s. 53–54) konstaterar att begreppet *kontext* kan användas för att definiera och avgränsa det sammanhang som intervjun behandlar. Lantz (2007) stöder sig på Westlanders definition av kontextbegreppet. Kontexten är inte förhandenvarande eller upplevbar men påverkar och har betydelse för hur individens situation kommer att te sig. Kontexten kan enligt Lantz (2007) användas som tolkningsgrund för det som är föremål för undersökning. Begreppet *situation* är i sin tur ett mer avgränsat och närliggande sammanhang som påverkas av kontexten. I helt öppna intervjuer lämnas såväl kontext som situation relativt öppna för att den som intervjuas ska kunna definiera dessa. I öppet riktade intervjuer är däremot kontexten och situationerna definierade av den som planerar intervjun.

I den empiriska delen av avhandlingen utgörs motivet till val av intervju som datainsamlingsmetod av intresset att genom metodvalet möjliggöra ett subjekt-nära perspektiv. Strukturerade former av forskningsintervju valdes bort, eftersom dessa inte uppfattades ge rum för den eftersträvade autenticiteten i data-materialet. Även det faktum att det finns sparsamt med forskning om klassläraren som slöjdundervisande lärare gör det mer motiverat att bredda förståelsen i stället för att eftersträva generaliserbart vetande. Lärarstuderandens röst ges förhållandevis stort utrymme, eftersom utgångspunkten är att läraren har ett stort ansvar och en stor möjlighet att forma verksamheten i slöjdsalen. Läraren kan sägas leva i symbios med såväl normativa läroplansgrunder som den i slöjdsalen pågående situationen där elever, lärare och slöjddinnehåll samverkar. Valet av en mindre strukturerad form av forskningsintervju motiveras också med behovet att kunna precisera och fördjupa diskussionen i den pågående intervjusituationen. Det tredje motivet till val av datainsamlingsmetod utgörs av att respondenterna ska ha möjlighet att vidga innehållet i det som diskuteras till sådant som intervjuaren inte kunnat förutse.

Valmöjligheterna som kvarstår finns inom ramen för öppna och halvstrukturerade former av forskningsintervjuer. Enligt Lantz (2007, s. 57) gör halvstrukturerade intervjuformer det möjligt för forskaren att forma den kontext och de situationer som berörs vid insamlingen av data. I den öppet riktade intervjun är det den som formar intervjun, i det här fallet forskaren, som ställer upp riktlinjer för vad av sammanhanget som helhet som görs till föremål för diskussion i intervjuerna. Min erfarenhet och förförståelse av lärarutbildning tyder på att exempelvis ämnesteknologiskt kunnande får förtur framför exempelvis didaktiska resonemang. Därmed faller valet på en intervjuform som möjliggör vissa fastslagna teman. Intervjun som används i avhandlingens empiriska del är således formad utgående från temaintervjun (Hirsjärvi & Hurme, 2000) och den öppet riktade intervjun (Lantz, 2007).

Kontexten i intervjun

Som ovan konstaterades ramar forskaren in den kontext och de situationer som den öppret riktade intervjun ska beröra. Samtidigt görs val av vad som lämnas utanför denna inramning. Den första inläsningen inför avhandlingsprojektet som helhet utgjordes av kunskapsintressena. Mellan den första inläsningen och genomförandet av den empiriska studien finns det arbete som synliggjorts i avhandlingens teoridel. Även om kunskapsintressena inte behandlats i avhandlingens teoridel utgör de en kontextuell inramning för arbetet som helhet. Det här gör det motiverat att kortfattat beröra kunskapsintressena och på så sätt ge bakgrund till proceduren från första inläsning till bearbetad teoridel och den empiriska studien. På så sätt definieras och begränsas situationerna som berörs i intervjuerna.

Habermas teori om tre olika kunskapsintressen är så som de beskrivs av Molander (1996, s. 165–166) ett försök till att fånga olika former av kunskap. Enligt Molander ska kunskapsintressena ses som fundamentala sidor av människans existens i förhållande till natur och kultur. Det *tekniska kunskapsintresset* handlar om att förklara, förutse och kontrollera, det vill säga att söka efter kunskap som ska hjälpa människan att förklara och bemästra den verklighet hon lever i. Det tekniska kunskapsintresset handlar om människors upprätthållande av sin existens genom att använda det som finns i omgivningen och kulturen. Enligt Molander handlar det ytterst om överlevnad, väljer människan bort detta intresse väljer hon bort livet. Anttila (1996, s. 20) konstaterar att det tekniska kunskapsintresset är centralt i formgivning och produktutveckling. I teorin om produkters funktionshelhet (Papanek, 1995) kan det tekniska kunskapsintresset ses genom att tillverkaren vid planering och framställning av produkter tar ställning till metod och teknik. Kunskapen om exempelvis materialets möjligheter är nödvändig vid sidan av andra funktioner som en produkt bär på. Överfört till den slöjdundervisande lärarens vardag kan detta kunskapsintresse ses som en kunskap om bland annat material och tekniker som bildar bas för verksamheten i slöjd. Enligt min förförståelse av klasslärarstudier har olika delar av det tekniska kunskapsintresset fått relativt stor uppmärksamhet i studierna. Därför väljer jag att i denna studie fokusera på andra delar av den slöjdundervisande lärarens kompetens än den direkt färdighetsmässiga i olika material och tekniker.

Molander (1996) beskriver kunskapen inom det *praktiska kunskapsintresset* som förmåga att komma överens med andra människor. Förutsättningen är att människorna förstår varandras språkliga yttranden och andra handlingar. Kunskapen växer fram genom dialog med andra människor, texter eller artefakter. Resultatet av dialogen leder till överenskommelser som ständigt kan omprövas. Anttila (1996, s. 20–21) betonar att det praktiska kunskapsintresset, utöver den konkreta kommunikationsaspekten, också handlar om att sammankoppla det förflutna med det som är gällande för tillfället. Det rör sig då om förmedlandet av tradition. Det här kunskapsintresset handlar exempelvis om att förstå människan i sin omgivning och förståelse genom tolkande metoder.

Molander (1996) hävdar att det praktiska kunskapsintresset handlar om människors upprätthållande av social existens – att existera som kultur- och språkvarelse. Anttila (1996) konkretiserar det aktuella kunskapsintresset med hjälp av hantverkaren som försöker förstå och tillmötesgå en beställares önskemål. Det handlar då om kommunikation och tolkning av uppdragsgivarens budskap. I skolans vardag pågår en kontinuerlig kommunikation mellan lärare och elever. Kommunikationen medför ett konstant tolkande för att kunna förutse och bemöta exempelvis varandras förväntningar, tankar och idéer som framkommer i dialogen mellan lärare, elever och elevgruppen.

Det *kritisk-emanipatoriska kunskapsintresset* utgår från makt och maktutövande samt att människan är en reflekterande aktör som har förmågan att reflektera över egna tankar och eget agerande. En central aspekt i detta kunskapsintresse är att ifrågasätta bakgrunden till rådande system och traditioner. Den kritiska rösten finns i oss själva och den växer genom reflektiv verksamhet. Saker som kan uppfattas ha formen av naturlagar kan i själva verket vara självorsakade normer och stagnationer i människans tänkande. Enligt Molander (1996) upptas den ursprungliga beskrivningen av det kritiska kunskapsintresset av att hitta en drivkraft som befriar människan från det givna samhällets ramar. Molander (1996) skriver att Habermas senare vidareutvecklat sin från början rätt radikala samhällsbetonade syn till att i högre grad handla om upprätthållande av ett språk som möjliggör en fri och kunskapsbildande kommunikation mellan autonoma individer. Det aktuella kunskapsintresset kan konkretiseras med en vilja att förnya rådande system (Anttila, 1996, s. 21). En lärare befinner sig i en situation där ett mer eller mindre tydligt förnyelsebehov alltid finns närvarande. I tillägg till de tre ursprungliga kunskapsintressena formas senare ett fjärde kunskapsintresse som värdesätter skapande och intuitiv verksamhet som forskningsfält (Anttila, 1993, 2005; Molander, 1996). Enligt Anttila (2005) ser det ut som om den västerländska världen skulle eftersträva en mer eller mindre explorativ forskningsansats som skulle skipa rättvisa för intressen som tar utgångspunkt i skapande och konstnärlig verksamhet.

Molander (1996, s. 167–168) har gjort en vidareutveckling av ovan presenterade kunskapsintressen. I vidareutvecklingen betonas två former av kunskap: förfogandekunskap och orienteringskunskap. Molander definierar förfogandekunskap som den kunskap som står till förfogande i och med att individen besitter kunskapen. Förfogandekunskap kan utgöras av exempelvis generella lagar, tekniker, tumregler eller teknisk färdighet inom en praxis. Leffler (2006, s. 100) konstaterar att det kan handla om att förfoga över tekniska färdigheter som kan förknippas med målrationellt handlande och tänkande. Orienteringskunskapen upptas av frågor om vad förfogandekunskapen ska användas till. Molander (1996) framställer orienteringskunskapen som något som ger riktning och förståelse av vad som är viktigt och hur förfogandekunskapen används för att bilda kunnigare och insiktsfullare individer. Molander närmar sig de två kunskapsformerna genom att exemplifiera praktiskt produktiva verksamheter. Kunskap i handling exemplifieras med bland annat båtbyggarens kunnande. Lika

väl kan klasslärarens verksamhet ses som en kunskap i handling. Det behövs en viss utvecklingsbar förfogandekunskap och därtill en orienteringskunskap som är upptagen av frågor om verksamhetens riktning och förväntade resultat.

Inom slöjdpedagogisk forskning har Suojanen (1993) använt sig av kunskapsintressena och med deras hjälp utvecklat hierarkiska sätt att se på lärarens utveckling från tekniskt fokus till kritiskt fokus. Det sätt på vilket Molander (1996) betraktar förfogande- och orienteringskunskapen kan ses som icke-hierarkiska, samtidigt verkande kunskapsintressen. Det som människan kan och vill åstadkomma med sin kunskap, är frågor som är möjliga att betrakta samtidigt. Ett etiskt perspektiv och ett förändringsperspektiv kan vävas in i den dialog som pågår i anslutning till förfogande- och orienteringskunskapen. Sättet att betrakta olika sidor av kunskap diskuteras även av Zeichner (1996). Hans svar på påståenden om att exempelvis lärarutbildare som försöker nå högre reflektionsnivåer hos lärarstuderande slösar med sin tid, är att fråga att se på kunskapsintressena som hierarkiska. Också nybörjaren inom ett område kan göra reflektioner som går utanför det tekniska kunskapsintresset.

Kunskapsintressena och den vidareutveckling till förfogande- och orienteringskunskap som gjorts av Molander (1996) gav den första kontextuella inramningen för intervjuerna. Frågorna *vad kan klasslärarstuderande om slöjd och pedagogisk slöjd?* samt *vad avser klasslärarstuderande göra eller åstadkomma med sin kunskap?* konkretiserar det fundament som sedan i kombination med teorigenomgången utvecklades till frågeområden i intervjuerna. Intervjumanualen utvecklades för att kunna användas vid två upprepade intervjuer med samma respondenter. Avsikten med det första temat i intervjumanualen var att återkalla respondenternas slöjdfarenheter från skolan och eventuell senare slöjdrelaterad utbildning (se bilaga 1). Förförståelsen av slöjd som fenomen och pedagogisk verksamhet var i fokus, och respondenterna hade möjlighet att diskutera uppfattningar, upplevelser och konkreta minnen av olika slöjdverksamheter i den egna bakgrunden. Detta intervjutema uppfattades vara viktigt, eftersom antagandet var att respondenternas slöjdfarenheter fanns ett antal år tillbaka i tiden och behövde återkallas och ventileras. Här erbjöds respondenterna också möjlighet att konstruera en bild av sitt elevämne genom att de själva beskrev exempelvis olika materialområden som använts, goda och mindre goda slöjdfarenheter och egna slöjdprodukter. Framskissandet av respondenternas ämnesteknologiska erfarenhetsbakgrund skedde delvis också med hjälp av intervjumanualens andra del. Som tidigare konstaterats har exempelvis grunderna för grundskolans läroplan (Utbildningsstyrelsen, 1994, 2004) inga fastslagna ämnesteknologiska områden som ska behandlas. Genom att låta respondenterna beskriva sitt elevämne eftersträvades möjligheten att också fånga annat än det som allmänt anses höra till slöjdamnet. Vid intervjutidpunkt T2 ändrade det inledande temat karaktär på så sätt att respondenterna då också hade möjlighet att beskriva sådant som skett under lärarutbildningens första år.

Delområde (b) i intervjumanualens andra tema fokuserade på att fånga respondenternas ställningstaganden om vilka ämnesteknologiska områden som ska finnas i teknisk slöjd. Här var avsikten med den allmänna frågan och stödfrågorna också att ta fasta på hur respondenten ser på sin egen möjlighet att påverka innehåll och genomförande i slöjd som undervisningsämne. Intervjumanualens andra tema fokuserade i övrigt på att hitta svar på den tredje och femte forskningsfrågan (se avsnitt 6.1) Med hjälp av de tre allmänna frågorna och ett antal stödfrågor i intervjumanualens tredje tema gavs respondenterna möjlighet att reflektera över existensvillkor och ambitioner med slöjdämnet. Längre fram i detta tema diskuterades slöjdundervisningens karaktär och lärarskapet i slöjd utgående från respondentens erfarenheter och syn på sig själv som blivande lärare i slöjd. Det tredje och fjärde temat i intervjumanualen eftersträvade att i första hand samla data till den första, andra och femte forskningsfrågan. Här varvades frågor med anknytning till existensmotiv, ambitioner, ämnesinnehåll och upplägg av undervisningen i slöjdämnet. Ställvis upprepades likartade frågor. Avsikten var då att ge respondenterna möjlighet att återkomma till sina ställningstaganden och belysa dem ur olika synvinklar. Samtidigt fanns möjligheten för forskaren att se om respondenten stod fast vid sin åsikt då liknande tematik diskuteras vid upprepade tillfällen under intervjuens gång. Vid den senare intervjutidpunkten användes en tredelad tilläggsfråga som tog fasta på teoretiskt innehåll som behandlats i de behörighetsgivande studierna. Denna fråga ansågs inte vara relevant vid intervjutidpunkt T1, då respondenterna inte ännu hade någon som helst erfarenhet av lärarutbildningens innehåll. Tilläggsfrågan finns i slutet av det fjärde intervjutemat i bilaga 1.

Val av respondenter

Utgångspunkten var att kunna intervjua samtliga nyantagna klasslärarstuderande som valt teknisk slöjd som inriktning inom studiehelheten grundskolans ämnen och ämneshelheter. Att datainsamlingen riktades enbart till de studerande som valt teknisk slöjd beror på att jag saknar ämnesteknologisk kunnskap inom textilslöjdens område.

I såväl kvantitativ som kvalitativ forskning ska antalet respondenter övervägas. Eskola och Suoranta (1998, s. 61–64) konstaterar att det är svårt att svara på frågan om hur många respondenter eller hur omfattande datamaterial som behövs för olika typer av forskning. Frågan om vad som är tillräckligt kan ses ur olika synvinklar. Ett sätt att definiera mängden respondenter i kvalitativ forskning handlar om att fortsätta datainsamlingen tills man som forskare upplever att datainsamlingen inte ger ny information (Eskola & Suoranta, 1998). Detta förutsätter att någon form av analysarbete görs samtidigt som datainsamlingen pågår. Eftersom avsikten i den aktuella datainsamlingen var att under en intensiv period i början av studierna ta del av respondenternas syn på området i fråga, fanns ingen möjlighet att göra analyser parallellt med datainsamlingen. Om avsikten skulle ha varit att eftersträva generaliserbar kunskap borde antalet respondenter ha varit betydligt större. I strävan att nå förståelse,

utan förväntningar på generaliserbarhet, kan gruppen vara mindre. Tillvägagångssättet blev att erbjuda alla studerande möjlighet att ingå som respondenter i datainsamlingen. Antalet möjliga respondenter har samband med antalet studerande som antas till studierna och hur de som antagits gör sitt val av slöjdart. De studerande har möjlighet att välja antingen teknisk slöjd eller textilslöjd i sina studier. Antalet första årets klasslärarstuderande som väljer teknisk slöjd har visat sig vara mellan 10 och 20 personer. Det faktum att antalet möjliga respondenter är så pass litet gjorde det möjligt att intervjua samtliga nyantagna klasslärarstuderande som valt inriktningen teknisk slöjd.

Alla studerande har nödvändigtvis inte fungerande e-postförbindelse direkt vid studiestarten. Sannolikt är det också lättare att tacka nej till möjligheten att delta i intervjun då förfrågan görs genom ett anonymt medium som e-post. Eftersom den tillgängliga tiden för genomförandet av intervjuerna vid inledningen av studierna var begränsad valde jag att träffa nyantagna studerande i ett konkret möte. Tillvägagångssättet blev att gå in i slutet av en kollegas föreläsning för att informera nyantagna studerande om möjligheten att delta som respondenter i forskningen. Föreläsningen i fråga var den första föreläsningen i den första kursen för nyantagna klasslärarstuderande. Min förhoppning var att det flesta studerande skulle närvara vid den första föreläsningen i den första kursen som inleder den utbildning som de själva valt att påbörja.

Informationsmötet inleddes med att samtliga klasslärarstuderande som hade som avsikt att välja teknisk slöjd ombads stanna kvar, medan övriga deltagare kunde avlägsna sig. Därefter följde en kortfattad information om den pågående forskningen. Även forskarens kontaktuppgifter, beräknad tidsåtgång och praktisk information i anslutning till intervjuerna behandlades vid den inledande informationen. Sexton studerande meddelade vid detta tillfälle samtycke till att delta i intervjuerna. Ingen av de närvarande avstod från den föreslagna möjligheten. Inför informationsmötet hade jag gjort upp tidsscheman utgående från den schemaläggning som finns tillgänglig för olika grupper av klasslärarstuderande. Därmed kunde intervjutiderna planeras in redan vid informationsmötet. På så sätt eftersträvade jag att minimera allt extra arbete som intervjuerna innebar för deltagarna. Innan intervjuerna påbörjades meddelade en studerande att valet av inriktning bytts från teknisk slöjd till textilslöjd. Under tiden då intervjuerna pågick föll en annan studerande bort på grund av att det visade sig omöjligt att hitta en lämplig intervjutid. Ytterligare en studerande uteblev från den överenskomna intervjun. Det visade sig senare att personen avbrutit studierna. Därmed var det totala antalet respondenter i detta skede tretton. Efter att de slutgiltiga valen av inriktning var gjorda visade det sig att ytterligare sex studerande hade valt teknisk slöjd som inriktning i studierna. Det här var personer som antingen ändrat sitt val av slöjdinriktning eller inte varit närvarande vid informationsmötet. Dessa studerande erbjöds möjlighet att delta i intervjun. Två studerande meddelade samtycke, vilket ledde till att antalet respondenter steg till 15. Inga ytterligare försök att värva respondenter gjordes, eftersom informationsvärdet i betydelsen förförståelse bedömdes ha minskat i och med att den inledande kursen hunnit pågå en tid. Sammanfattat kan sägas att samtliga möjliga första årets klasslärarstuderande som valde inriktningen teknisk

slöjd erbjöds möjligheten att ingå som respondenter i forskningen. Av 21 studerande som fyllde urvalskriterierna deltog därmed 15 som respondenter³³ i den förestående empiriska delen av forskningen.

Etiska riktlinjer

Kvale (1997) påpekar att deltagarnas samtycke, konfidentialitet och konsekvenser behöver uppfyllas i forskning där människor ingår. Det råder dock en utmanande balansgång i samband med hurdan information som ges för att den potentiella respondenten ska kunna fatta beslut om deltagande. En alltför detaljerad information kunde ha förvrängt informationens äkthet speciellt vid intervjutidpunkt T1. I den aktuella forskningen inleddes det första informationsmötet och varje intervjusituation med en ytlig redogörelse av forskningens bakgrund och avsikter. Samtidigt betonades det faktum att avsikten inte var att mäta hur rätt eller fel respondenterna uttalar sig. Situationen var inte ett test, utan ett tillfälle att utgående från en viss tematik diskutera hur respondenterna ser på slöjd som en del av deras framtida lärarprofession. På så sätt gavs de potentiella deltagarna nödvändig information som kunde fungera som grund vid överväganden om för- och nackdelar med deltagandet och beslutet att delta eller låta bli att delta i intervjuerna. För att skapa en förtroendefull atmosfär och öppenhet mellan intervjuare och respondent poängterades att respondenternas integritet och anonymitet garanteras. Samtidigt påpekades att intervjuerna inte utgjorde ett delmoment i de egentliga slöjdstudierna. På så sätt eftersträvades ett förtroende mellan mig som intervjuare och respondenterna. I intervjustudier av detta slag är forskaren beroende av respondenternas uttalanden och forskaren förväntas ha respekt för det faktum att han eller hon utnyttjar andras uttalanden för att nå sina egna syften. Utan data från respondenterna blir forskningen omöjlig.

Den respondent som avbröt studierna efter intervjutidpunkt T1 kontaktades för att kunna genomföra den andra intervjun. Respondenten tackade dock nej till möjligheten att delta. I kvalitativ forskning ges deltagarna alltid möjlighet att avbryta sin medverkan. Som ett resultat av konsekvensbedömningen (Kvale & Brinkmann, 2009) redogörs inte för respondenternas ålder, könsfördelning eller andra bakgrundsfakta i detalj. I en begränsad grupp respondenter kan sådan information lätt kopplas till intervjuцитaten. På så sätt skulle respondenternas möjlighet att delta utan risk för att bli igenkänd ha äventyrats. Forskningsupplägget lider inte av att respondenternas integritet skyddats på detta sätt. Naturligtvis påverkas forskaren av de personliga möten som sker i intervjusituationen. För att minimera denna påverkande effekt valde jag att i ett tidigt skede av databearbetningen och -analysen gå in för att använda respondentens nummer i stället för namn. På så sätt eftersträvades en minimering av all eventuell effekt som exempelvis upplevelser från intervjusituationen kan ha på den fortsatta bearbetningen.

³³ I den fortsatta beskrivningen används begreppet respondent och studerande parallellt och avser de klasslärarstuderande som valde att delta i den empiriska studien. Respondenterna numreras från ett till femton (r1–r15). Framöver används både dessa förkortningar och utskrivna respondentnamn parallellt (t.ex. r1, respondent 1)

Respondenterna informerades om att en undran över vad som egentligen sker i klasslärarstuderandes ställningstaganden om slöjd i den allmänbildande skolan tagit form hos mig som forskare och lärarutbildare. För att kunna utreda denna undran i detalj behövdes respondenternas input i form av organiserade intervjuer. Respondenterna innehar värdefull information som på sikt kan bidra till att utveckla lärarutbildningen. Vid intervjuerna konstaterades även att det som jag hade att erbjuda respondenterna var ett tillfälle att stanna upp och reflektera kring centrala områden i den slöjdundervisande lärarens vardag. Flera respondenter gav uttryck för att intervjusituationen upplevts som meningsfull och att det varit nyttigt att stanna upp kring frågor som de själva inte ens nödvändigtvis medvetandegjort. Varje intervju avslutades med respondentens möjlighet att återgå till eventuella frågor som blivit obesvarade eller där respondenten upplevt att svaren lämnat halvfärdiga. Detta gjordes för att situationen inte skulle lämna negativ eftersmak i och med att någonting förbisetts av mig som intervjuare. I det här skedet uttryckte en del av respondenterna att det varit nyttigt att få möjlighet att resonera kring de berörda områdena.

Beskrivning av respondenterna

Avsikten var att samla data från en studerandegrupp som liknade de grupper där förståelsen tagit form och forskningsintresset väckts. Studiens respondenter utgörs därmed av första årets klasslärarstuderande som valt inriktningen teknisk slöjd inom studiehelheten grundskolans ämnen och ämnesshelheter. Majoriteten av respondenterna var män. De flesta av respondenterna var unga och påbörjade sin första utbildning. De äldre respondenterna hade andra utbildningar och arbetserfarenhet i sin bakgrund. Ingen av respondenterna hade regelrätt erfarenhet av lärararbetet, med undantag av några respondenter som haft hand om enstaka slöjdlektioner i samband med att de fungerat som lärarvikarie eller elev-assistent. Beträffande respondenternas förkunskaper inom slöjdamnet kan konstateras att i stort sett hälften av respondenterna hade studier i teknisk slöjd fram till årskurs 7 i grundläggande utbildning, medan den andra hälften även hade valt att studera slöjd i årskurserna 8 och 9. Ingen av respondenterna hade studerat slöjd på gymnasienivå. Därmed fanns kontakten till slöjd som normativ verksamhet relativt långt tillbaka i respondenternas erfarenhetsvärld. Eftersom forskningsintresset inte var att göra exempelvis åldersmässiga eller erfarenhetsmässiga jämförelser, tjänar ovan gjorda översikt närmast som en överblick av respondentgruppens sammanställning. Det som är värt att poängteras är att gruppen i stort sett liknar de grupper som ledde till att avhandlingens problematik blev intressant att utreda. Respondenternas ålder, kön och eventuell arbets- erfarenhet redovisas inte i detalj eftersom detta kunde äventyra respondenternas integritet. Utan att åberopa möjlighet till generalisering av resultaten finns det ändå skäl att konstatera att respondenterna som ingår i studien enligt min bedömning överensstämmer väl med de grupper som är typiska för ifråga- varande kurs i klasslärarutbildningen.

6.3 Intervjuns upplägg och genomförande

Samma respondenter deltog i två intervjuer. Den första intervjun (T1) genomfördes i inledningsskedet av studierna och den andra intervjun (T2) gjordes i slutet av det första studieåret. Tidsintervallet mellan genomförandet av den första och den andra intervjun är kort. Under tiden mellan T1 och T2 avlade de studerande studier som ger dem formell behörighet att undervisa teknisk slöjd i den grundläggande utbildningens lägre årskurser (F–6). För en del av studerandena förblir dessa studier det enda tillfället att systematiskt med kursansvarig och medstuderandes stöd reflektera över slöjddämnet som en del av den allmänbildande skolan. Ett motiv till valet av ett år mellan intervjuerna i stället för att intervjua exempelvis vid inledning av studierna och vid utexaminering är att jag ville fokusera på den tid som jag upplevt som utmanande och gjort att forskningen påbörjades. Ett längre tidsintervall skulle ha inneburit att en del respondenter praktiserat slöjdundervisning utanför lärarutbildningen exempelvis genom att vara lärarvikarie.

Intervjutidpunkt T1 gav forskaren information om respondenternas tänkande i inledningsskedet av lärarutbildningen. Intervjutidpunkt T1 gav även respondenterna möjlighet att verbalisera sin förförståelse om slöjd som läroämne. Möjligheten att lägga fram sina ståndpunkter kan motverka att de studerande oreflekterat överförde sin tradition till nya situationer (Selander 2005). Falk (2005) menar att blivande lärare och lärare överlag behöver tillfällena där ens tänkande verbaliseras och blir föremål för diskussion. För respondenterna var intervjutidpunkt T2 ett nytt tillfälle till eftertänksamhet i fråga om sin syn på slöjddämnet i den allmänbildande skolan. För mig som forskare bildade intervjuerna en helhet där respondenternas uttalanden kunde kontrasteras mot varandra för att fånga en bredd i materialet och på så sätt se möjliga spår av förändrat tänkande hos enskilda respondenter.

Intervjutidpunkt T1 avsåg fånga respondenternas förförståelse. Att ge respondenterna möjlighet att uttala underförstådda uppfattningar och blotta sin förförståelse är viktigt då forskaren intresserar sig för att studera förändringar som sker över tid (Backström-Widjeskog, 2008, s. 152). Därför gjordes den första intervjun alldeles i början av studierna. Genom att i ett tidigt skede låta studeranden reflektera över sin syn på slöjddämnet har forskaren sannolikt möjlighet att komma åt den förförståelse och erfarenheter som klasslärarstuderande har. Att respondenterna ges möjlighet att uttala sin förförståelse kan även ha betydelse i deras fortsatta överväganden. Intervjuerna inleddes under den första veckan av studierna. Majoriteten av respondenterna påbörjade den första delkursen, slöjd som läroämne, under den tid som intervjuerna pågick. Motivet till att låta detta ske var dels att klasslärarstudiernas schema är synnerligen omfattande i början av studierna, dels att intervjusituationerna var krävande för intervjuaren. Därmed genomfördes högst två intervjuer per dag. Intervjutidpunkt T1 inföll under fyra kalenderveckor hösten 2007, medan intervjutidpunkt T2 genomfördes på senvåren 2008. Intervjuerna genomfördes i tre olika tjänsterum vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi i Vasa. Enligt forskarens bedömning finns det inga sådana skillnader i de använda rummen som skulle påverka intervjuernas innehåll.

Reflektioner över intervjugenombandet

Under intervjuernas genomförande visade en del respondenter tecken på osäkerhet då de skulle lägga fram sina åsikter. För att få diskussionen att löpa behövdes en viss mänsklig närvaro och bekräftelse från intervjuarens sida. Som intervjuare eftersträvade jag att bekräfta olika sidor av det som respondenterna uttryckte och inte enbart sådant som verkade överensstämma med min egen förförståelse. Behovet av att leda in respondenterna på olika frågeteman var överraskande. Med detta avses inte att få respondenterna att uttrycka det som forskaren helst vill höra, utan det faktum att vissa frågeteman ledde till att respondenterna kom igång med att beskriva sina åsikter först efter att området ringats in av intervjuaren. Intervjuerna fick därmed en tydligare dialogkaraktär i stället för en enkelriktad utfrågning (jfr Hansén, 1997, s. 44–45). I intervjuerna fanns även situationer där exempelvis respondentens spontana skratt kan tydas som att situationen upplevdes vara avslappnad och tillfredsställande.

Ytterligare två överraskande moment framkom under intervjuernas gång. För det första var jag inte förberedd på att respondenterna skulle ställa direkta frågor till mig. Självfallet är intervjuerna en form av diskussion, men det var ändå överraskande att en av intervjuarens frågor ledde till att respondenten ställde frågan tillbaka, utan att själv beskriva sin syn på den aktuella frågan. För det andra gick en av respondenterna in för att genomgående nia mig under intervjun. Detta kan tolkas som att intervjuaren inte lyckats skapa en känsla av jämlikhet mellan intervjuare och respondent. Min reaktion som intervjuare blev att under intervjun på ett diskret sätt försöka förändra situationen så att en jämlik atmosfär skulle infinna sig. Strävandet ledde dock inte till önskat resultat, och en del energi gick åt till den tydliga asymmetri som var närvarande under hela intervjun. Även om en avslappnad intervjusituation eftersträvades har lärarutbildaren och forskaren alltid en yrkesroll som kan påverka intervjuandet. Detsamma gäller exempelvis då läraren för samtal med eleverna (Heikkinen, 2001, s. 31).

Vid transkriberingen av intervjuerna visade sig två av bandningarna från intervjutidpunkt T1 vara defekta. Även om tekniken kontrollerades genom att jag försäkrade mig om att räkneverket på utrustningen rullade, fanns det ingenting lagrat på banden. Problemet tyder på en defekt mikrofonkabel. I detta skede övervägdes möjligheten att upprepa intervjuerna med berörda respondenter. Detta konstaterades dock vara oändamålsenligt, eftersom avsikten med intervjutidpunkt T1 var att fånga respondenternas synpunkter innan utbildningen påbörjades. I det skedet när de tekniska problemen uppdagades var studierna redan en god bit på väg. Lärdomen är att forskaren inte ens i den nutida högteknologiska verkligheten kan lita på att tekniken fungerar. I stället för den minidiskutrustning som användes borde intervjuerna ha bandats med hjälp av exempelvis en mp3-spelare. Mp3-formatet möjliggör bland annat en betydligt enklare överföring och bearbetning av data än vad som var fallet med material som lagrats med hjälp av minidiskutrustning. Utrustningen byttes ut inför intervjutidpunkt T2. Naturligtvis ligger ansvaret för att dylikt inte sker i första hand på forskaren och inte på tekniken.

Därmed finns det datamaterial från 13 respondenter från intervjutidpunkt T1. Tekniken vid intervjutidpunkt T2 fungerade enligt förväntningarna. På grund av att en av respondenterna avbröt studierna, finns vid intervjutidpunkt T2 data från 14 respondenter. Därmed är det tolv respondenter som har datamaterial från både intervjutidpunkt T1 och T2. De respondenter som har datamaterial enbart från en av intervjutidpunkterna T1 eller T2 finns med i resultatredovisningen. Däremot möjliggör dessa respondenters data inte jämförelser över tid på respondentnivå.

Tabell 2: Översikt av respondenternas deltagande i intervjuerna och intervjumaterialets omfattning

Respondent	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
Intervjutidpunkt	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Längd på transkriberad intervju (i A4 sidor)	12	15	13	19	9	19	9	Inga data	11	18	17	23	10	15	14	18	12	16	13	13	12	14	Inga data	17	12	15	Inga data	18	11	13

Tabell 2 ger en översikt av vilka respondenter som fanns med vid intervjutidpunkt T1 och T2. Samtliga respondenter med undantag för r4, r12 och r14 bidrar med datamaterial både vid intervjutidpunkt T1 och T2. Siffrorna ger en översiktlig bild av intervjulängderna.³⁴ Eftersom de angivna intervjulängderna innehåller hela konversationen mellan intervjuare och respondent går det inte att exakt utläsa hur mycket respondenternas uttalanden förändrades. Det som kan utläsas från tabellen är att så gott som samtliga respondenter var mer verbala vid T2 än vid T1. Eftersom ett jämförande perspektiv mellan intervjutidpunkterna är centralt i forskningen hålls även datamaterialet från T1 och T2 åtskilda under vidare bearbetning och analys.

6.4 Analysförfarande

Kvale (1997, s. 171–172) diskuterar ett förslag till hur dataanalysen som helhet kan betraktas. Förslaget omfattar sex steg. Det tre första stegen i Kvales sätt att se på analysen är beskrivning, upptäckt och tolkning. Dessa steg sker enligt Kvale under intervjuernas genomförande. *Beskrivning* är det som respondenten gör då denna beskriver sin syn på verkligheten. Att få respondenten att beskriva sina upplevelser, känslor och agerande i förhållande till det som är föremål för diskussion är avgörande för att intervjusituationen överhuvudtaget ska gå att genomföra och leda till att intervjuaren får data. *Upptäckt* handlar om att den som intervjuas gör nya upptäckter i förhållande till det som diskuteras i intervjusituationen. En form av analys och tolkning finns närvarande i den pågående intervjusituationen. Koncentrering och *tolkning* i den pågående

³⁴ Intervjuerna är utskrivna i Microsoft Word, A4, typsnitt Times New Roman 11 punkter, radavstånd 1,5.

intervjusituationen innebär att den som intervjuar tolkar och sänder tillbaka en tolkning av det som den intervjuade beskriver. Det här ger den intervjuade möjlighet att kommentera, bekräfta och rätta till det som intervjuaren uttolkat av beskrivningen. En överensstämmelse mellan det som respondenten beskriver och intervjuarens uttolkning eftersträvas.

Enligt Kvale (1997) har forskaren alltid frihet och ansvar att hitta tillvägagångssätt som överensstämmer med forskningens syfte och som är förankrade hos den som gör analysen. Då de ovan framlagda tre första analysstegen relateras till den aktuella datainsamlingen kan det konstateras att beskrivningen som respondenterna gjorde vid intervjutidpunkt T1 var generellt sett mer fåordig än vid intervjutidpunkt T2 (se tabell 2). Det faktum att respondenterna befann sig alldeles i början av studierna kan förklara att frågor av den typ som ställdes i intervjuerna inte var det allra lättaste att ta till sig och diskutera. Genom att inringa frågeområdena och på så sätt bekräfta respondenternas uttalanden skapades ett tydligare rum för respondenternas beskrivningar och överväganden. Det här kan ses som en användning av hermeneutisk metod vid genomförandet av intervjuerna. Om den intervjuades och intervjuarens världar saknar kontaktyta äventyras möjligheten att skapa en autentisk dialog mellan parterna som ingår i intervjun. Naturligtvis medförde tillvägagångssättet även risk för att diskussionen styrdes av mig som intervjuare. Här kan ändå konstateras att utan intervjuarens närvaro skulle beskrivningen delvis uteblivit. Intervjusituationens diskussionskaraktär möjliggjorde en del upptäckter hos de intervjuade. Exempelvis konstaterade en av respondenterna att denna inte tänkt på att verksamheten som pågår i slöjdämnet ska ha mål. Efter denna upptäckt var det naturligtvis lättare att tänka till och beskriva möjliga ambitionerna för slöjdämnet. Att tolka det uttalade i syfte att försäkra sig om att den som intervjuar förstått respondentens uttalanden korrekt användes i relativt liten utsträckning i datainsamlingen. Den tolkande funktionen kunde ha utnyttjats i större utsträckning i syfte att stödja de analyser som sker efter att datamaterialet är insamlat. Orsaken till en ringa omfattning av sammanfattande tolkningar i intervjusituationen var en oro för att på så sätt lägga ord i mun på respondenterna.

Enligt Kvale (1997, s. 171) sker de följande tre analysstegen efter att intervjuerna transkriberats och en tidsmässig distans till intervjusituationen uppstått. *Analys och tolkning* av den utskrivna intervjun utgör det fjärde steget i analysen som helhet. Detta steg kan enligt Kvale i sin tur indelas i tre steg. Dessa diskuteras närmare på följande sida. I det femte analyssteget görs en *ny intervju* där analyser och tolkningar av den tidigare intervjun presenteras för respondenten. Respondenten ges på så sätt möjlighet att kommentera gjorda tolkningar och vidareutveckla sina egna uttalanden. Det sjätte analyssteget är enligt Kvale (1997) *aktivitetsinriktat*, vilket innebär att intervjuaren förändrar delar av sin praktik på grund av nya insikter som resultaten från analysen och tolkningen av datamaterialet medfört. Eftersom avsikten med avhandlingens empiriska del också var att fånga en möjlig förändring i respondenternas ställningstaganden

mellan intervjutidpunkt T1 och T2 var det inte ändamålsenligt att låta respondenterna kommentera gjorda analyser och tolkningar efter intervjutidpunkt T1. Då skulle de av forskaren gjorda tolkningarna möjligen bidragit till en förändrad syn, vilket skulle ha äventyrat äktheten i respondenternas uttalanden vid intervjutidpunkt T2. Aktivitetsinriktningen fanns med som igångsättande kraft till forskningen som helhet och kommer att finnas med då resultaten implementeras i kommande lärarutbildningspraktiker.

Analys och tolkning

Den fortsatta beskrivningen återgår till det fjärde steget i Kvales (1997) sätt att resonera kring analysen av ett insamlat datamaterial. Detta steg betraktas som det mest centrala i vägen från insamling av data till formandet av ny kunskap. Innan detta steg gjordes hade jag transkriberat samtliga intervjuer ordagrant och även noterat tydliga pauser i respondenternas uttalanden. Däremot valde jag att inte notera kroppsspråket eller respondenternas verbala betoningar annat än i vissa ytterst tydliga fall. Vid transkriberingen antecknades preliminära idéer till vad som verkade finnas i texterna. Kvale (1997) delar in det egentliga analyssteget i tre delar: *strukturering*, *klarläggning* och *själva analysen*. Strukturering handlar om att skapa ordning i materialet, medan klarläggning handlar om att utelämna sådant som är överflödigt, upprepande och oväsentligt i förhållande till det som är i forskningens fokus. Enligt Anttila (2005, s. 479) är skedena som eftersträvar hanterbarhet i datamaterialet likartade oavsett vilket analysförfarande som tillämpas i forskningen. Även om val som görs i samband med strukturering och klarläggning i hög grad handlar om att göra datamaterialet mer hanterbart, finns här också en analytisk aspekt. Forskaren förväntas vara sensitiv inför vad som kan sorteras bort i det insamlade datamaterialet. För att underlätta struktureringen, klarläggningen och analysen av materialet utvecklades tre stödfrågor. Avsikten var att med hjälp av frågorna behålla skärpan i sökandet av meningsbärande uttalanden i intervjuerna. Frågorna som användes var följande: Vad säger respondenten i fråga om slöjdämnets existens i den allmänbildande skolan? Vad säger respondenten i fråga om ambitioner med slöjdamnet? Vad säger respondenten i fråga om slöjdamnets innehåll och upplägg?

Att strukturera och klargöra ett datamaterial inför och under den egentliga analysen kräver någon form av tekniskt hjälpmedel. Det kan röra sig om antingen en manuell papper och penna-lösning eller som andra ytterlighet mjukvara som uttryckligen utformats för ändamålet. Försöken till strukturering av det empiriska materialet påbörjades med hjälp av konventionell mjukvara för textbehandling³⁵. De första analysförsöken visade tydligt att någon form av mjukvara för kvalitativa analyser behövdes. Att exempelvis koda ett och samma textavsnitt till två olika aspekter var omöjligt och det gick heller inte att plocka ut en enskild aspekt för närmare granskning i vanliga textbehandlingsprogram. Hjälpmedlet för strukturering, klarläggning och analys av datamaterialet kom att bli QSR N´Vivo³⁶. Mervärdet i användning av mjukvara av denna typ finns i

³⁵ Microsoft Word

³⁶ Qualitative System Research N´Vivo (version 8 och 9) framöver använder jag förkortningen N´Vivo.

enkelheten att administrera, sortera, förvara och vidarebearbeta olika former av datamaterial (Luoma, Karjalainen & Reinikainen, 2006). Möjligheten att pendla mellan delar och helheter i datamaterialet fungerar smidigt. Struktureringen och klarläggningen kan göras utan att datamaterialet fragmenteras. Möjligheten att återgå till och omvärdera tidigare val bibehålls. Då analyskedet pågår finns det också möjlighet till att närma sig datamaterialet ur olika synvinklar. N´Vivo erbjuder ytterst goda möjligheter till att byta synvinkel på det material som bearbetats. Möjligheten att röra sig från en enskild meningsbärande textdel till texten som helhet liksom möjligheten att pendla mellan olika respondenters uttalanden inom en viss tematik är exempel på mjukvarans funktioner som underlättar analysarbetet avsevärt.

Ofta aktualiseras behovet av mjukvara först i det skede då avhandlingens teori-konstruktion har tagit gestalt och empirin ska analyseras för att sedan relatera teori och empiri till varandra. Ett extra mervärde som är värt att förtydligas är att användningen av N´Vivo, eller liknande programvara, inte behöver begränsas till hantering av empiriska data och analys. Användningen kan utvidgas till att omfatta hela forskningsprocessen från första inläsning till så gott som färdigt manuskript. För att tydliggöra dessa möjligheter på ett metaforiskt plan kan skog och träd fungera som hjälp. Markunderlaget där träden växer kan i forskning handla om problemområde, syfte och forskningsfrågor. Ur denna grund växer ett träd av tänkbar teoretisk belysning upp. Varje läsning och anteckning kan kodas till olika grenar i detta träd. På samma sätt växer ett träd av empiri fram och i denna empiri kan olika kategorier eller aspekter formars, det vill säga empiri-trädet har en del förgreningar. Sedan är det den kvalitativa forskarens uppgift att se hur teoriträdet och empiriträdet gestaltar sig mot varandra, vilka förgreningar som är överflödiga och vilka nya förgreningar som växer fram. Poängen i denna metaforiska uppsummering är att mjukvara som N´Vivo inte enbart är redskap som underlättar analysen, utan snarare redskap för hantering av hela processer i kvalitativt inriktad forskning.

N´Vivo medför ypperliga möjligheter att ta tag i tankar i den stund när de är aktuella och på samma sätt låta sig distanseras från dem genom de möjligheter som mjukvaran erbjuder. Luoma et al. (2006) lyfter fram möjligheten att länka minnesanteckningar och anmärkningar³⁷ till datamaterialet som en tydlig fördel i analys som görs med hjälp av mjukvara. Anteckningarna är tillgängliga oavsett om forskaren befinner sig i ursprungsdokumentet eller i exempelvis de noder³⁸ som formats under bearbetningen av datamaterialet. Närhet och distans kan underlättas av att allt finns på samma ställe. Det är ändå all anledning att komma ihåg att teorier är mänskliga konstruktioner och inte oljefyndigheter som väntar på att bli upptäckta (Richards, 2005, s. 68). Tänkandet är fortfarande forskarens ansvar, men mjukvaran ger forskaren ett användbart hjälpmedel för att hålla tag i tankarna.

³⁷ Dessa kallas *memos* och *annotations* i N´Vivo.

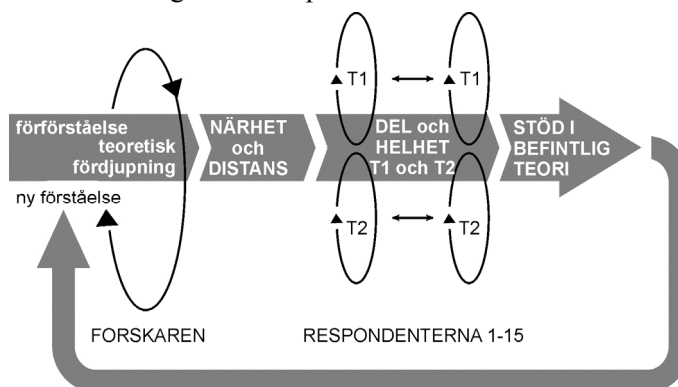
³⁸ I N´Vivo används begreppet *node* som kan jämföras med en ”behållare” där uttalanden inom samma tematik samlas för vidare analys i ett senare skede.

I kvalitativa studier utgör noggrann och upprepad läsning av datamaterialet grunden för analysen (Eskola & Suoranta, 1998; Kvale, 1997; Tuomi & Sarajärvi, 2002). Mervärdet av att själv ha utfört det arbetskrävande och till synes mekaniska transkriberingsarbetet är att detta utgör en form av noggrann genomläsning av datamaterialet. Varje genomläsning distanserar forskaren från den konkreta intervjusituationen. Till en början läste jag hela texten från vardera respondenten upprepade gånger. Läsningen övergick sedan till att fokusera en viss tematik i samtliga intervjuer. De första genomläsningarna av datamaterialet gjordes så att intervjuarens uttalanden avlägsnades från materialet. Detta ansågs meningsfullt för att fästa uppmärksamhet vid respondenternas uttalanden och dämpa den initiala frustration över datamaterialets kvalitet, eller snarare brist på kvalitet, som forskaren enligt Eskola och Suoranta (1998, s. 162–163) ofta upplever. Problemet vid detta förfarande visade sig senare vara att för snabbt eftersträva analys och utelämma det som Kvale (1997) kallar strukturering och klarläggning. Att påskynda analysen medför att en naturlig distans till materialet inte uppstår. Därför övergick läsningen till att följa hela den konversation som pågick i intervjusituationerna. För att försäkra mig om de transkriberade intervjuerna uppfattats så korrekt som möjligt gjordes en ny genomlysning av samtliga ljudband drygt ett år efter intervjutidpunkt T2. Genomlysningen bekräftade att textläsningen gjorts på ett för ursprungsmaterialet rättvisande sätt. Även en del uppenbara missförstånd i forskarens uppfattning av datamaterialet uppdagades och korrigerades.

Struktureringen, klarläggningen och grovanalysen ledde till ett kodat datamaterial. Koderna som forskaren skapar kan ses som behållare som samlar allt som berör en viss tematik. De ovan presenterade stödfrågorna utgjorde samtidigt etiketter på det kodade materialet. Med hjälp av kodningen kan forskaren visa vad som finns i olika delar av datamaterialet. Koderna fungerar som adresser för att hitta alla delar i helheten som behandlar ett visst område som är av intresse. Kodningen möjliggör en kontinuerlig pendling mellan del och helhet i texten. Vid kodningen blev det uppenbart att det är viktigt att välja ut tillräckligt omfattande textstycken omkring det som anses vara meningsbärande. Om sammanhanget där uttalandet finns utelämnas från kodningen blir de kodade textavsnitten fattiga på information och omöjligt att tolka för forskaren. Speciellt betydelsefull är kodningen då respondenten inte tydligt diskuterar en sak i taget, utan pendlar mellan olika områden som är av intresse. I det aktuella arbetet innehåller exempelvis diskussionen om varför slöjddämnet existerar också en del beskrivningar av ambitioner med slöjddämnet. I kodningen har hoppen mellan olika teman sammanlänkats med varandra. På så sätt bildas en hanterbar helhet. Strukturering och klarläggning (Kvale, 1997) leder till ett kodat datamaterial. Med utgångspunkt i det kodade materialet kan sedan exempelvis klassificering, tematisering och typologisering utföras (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Klassificering kan i sin enklaste form räkna frekvenser i hur någonting framträder i datamaterialet. Med hjälp av tematiseringen sammanlänkas likheter i materialet till aspekter eller kategorier. Tematiseringen kan vara induktiv, abduktiv eller deduktiv. Tuomi och Sarajärvi (2002, s. 97) väljer i stället att tala om tematisering som *utgår från datamaterialet*, tar *stöd av befintlig teoribildning* eller *testar befintlig teoribildning*.

Analysförfarandet i denna empiriska studie har induktiv och abduktiv karaktär, det vill säga utgår från datamaterialet och tar stöd i befintlig teoribildning. I analysen används innehållsanalys som metod. Innehållsanalysen har utvecklats från att ursprungligen varit ett kvantitativt verktyg för analys av texter i traditionell mening, till att numera vara en utbredd analysmetod inom ett brett spektrum av olika former av kvalitativ forskning (Krippendorff, 2004, s. 17). Enligt Tuomi och Sarajärvi (2002, s. 93) utgör innehållsanalysen grund för de flesta kvalitativa analysmetoderna. Innehållsanalysen kan ses som ett ramverk för hela analysen eller som en enskild metod. Proceduren i innehållsanalys bygger på att spjälka datamaterialet i delar som sedan begreppsloggörs och sammanfogas till en ny form av logiska helheter. Målet är att med analysens hjälp åstadkomma en klar och sammanhängande beskrivning av föremålet för forskningen. Jag sökte systematiskt uttalanden som bidrog med kunskap som belyste mina forskningsfrågor. De textdelar som innehöll relevant information betraktades som *meningsenheter* (Kvale, 1997).

Med hjälp av figur 12 sammanfattas analysförloppet. Förförståelsen utgör utgångspunkten för avhandlingsarbetet som helhet och finns även med vid insamling och bearbetning av det empiriska materialet.



Figur 12: Översikt av tillvägagångssätt vid analys.

En tydlig distansering gjordes genom att jag inte själv undervisade den grupp studerande som utgjorde studiens respondenter. Jag upplevde att denna distans var helt avgörande för att överhuvudtaget göra det möjligt att fördjupa mig i den problematik som tagit form under en lång tid av undervisning i liknande grupper som den som här studerats. Närhet och distans kom till användning då ens egen förförståelse sattes på prov vid tillfällena där respondenternas uttalanden pekade på oförutsedda aspekter av problematiken. Förutom närheten och distansen till materialet möjliggjorde N'Vivo också en kontinuerlig möjlighet att pendla mellan delar och helheter i materialet. Del och helhet kan ha olika betydelser i sammanhanget. Under hela bearbetnings- och analysproceduren hölls det empiriska materialet från intervjutidpunkterna T1 och T2 åtskilda från varandra. Genom detta förfarande behölls möjligheten att få en bild av de enskilda respondenternas uttalanden vid tidpunkterna T1 och T2 liksom även respondenternas samlade ställningstaganden vid samma tidpunkter. Här var avsikten att kunna se bredden i de ställningstaganden som respondenterna gjorde.

Pendlingen var möjlig på ett intrapersonellt plan, det vill säga forskaren kunde titta på delar och helheter i datamaterialet från intervjudtidpunkt T1 eller T2 alternativt T1 och T2 hos enskilda respondenter. Det intrapersonella perspektivet bör ses mot det faktum att forskningen inte har ambitioner att komma med generaliserbart vetande. Däremot kan perspektivet bidra med kunskap och förståelse av de förutsättningar som den blivande läraren har inför ett kommande arbete som lärare. Klasslärarens generalistroll gör det intressant att fånga bilder av hur denna generalistroll tar sig uttryck. Pendlingen mellan del och helhet gjordes också på ett interpersonellt plan så att exempelvis respondenternas uttalanden vid intervjudtidpunkt T1 granskades som helhet för att urskilja olika kvaliteter i datamaterialet. Resultatet av närhet och distans samt del och helhet i datamaterialet blev en förfinad kodning av datamaterialet genom att aspekter av det kodade materialet tog form. Meningsenheter genomgick en jämförelseprocess där likheter och olikheter gjorde att uttalanden bildade nya aspekter som på ett mer detaljerat sätt beskrev de frågor som finns i forskningens fokus. Fortfarande formades aspekterna induktivt utgående från pendlingen mellan det bekanta i forskarens förståelse och det obekanta som respondenternas uttalanden bidrar med. En fråga som väcktes i sammanhanget är hur många enskilda uttalanden som behövs för att dessa ska kunna bilda en egen aspekt. Frågan aktualiseras eftersom det i datamaterialet finns sådan tematik som uttrycks av endast en eller få respondenter. En strävan i redovisningen är att försöka fokusera det kvalitativa i uttalandena. En aspekt som berörs av en respondent i intervjun är lika viktig som en aspekt som berörs av flera respondenter. Därmed undviks genomgående en rangordning av de framkomna aspekterna. Då och då nämns antalet respondenter som berör en viss aspekt, men avsikten är då inte att rangordna framkomna aspekter.

För att visa hur respondenternas ställningstaganden förändrades över tid tar forskningen stöd i etablerad teori. De aspekter som formades i dataanalysen speglades mot slöjdpedagogisk teoribildning. Här användes teorigenomgången för att fånga förändringar på respondentnivå. Att enbart jämföra hur aspekterna som respondenterna använde sig av vid T1 och T2 skulle ha lett till en alltför detaljerad beskrivning. Genom att relatera aspekterna som framkommer i analysen till den etablerade teorin kunde ett mer övergripande förändringsmönster framträda och bli föremål för diskussion. Det intrapersonella och interpersonella analysplanet redovisas ur ett respondent- och ett grupperspektiv i resultatredovisningen.

Pilen som i figur 12 pekar mot ny förståelse visar att resultatet från analysen förväntas bidra med ny kunskap som ska komma i användning i forskarens framtida verksamhet inom det fält där förståelsen formats. Trovärdighet och tillförlitlighet diskuteras mer detaljerat i samband med resultatdiskussionen. Här kan dock nämnas att forskarens avsikt att finna ny kunskap som kan utveckla och förändra den praxis där forskningens problemområde tagit form är ett tecken på forskningens trovärdighet (Miles & Huberman, 1994).

7 Två bilder av den blivande klasslärarens slöjdämne

I förestående kapitel redovisas resultaten från studiens empiriska del. Redovisningen följer forskningsfrågornas ordningsföljd enligt det som presenterats i kapitel 6. Ordningsföljden i resultatredovisningen motiveras med att existensmotiven är grundläggande för att verksamhet överhuvudtaget ska kunna bedrivas, och redovisas därmed till först. Existensmotiven åtföljs av ambitioner med läroämnet. Tankegången är att när den blivande läraren klargjort sin ståndpunkt om läroämnets existens, blir följande steg att reflektera över vad verksamheten förväntas leda till. Lindfors (1993, s. 11) konstaterar att det som sker i en pågående undervisningssituation måste förses med hållbara motiveringar. Vikten av motiveringarna framträder såväl när upplägget är nytänkande, som när ett traditionellt upplägg ska försvaras mot kritiska synpunkter. Den blivande läraren behöver kunna motivera ämnets existens för sig själv, för elever, för andra lärare, föräldrar och samhället överlag. Såväl existensmotiven som ambitionerna med ämnet handlar om motiveringar för den verksamhet som bedrivs. Det tredje steget i resultatredovisningen beskriver respondenternas ställningstaganden om de ämnesteknologiska områdena med vars hjälp ambitionerna ska uppnås. Det fjärde steget i resultatredovisningen beskriver hur slöjdämnets upplägg tar gestalt vid intervjutidpunkt T1 och T2. Resultatredovisningens sista del tar fasta på respondenternas uttalanden om lärarens verksamhet vid genomförandet av en slöjdpedagogisk praktik.

I resultatredovisningen används rikligt med autentiska citat hämtade ur intervjuerna. Respondenterna är numrerade från r1 till r15. Huruvida citatet är hämtat från intervjutidpunkt T1 eller T2 anges genom att respondentens nummer åtföljs av T1 eller T2. Exempelvis (r6/T2) står för ett citat som är hämtat från respondent 6 vid intervjutidpunkt T2. Eftersom få aspekter enbart finns vid den ena intervjutidpunkten har jag valt att använda citat från båda tidpunkterna för att exemplifiera olika aspekter. Jag har eftersträvat att föra in tillräckligt långa citat så att läsaren får möjlighet att se det sammanhang ur vilket texten är hämtad. Det här ger läsaren möjlighet att skapa sig en uppfattning om huruvida tolkningen är trovärdig och rimlig. Transkriberingen är gjord ordagrant och dialektala uttryck finns kvar i texten. Då tydligheten så kräver har förklarande text lagts in inom parentestecken []. Längre pauser i respondenternas uttalanden markeras med tre punkter. Tre punkter placerade inom hakparentes [...] används för att markera att icke-meningsbärande text tagits bort i respondenternas uttalanden. På så sätt komprimeras intervjuцитaten. Detta sker i huvudsak i början och slutet av valda intervjuцитat, men kan även förekomma mitt i citaten då respondenten tillfälligt avviker från det huvudsakliga innehållet i det förda resonemanget. Då respondenternas citerar någon annans uttalande markeras detta med citattecken inne i det aktuella citatet. Ordningsföljden i redovisningen av aspekterna har inget samband med hur ofta aspekterna framträder i materialet.

7.1 Slöjdämnetts existens

Lärarens relativt stora tolkningsutrymme vid operationalisering av läroplansanvisningar inför verksamhet i skolvardagen gör det motiverat att se på hur blivande lärare diskuterar slöjdämnetts existens. Lärarutbildningen har i uppgift att ge möjlighet till en sådan diskussion. På så sätt kan lärarstuderande forma sitt för tillfället rådande ställningstagande om slöjdens position i den allmänbildande skolan. I avsnitt 7.1.1 redovisas ett grupperspektiv av framkomna existensmotiv och de aspekter som stöder existensmotiven. I avsnitt 7.1.2 synliggörs respondenternas förändrade ställningstaganden över tid. Detta sker genom att redovisa dels hur respondenterna stöder sig på de olika existensmotiven, dels även hur fokuseringen i relation till slöjdaren omgiven av världar förändras mellan intervjutidpunkt T1 och T2. I Avsnitt 7.1.3 sammanfattas resultaten som beskriver slöjdämnetts existens.

7.1.1 Slöjdämnetts existensmotiv ur ett grupperspektiv

Utifrån respondenternas uttalanden redovisas i det följande olika motiv till att slöjdämnet ska existera i den allmänbildande skolan. Motiveringarna stöds av en eller flera aspekter. Aspekterna beskrivs med hjälp av löpande text samt utdrag ur intervjuerna. I slutet av varje existensmotiv förs ett resonemang om hur aspekterna förhåller sig till slöjdarens egenvärld (individrelaterad aspekt), den teknologisk-estetiska världen (slöjdteknologisk aspekt), medvärlden (situationsrelaterad aspekt) och omvärlden (omvärldsrelaterad aspekt).

Handlingsberedskap

Det mest framträdande motivet till att slöjdämnet ska existera i den allmänbildande skolan utgörs av handlingsberedskap som läroämnet kan skapa hos eleverna. En aspekt av handlingsberedskap är *att veta hur man gör*. I citatet som följer belyser respondent 6 denna form av handlingsberedskap.

[...] de ska förstå att ”hur har jag gjort det här”? Att de, om de skulle vilja, så skulle de kunna göra om det, att nånting har ”fastnat”. Att ”nu kan jag göra en fågelholk, nu vet jag hur jag får en sån gjord”. (r6/T1)

Den här formen av handlingsberedskap kan ha ett värde, även om människan själv inte nödvändigtvis slöjdar i framtiden. Följande respondent anser att det är betydelsefullt att människorna blir medvetna om att man kan göra olika saker inom slöjdens olika områden.

[...] ja det här allmänna vetenskapen om att man kan göra såna saker liksom inom den så kallade träslöjden [...] (r5/T2)

Som citaten ovan visar är denna typ av handlingsberedskap betydelsefull för människan även om hon inte har som avsikt att utföra ifrågavarande syssla själv. En annan form av handlingsberedskap utgår från att avsikten är att använda sin handlingsberedskap och utföra slöjdrelaterade sysslor, det vill säga *att kunna göra*. Olika former av reparation och underhåll framkommer i respondenters uttalanden. Följande citat exemplifierar denna aspekt.

Förstås så ger de ju grunderna och färdigheterna att klara såna här vissa enkla saker som man ska göra i hemmet. (r3/T1)

[...] i dag så är det var mans uppgift att hämta hem det från Ikea och ingen konst att skruva ihop möbler från Ikea, det kan vem som helst. Så att därför behöver du inte kunna, men att varför ska du då kunna det? Det är klart att saker och ting går sönder, ska man alltid köpa nytt då saker går sönder. Hur blir det om man inte kan någonting, då hamnar du att köpa nytt. (r6/T2)

Det senare citatet innehåller en tudelad uppfattning på det sättet att montering av olika halvfabrikat inte förutsätter slöjdkunskaper, men nog reparation av liknade produkter. En genomgående nyans i de uttalanden som berör den utförande handlingsberedskapen är att görandet inte nödvändigtvis innebär helheter, utan i stället är det fråga om olika ingrepp som upprätthåller funktionsdugligheten i olika artefakter.

Då aspekterna av handlingsberedskap relateras till etablerad teori kan följande konstateras. Att veta hur man gör utan att för den skull skrida till verket finns inom den individrelaterade aspekten av slöjdverksamhet. Om människan därutöver väljer att genomföra en slöjdprocess förflyttas fokus i aspekten till en kombination av individen och slöjdteknologin. Relationerna till etablerad teori synliggörs i figur 13 (se s. 141). Vid bearbetningen av datamaterialet blev det uppenbart att handlingsberedskapen är ett existensmotiv som även beskriver ambitioner med slöjddämnet. Ytterligare nyanseringar av handlingsberedskapen behandlas därför inom den del av resultatredovisningen som beskriver ambitionerna med slöjddämnet.

Läroämnena av olika karaktär

Ett motiv till att slöjddämnet ska existera i den allmänbildande skolan tar form då respondenterna beskriver vikten av att skolan består av läroämnena som är olika till sin karaktär. Den första aspekten som stöder motivet handlar om skolans möjlighet att erbjuda *bredd genom olika läroämnena*. Respondent 5 diskuterar betydelsen av att skolans mångsidiga ämnesutbud.

[...] det blir tråkigt sen mot slutändan om det bara är lärare och klassrum och läroböcker... att lite lättare ämne skadar inte, eller lättare och lättare, men annorlunda. (r5/T1)

I citatet som följer konstaterar respondent 11 att en del läroämnena kan uppfattas som överflödiga.

Nå det är som gymnastik att i princip så inte behövs det, men att inte vill man vara utan det heller för att det ger nog barnen nånting som inte de här andra ämnena ger. (r11/T1)

Att de till synes överflödiga ämnena ändå ger eleverna något som andra ämnen inte ger är ett uttryck för att skolans ämnesutbud ska vara brett och varierande. Respondent 7 diskuterar möjligheten att ta del av olika läroämnena utgående från elevens styrkor och svagheter.

[...] och just för vissa barn som kanske inte är så bra på nå matematik eller nå annat ämne så kan det vara riktigt skönt att komma till slöjdsalen och pynja på med sitt – tycker jag. (r7/T2)

Här framträder vikten av att olika läroämnen finns för att alla elever ska kunna finna områden som de upplever sig vara bra på. Den andra aspekten som stöder det aktuella existensmotivet benämns *att erhålla motvikt genom det praktiska*. Respondent 10 ser tillbaka på sin egen skoltid och konstaterar följande:

[...] i lågstadiet var det mycket just med det här att läsa och räkna, så jag tycker att det viktigt att man ändå har någonting som kommer bort från det... [...] jag tror inte att det är nån elev i framtiden som kommer att orka sitta i skolan i fall det bara handlar om de här läsämnen. [...] att de här praktiska ämnena behövs just för att man ska få avslappna och använda andra delar av hjärnan än de här matematiska och läsande och skrivande ämnena, att man ska just få vara kreativ och så vidare. (r10/T2)

I citatet ovan synliggör respondent 10 att olika läroämnen bidrar till att eleverna orkar med skolarbetet som helhet. Respondenterna 6 och 11 synliggör vikten av att skoldagarna innehåller aktiviteter som är olika till innehåll och form.

[...] från alla läsämnen så är det nog stor, så där, en kontrast. Det kan vara skönt att på en dag att, du har haft en tung dag och sen få komma och faktiskt göra någonting riktigt praktiskt att du får faktiskt använda händer [...]. (r6/T1)

Att just slöjd tillsammans med gymnastiken gör att de orkar, orkar bättre med de här andra ämnena. Jag tror att det ger bättre resultat också i de här andra ämnena. Genom att det här ämnet finns med. (r11/T1)

Respondenterna som berör denna aspekt utgår från enskilda elever och konstaterar att dessa sannolikt mår bättre av en skolvardag som är varierande till sitt innehåll.

Att skolan erbjuder bredd genom olika läroämnen är en situationsrelaterad aspekt, eftersom den inte relaterar till enskilda elever. Aspekten har i stället formen av ett konstaterande att skolans upplägg ska vara mångsidigt och varierande. Respondenternas resonemang genomsyras av att olika läroämnen behövs för att skolan som helhet ska vara varierande och mångsidig i sitt innehåll och därmed en intressant plats för de flesta av eleverna. Att erhålla motvikt genom det praktiska involverar i sin tur enskilda elever och är därmed en individrelaterad aspekt. Beskrivningarna som respondenterna gör berör enskilda elevers trivsel, välmående och möjlighet till att ta del av en varierande skoldag.

Möjlighet till slöjdverksamhet

I aspekten som benämns *att göra slöjd tillgängligt för alla* diskuterar respondenterna skolans uppgift som en miljö där eleven får möjlighet att slöjda.

[...] folk har ju egna intressen och äldre släktingar som har den där kunskapen och inte är det ju alla som är beroende av slöjden i skolan, men att många är ju det. Som jag till exempel, så nog har jag från slakten många som är väldigt duktiga på att slöjda, men inte just i egna familjen på det sättet. Så att den har nog varit viktigt den här slöjden i skolan för den här förståelsen. (r2/T1)

Flertalet respondenter konstaterar att slöjdamnet ska ge eleverna möjlighet att utöva praktiska sysslor. Balansen mellan teoretiskt och praktiskt betonade läroämnen berörs av respondenterna. Respondenterna 4 och 12 konstaterar följande:

[...] världen går ju framåt och utvecklingen går framåt, att mer och mer sköts av maskiner och så vidare. Så jag tycker att man kan på något vis försöka hålla kvar det här praktiska, att arbeta för egen hand. Det är bara positivt i min mening. (r4/T1)

[...] men att du behöver ju lite som... men jag menar att du får göra någonting faktiskt. (r12/T2)

Respondenterna som finns inom denna aspekt påpekar att hemmet som miljö för lärande inte alltid tillhandahåller den växande generationen nödvändiga vardagsnära kunskaper och färdigheter inom slöjdens område. Skolan ställs därför inför utmaningen att behandla innehåll som annars inte alltid finns i elevernas vardag. Generellt kan konstateras att skolan ställs inför samma utmaning beträffande samtliga läroämnen. Exempelvis kan skolan göra olika främmande språk tillgängliga för elever som annars inte kommer i kontakt med dem.

Den andra aspekten, *att möjliggöra bredd i kunskaper och valmöjligheter*, tyder på att möjlighet till slöjdverksamhet kan motverka det att människans kunskap och därigenom samhällets kunskap blir alltför specialiserat och inriktat på vissa i tiden centrala kunskapsformer. Respondent 6 lägger fram ett exempel som med humoristisk underton visar vad en skola utan slöjddämne kan leda till.

Jaa, jag vet inte, skåpen skulle vara utan dörrar och... nej... nog skulle det vara mycket... samhället skulle nog vara mycket mer koncentrerat framför datorn i alla fall, att det blir ju, det behövs ju, du behöver ha praktiskt kunnande inom många områden. (r6/T2)

Att det är viktigt att även framöver värna om ett brett kunnande och möjligheter till val i samhället som helhet kommer fram i ett antal uttalanden. Respondent 2 framhäver vikten av ett mångsidigt kunnande.

[...] att motverka en total... motverka ett totalt servicesamhälle och ett sånt samhälle där man blir så väldigt specialiserad på sin sak och inte har den här grundläggande på sätt och vis allmänbildningen och kunskapen om det här... (r2/T2)

Citatet från respondent 10 visar att vägen till samhällets kunskapsbredd gynnas av skolans olika läroämnen.

Det är ju också med tanke på att alla som går i högstadiet så tänker ju inte läsa på universitetet eller dylikt. Så det är ju ingen idé att helt koncentrera sig på läsåmnen. [...] för efter högstadiet kan man ju också fara till yrkesskola och så vidare, och det krävs väl att man väcker någon sort av intresse hos de elever som det passar åt att arbeta med sånt. Så att man har åtminstone introduktion till det mesta och sen får man välja vad man vill göra. (r10/T1)

Valmöjligheterna är en ytterst personlig angelägenhet som sedan ger utslag på samhällets totala kunnsighet.

Den första aspekten av det aktuella existensmotivet finns i gränslandet mellan den individrelaterade, den slöjdteknologiska och den omvärldsrelaterade aspekten av slöjdverksamhet. Respondenterna exemplifierar vikten av att alla har tillgång till slöjd i ett samhälle där exempelvis hemmen inte nödvändigtvis erbjuder tillfällen till slöjdande. Det här kan ses som att skolan för in slöjdinnehåll från samhället till individens bearbetning med hjälp av slöjdteknologi. Med skolans hjälp har eleverna möjlighet att möta slöjdinnehåll som finns i omvärlden och som kan möjliggöra det för eleven att klara sig bättre

i omvärlden. I den andra aspekten som stöder det aktuella existensmotivet betonas vikten av att samhället som helhet besitter en bred kunskapsbas. Enskilda individer behöver inte nödvändigtvis ha hela bredden av kunskaper. I stället formar människors olika kunskaper ett samhälle som sammantaget besitter breda kunskaper. Därmed handlar det här om en omvärldsrelaterad aspekt av slöjdens existensmotiv.

Slöjdverksamhetens manuella karaktär

Slöjdverksamhetens manuella karaktär utgör följande motiv till att slöjdämnet ska finnas i den allmänbildande skolan. Existensmotivet stöds av tre aspekter som lyfter fram slöjdandets särdrag i skolsammanhang.

I aspekten *slöjd är ett sätt att lära sig* betonas att konkret framställning av artefakter kan gynna lärande. Respondent 9 relaterar till sig själv och konstaterar att det kan finnas en lärandepotential i den konkreta tillverkningen.

[...] Omväxling, de flesta ämnen, så lyssna och lär och skriv. I slöjd så får man göra saker själv och i alla fall jag lär mig mest av att göra saker själv, jag lär mig mycket mera om jag skriver ner det än om jag får ett papper där det står saker då. (r9/T1)

Följande respondent vill ge möjlighet att skapa på ett konkret handgripligt sätt. Respondenten betonar vikten av egen verksamhet.

[...] vi är människor och vi måste få liksom för egen hand skapa och få den här direktkontakten på något sätt med vårt ursprung och med jorden och... så att det är ganska djup... eller djup... det blir lite så här filosoferande när jag börjar motivera mig, men jag tycker att det är någontans där nog det finns... (r2/T2)

Respondent 5 beskriver vikten av praktisk verksamhet som kan leda till en andra former av lärande än vad som är fallet i läroämnena som inte har en konkret producerande verksamhet i likhet med slöjdämnet.

Det är det där att man arbetar på ett praktiskt sätt och att den där kunskapen kanske inte är så tydlig, att den kommer inte i en bok eller ett häfte med massor av olika saker, utan det är så att man får lite kanske vid sidan om, man har kanske inte insett att "wow jag har lärt mig någonting" först senare så "aj joo så var det ju". (r5/T2)

Citatet handlar om att det kanske inte ens är möjligt att lära sig det som eftersträvas om inte möjligheten till slöjdande ges. Det klassiska uttrycket lärande genom görande (eng. *learning by doing*) ligger nära det som respondent 5 beskriver i citatet ovan. Respondent 14 synliggör att det som skiljer slöjden från andra praktiskt betonade läroämnena är arbetet med den konkreta produkten.

Ja nå det är ju tycker jag i alla fall annorlunda mot vad andra ämnen är att det är ju mer praktiskt, men gympan är ju förstås, men det är ju ändå mera praktiskt, men ändå så gör de någonting med händerna och jobbar och får fram nån produkt just. (r14/T2)

I citatet ovan jämför respondent 14 slöjdämnet med gymnastikämnet och konstaterar att skillnader finns i en konkret artefakt som slöjdämnet resulterar i.

Den andra aspekten inom slöjdverksamhetens manuella karaktär tar fasta på att *slöjdverksamhet sker här och nu*. Slöjdverksamheten beskrivs som någonting

som sker här och nu och konkreta resultat av arbetsinsatsen kan ses genast. Citatet från respondent 11 belyser denna sida av slöjdamnet.

[...] slöjd är bra på det viset att man slipper och göra [har möjlighet att göra] någonting som på riktigt att du ser resultat hela tiden att... (r11/T1)

I citatet som följer jämför respondent 2 slöjddandet med andra aktiviteter som präglar vardagen.

[...] att man ser vad som händer direkt, att skriver du nånting på en dator så är det via en skärm och sen kommer det ut i någon annan ända kanske på andra sidan värden och du har inte riktigt hum om hur allting fungerar. (r2/T1)

Poängen är även här att resultatet av slöjddandet kan ses här och nu. Slöjdens manuella karaktär framkommer även i aspekten som benämns *slöjd är konkret problemlösning*. Respondent 11 jämför olika läroämnena och kommer fram till att slöjdens bidrag till problemlösningensförmågan finns uttryckligen i konkreta problemsituationer.

[...] nog kommer ju det här problemlösning i andra ämnen också men det kommer inte fram lika bra som jag tycker att det kommer i slöjd att där får de nog på riktigt se att det är inte nåt sånt där abstrakt problem som de ska lösa utan det är på riktigt ett problem som de ska lösa för att få nånting att funka. (r11/T1)

Respondenten ovan jämför abstrakta och konkreta problem. Respondent 7 har i sin tur märkt att vardagen innehåller olika problemsituationer där erfarenheter från slöjdamnet kommer till hjälp.

Det finns nog i vardagen lite hela tiden slöjd, alltså problem som man, om man inte skulle ha slöjd i skolan, så skulle de vara hemska svåra för mig att handskas med. (r7/T2)

Respondent 3 ser problemlösandet i slöjd som mer öppet än vad som är fallet i andra läroämnena.

Om det blir bara såna här ämnen [andra läroämnena än slöjd] så blir det att man lär sig lösa problem på ett visst sätt, men om det kommer nya problem så står man där. [...] Det blir mera, man blir mer cynisk, man löser problem som har blivit lärda. I stället för att hitta problem och lösa dem på nya mera... (r3/T1)

Det som även kan ses i citatet ovan är att konkret problemlösning även handlar om att hitta problemen som ska lösas.

Att slöjd är ett sätt att lära sig handlar om slöjdarens möte och bearbetning av material och i denna bearbetande process kan lärande ske. Vad lärandet är preciseras däremot inte av respondenterna. Den individrelaterade och slöjdteknologiska aspekten sammanvävs i existensmotivet. Även slöjddandets karaktär som en verksamhet där resultatet av arbetet kan ses direkt involverar såväl den individrelaterade som den slöjdteknologiska aspekten. Slöjdens möjlighet att bidra med konkret problemlösning involverar utöver den individrelaterade och slöjdteknologiska aspekten även den omvärldsrelaterade aspekten eftersom problem i omgivningen tar form och får sin lösning genom verksamhet i slöjdamnet.

Slöjdsituationens karaktär

Att slöjdandet ger *möjlighet till samverkan och kommunikation* framträder som en av aspekterna som beskriver slöjdsituationens karaktär. Slöjd möjliggör arbete där eleverna kan röra på sig, kommunicera och utbyta erfarenheter med varandra på ett annat sätt än vad som är fallet i de flesta övriga läroämnena.

Respondent 13 betonar kvaliteter som finns utanför vars och ens konkreta slöjdande.

[...] samtidigt tycker jag att det också är mera än att man sitter och gör på sitt eget. För mig så har det som varit mycket så här socialt, man har lärt sig samarbete (r13/T1)

Att slöjddämnet ger rum för samtal eleverna emellan framkommer även i citatet som följer.

[...] det är kanske inte lika noga med det där att man måste sitta tyst hela tiden, utan man får diskutera och lite friare på det sättet. (r14/T2)

Respondent 14 fokuserar elevernas möjlighet till sinsemellan samverkan och kommunikation i slöjddämnet. I följande utdrag betonas i sin tur att slöjdandet ger *möjlighet till självständighet*. Respondent 5 synliggör elevens möjlighet till en annorlunda frihet i slöjddämnet.

Utän du behöver det här praktiska och det är ett andningshål – i alla fall för mig var det – på ett liksom att ja nu är det inga böcker, det är en annorlunda frihet som jag tycker är viktig. [...] Det är kanske det här oteoretiska i det, att man, som eleven är på det sättet mycket – man får arbeta mer självständigt och under lärarens vakande öga, men ändå på ett liksom annat sätt ha den där friheten. (r5/T2)

Frihet beskrivs av respondenten som en självständighet där läraren ändå finns som en backup i den pågående situationen.

Ovan redovisade stöd för slöjddämnetens existens finns inom den situationsrelaterade aspekten av slöjdverksamhet. Uttalandena handlar dels om möjligheten till samverkan och kommunikation elever emellan, dels om möjligheten att uppleva självständighet i en situation som präglas av samverkan.

Slöjdens samhällliga betydelse

Att slöjd har samhälllig betydelse synliggörs i fem aspekter. Ett flertal respondenter tar fasta på att läroämnet medför möjlighet till *att bevara traditioner*. Respondent 5 konstaterar att tradition ger oss vetskap om vårt ursprung.

Det är viktigt att veta varifrån man kommer, hur man har levt, historien upprepar sig och man glömmar, ja det är det ju, varför skulle man [ta bort ämnet], det är allmänbildning. (r5/T1)

Vid T2 exemplifierar samma respondent att det är viktigt att synliggöra för nya generationer vad tidigare generationer kunde göra.

Man har inte det här liksom, ja den här allmänna vetenskapen om att man kan göra såna saker liksom inom den så kallade träslöjden eller att man kunde göra så förr. (r5/T2)

Respondent 7 konstaterar att det finns många som utövar slöjdverksamhet på fritiden. Det här kan ses om att traditionen lever i det samtida samhället.

I Finland behövs slöjd i skolan för att vi har ändå... det finns hurja [väldigt] mycket skogar i Finland och slöjd... det finns många som slöjdar på fritiden. Ja tycker att när man nu en gång har resurser så ska man ju, när man har träresurser så ska man ju slöjda. (r7/T2)

Respondenten ovan berör även materialtillgången som ett motiv för att det är vettigt att bevara en stark träslöjd i den allmänbildande skolan. Materialtillgångarna i samhället gör det möjligt och relevant att bevara den aktuella formen av tradition. Följande uttalande visar att slöjddämnet har traditionella innehåll som är värda att bevara och på så sätt göras tillgängliga för kommande generationer.

Absolut, det är nog utan tvekan för det finns ändå så mycket, för det första så finns det mycket traditioner i slöjd som roliga och viktiga att upprätthålla [...] (r6/T1)

Den traditionsbevarande aspekten väcker inga tydliga resonemang om vad det konkret kan handla om. Ett slags förgivet tagande genomsyrar synpunkterna som framkommer. Uttalanden som pekar på att traditionerna kunde förnyas eller anpassas till nutida förhållanden lyser med sin frånvaro. Enligt respondenter i denna studie är traditionerna till för att bevaras.

Den andra aspekten som stöder slöjdens samhällseliga betydelse berör det faktum att slöjddämnet har *betydelse för olika yrkesbranscher*. Inom denna aspekt finns två nyanseringar av uttalanden. En del uttalanden tar fasta på att slöjddämnet bidrar till att en människa väljer en viss yrkesbransch. Respondenten 9 hämtar stöd för sin ståndpunkt i sin egen närmiljö.

Nog vet jag i alla fall jag har fyra kompisar nu som blev färdiga byggnadsarbetare och de blev nog ända sen slöjd i lågstadiet intresserade och for som via yrkes [andra stadiets utbildning] och vidareutbildade sig. (r9/T2)

Den tillverkande karaktären i slöjddämnet kan enligt respondent 9 leda till ett intresse för konkreta tillverkande branscher. Även i citatet som följer framträder den tillverkande aspekten av slöjddämnet.

Att det ska alltid finnas och att... om man ser omkring sig så mycket är ju gjort med maskin men ändå fortfarande är det bord och stolar som snickeriprodukter... vad händer om vi tar bort slöjden? Vem kommer att göra dem? (r6/T2)

Den konkreta handgripliga delen av slöjddämnet sammanlänkas av r6 med branscher som har en tydlig tillverkande karaktär. Respondent 7 anser att slöjddämnet kan ha betydelse inom branscher som inte tillverkar konkreta artefakter. Även om människan inte gör sitt yrkesval på grund av erfarenheterna i slöjd kan kunnande som erhållits i slöjd komma till nytta.

Jag tror att inom som träindustri och sånt så kanske... design och sånt som slöjd... ja nog måste dom väl ha slöjd till nå såna juttun [saker] också, kanske mindre som vill söka dit om dom aldrig har haft slöjd. (r7/T1)

Den tredje aspekten, *handlingskraft i katastrofsituationer*, utgår från respondenternas beskrivningar av olika katastrofsituationer som är möjliga i samhället. I de beskrivningar som respondenterna gör framkommer beväpnade krisituationer och oförutsägbara naturfenomen. Respondent 2 konstaterar följande:

[...] vårt samhälle är så känsligt att blir det någon katastrof så då blir det jätteviktigt direkt med de här sakerna som slöjden lär ut, men om de bara fortsätter i den här riktningen så är det ju nog farligt att fara och färde att det blir mindre och mindre viktigt. (r2/T1)

Poängen som kan ses i uttalandena är att om det högteknologiska samhälle slås ut av något mer eller mindre förutsägbart fenomen blir människans slöjdrelaterade kunskaper snabbt nödvändiga. Samtidigt konstaterar respondenten att om samhället fortsätter att vara som det är så kommer slöjdens roll och betydelse sannolikt att minska. Att *slöjd bidrar till hållbart tänkande* kommer fram hos en del respondenter. I denna aspekt tar respondenterna fasta på att det är bra, och i bland till och med nödvändigt, att kunna förlänga olika produkters livscykel. Respondent 6 och 15 konstaterar följande:

[...] om man tänker miljömässigt på miljöaspekterna så är det bra om man kan reparera en sak själv i stället för att köpa nytt så fort det kommer en skavank på någon grej så och jaa...(r15/T1)

[...] att fast du inte skulle kunna snickra. [...] vad händer om det går sönder? Ska man alltid måsta far till reparatören eller ska man slänga och slita. Att där kommer ju in lite det där hållbar utveckling, att bra att kunna. (r6/T2)

Respondent 6 synliggör att slöjdaren inte behöver kunna genomföra hela slöjdprocesser. Redan en viss beredskap att utföra olika reparationer gynnar miljön. Den femte aspekten som stöder slöjdens samhällseliga betydelse berörs av en respondent som vid intervjutidpunkt T2 konstaterar att slöjddämnets existens i skolan kan bidra till att en relation mellan slöjdare och natur uppstår.

[...] nog tror jag i alla fall att det skulle ha en negativ inverkan, att man har inte det här samma kopplingen till naturen heller, till materialen och...(r1/T2)

Att slöjd *skapar relation till naturen* kan ses i utdraget ovan.

Då ovan redovisade stöd för slöjdens samhällseliga betydelse relateras till världarna som omger slöjdaren framstår följande mönster. Slöjddämnets möjlighet att bevara traditioner ses här som en omvärldsrelaterad aspekt. Traditionerna existerar i samhället och i skolan som i sin tur även är en del av samhället. Den andra aspekten är också omvärldsrelaterad. Olika yrkesbranscher gynnas sannolikt av att eleverna kommer i kontakt med slöjdens innehåll och arbetssätt. Handlingskraften i katastrofsituationer utgår från individens kapacitet att utföra slöjdrelaterade sysslor i situationer där omgivningen ställer krav på snabbt och handlingsinriktat agerande. Därmed sammanlänkas den individrelaterade, slöjdteknologiska och omvärldsrelaterade aspekten av slöjdverksamheten. Detsamma gäller för slöjdens möjlighet att gynna hållbart tänkande, individen kan genom användning av slöjdteknologi göra en tjänst för naturen. Att slöjdverksamhet kan skapa en relation till naturen ses här som en kombination av den individrelaterade och omvärldsrelaterade aspekten.

Slöjdandets affektiva betydelse

I en värld där industriell massproduktion råder är det naturligt att ställa sig frågan om vad slöjddämnet kan bidra med till människan. En av aspekterna som ger stöd för slöjdandets affektiva betydelse är respondenternas uttalanden om att genom egen tillverkande verksamhet *erbjuda slöjdupplevelser*. I citaten som följer tar respondenterna stöd i egna erfarenheter vid formulerandet av ställningstaganden om det framtida slöjddämnets existens.

[...] då man måste för egen maskin fixa något så nog är det ju väldigt givande. För att förstå och fixa det att... mmm (r2/T1)

[...] om slöjden kommer att hållas kvar och så där så tror jag nog att intresset kommer att finnas att fortsätta tillverka själv att det är ju ett visst lugn i det hela att man får hålla på, men jag tror att det kommer att försvinna mera. (r1/T1)

Respondenterna lyfter fram upplevelser som slöjdandet kan ge. I anslutning till föregående aspekt finns en annan form av upplevelse, *stolthet över det man gjort*. Respondent 6 exemplifierar det faktum att exempelvis ekonomiska motiv för egen tillverkning sällan håller.

[...] om du nu ska börja göra ett köksbord så du får inte det billigare än vad du kan få det i stan. Nu är grejen bara att du kan säga åt matgästerna att du kan säga att jag har gjort det själv. (r6/T1)

Värdet i slöjdandet finns i stället i känslan av själv ha färdigställt en artefakt som förgyller ens vardag. Två respondenter motiverar vid T2 slöjddämnets existens genom den *möjlighet till personliga val* som ämnet erbjuder. Respondent 13 ser slöjddämnet som ett ämne där såväl nytto- som konstföremål kan tillverkas.

[...] precis som en konstnär, att man har verktygen och sen kan man skapa med dem. Så jag tror att det är delvis därför den [slöjden] kommer att hålla om trettio år. Just den här att man kan se, att andra kan också se det här estetiska i det man gör. Att det är inte just det här nyttoföremålen, men också som konst som man kan göra. (r13/T2)

Respondent 6 exemplifierar möjligheten till personliga val genom ett vardagligt nyttoföremål som finns att köpa, men inte i det utförande som önskas.

[...] och nog finns de att köpa nog men jag ville inte köpa så då fick jag rita upp ett eget. Men det är ju inte det där samma problemet att de finns att köpa tusen och en modeller av dem. Men om du inte är nöjd med dem så är det klart att då måste du laga ett eget eller beställningsarbete eller vad som helst men att det är ju inte frågan om att du inte skulle få ett fast du inte skulle kunna snickra. (r6/T2)

Genom egen tillverkning erhålls det mervärde som önskas och som inte finns i köpta produkter.

I det följande sammanfattas aspekterna som stöder slöjdens affektiva betydelse. Slöjdupplevelserna som kan erhållas i slöjddämnet involverar den individrelaterade och den slöjdteknologiska aspekten. Stolthet över det som slöjdaren åstadkommit definieras här som en individrelaterad aspekt. Möjligheten till personliga val involverar såväl den omvärlden, individen som slöjdteknologin. Omvärldens rikliga varuutbud till trots blir det ibland mer lockande att tillverka utgående från egna specifika behov.

Slöjd som förståelsegrund

Följande existensmotiv utgörs av respondenternas beskrivningar av förståelse som slöjdämnet kan åstadkomma hos den som slöjdar. Respondenterna beskriver förståelsen genom vardagsföremål och den infrastruktur som finns i samhället. Respondenterna berör dels *förståelse som grund för handling*, dels *förståelse av funktion*. Respondent 2 konstaterar följande:

[...] att det är lättare att ordna saker nog om man har redan från tidig ålder fått arbeta med slöjd och förstår att lite sådär att... bara att ha fått se den där processen vad som ligger bakom att skapa saker och hur elektronik fungerar och så där. (r2/T1)

I citatet ovan berör respondenten såväl slöjdens möjlighet att ge grund för handling som förståelse av funktion. Respondent 15 konstaterar att trots att inget direkt intresse för slöjdande funnits efter skolan, så har slöjden bidragit med en sådan förståelse som gjort det möjligt att ta sig an sysslor inom byggbranschen.

[...] jag vet ju för egen del att jag har klarat av att arbeta inom byggnadsbranschen fast jag inte är intresserad av det utan det är som de där grunderna man haft med sig sen liten som har gjort att man som förstått att ”ja det ska vara så där” att kanske jag inte har klarat av att utföra det allting själv men man har liksom lärt sig lite då hela tiden då och förstått i alla fall vad det går ut på och hur det ska utföras. (r15/T1)

Samma respondent konstaterar vid T2 att även om eleven inte har direkt intresse av att själv slöjda, så kan den förståelse av funktion som slöjden skapat göra det möjligt att ”läsa av” föremål som finns i omgivningen.

[...] fast nu inte en elev senare i livet aktivt slöjdar eller håller på med något hantverk så har man väl fått lite insikter och kunskaper i det i alla fall så att man kan tillgodose sig saker med att se på just då, hantverk eller byggnader eller... så jag tror nog att det är som bra baskunskap att ha med. (r15/T2)

Förståelse som grund för handling kan ses som en kombination av den slöjdteknologiska, individrelaterade och omvärldssrelaterade aspekten av slöjdverksamhet. Att individen har erfarenheter av slöjdprocesser gör det möjligt att fungera och ta sig an nya sysslor i omvärlden. Förståelse av funktion involverar däremot inte egen framställande verksamhet. Människan betraktar artefakter i omvärlden och använder kunskaper från slöjden för att nå förståelse. Därmed involveras den individ- och omvärldsrelaterade aspekten.

Ekonomiska resurser

Sammanlagt fyra respondenter berör tankegången att en viss kunskap inom slöjdens område gör det möjligt att utföra en del vardagssysslor som annars skulle förutsätta utomstående hjälp. Respondent 6 ser en ekonomisk nytta i att själv kunna utföra vissa sysslor.

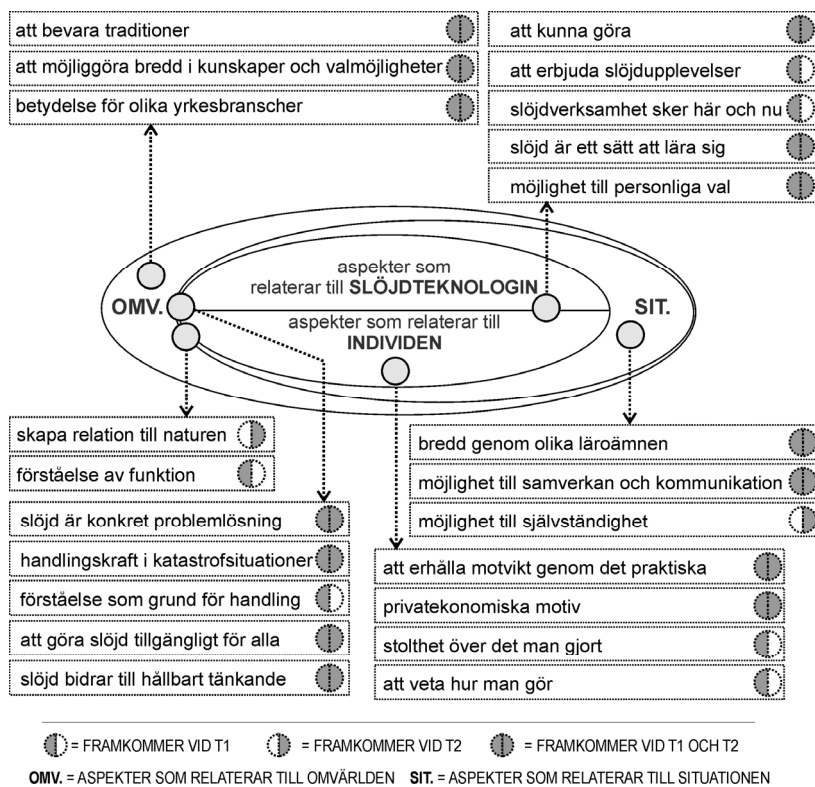
Hur blir det om man inte kan någonting, då hamnar du att köpa nytt. Kan du ren lite så kan du fixa mycket och du slipper att köpa nytt och det är skonsamt för miljön och det är skonsamt för ekonomin och för allt. (r6/T2)

Även respondent 10 berör de ekonomiska resurser som människan förfogar över i vardagen.

Säkert skulle värdet för allt möjligt hantverkararbete stiga på längre sikt men jag gissar att det skulle bli för enskilda individen ekonomiskt sätt dyrare också. (r10/T1)

Det är huvudsakligen *privatekonomiska motiv* som synliggörs som ett existensmotiv för slöjdamnet. Detta motiv har tolkats höra till individens hantering av omvärlden.

Ovan presenterade nio existensmotiv stöds av tjugotvå aspekter som exemplifierats med hjälp av utdrag ur intervjuerna. Aspekterna relaterar på olika sätt till individen som slöjdar, de ämnesteknologier som används och den situation och omvärld som verksamheten pågår i. Det hur aspekterna relaterar till slöjdaren omgiven av världar har diskuterats kortfattat i slutet av vardera existensmotivets. Med hjälp av figur 13 sammanfattas aspekternas förhållande till slöjdaren omgiven av världar. Modellen för slöjd som verksamhetssystem har omformats så att den situationsrelaterade aspekten placerats excentriskt och individen och slöjdteknologin delar slöjdverksamhetens kärna i stället för att finnas inuti varandra. Med hjälp av den omarbetade modellen kan framkomna aspekterna av existensmotiven visualiseras på ett ändamålsenligt sätt. Exempelvis att slöjden kan skapa en relation mellan den som slöjdar och naturen kan nu visualiseras med hjälp av den omarbetade modellen. Varje aspekt har en symbol som visar om aspekten framträder vid intervjudpunkt T1 och eller T2.



Figur 13: Sammanställning av framkomna aspekter av existensmotiv.

Fyra av de aspekter som framkommer i analysen ger uttryck för slöjdandets individrelaterade aspekt. Den situationsrelaterade och omvärldsrelaterade aspekten av slöjdverksamheten formar var för sig tre aspekter. Fem av aspekterna som framkommer i respondenternas existensmotiv har beröring med den individrelaterade och den slöjdteknologiska aspekten i slöjdpedagogisk verksamhet. Två aspekter har beröring med den individrelaterade och den omvärldsrelaterade aspekt av slöjdverksamhet, medan fyra aspekter involverar såväl individen, slöjdteknologin som omvärlden. De ovan redovisade resultaten ger ett grupperspektiv på den första forskningsfrågan. Redovisningen visar hur klasslärarstuderande motiverar slöjdämnetens existens i den grundläggande utbildningens lägre årskurser.

7.1.2 Slöjdämnetens existensmotiv ur ett respondentperspektiv

I det följande görs en redovisning som behandlar utvecklingsperspektivet i den första forskningsfrågan, det vill säga hur enskilda respondenters ställningstaganden om slöjdämnetens existensmotiv förändras mellan intervjutidpunkterna T1 och T2. För det första redovisas hur varje enskild respondent stöder sig på de existensmotiv som formats. För det andra redovisas hur använda aspekter av existensmotiv finns inom de världar som omger slöjdaren.

Förändring granskat genom existensmotiven

Med hjälp av tabell 3 synliggörs de existensmotiv som respondenterna berör vid intervjutidpunkterna T1 och T2. Bokstaven X visar de motiv som framträder vid intervjutidpunkt T1. Förändringen som sker vid T2 synliggörs med bokstäverna U och N. Innebörden i U är att existensmotivet som fanns vid T1 utvidgas med fler aspekter vid T2. Bokstaven N står för att existensmotivet är nytt för intervjutidpunkt T2. En detaljerad variant av tabell 3 återfinns i bilaga 2. I bilagan syns samtliga aspekter av existensmotiven.

Tabell 3: Översikt av respondentvisa existensmotiv vid intervjutidpunkt T1 och T2

Existensmotiv	Respondent																													
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Handlingsberedskap		N	X			X	U	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
Läroämnen av olika karaktär					X		X		X	U	X			N		X		X		X		X		X		X		X		X
Möjlighet till slöjdverksamhet	X		X		U		X		X		X			X				X				N		X		X		X		X
Slöjdverksamh. manuella karaktär			X		U		X		U					N		N		N		X			X							
Slöjdsituationens karaktär														N								N								
Slöjdens samhälleliga betydelse	X		U		X		X		U		X			X		U		X		X		X								
Slöjdandets affektiva betydelse														X																
Resurser														X																
Slöjd som förståelsegrund		N	X										X		X														X	U

Bortsett från handlingsberedskapen använder respondenterna 1 och 8 samma motiv för slöjdämnets existens vid intervjutidpunkt T1. Båda respondenterna tar fasta på möjligheten till slöjdverksamhet och slöjdens samhälleliga betydelse som motiv för att slöjdämnet ska existera i skolan. Vid T2 förändras motive-ringarna så att respondent 1 synliggör handlingsberedskapen och slöjdämnets möjlighet att ge förståelsegrund. Respondent 8 breddar vid T2 motiven genom att synliggöra slöjdandets manuella karaktär.

Vid T1 har respondenterna 2 och 3 motiveringar som liknar varandra. Handlingsberedskap, möjlighet till slöjdverksamhet, slöjdverksamhetens manuella karaktär och slöjdens samhälleliga betydelse finns med i respondenternas motiveringar. Det som skiljer respondenterna åt är att r2 även har med slöjd som förståelsegrund i motiven, medan r3 i sin tur har motiv som finns inom läroämnen med olika karaktär. Vid T2 tillkommer inga nya motiv. Däremot utvidgar båda respondenterna en del av motiven från T1 med nya aspekter.

Respondenterna 4, 5 och 10 motiverar vid T1 slöjdämnets existens med hjälp av den handlingsberedskap som slöjden kan åstadkomma, att skolan ska ha läroämnen av olika karaktär, att människan ska ha möjlighet till slöjd och att slöjden har samhällelig betydelse. Respondent 10 berör därutöver även resurser som existensmotiv. Vid T2 finns inga data från respondent 4. Existensmotiven som respondent 10 använder förändras inte vid T2. Respondent 5 breddar däremot existensmotiven så att slöjdverksamhetens manuella karaktär och slöjdsituationens karaktär finns med vid T2.

Respondenterna 6, 9 och 13 är de respondenter som berör flest existensmotiv vid intervjutidpunkt T1. Samtliga tre respondenter anser att slöjd kan skapa handlingsberedskap, att ämnet behövs för att skolan ska ha läroämnen av olika karaktär, att slöjden har såväl samhällelig betydelse, affektiv betydelse som betydelse gällande de resurser som individen har att tillgå. Respondent 6 stöder sig vid T1 även på den förståelsegrund som slöjden kan ge, medan respondenterna 9 och 13 synliggör slöjdens manuella karaktär. Respondent 13 konstaterar även att slöjdsituationens karaktär är sådan att den ger ett mervärde i jämförelse med andra läroämnen. Existensmotiven som r9 berör förändras inte vid intervjutidpunkt T2. Respondent 13 gör vid T2 uttalanden som handlar om att vars och ens slöjdekunnsighet gör att ekonomiska resurser kan sparas. Därmed framträder resurserna som motiv för slöjdämnet. Respondent 6 utvidgar vid T2 sitt resonemang inom slöjdens samhälleliga betydelse.

I tillägg till att handlingsberedskap skapas motiverar respondent 7 slöjdämnets existens med dess samhälleliga betydelse och möjlighet att skapa förståelsegrund. Vid T2 tillkommer två nya existensmotiv då läroämnenas olika karaktär och slöjdverksamhetens manuella karaktär framkommer i de ställningstaganden som r7 gör.

Vid intervjutidpunkt T1 saknas data från respondent 12 och 14. Vid T2 konstaterar båda respondenterna att skolan ska ha läroämnen som är av olika karaktär och att slöjdens samhälleliga betydelse motiverar läroämnets existens i skolan.

Utöver dessa motiv anser r12 att skolan ska ge människan möjlighet till slöjdvksamhet, medan r14 anser att slöjdsituationens karaktär ger grund för att slöjddämnet ska finnas i skolan. Även handlingsberedskapen aktualiseras av r14.

Respondent 15 betonar vid T1 handlingsberedskap, människans möjlighet till slöjd, slöjdens samhälleliga betydelse samt att slöjd kan ge förståelsegrund som skapar beredskap för handling. Vid T2 utvidgar r15 slöjdens möjlighet att bidra med förståelse av funktion. Respondent 11 konstaterar vid T2 att människans möjlighet till slöjd ger läroämnet existensmotiv i tillägg till vikten av att skolan har olika läroämnen, betydelsen av slöjdens manuella karaktär samt slöjdens samhälleliga betydelse som berördes vid T1. Respondent 11 berör även slöjdsituationens karaktär vid T2.

Sammanfattningsvis kan konstateras att hos samtliga respondenter utom r9 och r10 förändras existensmotiven mellan intervjutidpunkt T1 och T2. Respondenterna 2, 3, 6 och 15 utvidgar existensmotiven från T1 genom att beröra nya aspekter av existensmotiven. Respondenterna 1, 5, 7, 8, 11 och 13 tillför även nya existensmotiv till sina ställningstaganden om slöjddämnets existens i den i den grundläggande utbildningens lägre årskurser (F-6).

Förändring granskat genom världar

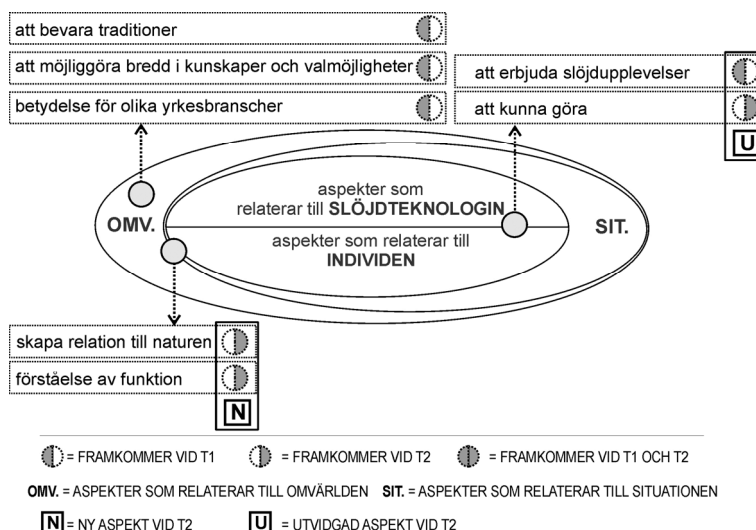
Individen utnyttjar sig av slöjdteknologi vid framställning av artefakter. Verksamheten sker i en situation som finns i en omvärld. Aspekterna av existensmotiven anknyter till olika världar och kombinationer av världarna som omger den slöjdande människan.

I tabell 4 visas en översikt av hur respondenternas ställningstaganden placerar sig i förhållande till individ, slöjdteknologi, situation och omvärld samt kombinationer av dessa.

Tabell 4: Aspekter och kombinationer av aspekter som framträder i respondenternas ställningstaganden om slöjddämnets existens

Aspekter och kombinationer av aspekter	Respondent																														
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	
Individerelaterade aspekter			1		1	U1			1	U1	4		1	U1			4		2		1			1							
Aspekter som sammanlänkar individ och slöjdteknologi	1	U1	3	U1	1	U1	1		2	U1	2		1		1	U1	2		1		2					3				1	
Aspekter som sammanlänkar individ, slöjdteknologi och omvärld	2		2		1	U1	3						1	U1	1	U2		N1			2		1			Inga data	1	2			3
Aspekter som sammanlänkar individ och omvärld		N2	1										1																		N1
Situationsrelaterade aspekter					1		1		1	U1	1	U1							1	1		1	U1		1	2			2		
Omvärldsrelaterade aspekter	3			N1	2	U1	3		1		2	U1	2		2	U1	1			2		1	U1		1	1			1	1	

De ställningstaganden som respondent 1 gör används som ett konkretiserande exempel på den information som kan utläsas från tabell 4. Respondent 1 fokuserar vid T1 på omvärldsrelaterade aspekter. Slöjdens möjlighet att erbjuda bredd i kunskaper och valmöjligheter, att bevara traditioner samt att slöjden har betydelse för olika yrkesbranscher finns med i de överväganden som respondent 1 gör vid T1. Respondent 1 framhåller även vikten av att erbjuda eleverna slöjdupplevelser. Vid T2 stärks existensmotiven som sammanlänkar individen och slöjdteknologin genom att individens tillverkande handlingsberedskap framträder i respondentens överväganden. Att slöjd kan skapa en relation till naturen liksom även en förståelse av funktion gör att det hos respondent 1 framträder nya aspekter som kombinerar individen och omvärlden.



Figur 14: Synen på slöjddämnet's existens, exemplifierat genom respondent 1.

Vid T2 fokuserar respondent 1 därmed i högre grad på aspekter som involverar *individen och omvärlden*. Det här utgör svar på frågan om hur respondentens syn på slöjdens existens förändras mellan T1 och T2.

Respondent 2 fokuserar vid T1 på aspekter där individen genomgående finns med. Individen och slöjdteknologin finns i fokus. Slöjddämnet's existens motiveras med den tillverkande handlingsberedskapen, elevens möjlighet till slöjdupplevelser och att slöjdande är en verksamhet som sker här och nu. Individen kan genom slöjd även skapa handlingsberedskap som omfattar kunskap om hur någonting ska göras. Individen kan även utveckla förståelse av funktion och handlingskraft i katastrofsituationer. Vid T2 utvidgas individens möte med slöjdteknologi med en aspekt. Respondent 2 konstaterar nu att slöjd är ett sätt att lära sig. Omvärlden framträder i en ny aspekt då r2 konstaterar att slöjd kan motverka en alltför stor enkelriktning av de kunskaper som samhället förfogar över. Därmed fokuserar respondent 2 vid T2 i högre grad *omvärlden och individens möte med slöjdteknologin*.

Respondent 3 använder sig vid T1 av en bred variation av aspekter, dock så att det är endast en aspekt som berörs inom vardera området. Undantaget utgörs av slöjdämnets omvärldsrelaterade aspekter där både möjligheten att genom slöjdämnet motverka en alltför stor enkelriktning av befintliga kunskaper i samhället och slöjdämnets betydelse för olika yrkesbranscher berörs. Vid T2 fäster respondent 3 uppmärksamhet vid att slöjd är ett sätt att lära sig. Likaså framträder slöjdens betydelse för sådan handlingsberedskap som är upptagen av hur olika saker utförs och handlingskraft i katastrofsituationer. Därmed utvidgas fyra av fem områden med nya aspekter vid T2. Vid T2 fokuserar respondent 3 i högre grad på aspekter som involverar *individ*.

Respondent 4 fokuserar vid T1 på omvärldsrelaterade aspekter. Slöjdens möjlighet att erbjuda bredd i kunskaper och valmöjligheter, att bevara traditioner samt att slöjden har betydelse för olika yrkesbranscher finns med i de överväganden som r4 gör vid T1. Respondent 4 berör också handlingsberedskap av tillverkande karaktär, att slöjd bidrar till hållbart tänkande samt att skolan ska vara varierande i sitt innehåll. Respondent 4 finns inte med vid T2.

Respondenterna 5 och 11 har vid T1 liknande ställningstaganden beträffande hur aspekterna fördelar sig på de olika världarna och kombinationerna av världar. Respondent 5 utvidgar vid T2 sina ställningstaganden med att synliggöra att slöjd är ett sätt att lära sig och att slöjdämnet är viktigt för eleven i och med att ämnet har en annan karaktär än de flesta andra ämnen. Respondent 5 är ensam om att konstatera att slöjdämnets karaktär möjliggör självständigt arbete. Respondent 11 utvidgar sina ställningstaganden inom den situationsrelaterade aspekten och omvärlden genom att konstatera att slöjd möjliggör bredd i kunskaper och valmöjligheter samt att slöjdsalssituationen skiljer sig från andra ämnen. Sammanfattat får *individ* och *situationen* en större tyngd i de överväganden som r5 och r11 gör vid T2.

Respondenterna 6 och 9 har vid T1 liknande betoning på individrelaterade aspekter och aspekter som sammanlänkar individ och slöjdteknologi. Respondent 9 anser att variation och bredd erhålls genom att skolan består av olika ämnen samt att slöjdämnets existens har betydelse för olika yrkesbranscher. Hos respondent 9 sker ingen förändring vid T2. Respondent 6 gör vid T1 överväganden som leder till att såväl *individ*, slöjdteknologin, situationen som omvärlden berörs. Utvidgning av existensmotiven sker inom *situations- och omvärldsrelaterade* aspekter och en aspekt som sammanlänkar *individ*, *slöjdteknologin* och *omvärlden*.

Både respondent 7 och 8 konstaterar vid T1 att slöjdämnet kan bidra till att bevara traditioner och att slöjdämnet har betydelse för olika yrkesbranscher. Bägge motiven tillhör den omvärldsrelaterade aspekten av slöjdverksamheten. Handlingsberedskapen som har formen av att kunna utföra olika slöjdhandlingar berörs även av både r7 och r8. Respondent 7 utvidgar vid T2 slöjdens *individrelaterade aspekt* och den aspekt som kombinerar *individ*, *slöjdteknologin* och *omvärlden*. Respondent 8 utvidgar i sin tur sina ställningstaganden genom att

synliggöra att slöjd är ett sätt att lära sig, att traditioner kan bevaras i slöjddämnet och att slöjd är konkret problemlösning. *Omvärlden, individen och slöjdteknologin* får större utrymme i de aspekter som i 8 använder vid T2.

Hos respondent 10 förändras aspekternas anknytning till individen, slöjdteknologin, situationen eller omvärlden inte vid intervjutidpunkt 2. Respondent 13 har vid T1 betoning på aspekter som sammanlänkar individ och slöjdteknologi. Slöjd är ett sätt att lära sig, och i slöjddämnet möjliggörs personliga val. Respondent 13 betonar vid T1 möjligheten till samverkan och kommunikation som slöjddämnet omfattar. Därmed framträder den situationsrelaterade aspekten. Vid intervjutillfälle T2 utvidgar respondent 13 den *individrelaterade aspekten* genom att konstatera att människans privatekonomi kan gynnas av slöjddamnets existens. I övrigt utvidgas ställningstagandena från T1 inte. Respondent 14 betonar den situationsrelaterade aspekten vid T2.

Vid T1 fokuserar respondent 15 på aspekter som sammanlänkar individen, slöjdteknologin och omvärlden. Den situationsrelaterade aspekten berörs inte vid T1 eller T2. Slöjddamnets möjlighet att bidra med förståelse av funktion gör att aspekten som sammanlänkar *individ och omgivning* framträder vid T2.

7.1.3 Sammanfattande kommentar, slöjddamnets existensmotiv

Utgående från respondenternas överväganden vid T1 och T2 har nio motiv för slöjddamnets existens formats. För det första kan slöjddämnet enligt respondenterna utveckla en mångsidig handlingsberedskap. För det andra ska skolans läroämnesutbud bestå av läroämnen av olika karaktär. Det här gynnar både helhetsperspektivet som skolan arbetar med och den enskilda elevens möjlighet att ta del av en varierande skolvardag. För det tredje ger den grundläggande utbildningen alla elever tillgång till slöjddämnet. Allas rätt att slöjda och få slöjdupplevelser framkommer, liksom även att tillgången till slöjddämnet medför bredd i valmöjligheter och kunskaper som samhället förfogar över. Det fjärde existensmotivet formas kring slöjdens uttrycksform som bygger på manuellt arbete där artefakter formas. Konkret problemlösning finns med i en verksamhetsform där resultaten av ens arbete kan ses omedelbart och där lärande kan ske. För det femte finns det en betydelse i slöjdsalssituationens utformning. I slöjden har eleverna möjligheter att kommunicera och agera tillsammans. Samtidigt medför situationen även möjlighet till självständigt arbete med handledning vid behov. För det sjätte har slöjden ett existensberättigande genom kopplingen till det omgivande samhället. Här fokuserar respondenterna på den traditionsbevarande aspekten i slöjddämnet samt att slöjddämnet bidrar till att väcka intresse för branscher där slöjdens verksamhetsform kan komma till nytta. Slöjden kan även gynna hållbart tänkande hos människan, skapa kontakt till naturen och utveckla handlingskraft i olika katastrofsituationer. Det sjunde existensmotivet är upptaget med slöjddandets affektiva betydelse. Människan kan uppleva stolthet över genomfört slöjddande, och hon har möjlighet att göra val och styra slöjddandets utformning utgående från egna behov och intressen. Slöjdens möjlighet att ge förståelsegrund framkommer som åttonde existens-

motiv. Förståelsen kan hjälpa människan att greppa fenomen i omgivningen utan att handling för den skall påbörjas. Förståelsen kan även ge grund för handlingar som utförs. Ekonomiska resurser som människan har att tillgå fokuseras i det nionde existensmotivet.

Enligt förståelsen till denna avhandling fokuserar arbetet med klasslärar-studerande ofta på en tillverkande nivå. Lärarutbildningens kurs har upplevts vara upptagen med att repetera och träna grundläggande tekniker och materialkännedom, medan exempelvis frågor av mer övergripande karaktär har uppfattats få ett relativt osynligt utrymme i mötet mellan lärarstuderande och lärarutbildare. Ovan presenterade delresultat visar att det finns en god potential till en varierande och mångsidig betraktelse av de villkor som kan möjliggöra och stödja slöjdämnets existens.

Ett faktum är att endast ett fåtal nya aspekter framträder vid intervjudidpunkt T2. Därmed har respondenterna redan vid inledningen av lärarutbildningen en mångsidig motivbild som väntar på att bli avslöjad. Ovan redovisade resultat gällande respondenternas syn på slöjdämnets existensmotiv visar en mångsidig bild av aspekter och motiv som kan användas som stöd då slöjdämnets existens den allmänbildande skolan diskuteras. Utmaningen blir att i framtida lärarutbildning tillvarata den potential som här visat sig. I resultatdiskussionen (kapitel 8) förs resonemang om hur potentialen kan tillvaratas och omvandlas till en gemensam tillgång för lärarstuderande.

7.2 Ambitioner med läroämnet slöjd

I det följande redovisas respondenternas ställningstaganden om vilka ambitioner slöjdämnet ges. Redovisningen av ambitioner med slöjdämnet har en funktionell karaktär, d.v.s. *vad som eftersträvas med läroämnet*. Det som enligt respondenterna eftersträvas med slöjdämnet relateras och sammanfattas med hjälp av slöjdens funktionsformer som behandlades i avsnitt 5.4.1. I avsnitt 7.2.1 redovisas ett grupperspektiv av framkomna ambitioner, medan avsnitt 7.2.2 återger respondenternas förändrade ställningstaganden över tid. I Avsnitt 7.2.3 sammanfattas resultaten som beskriver ställningstaganden om ambitionerna med slöjdämnet.

7.2.1 Ambitioner med slöjdämnet ur ett grupperspektiv

Individfunktion

Av de ambitioner med slöjdämnet som respondenterna uttrycker vid intervjudidpunkt T1 eller T2 finns åtta aspekter inom slöjdandets individfunktion. I beskrivningen finns både aspekter som tydligt finns inom individfunktionen och aspekter som finns i gränslandet mellan individ- och produktionsfunktionen. En översikt av aspekternas relation till funktionerna presenteras i slutet av den aktuella delen av redovisningen.

Enligt respondenterna har slöjd i uppgift att *utveckla elevens motorik*. Respondent 3 konstaterar följande.

Just den här motoriska färdigheten, finmotoriken, heter det finmotorik? Alltså händerna... det är ju endast gymnastiken till som är det här mera fysiska. [...] Det är ju lite synd, jag tror inte att det är riktigt så bra utveckling att barnen [...] rör mindre på sig och använder mer hjärnan, nog för att det är bra att använda hjärnan men det behövs båda (r3/T1)

Enligt respondent 6 och 12 bidrar slöjddämnet speciellt till finmotorikens och fingerfärdighetens utveckling. Även här berörs gymnastikämnet som enligt respondent 6 har större fokusering på de större muskelgrupperna.

Men sen då det kommer till nåt som inte ser ut som ett tangentbord så vet de inte vad de ska göra med sina fingrar inte. Att det är ju nog ett sånt där som alla bör kunna. I gymnastiken kommer det ju fram, då är det ju de här större muskelgrupperna som du får börja lära dig att använda. Medan i slöjd så är det ju mycket finmotorik och fingerfärdighet kommer ju fram där. (r6/T2)

Att det är nog kanske det som är det viktigaste och så där att du får utveckla både grov- och finmotoriken, du utvecklar ju nånting där också, men att man får göra någonting (r12/T2)

Att få slöjda handlar i citatet ovan om att det finns tillfällen till sådan verksamhet där kroppen nyttjas och motoriken kan utvecklas. Elevens möjlighet *att vara kreativ och använda fantasi* utgör följande ambition med slöjddämnet. Respondent 1 belyser möjligheten till kreativitet i verksamhet där produkter konstrueras.

Inte bara via teckning eller nåt sånt utan man måste få prova på att bygga lite... och då är det ju... det är ganska kreativt och på så sätt. Så jag tycker nog att det är viktigt. (r1/T1)

Respondent 2 relaterar till människans vilja att skapa. Slöjdens olika delområden ger möjlighet till kreativ verksamhet.

Sen är det ju nog så att vi människor tycker om att skapa för egen hand och det här rent estetiska kreativa sidan får ju mycket näring via slöjdens olika delar (r2/T2)

Respondent 14 betonar växelverkan mellan god fantasi och möjligheten att tänka själv.

Ja nå de får ju kanske mera det där, bättre fantasi och så där att de får tänka själva, att de blir... är kanske inte så fast i att nån annan måste tänka åt dem att de får som tänka själv och planer själv och ja... (r14/T2)

Att utveckla sin fantasi kan enligt respondenten ske då slöjdaren har möjlighet att tänka själv. Respondent 15 tar vid både intervjutidpunkt T1 och T2 fasta på slöjdens betydelse för *att utveckla självförtroendet*. Respondenten använder egna erfarenheter som grund och konstaterar följande:

[...] för att det kan lätt bli annars att man inte riktigt tror på sig själv. Att det där kanske man inte kan göra i slöjd och... och ja... så att... det är självförtroendet också som behöver få lite stöd i bland. (r15/T2)

Självförtroende diskuteras som respondentens insikt i hur olika saker kan göras inom slöjdandets ramar. Flertalet respondenter betonar elevernas möjlighet *att uppleva glädje* i slöjdandet. Uttalandena som finns inom denna aspekt är till för-

men korta konstateranden som sällan beskrivs i detalj. Följande tre citat visar typiska uttalanden inom denna aspekt.

[...] men jag strävar till att de ska ha det skoj. (r5/T1)

[...] men det är ändå att dom har roligt. (r12/T2)

Hmm... att de ska ha roligt och lära sig någonting. (r11/T2)

Att slöjd ska vara kul, glädjefyllt och roligt beskrivs ofta i kombination med aspekten *att skapa intresse och motivation för slöjd*. Respondent 7 tar fasta på intresse och motivation för att framställa artefakter.

[...] jag försöker få ut så mycket som möjligt av eleverna och att dom också ska tycka att det är roligt och ha motivation att göra saker. (r7/T2)

Respondent 6 diskuterar intresse och motivation ur synvinkeln att slöjdandet i skolan ses som lockande och något eleverna väntar på.

Så där att de faktiskt kan tänka sig att det där är faktiskt roligt och att de väntar till nästa vecka när de får komma tillbaka till slöjdsalen [...] att skapa intresse och faktiskt få att det tycker att det är roligt att jobba där i slöjdsalen, så det är väl nog högsta prioritet tycker jag. (r6/T2)

Respondenterna diskuterar även slöjddämnets betydelse i utvecklandet av förmåga *att ta egna initiativ*. Respondent 4 konstaterar följande:

Nå det är väl... det är nog enligt min mening... så det här eget initiativ - att våga som, då man har dom här kunskaperna så vågar man mycket mera som så att man vågar som tänja lite på sina egna gränser, experimentera, försöka bygga någonting nytt som man aldrig provat på. Men utan dom här kunskaperna så skulle man inte ha vågat det. (r4/T1)

Respondent 4 betonar betydelsen av grundläggande kunskaper som grund för egna initiativ. Respondent 3 exemplifierar att egna initiativ utvecklas då man inte nöjer sig med att göra som andra vill.

[...] att se det här mervärdet i det här skapandet att det just inte bara som för att någon annan vill utan det att man kan just det här att, just det här med som... just det här att ge utlopp för kreativiteten. (r13/T2)

Kreativiteten framträder enligt respondenten då slöjdaren försöker förlita sig på egna initiativ. Vid intervjutidpunkt T2 formaras ambitionen *att introducera och bredda slöjddämnet* för eleverna. Respondent 7 utgår från sin egen erfarenhet och anser att det finns möjlighet att bredda slöjddämnets innehåll.

Och att de ska få prova på nya saker som dom kanske aldrig har provat på förut. Åtminstone vet jag att inte hade jag aldrig svarvat innan jag for in i en slöjdsal. (r7/T2)

Enligt respondenten ovan är det viktigt att erbjuda slöjdinnehåll som eleverna annars inte kommer i kontakt med. Respondent 1 konstaterar att möjlighet att göra även kan medföra möjlighet till reflektion över det som görs.

[...] nog är det ju det här viktigt med det här handens färdighet nog, att de får åtminstone de som inte har gjort det från förr att de får prova på och... öva på det, men att samtidigt att de förstår sig på att, så att de kan ha dom här praktiska kunskaperna så måste de förstå sig på vad de är som det gör, nog är det samtidigt att få nån teoribas eller teoretisk bas på det här vad dom gör. (r1/T2)

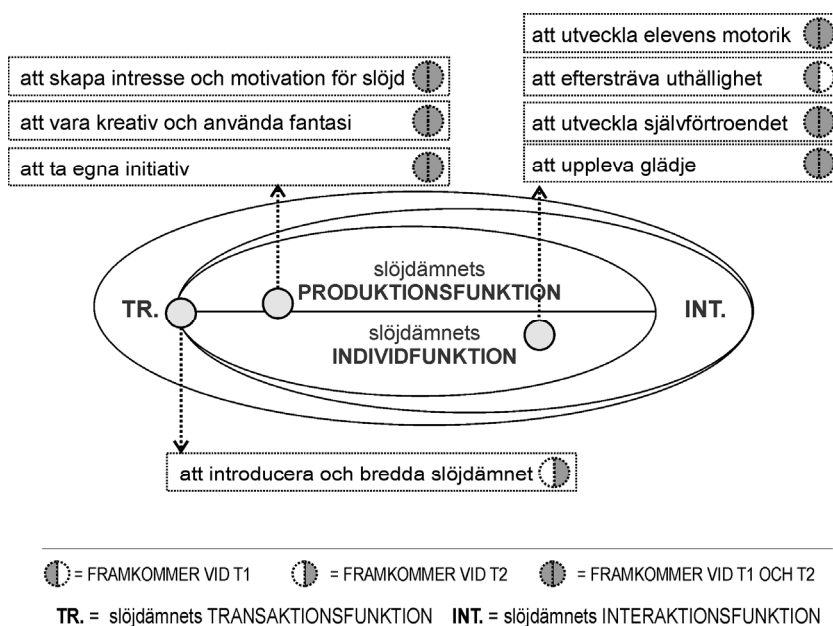
Att ha tillfälle att göra och förstå det som görs kan betraktas som en breddning av det slöjddämne som eleverna möter i slöjdsalen. En respondent berör vikten av att *eftersträva uthållighet* i elevernas arbete.

[...] men sen märker de kanske om fem tio år när de ser på den att då de har gått ut högstadiet att "hur gjorde jag så där att varför har jag nu bara sågat och spikat?" att försöka som de att försöka lära dem att ha lite tålamod att putsa och det där finslipningen (r6/T1)

Slöjdandet kan enligt r6 ibland kännas som ett oändligt slipande och putsande. Uppfattningen som respondenten lägger fram är att uppövningen av uthålligheten är ett av målen med slöjddämnet. Den arbetsinsats som gjorts vid framställningen syns i det färdiga resultatet och lagras på så sätt för senare betraktelse.

Översikt av ambitionerna inom slöjddämnets individfunktion

Med hjälp av figur 15 sammanställs de aspekter av ambitioner i respondenternas ställningstaganden som tillhör slöjdverksamhetens individfunktion.



Figur 15: Översikt av individfunktionen i respondenternas ambitioner med slöjddämnet.

I figuren visualiseras de aspekter som finns inom individfunktionen eller bildas av kombinationer av funktioner där individfunktionen finns med. Aspekten att introducera och bredda slöjddämnet framkommer vid intervjutidpunkt T2, medan att eftersträva uthållighet finns med vid T1. Övriga aspekter framträder vid båda intervjutidpunkterna. Huruvida aspekterna framträder vid intervjutidpunkt T1 och eller T2 kan avläsas från om halvmånarna har grå färg eller ej.

Ambitionerna att slöjdämnet utveckla elevens motorik och självförtroende, eftersträva uthållighet samt att uppleva glädje genom slöjd är aspekter som fokuserar på individfunktionen. Då ambitionen är att skapa intresse och motivation för slöjd, gynna användning av fantasi och kreativitet samt att ta egna initiativ involveras även slöjdverksamhetens produktionsfunktion i tillägg till individfunktionen. Att genom skolans slöjdämne introducera och bredda slöjdämnet för eleverna har placerats så att såväl individ-, produktions-, som transaktionsfunktionen berörs. Det här motiveras med att läraren då hämtar in innehåll från omvärlden till den produktiva situation som eleven är delaktig i.

Produktionsfunktion

Produktionsfunktionen är det som sker i den teknologisk-estetiska världen och omfattar alla faktorer som har med produktionsprocessen i den edukativa slöjdverksamheten att göra (Lindfors, 1997). I de resonemang som respondenterna för om ambitioner med slöjdämnet kan fem aspekter inom slöjdens produktionsfunktion urskiljas.

Den mest framträdande aspekten utgörs av *att ha kunskap om verktyg och tekniker*. Den här aspekten framträder i så gott som samtliga respondenters uttalanden vid såväl intervjutidpunkt T1 som T2. Respondent 14 tar fasta på kunskap om grundläggande tekniker inom slöjdområdet.

Men... jaa... jaa... det här var nog... inte vet jag riktigt vad jag ska... i alla fall tycker jag att de ska kunna slå spikar själva, såga med fogsvans och... (r14/T2)

Flera respondenter synliggör att kunskapen om verktyg och tekniker ger grund för fortsatt utveckling inom slöjdområdet.

[...] det är liksom viktigt tycker jag att grunderna är på plats att sen får då, att rötterna är som de ska och sen får trädet växa lite i den riktning det känner själv och vill själv. (r2/T2)

Respondent 2 konkretiserar elevernas möjlighet att göra individuella val utgående från sina kunskaper om verktyg och tekniker. Följande aspekt inom produktionsfunktionen utgörs av *materialkunskap* som berörs av sammanlagt fyra respondenter vid intervjutidpunkt T1 och T2. Uttalandena inom aspekten varierar från vaga uttalanden till resonemang som stöds med exempel.

Ja, kanske dom får... ja... [skrattar] bredare perspektiv på materialet trä och... det här går nog super... (r5/T2)

[...] kunskap om olika material, vad man kan använda olika material till. Att inte bara som bygga nånting utav det utan att man kan observera runt sig att vad är olika byggnader byggda av för material och på vilket vis ska man ta i beaktande väder och vind och temperatur och så vidare. (r4/T1)

I det senare citatet utvidgar respondent 4 materialkunskapen till situationer utanför den pågående slöjdverksamheten. Anmärkningsvärt är att respondenterna rör sig uteslutande inom träslöjdens område då de exemplifierar vilken typ av verktygs- och teknikkunskap som eftersträvas. Utöver att eleverna förväntas bli bättre på slöjdmaterial, tekniker och verktyg uttalar i stort sätt hälften av respondenterna antingen vid T1 eller T2 vikten av att *säkerheten* betonas i det

slöjddämne som verkställs. Respondent 2 anser att säkerheten är viktig i slöjdsalssituationen som pågår.

[...] i en slöjdsal och det är viktigt med den här ordningen och disciplinen att du liksom... och det är mycket verktyg som kan skada en sån sak också att dom får med sig hur man, hur man nu uppför sig i en slöjdsal och med olika verktyg i händerna och så där. (r2/T2)

Säkerhetsaspekten har även en situationell karaktär. Säkerheten är viktig såväl i individens produktion som i den situation där eleverna slöjdar. En del av en trygg arbetsmiljö är att eleverna inser betydelsen av säkerhet i slöjdsalssituationen. Säkerheten utvidgats därmed från vars och ens eget slöjdande till slöjdsalssituationen överlag. Följande aspekt av ambitioner med slöjddämnet som det beskrivs av respondenterna tar fasta på att det ska finnas *praktisk nytta* med det som görs i slöjddämnet.

Kanske till att se att slöjd också kan ge produkter för allmänt behov, i vardagen, till köket eller till huset och att det liksom också kan vara bra att veta och inte behöver man fara till butiken och köpa allt. (r5/T1)

Respondenten anser att det som görs i slöjddämnet gärna ska vara till nytta i elevens vardag utanför skolan. Respondent 12 exemplifierar sin ståndpunkt med stöd i egen slöjdbakgrund.

[...] att dom får göra någonting som dom har nytta av, inte bara någonting... ”nu gör vi ett luffarschack” för vi har inget annat att göra. Det använder man nog kanske en eller två gånger när man kommer hem sen och inte nå mera, inte använder jag mitt gamla luffarschack mera... utan att man gör något som de har nytta av då. (r12/T2)

Av sammanlagt sex respondenter som berör nyttoaspekten är det fem som relaterar nyttan till livet utanför skolan. Att slöjddämnet kan bidra till att människor klarar av att genomföra större helheter av producerande verksamhet framkommer i aspekten *att bemästra helheter*. Respondenten i följande citat anser att uppgifterna i slöjd borde omfatta mer än att endast följa givna anvisningar. Respondent 13 antyder att slöjdaren då kan få en inblick i slöjddandet som helhet.

Att dom fått nånting mera än att dom bara suttit där. Fått order och byggt enligt någon modell i värsta fall och sen bara gå vidare utan att tänka på det. Utan att dom skulle få någon sorts inblick i det. (r13/T1)

Respondent 2 betonar vikten att hålla kvar slöjddämnet i skolan eftersom det ger förståelse av hur tillverkningsprocesser går till.

[...] att man får en inblick i hur det verkligen fungerar och hur liksom saker och ting sitter ihop och hur man bygger från grunden någonting, just det här, verkligen det här praktiska handarbetet, hålla kvar den biten i skolan. (r2/T1)

Respondenten 3 beskriver olika skeden i en slöjdprocess. Det faktum att planerande och slutförande framkommer i det som uttalas tyder på att en hantering av allt mer omfattande slöjdprocesser är värt att eftersträva i slöjddämnet.

Ja något måste ju eleverna få ut av det... det är ju framför allt kanske det här planerandet och sen att kunna slutföra en uppgift och [...]. (r3/T2)

Respondent 8 betonar helhetstänkande, men preciserar inte vad som avses med detta.

Helhetstänkande, det tycker jag på något vis att kommer upp till ytan. (r8/T2)

Då uttalandet ovan granskas i relation till hela intervjun blir det tydligt att det helhetstänkande som här nämns avser sådan slöjdverksamhet som involverar exempelvis problemlösning och materialkunskap. Respondent 9 ger en mer detaljerad beskrivning av vad de större helheterna kan vara.

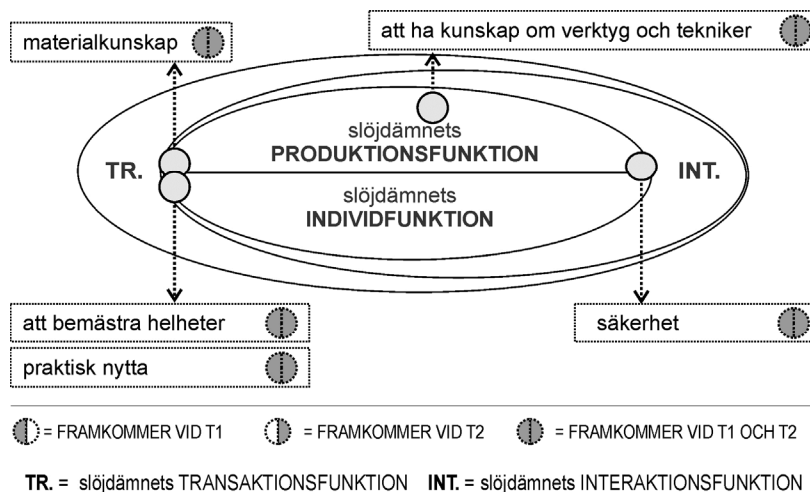
[...] att man inte för minsta lilla småsak ringer åt en hantverkare som ska komma och bygga till exempel ett terrassräcke eller nån enkel sak eller... nog kan man göra små saker själv, inte är det så svårt att laga en fågelholk till exempel, inte måste man köpa en... och så vidare att de... att man inser att man kan göra saker själv, speciellt för de som inte är uppväxta med slöjd så mycket eller som inte har gjort så mycket själv. (r9/T2)

Det går att konstatera att bemästrandet av helheter kan inta olika betoningar.

Översikt av ambitionerna inom slöjdämnets produktionsfunktion

Med hjälp av figur 16 visualiserar de aspekter av respondenternas ställningstaganden som finns inom slöjdverksamhetens produktionsfunktion eller bildas av kombinationer av funktioner där produktionsfunktionen finns med. Huruvida aspekterna framträder vid intervjutidpunkt T1 och eller T2 kan avläsas från om halvmånarna har grå färg eller ej.

Endast en av aspekterna, kunskap om verktyg och tekniker, har placerats så att den tydligt befinner sig inom slöjdverksamhetens produktionsfunktion. Övriga aspekter är till karaktären sådana att de kombinerar andra funktioner i tillägg till produktionsfunktionen.



Figur 16: Översikt av produktionsfunktionen i respondenternas ambitioner med slöjdämnet.

Säkerheten och materialkunskapen finns huvudsakligen inom produktionsfunktionen. Säkerheten är dels ett mål för att eleverna ska kunna arbeta på ett

säkert sätt, dels även en aspekt som gynnar säkra arbetsmetoder i slöjdsalssituationen som helhet. Därmed har aspekten beröring med interaktionsfunktionen. Materialkunskapen finns huvudsakligen inom produktionsfunktionen, men öppnar för en transaktionsfunktion, eftersom eleven kan använda den förvärvade materialkunskapen för att göra observationer i sin omvärld. Samhället träder in i form av transaktionsfunktionen då respondenterna betonar att det ska finnas en praktisk nytta med det som görs samt att målet är att eleverna ska börja klara av allt större helheter genom att ha varit med om den allmänbildande skolans slöjddämne. Individerna som varit involverad i slöjdens produktionsfunktion kan sannolikt nyttja de kunskaper som utvecklats i framtida situationer. Därmed har transaktionsfunktionen aktualiserats i ställningstagandet.

Interaktionsfunktion

Vid intervjutidpunkt T1 framträder sammanlagt tre aspekter inom slöjddämnets interaktionsfunktion. För det första synliggörs möjligheten att med hjälp av slöjddämnet *utveckla elevers samarbetsförmåga*. Respondent 11 konstaterar att slöjd kan bidra till en god gruppsammanhållning och förmåga att umgås med andra människor.

[...] det blir nog lite mer övergripande, men det skulle vara att jag skulle vilja att de i så fall skulle ha bra gruppsammanhållning att de har lätt att umgås med andra och så där. (r11/T1)

Respondent 13 berör först slöjddämnets karaktär som ett ämne som lär oss något om vår historia. Sedan framträder den egna erfarenheten av slöjd som ett socialt ämne.

[...] jag tycker att det är bra för jag är själv en sådan här person som är intresserad av historia och såna här äldre vetande. [...] en intressant påminnelse om det forna, men samtidigt tycker jag att det också är mera än att man sitter och gör på sitt eget. För mig så har det som varit mycket så här socialt, man har lärt sig samarbete [...] (r13/T1)

Slöjddämnets sociala karaktär framkommer genom respondentens egen erfarenhetsbakgrund. Den andra aspekten som belyser slöjddämnets interaktionsfunktion handlar om *att lära sig tillsammans*. Respondent 11 är den enda respondenten som uttalar sig om att slöjd möjliggör lärande tillsammans.

Nå det är, det utvecklar ju det här just att samarbeta med andra och förmågan att tillsammans lösa problem. Att på det viset att, att man inte ensam behöver komma på allting. (r11/T1)

I citatet ovan utvidgar respondent 11 sitt ställningstagande från samarbetsförmåga till gemensamt problemlösande. Att inte ensam behöva komma på allting ger grund för lärande tillsammans. I det uttalande som ger grund för aspekten *inlevelseförmåga* belyser respondent 14 ståndpunkten att eget slöjdarbete gör slöjdaren medveten om den komplexitet som finns i framställandet av olika artefakter.

Ja nå de ska ju lära sig att uppskatta just de som de har gjort och just att de har gjort det själv. Att om man ser till själva arbetet så kanske man får det resultat man vill ha, då uppskattar de kanske andras saker också för de vet att det kan vara svårt och hårt arbete med att få vissa saker gjorda och så där kanske.. (r14/T2)

Insikten om framställningens komplexitet kan leda till att slöjdaren kan leva sig in i andras processer och uppskatta det arbete som en tillverkningsprocess innebär. Inlevelseförmågan kan vara både en interaktions- och en transaktionsfunktion i slöjden.

Den visuella sammanställningen av aspekterna inom interaktionsfunktionen kombineras med sammanställningen av transaktionsfunktionen i figur 17 (se s. 158).

Transaktionsfunktion

Som tidigare konstaterats används transaktionsfunktionen för att urskilja sådana uttalanden som berör ambitioner som relaterar till omvärlden. Transaktionsfunktionen samlar därmed aspekter som riktar sig utanför den pågående slöjdverksamheten. Fyra aspekter som tillhör slöjdandets transaktionsfunktion kan urskiljas i respondenternas ställningstaganden.

I de uttalanden som ger grund för aspekten *problemlösningsförmåga* framträder respondenternas ståndpunkt om att det som sker i slöjdsalen kommer till nytta i miljöer utanför slöjdsalen.

[...] det finns många saker som är viktiga, men det jag skulle vilja ha fram är nog det här problemlösning, att det skulle jag vilja att de skulle som kunna för att det behövs och det är bra att ha med sig att kunna lösa problem på egen hand (r11/T1)

Respondent 11 önskar att eleverna utvecklas i att på egen hand lösa problem av olika slag. Följande respondent är av åsikten att en praktiskt betonad problemlösningsförmåga är något som behövs i vardagslivet.

[...] så att de inte är helt obekanta om de sen i vuxenålder ställs inför det. För praktiska problem. [...] Och då förstås allt så, hur ska man säga... som fundera ut lösningar om man ställs inför problem med någonting. [...] att det har man ju alltid nytta av fast... hur ointresserad man än är av slöjd så har man ju nog alltid nytta av att kunna lite sånt. (r15/T1)

Respondenten 15 anser att problemlösningsförmåga är eftersträvansvärt, även då människan inte har intresse för slöjdande i bemärkelsen att genomföra hela slöjdprocesser. Respondent 7 relaterar till sin egen vardag och anser att slöjden gett användbar problemlösningsförmåga.

Det finns nog i vardagen lite hela tiden slöjd, alltså problem som man, om man inte skulle ha slöjd i skolan, så skulle de vara hemskt svåra för mig att handskas med. (r7/T2)

Problemlösningsförmåga diskuteras av respondenterna även som något som behövs i det pågående slöjdarbetet inom slöjddämnet's ramar. I följande aspekt, *handlingsberedskap som ökar självständigheten*, framträder ståndpunkten att slöjddämnet bidrar till beredskapen att kunna fixa olika saker själv i stället för att behöva anlita någon annan. Enligt respondent 13 är det här på något sätt typiskt finskt.

[...] att det här som nå typiskt finländska på något sätt det här att man reparerar själv så blir mera till att man ringer någon som kan fara eller...(r13/T2)

Enligt respondent 2 leder hjälplösheten i slöjdrelaterade saker till ett allt större beroende av utomstående hjälp.

[...] och just sånt här också att fixa egna saker i huset det blir mer och mer att det ska ringas in folk som kommer och ordnar det åt en, att folk blir på sätt och vis tror jag mer och mer hjälplösa. (r2/T1)

I följande citat finns det både inslag av att handlingsberedskapen medför större självständighet, men samtidigt även en annan aspekt av självständighet. *Handlingsberedskap som rimlighetsbedömning* handlar om att slöjden kan bidra till en kunskap om sin egen kunskap. Följande respondenter tar ställning för att den här formen av mål kan nås med hjälp av slöjdämnet.

[...]till exempel om nånting går sönder så vet man kanske lite om man får det reparerat själv utan att måsta ringa runt i panik ”att nej vad ska jag...” eller att man måste köpa ny direkt att det är mycket sånt där praktiskt som man lär sig (r14/T2)

Att de inte måste ha någon annan att göra allt, som alla småsaker. Det tycker jag att, de faktiskt vet vad de kan och inte kan. (r9/T2)

Det här kan i förlängningen användas för att göra bedömningar av när det är rimligt att utföra någonting själv och när det är mer rimligt att anlita någon annan som hjälp. En del av respondenterna synliggör ambitionen att forma ett sådant slöjdämne och slöjdinnehåll som har betydelse i elevernas vardag. Aspekten rubriceras *att möjliggöra slöjd utanför skolan*. Respondent 12 jämför slöjden med gymnastiken och konstaterar följande:

[...] man kan ju se det som i gymnastiken så ger dom ju tips på lekar som barnen kan fara ut och leka i stället för att sitta framför tv:n. Och här kan vi ju ge tips på att bygga träkojor, för där behöver du kunna snickra kanske, såga lite och så där. (r12/T2)

Uttalandet kan ses som ett uttryck för att slöjdämnet kan utvidgas så att ämnet inte enbart stannar inom skolans väggar. Slöjd kan därmed få en större plats i elevernas vardag. Respondent 6 finns inom samma aspekt, men närmar sig möjliggörandet av slöjd ur en annan synvinkel.

[...] helt sån där ”hemmaslöjd” sånt som man klarar av att faktiskt göra där hem, utan att ha dess, du kan göra mycket saker där hemma fast du inte har en cirkelsåg, fast du inte har en rikthyvel, så kan du ändå göra himla mycket saker där hem och... för jag minns själv i lågstadiet så kändes det lite så att det skulle ha varit kul om man där hemma skulle ha kunnat göra något, men inte iddes man börja prova för man hade ingen, inte någon hyvel så man fick det [...](r6/T1)

Uttalandet väcker insikt om att skolans slöjd borde formas så att den kan hitta sin plats i elevernas vardagliga sysslor. En sista aspekt inom transaktionsfunktionen benämns *överförbara kunskaper* med hjälp av slöjd. Den här aspekten samlar uttalanden som berör kunskapens övergripande karaktär. Kunskapen flyttas från ett slöjdsammanhang till andra områden. Respondent 4 nämner vid T1 att en av ambitionerna med slöjdämnet är att eleverna ska kunna observera sin omgivning ur olika perspektiv.

[...] att man kan observera runt sig att vad är olika byggnader byggda av för material och på vilket vis ska man ta i beaktande väder och vind och temperatur och så vidare. Att till exempel så att tegel blir mycket mera isolerande en kanske till exempel stockhus. Att det beror helt och hållet på var man bor och vad man vill bygga och så vidare. Att man tar sånt i beaktande. Sen vad som är billigare och dyrare och vad man har råd att satsa på och så vidare, utöver dom här grundläggande. (r4/T1)

Utöver grundläggande slöjdkunskaper hoppas r4 på att slöjden ska hjälpa eleverna att observera sin omgivning och ta ställning i olika vardagsnära saker. Antalet respondenter som finns inom denna aspekt ökar tydligt vid T2. Respondent 7 ser en tydlig möjlighet att träna kritiskt tänkande i slöjdämnet.

Att tänka själv och jag tycker alla ämnen handlar ganska mycket om kritiskt tänkande men i slöjd så kan man ganska så här praktiskt säga att vad som är, man kan kritiskt tänka om allting, vad kan man göra bättre på en produkt? Det är inte så lätt att i historia att fundera att vad ska man ha kunnat göra annorlunda i ett krig. (r7/T2)

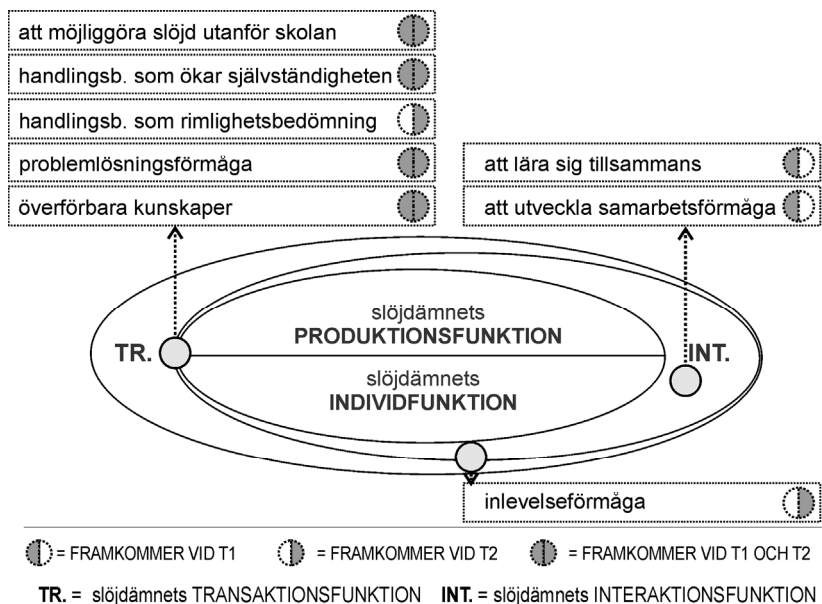
Längre fram i intervjun återkommer r7 till kritiskt tänkande.

[...] när jag gick i skolan så satsade man mer på att man skulle lära sig saker. Nu ska man också lära sig saker men det är mera det att man ska tänka själv och satsa mer på kritiskt tänkande. Det att man ska inte acceptera allt såsom det är, utan man ska få ifrågasätta lärare och så ska man kunna diskutera utan lösning med läraren, det har jag nog aldrig gjort i något ämne och ingen har försökt uppmuntra mig till det heller. (r7/T2)

Respondent 7 betraktar kritiskt tänkande som en ny och ämnesövergripande aspekt av det lärande som eftersträvas i slöjdämnet.

Översikt av ambitionerna inom slöjddandets interaktionsfunktion och transaktionsfunktion

Med hjälp av figur 17 sammanfattas de aspekter av formade ambitioner som tillhör slöjdverksamhetens interaktionsfunktion och transaktionsfunktion. Huruvida aspekterna framträder vid intervjutidpunkt T1 och eller T2 kan avläsas från om halvmånarna har grå färg eller ej.



Figur 17: Översikt av interaktions- och transaktionsfunktionen i respondenternas ambitioner med slöjdämnet.

Två av aspekterna finns inom slöjdverksamhetens interaktionsfunktion. Ambitionen att ge eleverna möjlighet att utveckla samarbetsförmåga och att lära sig tillsammans finns inom interaktionsfunktionen. Inlevelseförmågan beskrivs som slöjdarens möjlighet att genom egna slöjdprocesser få en förståelse av andras liknande processer och det arbete som dessa förutsätter. Inlevelseförmågan kan behövas såväl i den pågående situationen i skolan som i situationer utanför skolan.

Transaktionsfunktionen har använts för att samla aspekter av ambitioner som förflyttar sig utanför den pågående situationen i slöjdsalen och skolan. En första aspekt berör respondenternas vilja att göra slöjd till någonting som även har en plats och en roll utanför skolans väggar. Handlingsberedskap som ökar självständigheten innebär att individerna blir mindre beroende av andra i situationer som har slöjdanknytning. Handlingsberedskapen som rimlighetsbedömning har karaktären av metatänkande. Ens eget kunnande kan relateras till en slöjdrelaterad utmaning som ska utföras. Det här ger grund för beslutet om man ska själv gå in för att lösa utmaningen eller om någon utomstående behöver anlitas. Problemlösningsförmåga är något som slöjdens delvis oförutsägbara problem-situationer kan hjälpa att utveckla. Överförbara kunskaper samlar respondenternas uttalanden om hur slöjdkunskaper kan användas i syften som går utanför slöjdens material och verksamhet. Kritiskt tänkande är ett exempel på områden som kan tränas med slöjdens hjälp.

De ovan redovisade resultaten ger ett grupperspektiv på den andra forskningsfrågan. Redovisningen visar hurdana ambitioner klassläroarstudier anser att slöjddämnet kan ha.

7.2.2 Ambitioner med slöjddämnet ur ett respondentperspektiv

I det följande görs en sammanfattande översikt av respondenternas ambitioner med slöjddämnet. Denna redovisning utgör svar på utvecklingsperspektivet i den andra forskningsfrågan, det vill säga hur enskilda respondenters ställningstaganden om ambitioner med slöjddämnet förändras mellan intervjutidpunkterna T1 och T2.

Tabell 5: Sammanställning av respondenternas ställningstaganden om ambitioner med slöjddämnet.

Ambitioner	Respondent																													
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Individfunktion	3	U1		N4	2		2		2		3	U1	2	U2	3	U2		N1	3		1	U1		4	2	U1		2	4	U1
Produktionsfunktion	2	U1	1	U2	1	U3	2		3		2	U1	2	U1	3	U1	3	U2	1	U2		2		3	1			1		N1
Interaktionsfunktion																						2				2			1	
Transaktionsfunktion	1	U1	1	U1	1	U2	2			N1	1	U2		N2	N2	1	U1			N3	1			1		N1		1	1	

De ställningstaganden som respondent 5 gör används som ett konkretiserande exempel på den information som kan utläsas från tabell 5. Vid intervjutidpunkt

T1 betonar r5 individfunktionen och produktionsfunktionen i slöjddämnet. Elevens möjlighet att uppleva glädje i slöjdandet och möjligheten att vara kreativ och använda fantasi är aspekter som involverar individen. Produktionsfunktionen tangeras genom att slöjdandet ska ha en praktisk nytta och leda till kunskaper om material, verktyg och tekniker. Förändringen vid T2 framkommer genom att respondent 5 nu tar fasta på slöjdens möjlighet att utveckla elevernas samarbetsförmåga och att slöjd kan leda till kunskaper som kan användas utanför slöjdens egentliga område. En detaljerad tabell där samtliga aspekter av ambitionerna är synliga återfinns i bilaga 3.

Förutom r5 berör respondenterna 2, 7, 8, 9 och 10 två av slöjdens funktionsformer vid T1. Respondent 2 utvidgar både produktions- och transaktionsfunktionen och diskuterar fyra nya aspekter inom individfunktionen. Respondenterna 7 och 8 utvidgar individ- och produktionsfunktionen och berör nu även nya aspekter som finns inom transaktionsfunktionen. Respondent 9 fokuserar vid T1 på slöjdens produktionsfunktion. Funktionerna från T1 utvidgas vid T2 och individfunktionen kommer in som ny funktion. Respondent 10 betonar individfunktionen vid T1 och tar vid T2 stöd av tre aspekter inom transaktionsfunktionen som på det sättet framträder som en ny funktion. Respondenterna 1, 3, 4 och 6 stöder sig vid T1 på individ-, produktions- och transaktionsfunktionen. Samtliga funktioner utvidgas med nya aspekter vid T2. Respondent 12 har vid T2 en liknande profil i sitt ställningstagande som respondenterna 1, 3, 4 och 6. Respondenterna 5, 11, 13 och 14 är de enda respondenterna som vid någondera intervjudidpunkten berör slöjdens interaktionsfunktion. Hos r11 finns fokus på den interaktiva funktionen vid T1 och utvidgningen sker inom individfunktionen vid T2. Enligt det resonemang som respondent 13 för vid T2 kan slöjden även ha ambitioner inom transaktionsfunktionen. Respondenterna 12 och 14 har data enbart från T2. Det här medför att inga jämförelser över tid är möjliga för dessa respondenters del.

7.2.3 Sammanfattande kommentar, ambitioner med slöjddämnet

Den förförståelse som bildats hos mig som lärarutbildare och som gett drivkraft för detta forskningsarbete kan sammanfattas som en upplevelse av att klasslärarstudier i lärarutbildningens behörighetsgivande kurs ofta fokuserar på det egna slöjdandet. Utmaningarna som finns i att själv bearbeta material med kroppens hjälp till artefakter av olika slag verkar uppta det mesta av studerandes uppmärksamhet. Det har funnits en oro över att blivande klasslärare endast ser de tillverkande ambitionerna med slöjddämnet. Den i sig viktiga produktionsfunktionen överskuggar i så fall de övriga tre funktionerna som slöjden kan ha.

En granskning av sammanställningen av respondenternas ställningstaganden om slöjddämnets ambitioner (tabell 5) visar att det närmast är respondent 9 som vid T1 gör ställningstaganden som överensstämmer med forskarens förförståelse. Här finns fokus på material, tekniker, verktygsanvändning och säkerhetsaspekter. Samtliga respondenter berör minst två funktioner vid T1 och antingen utvidgar befintliga funktioner med nya aspekter, eller berör någon helt ny funk-

tion vid intervjutidpunkt T2. Därmed kan konstateras att förförståelsens farhåga om att fokus finns på tekniker och material i lärarstuderandes eget slöjdande verkar vara felaktig. Utmaningen blir dock hur ambitionsbilden kan göras tillgänglig för alla lärarstuderande och på så sätt berika respondenternas ställningstaganden genom en insyn i varandras för tillfället rådande syn på ambitionerna med slöjddämnet. Interaktionsfunktionen skulle förtjäna ett större rum i den diskussion som respondenterna för. Dessa ur datamaterialet initierade utmaningar diskuteras på ett övergripande plan i kapitel 8.

7.3 Ämnesteknologiskt innehåll i läroämnet slöjd

I detta avsnitt redovisas resultaten från respondenternas överväganden om vilka ämnesteknologier som ska ingå i slöjddämnet. Det första avsnittet (7.3.1) ger svar på grupperspektivet i den tredje forskningsfrågan. Det andra avsnittet (7.3.2) redovisar resultaten ur ett respondentperspektiv och eftersträvar att visa ett utvecklingsperspektiv, det vill säga hur enskilda respondenters ställningstaganden om slöjddämnets ämnesteknologiska innehåll förändrats mellan intervjutidpunkterna T1 och T2. Avsnitt 7.3 sammanfattas kort i 7.3.3.

7.3.1 Slöjdens ämnesteknologier ur ett grupperspektiv

I början av intervjuerna gavs respondenterna möjlighet till att beskriva det slöjddämne som de hade med sig till lärarutbildningen. Genom att be respondenterna berätta om sina slöjderfarenheter inom olika materialområden återkallades innehållet i det elevämne som respondenterna upplevt. Redovisningen som följer utgår från en allmänt vedertagen indelning om slöjddämnets material- och teknikområden. Den del av intervjuerna som behandlade det ämnesteknologiska innehållet utgick från indelningen i träslöjd, metallslöjd och elektronik. Dessa materialområden blev också synliga i respondenternas beskrivningar av tidigare slöjderfarenheter. Tillvägagångssättet motiveras med att dessa områden är vanligt förekommande och har karaktären av redskap som kan anpassas och användas till att eftersträva även övergripande kunskaper och färdigheter, exempelvis teknologiundervisning kan göras inom de olika materialområdena. Då respondenterna övervägde ämnesteknologiernas olika roller i slöjddämnet framträdde olika motiveringar som stöder och klargör den för tillfället rådande ståndpunkten. Motiven att ta in eller låta bli att ta in olika ämnesteknologiska områden relateras till de aktörer och världar som finns i en pedagogiskt inramad slöjdverksamhet. Dessa relationer visualiseras med hjälp av sammanfattande figurer.

Träslöjd

För respondent 3 vållar frågan om vilka teknikområden som ska finnas i ett framtida slöjddämne problem. Efter en stunds betänketid och intervjuarens fråga om träslöjdens roll i ett framtida slöjddämne konstaterar respondent 3 följande:

Det är helt klart att det ska finnas. (r3/T1)

Reaktionen på frågan om huruvida träslöjd ska ingå i slöjddämnet visar att *träslöjd tas för givet* av en del respondenter och har därmed en självskriven roll i slöjddämnet. Respondent 2 fäster uppmärksamhet vid möjligheten till skapande verksamhet inom trä- och metallslöjd, något som respondenten ser som klassisk slöjd.

[...] egentligen nog bara klassisk slöjd att inte har jag några revolutionerande idéer eller på det sättet nånting utan såsom det brukar vara, inte... [...] (r2/T1)

Uppfattningen om vad ordet slöjd står för tycks styra uppfattningen om vad som kan ingå i läroämnet. Respondent 4 diskuterar innehåll som traditionellt inte är centrala i slöjddämnet.

Nå jag skulle tycka att det skulle vara verkligen intressant om man skulle använda sig av tegel och så vidare i slöjd. Ja nå ämnet heter ju slöjd, jag vet inte om man kan tillämpa just murbruk och sånt i ämnet, men att jag ser ingen orsak till varför man inte skulle kunna. Att i stället kanske man skulle ändra det här själva namnet till hantverk eller konstruktionsämne eller vad som helst... att... men det här grundläggande att trä är viktigt att, metall... och... (r4/T1)

Diskussionen färgas av frågan vad som egentligen kan läggas in i det ämne som kallas slöjd. Att slöjd ska vara någonting liknande som det tidigare varit framkommer i en del uttalanden. Mot den bakgrund att samtliga respondenter har mest erfarenhet av träslöjd, ter det sig naturligt att *egna erfarenheter* utgör motiv för att träslöjd ska finnas i det slöjddämne som respondenten ska handha i framtiden.

Jaa, vid hade nog ganska bra områden vi, alltså bara träslöjd ska det vara, tycker jag. (r7/T1)

Det uttalande som respondent 9 gör, visar att erfarenheter från slöjdande utanför skolan motiverar träslöjd i ett framtida slöjddämne. Skolans slöjddämne uppfattas däremot ha haft fel upplägg.

För jag har alltid tyckt om att hålla på med träslöjd och... det vara bara att vi hade fel metoder i lågstadiet bara. (r9/T1)

Flera respondenter motiverar träslöjdens position genom att beskriva en mångsidig användning av verktyg och tekniker. Olika trätekniker erbjuder enligt respondenterna *tillräckligt med utmaningar* för årskurserna F–6. Respondent 13 konstaterar att det inte är av nöden att ta in andra material- och teknikområden.

[...] nå jag saknade i alla fall inte så mycket mer än att nånting nytt varje gång, nånting smått. För att det var ändå relativt nytt att man inte hade haft så mycket i ettan och tvåan. Allting var ändå på det sättet nytt så att jag var i alla fall nöjd med det som grundteknikerna och grundmaterialen. (r13/T1)

Respondent 8 diskuterar träslöjdens roll genom att lägga fram exempel på olika tekniker som kan ingå i ämnet slöjd.

Ja nå som sagt grunderna som [jag] pratade om, vi har haft med trean, dom här rena färdigheterna med basverktygen och säkerhet i slöjdsalen förstås... [...] svarva bör de ju få prova på, och kanske på sexan lite använda maskiner, bormaskin åtminstone och sticksåg och figursåg och behärska just det här att hyvla och fila och slipa och sandpappra, limteknik, lite sånt där hederligt gammalt snideri... [...] och just kunna lite designa också, och formge så där visualisera. (r8/T1)

Överlag kan konstateras att respondenterna nämner ytterst få konkreta produkter. I stället talar respondenterna om olika tekniker, redskap och material. Det här kan ses även i det utdrag som är hämtat från respondent 2.

[...] inga speciellt har jag tänkt ännu, utan det blir nog säkert plock från de olika grunderna som behövs, att lite maskinhantering och förstås målarfärg och lack och slipande. (r2/T2)

Vid intervjutidpunkt T2 föreslår intervjuaren andra områden än träslöjd vilket leder till följande reaktion hos r1.

[...] jag tycker att det ska komma in i högstadiet först, nästan... jag, att det är ändå så pass, det finns tillräckligt att göra med trä fortfarande. (r1/T2)

Det aktuella motivet som tar fasta på att träslöjden innehåller *tillräckligt med utmaningar* är dominant och utesluter på så sätt andra möjliga ämnesteknologiska områden. Motivet blir följaktligen synligt i samband med behandling av olika ämnesteknologiska områden i resultatredovisningen. Träslöjdens relevans utanför skolsituationen dyker upp i respondenternas motiveringar. Å ena sidan synliggör respondenterna att träslöjd har *relevans i elevens vardag*. Respondent 10 antar att det finns en del utrustning i hemmen som gör det möjligt för eleven att fortsätta med träslöjd utanför skolan.

För det är någonting som många kan ha möjlighet att göra hemma för alla har väl kniv och vad heter det nu, nå skruvmejslar och sånt, det är inte så svårt att få en början till det. (r10/T1)

Respondent 7 förhåller sig kritisk till användningen av vissa verktyg. Det som görs i skolan ska enligt r7 ha relevans i elevernas vardag.

[...] skulle kanske använda lite mindre verktyg än vad det har varit tidigare. Jag anser nog att vissa verktyg är ganska onödiga. Eller dom är nödvändiga, men för ett barn som bara slöjdar här och sen hemma så dom har ändå inte dom där verktygen. (r7/T1)

Å andra sidan berörs motivet att träslöjd har *relevans i samhället* överlag.

Vi har ändå så mycket trä i skogen att vi det här, förädlingen av den här skogen så måste – tycker jag – finnas kvar för att det är stor industri inom det att det räcker till allt vad som finns. Allt trä som man gör, så det bör finnas folk som kan arbeta i trä, så det tycker jag också ska finnas kvar. (r11/T2)

Respondent 11 anser att träteknikerna har betydelse eftersom förädlingen av materialet kräver en viss inblick i att arbeta med materialet. Fyra respondenter gör konstateranden som kan sammanfattas med att trä är *ett tillåtande material*, det är mångsidigt, relativt lättbearbetat och ett tryggt material att bearbeta. Respondent 6 är av åsikten att trä är det viktigaste materialet i de lägre årskurserna.

[...] träslöjd så tycker jag nog att det är ju det där i lågstadiet, som är det där allra bästa och lättaste materialet att jobba i. Att du kan göra det mesta i trä, så det tycker jag nog fortfarande att ska ha den där största prioriteten där. (r6/T2)

Respondent 10 är inne på att materialet låter sig bearbetas på ett tryggt sätt, även då slöjdaren inte har speciellt omfattande kunskaper.

Nå det är enkelt att arbeta med - det är ju inte, det går att forma med både kniv och hyvel och såg och så vidare, att man kan arbeta med det relativt säkert med ganska lite kunskap [...] (r10/T2)

Respondent 5 anser att träslöjd har en roll i skolans slöjdämne eftersom det är *en del av vår historia*.

[...] men nog tycker jag att det är viktigt att du får den där kunskapen om trä också för det är ju något som har varit mycket viktigt nån gång. (r5/T2)

Respondent 8 föredrar i första hand träslöjd som innehåll i de lägre årskursernas slöjdämne.

Nå med de här teknikerna om man ska få eleverna att lära sig någonting, så nog behöver de ju få öva sig och repetera det också så att, men att, men hellre då att man provar flera gånger än att ta ytligt många tekniker. Och kanske att dom har lite valfrihet sen också när dom har fått prova på och göra någonting större arbete. (r8/T2)

Argumenteringen vilar på att det är viktigt att öva de tekniker som används ordentligt i stället för att ytligt beröra flera områden. På så sätt formas aspekten att *gynna lärande genom fokusering*.

Om inte träslöjd... så?

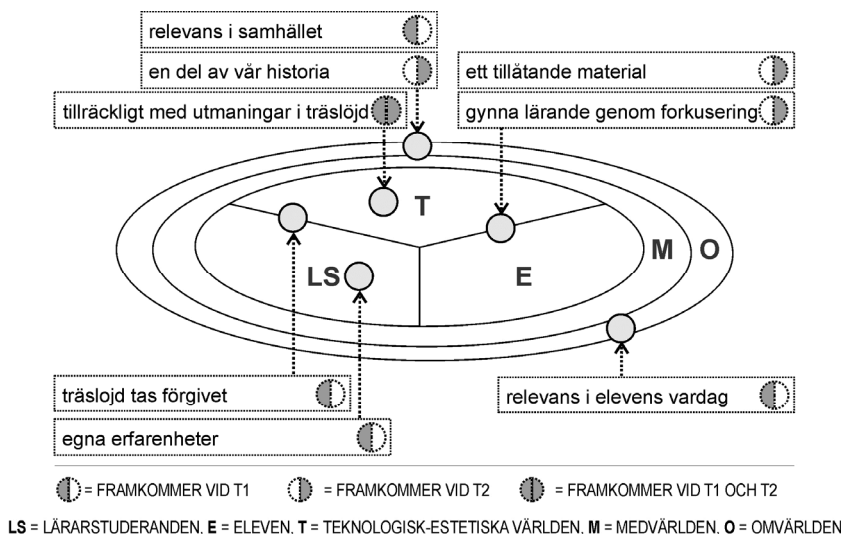
Träslöjdens starka ställning var förväntad. Därför utmanades respondenternas ståndpunkter genom att ifrågasätta träteknologiernas dominans. Två inriktningar av alternativa upplägg framträder. En dryg tredjedel av respondenterna lyfter fram, att om träslöjdens dominans ska minskas, så kan tillvägagångssättet bli att *eftersträva variation inom träslöjden* i stället för att minska på den. Respondent 8 bygger in ett slags helhetsperspektiv i uttalandet om träslöjdens betydelse som delområde i slöjden.

[...] åtminstone en sån bit, som vi inte har nämnt här, är kanske skogsvård som kommer lite på det där materialet också, att man skulle fara ut i skolgen [...] att varifrån det [materialet] kommer och vad är förutsättningarna för att vi har material med trä och olika virken och så vidare. Man måste plantera nytt också om det ska komma i framtiden. Varför är vissa träslag olagliga att importera och... på något sätt har jag lite reagerat mot slöjdämnet att man kan också ha undervisning i klassen rent så där utan att ta i någonting [...] (8/T2)

Variationen beskrivs som att ta in exempelvis materialkunskap eller att ta upp slöjd ur ett teoretiskt perspektiv. Även *breddning och fördjupning* av arbete i träbaserade material framkommer då respondenterna resonerar om träslöjdens förändrade roll. Respondenterna kan även tänka sig att ta in andra materialområden för att minska träslöjdens dominans. Hur detta sker har olika nyanseringar. En del respondenter betonade möjligheten att integrera olika områden med varandra, medan andra respondenter endast konstaterade att andra ämnes teknologiska områden kan bli aktuella i slöjdämnet. Även möjligheten till valfrihet för eleven framkom i resonemangen. Det provokativa grepp som intervjuaren använde sig av för att ifrågasätta träslöjdens starka roll kan ha uppfattats som att intervjuaren eftersträvade att förändra respondentens tänkande i riktning med sin egen förförståelse. Resonemangen om vad som kunde ersätta träslöjd avslutades med att intervjuaren poängterade att syftet med diskussionen inte var att få respondenterna att tänka lika som intervjuaren utan i stället erbjuda respondenterna möjlighet att tänka till.

Översikt av motiv, träslöjd

I figur 18 sammanfattas respondenternas motiveringar till att träslöjd ska finnas som ämnesteknologiskt område i slöjddämnet. Visualiseringen ger även överblick av hur motiveringarna finns i relation till de aktörer och världar som ingår i slöjd som pedagogisk verksamhet. Modellens centrum utgörs av respondenten som är lärarstuderande (ls), eleven (e) och den teknologisk-estetiska världen (t). Centrum omges av medvärlden (m) och omvärlden (o).



Figur 18: Översikt av motiv, träslöjd ska ingå i slöjd för årskurserna F–6.

Ett av motiven relaterar tydligt till lärarstuderandes egenvärld. Lärarstuderande har egna erfarenheter av träslöjd som gör att träslöjdsområdet ska finnas i ett framtida slöjddämne. Att slöjddämnet tas för givet som innehåll i slöjddämnet har placerats så att det finns i gränslandet mellan lärarstuderandes egenvärld och den teknologisk-estetiska världen. Flera respondenter tar träslöjd för givet och anser att området per automatik ska ingå i ett framtida slöjddämne. Ett av motiven finns inom den teknologisk-estetiska världen. Att träslöjden innehåller tillräckligt med utmaningar för eleverna gör att teknologier i träslöjd betonas och andra möjligheter utesluts från slöjddämnets innehåll. Två av motiven finns i omvärlden. Det motiv som tar fasta på att träslöjden har relevans i elevens vardag placeras så att det finns i den del av omvärlden som är nära elevens egenvärld. Att träslöjd har relevans i samhället ses som en kombination av den teknologisk-estetiska världen och omvärlden. Motivet som lyfter fram träslöjden som en del av vår historia placeras i omvärlden. En del av respondenterna diskuterar materialområdets existens utgående från att materialet är tillåtande och att en viss fokusering på färre material kan leda till ett bättre lärande hos eleverna. Bägge motiven placeras så att elevens egenvärld och den teknologisk-estetiska världen kombineras.

Elektronik

Tre grupperingar av ställningstaganden kan identifieras i respondenternas uttalanden om elektronikens roll i slöjddämnet för årskurserna F–6. I tillägg till de respondenter som tydligt tar ställning för eller emot elektronikinhåll i slöjddämnet finns även respondenter som uttrycker en vag tanke om att elektronik kan ingå i det slöjddämne som respondenten börjar verkställa i framtiden. I redovisningen, som utgår från dessa tre grupperingar, synliggörs motiven till de ställningstaganden som framträder. Motiven sammanfattas i slutet av avsnittet. Samtidigt diskuteras hur motiveringarna finns i relation till de aktörer och världar som finns i pedagogisk slöjd.

Nej till elektronik!

Bland de respondenter som anser att elektronikinhåll inte behövs i årskurserna F–6 kan fyra huvudsakliga motiv identifieras. Tre av respondenterna relaterar frågan om huruvida elektronik ska finnas i ämnet till sig själv som elev. Den *egna erfarenheten* används vid överväganden om elektronikinhålls plats i slöjddämnet. Följande uttalande exemplifierar den egna erfarenhetens betydelse.

[...] beroende på vad det skulle ha varit, hur komplicerat, men på nåt sätt känns det som att jag kände mig mer än tillräckligt med det [träslöjd] jag fick då. (r13/T1)

Även respondent 10 relaterar till sin erfarenhet som elev. Samtidigt berörs ett annat motiv till att säga nej till elektronik. Respondenten granskar *elevens förutsättningar* att arbeta med elektronikinhåll och kommer fram till att det är där det kan brista.

[...] nog skulle det kunna vara intressant, men att sen peta med några små saker och löda in det så det krävs nog en aning koncentration från elevens sida, och tålmod. Jag vet inte om det riktigt passar in i de åldrarna som är i lågstadiet för själv vet jag att jag kanske inte var den där allra mest... (r10/T1)

Ett tredje motiv i sammanhanget är respondenternas brist på *eget intresse* för elektronikområdet. Respondent 1 relaterar till eget intresse och konstaterar att elektronik inte är något som ska ingå i det slöjddämne som genomförs.

Nå som för mig nä... jag har inte intresse för det här men... då igen så finns det ju många olika som vissa kanske tycker att... det skulle vara det bästa... (r1/T1)

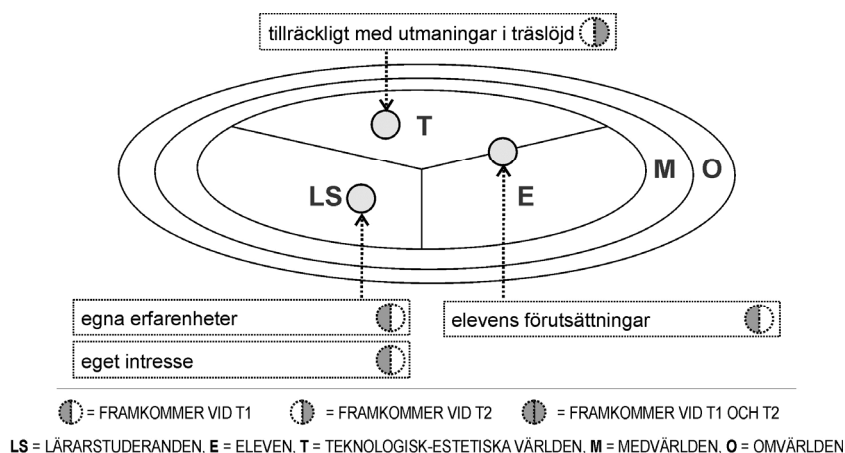
En av respondenterna som konstaterar att elektroniken inte behövs i de lägre årskurserna ger inga tydliga motiv för sin åsikt. Att det finns *tillräckligt med utmaningar i träslöjden* motverkar möjligheten att ta in elektronikinhåll i slöjddämnet.

Men jag skulle nog huvudsakligen jobba med trä hela tror jag hela... fortfarande med dem här fyra femmorna. Men att man kan ju ta och integrera med det här andra... den här till slöjden då. [...] Det finns tillräckligt att göra med trä fortfarande. (r1/T2)

Respondent 1 använder det aktuella motivet för att ta ställning till om elektronik ska ingå i slöjddämnet. Resonemanget bygger på att träslöjd som ämnesteknologiskt område är så omfattande att övriga teknikområden blir överflödiga.

Översikt av motiv, nej till elektronik

Figur 19 sammanfattar motiv till att elektronik inte ska ingå i teknisk slöjd i de lägre årskurserna (F–6). Då motiven till ställningstagandet granskas i relation till de aktörer och världar som ingår i slöjdsituationen framträder följande bild.



Figur 19: Översikt av motiv, ingen elektronik i årskurserna F–6.

Ett första motiv till att utelämna elektroniken från slöjddämnet är att respondenten saknar egna eleverfarenheter av området, medan ett annat motiv är avsaknaden av intresse för området. Dessa motiv finns uttryckligen inom respondentens egenvärld. Det tredje motivet som framträder är att elektronik som ämnesteknologiskt område är för krävande för eleven. Motivet placeras mellan elevens egenvärld och den teknologisk-estetiska världen. Vid intervjutidpunkt T2 framträder ett ytterligare motiv som finns inom den teknologisk-estetiska världen. Att elektronik utelämnas från slöjddämnets innehåll motiveras med att träslöjden har tillräckligt med utmaningar.

Kanske elektronik!

Tre respondenter uttalar vid intervjutidpunkt T1 vaga tankar om att elektronik kan ingå i det slöjddämnet för årskurserna F–6. Vid intervjutidpunkt T2 anser sex respondenter att elektroniken kan utgöra ett möjligt ämnesteknologiskt innehåll i årskurserna F–6. Elektronik motiveras av respondenterna som en till övriga ämnesteknologiska områden *integrerad del*. Respondent 9 lägger fram följande konkreta idé om vad som kunde vara tänkbart innehåll i ett slöjdarbete.

Först skulle jag ha till exempel nån sån där modell... typ bil eller båt, de får välja, jag visar en bil som jag har gjort till exempel och så får de göra precis som de vill. Det ska vara fyra hjul och en motor, sen får de göra precis som de vill... ha en tävling och ha något pris till exempel. (r9/T1)

Respondenten ovan tar inte uttryckligen fasta på det elektronikrelaterade innehållet (motorn), utan detta finns med som en del av slöjdarbetet som helhet. Vid

T2 använder samma respondent en mer detaljerad beskrivning av möjligt innehåll.

I femman kan det ju nog kanske komma nåt smått. De får löda möjligtvis... att de får till exempel laga ett kassaskåp och laga så där med nio knappar och två av de där knapparna kan man trycka in för att det ska öppnas och sen nåt smått med lödande, med kretskort och så vidare. (r9/T2)

Beskrivningen görs utgående från för respondenten bekanta tekniker och slöjdarbeten. Ett annat sätt att motivera elektronik i slöjddämnet är att se elektroniken som en *valfri del* i slöjddämnet.

Nog skulle man ju kunna ha det där, men jag vet inte riktigt om, nog är det kanske ändå bättre om, ja jag vet inte. Kanske nog för sexorna skulle det kunna vara någon slags tillval, jag vet inte. Mmm...(r2/T1)

Respondent 2 diskuterar valfrihet. Elektroniken kan då vara någon form av extra innehåll utöver det som huvudsakligen hör till slöjddämnets innehåll. Respondent 7 anser att om det finns stor efterfrågan på elektronik så är det möjligt att ordna som någon form av specialkurs.

[...] att om det finns stor efterfrågan efter till exempel lätt elektronikslöjd, så kan vi ordna till exempel på sexan hade vi en specialkurs i slöjd, så vi arbetade med både med lite metallslöjd, men inte mycket metallslöjd men främst är det elektronikslöjd, så att jag skulle säga att enligt förfrågning så...(r7/T2)

Resonemanget nedan visar att respondenternas egen eleverfarenhet är tydligt närvarande. Efter att träslöjdens starka position ifrågasätts av intervjuaren, tar respondenten fasta på ett möjligt slöjdarbete där elektroniken integreras med andra ämnesteknologiska områden.

Nå själv har jag inte i dåvarande lågstadiet arbetat med nåt annat än trä och... troligen hör väl elektroniken och metallslöjden mer till högstadiet, så troligen skulle det ju fortsätta med träslöjd hela vägen [...] metallslöjd skulle jag nu helt säkert lämna bort så troligen nån elektronik var de får bygga nån form av... det finns ju de här klassiska båtarna där man bygger in en motor med propeller [...] (r10/T2)

En respondent konstaterar vid intervjuditpunkt T2 att elektronik bidrar till ett *mångsidigt slöjddämne*. Det här ses som något som gynnar eleven.

Det beror ju mycket på resurser vad det finns i skolan. Vad man har möjlighet att göra på basis av det, men om det är möjligt, och det beror ju förstås hur mycket egen tid man kan sätta så, så mycket saker som möjligt och att dom flesta får ut så mycket som möjligt av det. I form av metall, trä, el... (r3/T2)

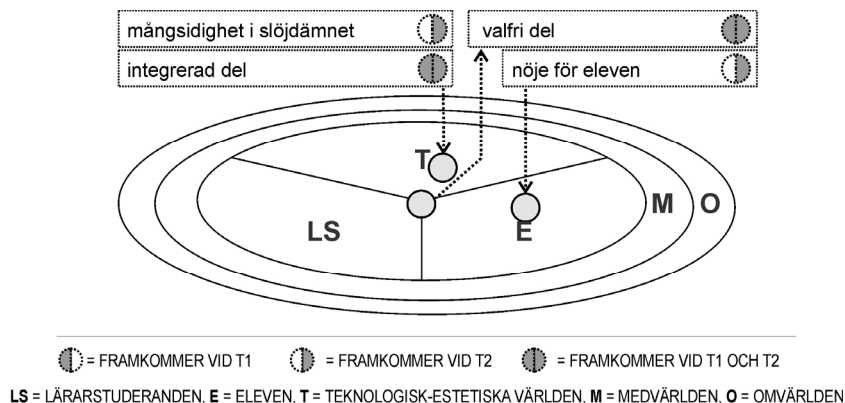
Att elektronik är ett *nöje för eleven* kommer fram i det som respondent 12 uttrycker vid intervjuditpunkt T2.

Kan säkert lära mig det, men det [elektroniken] tycker ju nog barnen är roligt i alla fall, så det kunde man ju nog bra göra. (r12/T2)

Eftersom eleverna tycker att elektronik är roligt så är det ett innehåll som respondenten är beredd att satsa på.

Översikt av motiv, kanske elektronik

Figur 20 sammanfattar de motiv som framträder bland de respondenter som ser elektronik som ett möjligt ämnesteknologiskt innehåll i undervisningen av teknisk slöjd. Då motiven för ställningstaganden granskas framträder möjligheten att ta in elektronik som ett område som integreras i andra teknikområden. Motivet finns inom den teknologisk-estetiska världen. Detsamma gäller då respondenterna anser att elektronik kan bidra till att göra slöjdamnet mångsidigt.



Figur 20: Översikt av motiv, elektronik kan ingå i slöjd för årskurserna F–6.

Ämnesinnehållets valfrihet för eleven placeras så att såväl elevens som lärarens egenvärld samt den teknologisk-estetiska världen berörs. Det vill säga eleven får beslutanderätt över vad som ingår i det egna slöjddandet. Läraren behövs för att tillrättalägga möjligheten till valfriheten. Vid intervju tidpunkt T2 finns ett motiv som tar fasta på elevens egenvärld, att ha elektronik i slöjden kan vara ett nöje för eleven.

I jämförelse med de motiv som gav grund för att elektronik inte hör till slöjdamnet i årskurserna F–6 kan det i resultaten ses att det inte är avsaknaden av erfarenheter i respondentens egenvärld, eller på motsvarande sätt begränsningar i elevens kunskande som styr ställningstagandet. Motiven fokuserar i högre grad på situationen där läraren och eleven möts. Två av motiven finns inom den teknologisk-estetiska världen, medan elevens egenvärld finns i fokus i ett av motiven. Valfriheten och att elektronik bidrar till att ämnet är ett nöje för eleven fokuserar på eleven som aktör, det vill säga elevens egenvärld.

Ja till elektronik!

Omvärldsförståelse utgör ett första motiv till att elektronik ska finnas som en del av slöjdamnet. Respondent 15 belyser sin uppfattning utgående från den egna eleverfarenheten.

[...] eller tänker tillbaka på egen lågstadietid [F–6] så tror jag nog att det skulle ha varit bra med el, just att man skulle ha förstått lite vad det är frågan om, inte bara någonting som man får stötta av om man går och fingrar på. (r15/T1)

Tematiken som kallas *omvärldens förväntningar* framträder i det som respondent 8 uttalar.

I läroplanen för, är det femman och sexan eller bara sexan, så ska det ju ingå något litet, litet el jobb, står det väl till och med också. Så att åtminstone på sexan, kanske till och med på femman, kanske bygga något smått. (r8/T1)

Slöjdsalssituationer, där elektronikinhåll behandlats, ger grund för motivet som benämns *elevrespons*. Upplevd elevrespons i en konkret situation ger grund för att elektronik ska finnas med i det innehåll som slöjdamnet behandlar.

Nå vi fick nog faktiskt bra respons just från det här projektet som vi hade där, att de tyckte att det var himla roligt. Att det var så där, de kom ju på hur det fungerade och de hela tiden var med på vad de skulle göra och så där. Jag tyckte att det var ganska passlig nivå, på just det där, att man trollar lite med nå lysdioder[...] (r6/T1)

Eleverna greppar funktionen i det som tillverkas och det innehåll som berörs. Respondent 6 lyfter fram sin erfarenhet av att ha sett elever arbeta med elektronik i F-6. Därmed framträder *egna erfarenheter* som ett motiv för att elektroniken ska tas in i slöjdamnet. Då erfarenheterna som framkommer här jämförs med dem som finns i ställningstagandet att elektronik inte ska utgöra innehåll i slöjdamnet framträder följande skillnad. De erfarenheter som leder till att inte ta in elektronik är uttryckligen respondenternas egna eleverfarenheter, medan erfarenheterna som leder till att elektronikinhåll ska finnas i slöjdamnet härstammar från situationer efter tiden som elev. Respondent 11 berör motivet *nöje för eleven* och elektroniken som en till andra ämnesteknologiska innehåll *integrerat del*. Samma motiv fanns med bland de respondenter som ansåg att elektronik eventuellt kunde ingå i slöjdamnet.

[...] någon sån där enklare elektronik så skulle nog säkert vara roligt för eleven. Att just att de skulle få en liten motor eller nånting som de... [...] Att få motorn i princip färdig, att inte behöva tänka på hur motorn är uppbyggd och hur den fungerar, utom på det viset att de får ha nånting med som ändå har med el och sånt att göra. (r11/T1)

Respondent 4 tar fasta på materiella och individuella resurser. Här är den individuella resursen inte sammanlänkad med respondenten som elev.

Jag skulle nog ta emot det. Att, nå det är väl samtidigt en fråga om resurser, om man har tid och pengar och energi att utbilda. Samtidigt som lärare så måste man ha en mycket mer breddad kompetens om det kommer in flera såna här grenar som man ska undervisa i. (r4/T1)

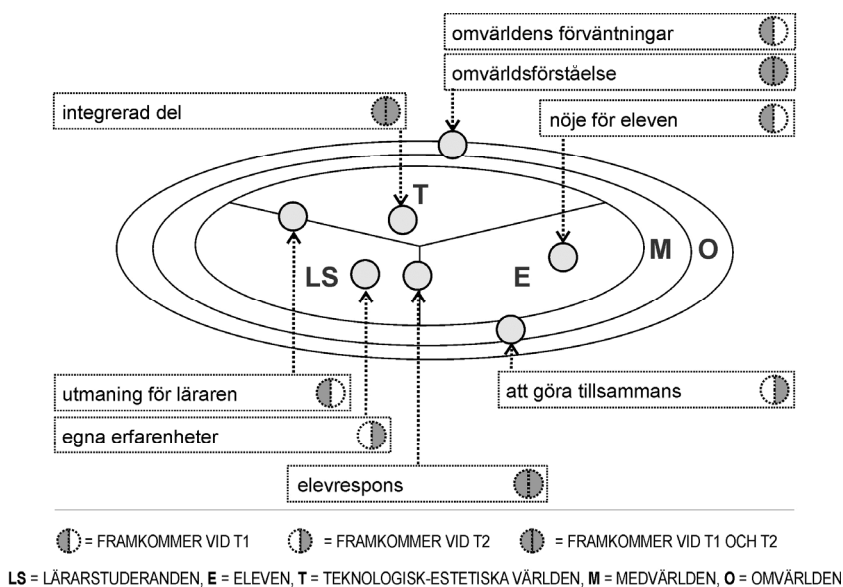
Lärarens engagemang och behovet av breddad kompetens framträder i motivet som kallas *utmaning för läraren*. Vid intervjuditpunkt T2 framträder *att göra tillsammans* som motiv för att elektronik ska ingå i slöjdamnet.

[...] nå vi hade just det här med elektroniken också, att vi gjorde dom här bilarna och liknande. Att man skulle göra mera såna här som ändå som bygger upp samhörighet. Och just det här med bilarna var ju ett bra exempel att alla gör en bil i grupp, och sen så tävlar man med dem helt enkelt. Att man på något sätt ser det som, får någonting ur det, och kan ha roligt med det också tillsammans. (r13/T2)

Respondenten relaterar till erfarenheter från lärarutbildningen och konstaterar att elektronik kan nyttjas i slöjdande där eleverna gör tillsammans.

Översikt av motiv, ja till elektronik

Elektronik som slöjdinnehåll motiveras med att den kan svara på omvärldens förväntningar och skapa omvärldsförståelse hos eleverna. Detta ställer krav på lärarens professionalitet och den utrustning som finns att tillgå. Respondenterna har märkt att elektroniken fått god respons bland eleverna. Lärarens egna erfarenheter finns med som motiv till att ta in elektronikinnehåll. Erfarenheterna hämtas från lärarutbildningen där det funnits möjlighet att tillverka en enkel tillämpning inom elektroniken. Även motiv som tar fasta på elektronikens bidrag till att göra slöjdamnet mångsidigt berörs. Detta kan ske genom att integrera elektronik med andra tekniker. Elektroniken kan komma in i slöjdarbeten där respondenterna betonar möjligheten att göra tillsammans.



Figur 21: Översikt av motiv, elektronik ska ingå i slöjd för årskurserna F–6.

I jämförelse med de motiv som gav grund för att elektronik inte hör till slöjdämnet i årskurserna F–6 kan här konstateras att motiven är mer spridda mellan olika delar av det system som bildas av involverade aktörer och omgivande världar. Omvärlden kommer in i ställningstagandena liksom möjligheten att utnyttja elektroniken som innehåll i slöjdarbeten som bygger på samarbete.

Metallslöjd

Även då frågan gäller metallslöjdens roll i slöjdamnet kan tre grupperingar av ställningstaganden identifieras i respondenternas uttalanden. Mellan ett klart nej och ett klart ja för metallslöjd i årskurserna F–6, finns en vag tanke om att metallslöjd kan ingå i det slöjdamne som respondenterna börjar verkställa.

Nej till metallslöjd!

Då motiven till att inte behandla metallslöjd i de lägre årskurserna granskas kan fyra motiv identifieras i respondenternas uttalanden. För det första framträder avsaknaden av *relevans i vardagen*. Metallslöjdsområdet förutsätter enligt

respondenterna sådan utrustning som inte finns i människors vardag på samma sätt som det finns utrustning för exempelvis träslöjd.

[...] många kan ha möjlighet att göra hemma för alla har väl kniv och vad heter det nu, nå skruvmejslar och sånt, det är inte så svårt att få en början till det. Medan om man har nå metall och sånt, så krävs det ganska mycket verktyg, och alla har ju inte möjlighet att arbeta med sånt. (r10/T1)

För det andra framträder respondenters *egna erfarenheter* från tiden som elev. Respondent 7 och 10 återgår till sin egen skoltid för att motivera valet att lämna metallslöjden utanför det innehåll som respondenten skissar fram som innehåll i slöjdamnet.

Nå själv har jag inte i dåvarande lågstadiet arbetat med nåt annat än trä och... troligen hör väl elektroniken och metallslöjden mer till högstadiet så troligen skulle det ju fortsätta med träslöjd hela vägen (r10/T2)

[...] när jag var i sexan, så skulle jag inte riktigt ha känt mig bekväm ännu att börja svetsa och hålla på med sånt. (r7/T1)

Uttalandet ovan berör även *materialens egenskaper och avancerade tekniker* som utgör det tredje motivet till att utelämna metallslöjden från slöjdamnet.

[...] men annars tycker jag kanske att det är lite för mycket sån härnt farliga sågar och gaser och grejer som, att det kanske nog hör bättre till – passar bättre i högstadiet. (r2/T1)

Vid intervjutidpunkt T2 framträder igen det faktum att en del respondenter anser att träslöjden har tillräckligt med utmaningar. I citatet som följer syns det att övrigt innehåll prioriteras högre än metallslöjd.

Det... jag vet inte riktigt, inte kan man ju börja använda metallslöjd i den tidiga åldern, och det är ju väldigt långt samma upplägg det också förstås. Att som grundläggande tycker jag definitivt att träslöjden fyller sin funktion än så länge (r2/T2)

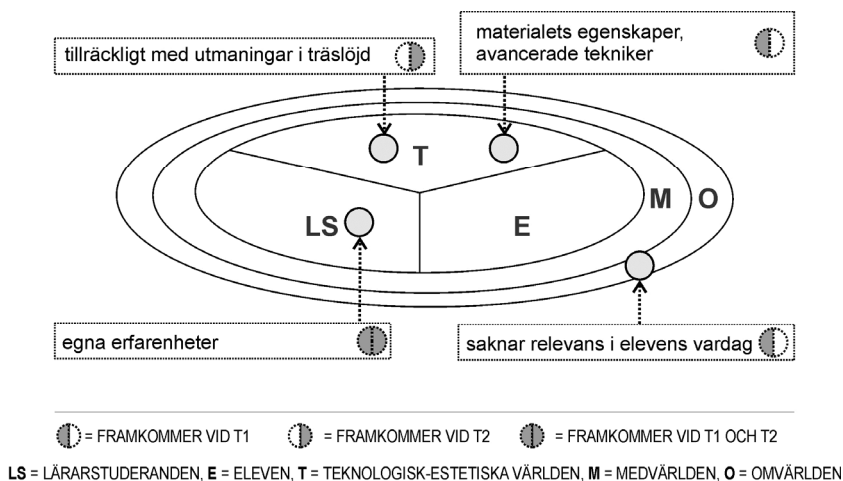
Även om respondent 1 prioriterar träslöjd framför andra ämnesteknologiska områden, berörs möjlighet att ta in andra teknikområden längre fram i intervjun. Dock handlar det om andra tekniker än metallslöjd eller elektronik.

[...] nog tycker jag att man ska ha med annat också än bara trä i det här lågstadiet, men... det finns ju mycket annat än metall då och... så man kan ju använda plast eller styrox [polystyren] eller... laga nå flygplan i såna där lätta material att... textilier och... (r1/T2)

Därmed kvarstår det aktuella motivet som grund för att respondent 1 tar ställning för att metallslöjd inte ska ingå i slöjdamnet.

Översikt av motiv, nej till metallslöjd

I figur 22 synliggörs fyra olika motiv som ger grund för att metallslöjd inte behövs som ämnesteknologiskt område i årskurserna F-6. Ställningstaganden om att utelämna metallslöjden från slöjdamnet baseras på motiv som huvudsakligen tar fasta på respondentens egenvärld och den teknologisk-estetiska världen. Respondentens erfarenheter från skoltiden framträder på liknande sätt som i fråga om elektroniken som innehållsområde i slöjdamnet.



Figur 22: Översikt av motiv, ingen metallslöjd i årskurserna F–6.

Den teknologisk-estetiska världen framträder på så sätt att respondenterna hänvisar till metallmaterialens egenskaper och ett slags farlighet i de tekniker som används. Omvärlden finns med på så sätt att en respondent relaterar sina motiv till vad som kan tänkas komma till nytta i vardagen utanför skolmiljön. Att träslöjd prioriteras framför andra delområden som hör till slöjddämnet blir synligt även när metallslöjdens roll står i uppmärksamhetens centrum.

Kanske metallslöjd!

Vid intervjutidpunkt T1 gör fem respondenter ställningstaganden att metall kan utgöra ett relevant ämnesteknologiskt innehåll i de lägre årskursernas slöjddämne. Vid T2 tar tre respondenter ställning för att metallslöjd eventuellt kan utgöra en del av slöjddämnet. Ett första motiv utgörs av att metallslöjd kan *integreras* med andra tekniker.

Nå man måste sätt upp i så fall då ett sånt projekt att du kan till exempel, du kan integrera med att en viss del måste vara i metall – alla ser att det måste vara i metall – men huvudsakligen är ändå projektet ett i trä [...]men skulle vara att gör såna här is... vad heter det? [...] is... handtag... [isdubbar] att ta upp sig ur en vak. [...] Du ska svarva, eller på vilket vis du gör två handtag. Och sedan ska du göra en pigg till varje handtag så har du två isdubbar där. (r6/T1)

I citatet ovan exemplifierar respondent 6 möjligheten att använda olika tekniker och material i ett och samma arbete. Ett annat motiv som framträder är metallslöjdens ställning som en *valfri del* i slöjddämnet ämnesteknologiska innehåll. Respondent 11 diskuterar möjligheten att låta eleverna välja om metallslöjd ska tas in i slöjddämnet.

[...] nå som i lågstadiet och högstadiet, så inte vet jag riktigt den här metallen... hur nödvändigt det är att föra fram... förstås, nog är det nödvändigt det och, men att fast det skulle... jag tycker att det skulle vara i så fall som [att eleverna får] välja själv, i fall de vill pröva på. (r11/T1)

Respondent 3 vill erbjuda ett mångsidigt slöjddämne. *Resurserna* styr hur slöjdämnet ser ut. Resursbegreppet har två sidor, dels materiella resurser, dels läraren som resurs i verksamheten.

Du får det så mångsidigt som möjligt att de får, eleverna får... det är ju ganska svårt... det beror ju mycket på resurser vad det finns i skolan. Vad man har möjlighet att göra på basis av det, men om det är möjligt, och det beror ju förstås på hur mycket egen tid man kan sätta. Så mycket saker som möjligt, och att de flesta får ut så mycket som möjligt av det. I form av metall, trä, el... (r3/T2)

Respondent 8 har lagt märke till att bredden i det ämnesteknologiska innehållet i slöjddämnet varierar beroende på lärarens intresse. Lärarnas förmåga att fungera som resurs är därmed varierande.

Det är, det finns vissa lärare som är intresserade av det och har det som sin grej [...] men det är ju jätte olika. Och i någon skola är det kanske någon handarbetslärare [lärare i textilslöjd] som också har slöjd [teknisk slöjd] och där kanske det kommer mera... lite andra material med där också. (r8/T2)

Respondent 13 tar fasta på *egna erfarenheter* och konstaterar att innehåll från metallslöjdens område möjligtvis kunde ha ingått i slöjddämnet.

[...] på något sätt tror jag att, jag skulle åtminstone inte ha klarat av det i lågstadiet, kanske metall, men att elektronik och sånt, men [...] (r13/T1)

Uttalandet ovan är vagt och utvecklas inte närmare under intervjun. Resonemanget som respondent 4 för i följande citat kan te sig banalt i ett skogsrikt land som Finland. Poängen är ändå att innehållet i slöjddämnet kan relateras till den verklighet där verksamheten pågår. Läraren har dessutom ett ansvar att följa med det som sker i samhället.

[...] eller givetvis finns det träd, men man kan inte på det viset arbeta med trädet utan man måste försöka bevara det. Då kanske man måste övergå till metall och så vidare. Att man som ser den här utvecklingen. Att man som håller sig i takt med den, och lägger ut undervisningen så att man inte utbildar eleverna för någonting som man behövde för några år sen, men som man inte behöver i dag till exempel. (r4/T1)

Respondent 4 synliggör motivet att upplägget av slöjddämnet ska *reagera på förändringar* i den miljö där slöjdverksamheten pågår. Respondent 14 konstaterar att för eleven nya områden kan innebära att eleverna upplever nöje i slöjdarbetet. *Enkelhet i tekniker och material* exemplifieras som motiv för att få in metalltekniker i slöjddämnet.

Att de skulle inte svetsa, förstås inte, men just bara som att luffarslöjd också kan de ju hålla på med, det kan ju vara just roligt och inte på det sättet farligt heller på det sättet med järntråd och så, det... det skulle man ju nog kunna börja med. Kanske presentera metallslöjden på det sättet. (r14/T2)

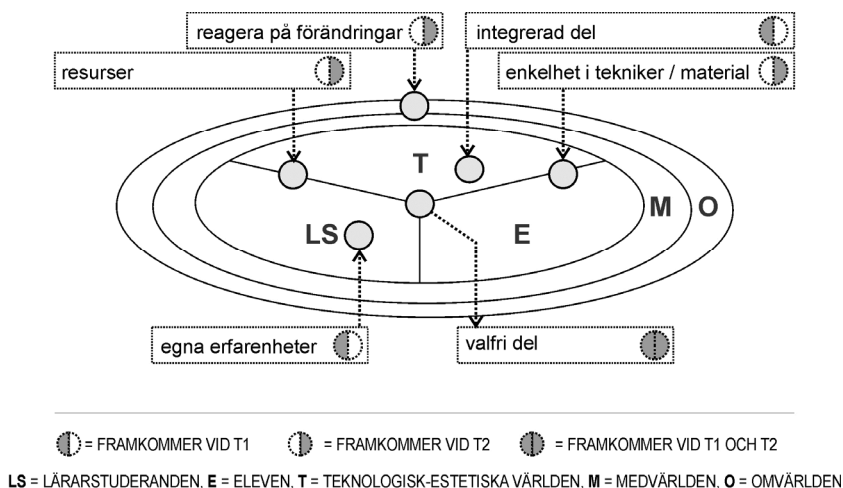
Även respondent 7 anser att enkla metallslöjdstekniker kan finnas i slöjddämnet. Samtidigt finns en tveksamhet eftersom respondenten inte är säker på om eleverna har förutsättningar för området.

Det var en lite knepig fråga... nå nog finns det ju metallslöjd och elektronikslöjd, men det är ganska svårt för barn att hålla på med sånt, men lite lättare metall eller elektronikslöjd skulle... lite grunder i elektronik. (r7/T2)

Beaktandet av elevens förutsättningar leder till insikten om att det som tas upp inom metallslöjden ska vara enkelt till sin karaktär.

Översikt av motiv, kanske metallslöjd

Med hjälp av figur 23 synliggörs att det vid intervjutidpunkt T1 finns tre olika motiv som ger grund för ställningstagandet att metallslöjd kan utgöra ämnes- teknologiskt område i årskurserna F-6. Vid intervjutidpunkt T2 berörs tre nya motiv.



Figur 23: Översikt av motiv, metall kan ingå i slöjd för årskurserna F-6.

Motiven till att metallslöjd kan ingå som ämnesteknologiskt område i slöjdamnet berör den pedagogiska slöjdverksamhetens olika aktörer och världar på följande sätt. Motivet att integrera metallslöjd med andra teknologier finns inom den teknologisk-estetiska världen. Förväntningen att ämnet ska reagera på förändringar i rådande tidsanda kan ses som en kombination av omvärlden och den teknologisk-estetiska världen. Att respondenterna eftersträvar enkelhet i undervisning där metallmaterial och -tekniker ingår innebär att motivet finns i gränslandet mellan elevens egenvärld och den teknologisk-estetiska världen. Metallslöjdens valfrihet för eleven, placeras så att såväl elevens som lärarens egenvärld samt den teknologisk-estetiska världen berörs. Eleven har en viss beslutanderätt om vilka tekniker och material som används. Läraren involveras i besluten. Respondenternas egna erfarenheter av metallslöjd gör att detta motiv används då metallslöjdens roll i slöjdamnet diskuteras. Samtidigt är lärarens kunskaper och färdigheter en resurs som styr huruvida teknikområdet finns i slöjdamnet.

Ja till metallslöjd!

Även här framträder motivet som fokuserar möjligheten att metallslöjd kan ses som ett område som kan *integreras* med andra teknikområden. Metall kan ingå i slöjdprocesser i tillägg till andra material och tekniker. Respondenten nedan hänvisar till egna erfarenheter från en situation där elever arbetar med metall.

[...]det är ju svårt kanske för de här yngsta att jobba så här i metall, jag hämtade till exempel från något plåtslageri, sån där riktigt tunn bläckplåt och det har vi nog gjort lite såna där smycken i och vissa detaljer på träsaker... lite att dom får prova på att klippa plåt och se hur det går att forma. (r8/T1)

Diskussionen berör metallslöjden som småskaliga arbeten eller detaljer i andra pågående slöjdarbeten. I citatet nedan diskuterar respondent 5 vikten av att få en *breddad insyn* i slöjdens olika ämnesteknologier.

[...]sen skulle man välja trä eller metall, och man hade fått pröva metall en termin eller vad var det sex veckor något sånt härmt... Så var jag nog lite så här att, nå ja jag tar nu trä så vet man vad man får, metall var ju så där att vad gör man där då? (r5/T1)

På så sätt skapas en förståelsegrund som behövs exempelvis i olika valsituationer. Metallområdets karaktär som *valfritt innehåll* framkommer i respondenternas uttalanden vid intervjutidpunkt T2. Valet av att använda metalltekniker och -material ligger hos eleverna.

[...] om det sista arbetet också är fritt så kan det ju vara fritt på det sättet att du också kan använda dig av metall. Att själva välja, vissa vill ju inte jobba med metall. (r12/T2)

Respondent 13 lägger fram motiv som tar fasta på *mångsidighet i ämnesinnehållet* som eleven har tillgång till.

[...] ja jag tycker att trä är mera nog på något sätt att föredra på något sätt, men samtidigt är det som att på något sätt att lämna ut helt till exempel metall skulle vara ett stort misstag, att man borde också få kontakt med det, definitivt. (r13/T2)

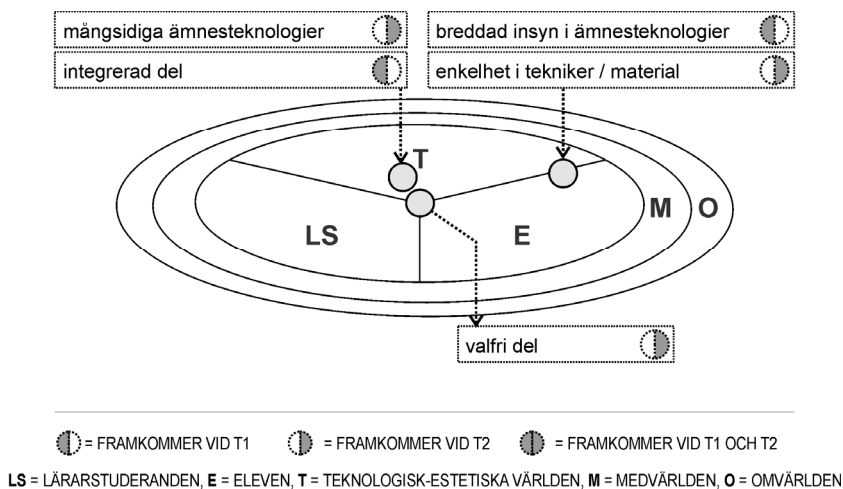
Några respondenter lägger fram motiv som grupperats som *att se det enkla i tekniken*.

[...] att det här till exempel som luffarslöjd, eller något sånt så skulle kunna vara helt bra att använda. Det är inte svårt, det är bara att snurra järntråd, så där enkelt men att, så det skulle kunna vara en idé. (r11/T2)

I citatet ovan berörs materialets möjligheter på ett konkret sätt.

Översikt av motiv, metallslöjd ska ingå i slöjdämnet

Figur 24 sammanfattar de motiveringar som stöder metallteknologierna som en del av slöjdämnet i den grundläggande utbildningens lägre årskurser. Visualiseringen eftersträvar att ge en överblick av hur motiveringarna finns i relation till de aktörer och världar som ingår i slöjd som pedagogisk verksamhet.



Figur 24: Översikt av motiv, metall ska ingå i slöjd för årskurserna F–6.

Då motiven till att metallslöjd ska utgöra en del av respondenternas kommande slöjdämne granskas i relation till den pedagogiska slöjdens aktörer och världar kan följande konstateras. De motiv som används vid intervjutidpunkt T1 tar fasta på möjligheten att integrera slöjdämnets olika ämnesteknologiska områden med varandra. Denna motivering finns tydligt inom den teknologisk-estetiska världen. Det andra motivet vid T1 eftersträvar en breddad insyn för eleven. Om eleven inte har insyn i olika områden minskar möjligheten att basera val på insyn och erfarenheter. Därmed finns detta motiv i gränslandet mellan elevens egenvärld och den teknologisk-estetiska världen. Den teknologisk-estetiska världen blir synlig vid intervjutidpunkt T2 då vikten av mångsidiga ämnesteknologier diskuteras av respondenterna. Valfriheten fokuserar igen på elevens möjlighet att välja det som är av intresse. Enkelheten i tekniker och material tar hänsyn till eleven och visar möjligheter med materialet.

7.3.2 Slöjdens ämnesteknologier ur ett respondentperspektiv

Samtliga respondenter tar ställning för att träslöjd ska finnas som ämnesteknologiskt område i årskurserna F–6. Träslöjd har därmed en stark ställning i den grundläggande utbildningens slöjdämne. En del motiv, och ibland även avsaknad av motiv, visar att träslöjd ses som ett självklart ämnesteknologiskt innehåll i slöjdämnet. Tabell 6 visar en sammanställning av respondenternas ställningstaganden gällande elektronik som innehåll i slöjdämnet i den grundläggande utbildningens lägre årskurser. I tabellen synliggörs respondentvisa ställningstaganden vid intervjutidpunkterna T1 och T2.

Tabell 6: Respondenternas ställningstaganden om elektronik som ämnesteknologiskt innehåll i slöjddämnet

	r1	r2	r3	r4	r5	r6	r7	r8	r9	r10	r11	r12	r13	r14	r15
JA till elektronik				○		■		■			■			○	■
KANSKE elektronik	⬇	⬇	⬇		⬇				■	⬇		○			
NEJ till elektronik	⬇		⬇				⬇			⬇			⬇		

= OFÖRÄNDRAT MELLAN T1 och T2
 = FÖRÄNDRING MELLAN T1 och T2
 = DATA SAKNAS VID T1 eller T2

Respondenterna 1, 3, 7, 10 och 13 anser vid intervjutidpunkt T1 att elektronik inte ska finnas i deras framtida slöjddämne. Vid T2 tar respondenterna 1, 3, 7 och 10 ställning för att elektroniken eventuellt kan utgöra innehåll i slöjddämnet. Bristande intresse för elektronik hos respondent 1 förändras till en möjlighet att ta in elektronikinnehåll integrerat med andra teknikinnehåll. Det bristande intresset hos r7 omvandlas till att se elektroniken som ett för eleven valfritt innehåll. Ställningstagandet som respondent 3 gör går från avsaknad av motiv mot att elektroniken kan bidra till ett mångsidigt innehåll i slöjddämnet. Respondent 10 anser vid T1 att eleverna saknar förutsättningar för att arbeta med elektronik. Respondent 13 anser vid T1 att träslöjden erbjuder tillräckligt med utmaningar i slöjddämnet och gör på så sätt alla övriga områden överflödiga. Vid det senare intervjutillfället anser r10, r12 och r13 att elektroniken kan tas in som ett till övriga tekniker integrerat innehåll.

Respondenterna 2, 5 och 9 anser vid T1 att elektronik är ett möjligt innehåll i slöjddämnet. Respondent 2 utvecklar motiven från att se området som valfritt för eleven till att utgående från egen erfarenhet anse att elektronik ska ingå i slöjddämnet. Respondent 5 anser vid T1 att elektroniken kan bidra till ett mångsidigt ämnesinnehåll. Ställningstagandet gällande elektronikinnehåll går från kanske vid T1 till ja vid T2. Respondent 5 ger dock inga tydliga motiv för sitt ställningstagande vid T2. Respondent 9 står fast vid sin uppfattning att elektronik kan vara ett innehåll som integreras med andra tekniker.

Respondent 4 ser vid T1 fram emot att ta in elektronik i slöjddämnet samtidigt som det här även blir en utmaning som kräver allt bredare ämnesteknologisk behärskning hos läraren. Omvärldens förväntningar på skolan konkretiseras i läroplanerna som enligt respondent 8 ställer krav på att någon form av elektronikarbete ska finnas i slöjddämnet. Omvärldens förväntning vid T1 omvandlas hos r8 till omvärldsförståelse vid T2. Respondenterna 6 och 14 har märkt att arbete med elektronikinnehåll har fått god respons bland eleverna. Vid T2 motiverar såväl r6 som r14 elektroniken utgående från egna erfarenheter. Respondenterna 11 och 15 stöder sig vid T1 på den omvärldsförståelse som elektroniken kan ge till eleverna. Respondenterna anser vid T1 att elektronik gärna kan vara ett innehållsområde i slöjddämnet. Ställningstagandet är detsamma

vid T2. Respondent 11 utvidgar sina motiv genom att vid T2 betrakta elektroniken som ett område som kan integreras med andra ämnesteknologier.

Tabell 7 visar en sammanställning av respondenternas ställningstaganden gällande huruvida metallslöjd ska utgöra ämnesteknologiskt innehållsområde i den grundläggande utbildningens lägre årskurser.

Tabell 7: Respondenternas ställningstaganden om metallslöjd som ämnesteknologiskt innehåll i slöjdamnet

	r1	r2	r3	r4	r5	r6	r7	r8	r9	r10	r11	r12	r13	r14	r15
JA till metall					■	▲		■	▲		▲	●	▲		▲
KANSKE metall			▲	●		▲	▲		▲		▲		▲	●	▲
NEJ till metall	■	■					▲			■					

■ = OFÖRÄNDRAT MELLAN T1 och T2 ▲ = FÖRÄNDRING MELLAN T1 och T2 ● = DATA SAKNAS VID T1 eller T2

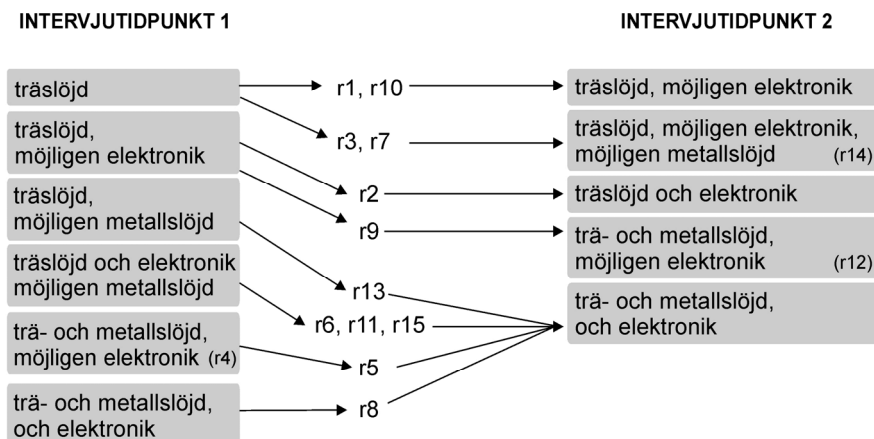
Respondenterna 1, 2 och 10 anser vid T1 att metallslöjd inte behövs som innehåll i slöjdamnet. Respondent 1 ger inga tydliga motiv till ställningstagandet, medan r2 konstaterar att materialets egenskaper och svåra tekniker talar emot områdets relevans för slöjdamnet. Respondent 10 anser att metallteknikerna saknar relevans i elevens vardag. Samtliga tre respondenter håller fast vid sina ställningstaganden vid T2. Respondenterna 1 och 2 konstaterar vid T2 att övriga ämnesteknologier innehåller tillräckligt med utmaningar för eleverna. Respondent 10 stöder sig på egna erfarenheter och kommer fram till att metallslöjden inte behövs i årskurserna upp till sexan. Respondenterna 3 och 7 tar vid T1 ställning för att metallslöjd inte behövs i slöjdamnet. Respondent 3 ger inga tydliga motiv för sitt ställningstagande, medan respondent 7 hävdar att materialets egenskaper och svåra tekniker leder till att området utelämnas från slöjdamnets innehåll. Vid T2 konstaterar både r3 och r7 att resurserna styr om metallen kan tas in i slöjdamnet. Respondent 7 framhåller även att området kan vara valfritt för eleven. Respondent 5 anser vid T1 att metallslöjd behövs för att ge eleven breddad insyn i olika ämnesteknologier. Vid T2 anser r5 att metallslöjd behövs för att skapa mångsidighet i slöjdamnets innehåll.

Respondenterna 6 och 11 är vid T1 tveksamma till om metalltekniker behövs i de lägre årskurserna. Integrering med andra tekniker är dock möjligt för r6, medan r11 kan tänka sig att metallslöjd är valfritt för eleven. Vid T2 är ställningstagandena hos både r6 och r11 tydligt positiva. Det huvudsakliga motivet är nu att se det enkla i teknikerna utan att göra dem för avancerade. Även respondenterna 8 och 9 framhåller enkelheten i teknikerna vid T2. Respondent 8 anser att metallslöjdens vara eller inte vara handlar om både materiella resurser och lärarens beredskap och intresse för området. Hos respondent 9 förändras ställningstagandet från nej till ja, medan r8 och r9 går

från kanske till ja. Respondent 15 ser vid T1 möjligheter att ta in metallslöjd som integrerat område. Vid T2 utgörs motivet av att få mångsidighet i ämnesteknologierna. Respondent 13 stöder sig på samma motiv vid T2 och förändrar sitt ställningstagande från kanske till ja.

7.3.3 Sammanfattande kommentar, ämnesteknologiskt innehåll

Figur 25 är en sammanställning av respondenternas syn på vilka ämnesteknologier som ska finnas i de lägre årskursernas slöjdamne.



Figur 25: Översikt av möjliga ämnesteknologiska områden vid T1 och T2.

Den initiala bilden hos olika respondenter framträder i figurens vänstra del, medan ställningstagandena vid den andra intervjutidpunkten finns till höger. Hos respondenterna 1, 3, 7 och 10 utgör träslöjden det dominerande området även vid T2. Vid intervjutidpunkt T2 anser r1 och r10 att träslöjden eventuellt kan utvidgas med elektronikinnehåll. Respondenterna r3 och r7 utvidgar träslöjdsdominansen vid T1 till att se en viss möjlighet att också ta in metallslöjd och elektronik vid T2. Respondent 2 tar vid T1 ställning för att träslöjd och möjligen elektronik finns i ett framtida slöjdamne. Vid intervjutidpunkt T2 har tveksamheten gällande elektronikens roll försvunnit och därmed är det träslöjd och elektronik som gäller för r2. Respondent 9 anser vid T1 att träslöjd och möjligen metallslöjd utgör innehåll i slöjdamnet. Vid T2 stärks metallslöjdens ställning och elektroniken tillförs som ett möjligen aktuellt innehållsområde i slöjdamnet. Hos respondenterna 5, 6, 11, 13 och 15 har tveksamheten om huruvida metallslöjd och elektronik ska finnas i slöjdamnet övergått till tydligare ställningstaganden om att dessa områden behövs i slöjdamnet. Respondent 8 anser både vid T1 och vid T2 att såväl trä- och metallslöjd som elektronik kan finnas i det kommande slöjdamnet.

Vid granskning av de motivöversikter som finns i anslutning till olika ämnesteknologiska områden och ställningstagandena *nej*, *kanske* och *ja* (figurerna 19–24) kan finnas följande tendenser i hur ställningstagandena placerar sig i förhållande

till lärarstuderande, eleven och den teknologisk-estetiska världen. De respondenter som tar ställning för att ett ämnesteknologiskt område inte ska finnas i deras kommande slöjdämne gör det ofta utgående från eget intresse eller erfarenheter – eller snarare avsaknaden av dessa. Också uppfattningen att eleven saknar förutsättningar för att arbeta med tekniken framkommer. Därtill gör träslöjdens dominans att andra områden inte nödvändigtvis verkar behövas. Då ställningstagandet är att ett ämnesteknologiskt område kan finnas med i respondentens framtida slöjdämne framträder respondenternas syn på att slöjdamnet då kan bli mångsidigt och följa tiden genom att reagera på förändringar i samhället. I detta sammanhang blir det också tydligt att ämnesteknologier inte per automatik stängs ut från slöjdamnet utan tas in som valfria och med andra tekniker integrerade områden. Då ställningstagandet är *ja* framträder igen lärarstuderandes egen erfarenhet som beslutsgrund. Ett slags lyhörddhet finns med i de motiveringar som används då respondenterna tar ställning för att ta in metallslöjd och elektronik i slöjdamnet. Lyhörddheten uttrycks i aspekter som exempelvis omvärldsförståelse och omvärldens förväntningar.

7.4 Utgångspunkter för elevernas slöjdande

I detta avsnitt redovisas resultat från respondenternas överväganden om vilka utgångspunkter elevernas slöjdande ska ha. Hur slöjddandet introduceras, hur inspirationen skapas och motivationen upprätthålls förutsätter didaktiska val. Slöjdande som sker inom den allmänbildande skolans ramar kan läggas in ett kontinuum från modellbaserat slöjdande till totalt fria val beträffande vad som görs i slöjdverksamheten. Det här innebär att slöjdarens möjlighet att välja vad han eller hon slöjdar med varierar från ytterst få frihetsgrader till total frihet. Redovisningen delas in i tre avsnitt. I det första avsnittet redovisas bredden i det innehåll som respondentgruppen diskuterar. I det andra avsnittet redovisar ett respondentperspektiv som visar förändringar som skett på respondentnivå över tid. I det tredje avsnittet görs en kort sammanfattning av det som framträder i ställningstagandena om slöjdamnets utgångspunkter.

7.4.1 Slöjddandets utgångspunkter ur ett grupperspektiv

I det följande redovisas respondenternas ställningstaganden om slöjdverksamhetens utgångspunkter. Av de uttalanden som respondenterna gör har sex olika möjliga utgångspunkter för slöjdverksamheten formats. Utgångspunkterna redovisas var för sig. Därefter görs en översikt av de förändringar som skett mellan intervjutidpunkt T1 och T2. Översikten utgår från enskilda respondenter. Redovisningen avrundas med ett resonemang om huruvida hela slöjdprocesser kan tänkas bli möjliga i de olika respondenternas kommande slöjdundervisning.

Grundläggande teknik- och materialkännedom

Dryga hälften av respondenterna synliggör vid T1 *grundläggande teknik- och materialkännedom* som utgångspunkt för en kommande slöjdverksamhet. Respondent 13 konstaterar att baskunskaperna är viktiga för elevernas slöjdande.

[...] det som jag alltid funderar på där att just baskunskaperna, fast jag inte är exakt säker på vad det innebär, men att det eleverna klarar av att såga och klarar av att hamra. Att dom förstår att... att dom kommer igång helt enkelt. (r13/T1)

Även om respondenten inte har en klar bild av vad baskunskaperna är så behövs dessa för att slöjdande ska kunna ske. Respondent 15 konstaterar i sin tur följande:

Jo, nå det ska ju förstås vara någonting lätt i början i alla fall så att, just som att de får känna på materialet och kanske lite olika träslag. Att det finns faner och så att de får pröva på att såga och lite... eller det behöver inte bli något resultat från början utan bara att man får känna på verktygen lite och bekanta sig. (r15/T1)

Det som kan ses i citatet är att slöjdandet till en början inte behöver leda till konkreta produkter. I stället står elevens möte med material och tekniker i centrum. Fem respondenter anser vid T2 att grundläggande teknik- och materialkännedom utgör utgångspunkt för elevernas slöjdverksamhet. Flera av de material och tekniker som respondenterna berör är de facto sådana som behöver behärskas för att slöjdande ska kunna pågå.

Bestämda produkter

Bestämda produkter utgör följande utgångspunkt för elevernas slöjdande. Åtta av studiens respondenter konstaterar vid intervjutidpunkt T1 att det som görs i slöjdamnet ska baseras på av läraren utvalda produkter. Antalet respondenter som vid T2 berör bestämda produkter som utgångspunkt i slöjden är i stort detsamma som vid T1. Vid analys och tolkning av respondenternas uttalanden framkommer ett antal motiveringar till att använda bestämda produkter som utgångspunkt i elevernas slöjdande. Motiveringarna hjälper till att skapa en nyanserad bild av de bestämda produkternas existens i slöjden.

Ett första motiv till att ha bestämda produkter som utgångspunkt för slöjdande är behovet att öva grundläggande material- och teknikkännedom inkluderande relevanta säkerhetsaspekter. Därmed finns det ett samband till den ovan redovisade grundläggande teknik- och materialkännedomen. Sambandet är mer tydligt vid T1 än vid T2. Respondent 14 konstaterar följande:

[...] om man nu gör olika föremål och saker eller om man ska lära sig att använda vissa verktyg vissa årskurser och så där så finns det ändå, man måste inte alltid till exempel [göra] en smörkniv eller så, utan man kan göra andra saker och ändå lära sig till exempel att tälja att det är på det sättet inte liksom bundet till någonting, tycker jag. (r14/T2)

I citatet ovan talar r14 om slöjdtekniker, men betonar samtidigt att träningen av dessa inte är bunden till vissa bestämda produkter. Ett andra motiv till att ha bestämda produkter utgörs av elevernas ålder. Framför allt vid T1 framträder tanken om att bestämda produkter ska finnas upp till årskurs 4. De lägre

årskursernas styrda produktval är enligt respondenterna betydelsefulla för kommande friare arbetssätt i slöjdamnet. Citaten som följer exemplifierar motiveringen.

Det beror ju igen lite på åldern om det är åt lågstadieeleverna så tycker jag att det ska vara bestämda uppgifter och hur man jobbar för dom får inte heller använda sig av allt... men i högstadiet lite mer kanske lite mer fritt, men då ska dom ju ha fått de här grunderna från lågstadiet ren att hur man jobbar. (r1/T1)

[...] som i trean - fyran ska man nog kanske ha en sån modell som allihopa ska försöka göra... men redan i femman och sexan börjar man nog vara så pass mogen att man ska kunna göra en cd-ställning eller något liknande. Nåt som man behöver eller som man vill göra, inte några stora projekt inte men nåt smått. (r9/T1)

Enligt de uttalanden som respondenterna gör finns gränsen för elevernas mognad för ökande frihet vid årskurserna 5–6 eller senast vid årskurs 7. Genom bestämda produkter i de lägre årskurserna ska eleverna förberedas inför det friare slöjdarbetet i de högre årskurserna. Det tredje motivet tar upp nyttan av bestämda produkter i den undervisning som genomförs. En del av respondenterna berör behovet av bestämda produkter för att underlätta lärarens arbete med elevgruppen. Det här framkommer i resonemanget som respondent 7 för.

[...] i början tycker jag nog att det är vettigt att alla ska göra samma sak så kan dom lite fråga av kompiserna som eventuellt är längre fram om hur man ska göra, så behöver man inte hela tiden springa och hjälpa alla. Och så är det lättare att visa på tavlan lite hur man ska göra först och sen gå in i det, börja med arbetet. (r7/T1)

Bestämda produkter underlättar lärarens undervisning och handledning samt möjliggör elevers samarbete. I det fjärde motivet framträder lärarens beredskap på så sätt att det är bra att läraren är försedd med uppslag till bestämda uppgifter i situationer där eleverna inte klarar av att skapa egna idéer inom friare ramar. Respondent 15 som anser att bestämda produkter kan fungera som lösning då eleverna lider av idétorka.

Eller om det är någon som har alldeles idétorka så kan man ju riktigt så där konkret sätta fram en pryl att du kan ju prova på och göra en sån här. (r15/T1)

Vid sådana tillfällen har bestämda produkter en funktion som yttre motivation för att eleven ska komma igång med sitt eget slöjdande. Ett femte motiv till bestämda produkter diskuteras i termer av serieproduktion. Bestämda produkter utgör en möjlig utgångspunkt exempelvis då avsikten är att tillverka föremål som ska säljas för att gynna en överenskommen verksamhet. Slöjdamnet har då en stark produktionskaraktär. Slöjdens roll som ett ämne som kan bistå med att producera konkreta föremål framkommer även i det sjätte motivet. Här synliggörs möjligheten till integrering som skapas genom att ett konkret och i sig bestämt föremål tillverkas i slöjden.

[...] jag skulle nog kanske laga fågelholkar, att ha som ett, det skulle vara bra att få lite integrerat med biologi och så där. [...](r11/T2)

Utan slöjdens möjlighet till produktion av exempelvis just fågelholken så skulle integrering av den här typen kanske inte vara möjlig. Det sjunde motivet till att

bestämda modeller behövs är enligt respondenterna att möjlighet att betygsätta elevernas prestationer utgående från en mätbarhet som produkten möjliggör. Samtidigt som respondent 1 tonar ner vikten av modeller som utgångspunkt i slöjden träder modellerna ändå fram då det gäller att ge betyg till eleverna.

Mmm... mmm... kanske man borde ha någonting som man ändå skulle köra på det här traditionella att man har en grej som man ska laga allihopa så att man... som jag nu har förberett på förhand och som skulle vara tillräckligt krävande så att man får liksom plocka fram dom här vitsorden därifrån då. [lärarens betygsättning av elevernas prestationer] (r1/T2)

Resonemang kan ses som att modellaktigt arbete i slöjden motsvarar prov i övriga läroämnena.

Bestämda produkter som kan omformas av eleven

En tredje utgångspunkt för slöjdverksamheten bygger på *bestämda produkter som kan omformas av eleven*. Detta upplägg liknar det föregående på så sätt att det är läraren som gör valet av produkt, medan eleverna har möjlighet att omarbeta delar av produkten. I samband med omformningen framträder vikten av kommunikation mellan lärare och elev. Kommunikationen beskrivs ofta så att eleven föreslår förändringar som läraren sedan godkänner. Vid analys och tolkning av respondenternas uttalanden framträder tre olika former av omformning.

För det första finns det möjlighet till utseendemässig omformning. Här är det främst färger och detaljer som påverkar utseendet som kan förändras. Det här exemplifieras av r10 på följande sätt.

[...] man kan ju laga dem snyggare och gravera och sånt i den så att den blir till och med lite häftig... (r10/T2)

För det andra finns det möjlighet för eleverna att omforma den givna produkten utgående från egna behov. Respondent 7 konstaterar att det finns en viss variationsmöjlighet inom de områden som eleverna arbetar med.

Så om jag har sagt att om en elev ska göra en bricka eller ett skärbräde eller något, så vill dom göra en sån här att ha under kastrullen eller nåt liknande så om dom frågar det själv så inte skulle jag tror jag säga nej till det utan nog skulle jag låta dem göra det. Att man är nog öppen för idéer och så där. (r7/T2)

Uttalandet ovan kan ses så att läraren anser att det är möjligt att tillmötesgå elevens egna behov såtillvida förslaget finns inom samma teknikområde och är rimligt att genomföra. Respondent 10 synliggör teknisk omformning som en tredje omformningsvariant i följande citat.

Så att om man nu till exempel tar ett skärbräde så alla behöver inte laga, limma ihop en massa skivor och såga ut ett skärbräde, utan man kan använda olika tekniker att göra den. (r10/T1)

Enligt det resonemang som r10 för så kan de av läraren planerade materialet och teknikerna ersättas med andra likande enligt elevens olika behov.

Ett urval av produkter för att visa på möjligheter

En av respondenterna beskriver vid T2 en situation där tekniken utgör det som tränas, men för att det ska kunna ske på ett ändamålsenligt sätt kan modeller i form av färdiga produkter användas.

[...] till exempel i svarvning så måste man ju lite kanske ge några alternativ för att det finns inte så mycket man kan svarva, åtminstone inte så här lätt svarvning. För till exempel sexor, för jag tycker att svarvning så är nog en sak som man ska prova på. (r7/T2)

Respondentens resonemang handlar inte om delmoment i större helheter, utan att ett urval av modeller behövs för att visa vad som kan åstadkommas med en viss teknik. Till skillnad från ett modellaktigt slöjdande där eleven förväntas eftersträva något som liknar modellen, har modellen här funktionen att visa ett urval av vad som kan åstadkommas med en viss teknik, i detta fall svarvning i trä. Därmed används produkturvalet som inspiration, medan produkten som färdigställs ändå blir unik.

Arbetsområden

Vid intervjutidpunkt T1 berör tre respondenter ett sådant upplägg av det kommande slöjddämnet som kan sägas ta fasta på *arbetsområden*. Formuleringarna är vaga och respondenterna använder begrepp som tema, projekt, ramar och problemlösning. Beskrivningarna är vid T1 sådana att de närmast ger en antydning om att respondenterna föredrar andra utgångspunkter i verksamheten än av läraren valda modeller eller av eleven gjorda fria val till slöjdarbeten. Respondent 15 talar om tema på följande sätt:

Nå man kan ju... vad ska jag säga... som, man kan ju då ha som ett tema eller något att de får tillverka, lite välja själv då vad de vill tillverka inom ett tema. (r15/T1)

I uttalandet framträder tanken om valfrihet inom ett tema, men någon noggrannare beskrivning av vad temat är och hur det är utformat framkommer inte. Vid intervjutidpunkt T2 ökar antalet respondenter som berör arbetsområden som utgångspunkt för slöjddandet till 11. Formuleringarna kring vad arbetsområdena är blir mer detaljerade. Respondent 1 diskuterar upplägget av sitt slöjddämne på följande sätt.

[...] i så fall tror jag att jag skulle ta upp ett, något tema skulle jag börja med i alla fall. Som de får fundera kring och vi skulle försöka lite frånse det här att "jag lagar en färdig grej och det här ska ni laga" utan i stället ska jag försöka få dem att börja, först skulle vi fundera tillsammans kanske... vad som... något... jag vet inte. Jag hade själv tänkt... jag kan ta den uppgift som jag lagat tidigare här att vi det här. Att om de har grejer där hemma som ligger löst och så där så... kan vi ju tillsammans fundera att vad skulle man kunna göra för att få dem mer i ordning. Vad skulle vi på slöjden kunna göra? (r1/T2)

Som det framgår i citatet diskuterar och exemplifierar respondenten sättet att arbeta som något som skiljer sig från ett modellbaserat slöjdande. Respondenten beskriver sin tanke med hjälp av egna erfarenheter. Avsikten med forskningen är inte att utreda varför tänkandet förändras, men det som ändå kan konstateras här är att flertalet av de respondenter som vid T2 beskriver arbetsområden som grund för slöjdverksamheten exemplifierar sin ståndpunkt med hjälp av

erfarenheter från lärarutbildningens kurs. Respondent beskriver sin erfarenhet på följande sätt.

Uppgiften gick ut på att... jag jobbade i trä... nog, trä och metall... [...] Det blev en bil, det var, problemet var att vi skulle ha någonting som får framåt med hjälp av en rättfälla... (r11/T2)

Även arbetsområdets stegvisa framskridande synliggörs då slöjdens upplägg diskuteras.

[...] men just det att vi har fått dom här olika stegen från allt vad det var... var det planering och design och så vidare. Att man som bygger upp en uppgift från grunden och inte just har en modell att utgå ifrån utan att man helt själv från början får vara med och påverka vad slutprodukten blir. (r10/T2)

Slöjddandets processkaraktär där elevens möjlighet att påverka olika skeden blir synlig i det som respondenten ovan beskriver.

Elevers fria val

En sista variant av upplägg ger möjlighet till *elevers fria val* av slöjdarbete Fem av respondenterna gör vid intervjutidpunkt T1 uttalanden som betonar elevens möjlighet att fritt välja det föremål som tillverkas. Vid T2 är det en respondent som förespråkar elevers fria produktval. Fria val ger rum för elevens eget intresse för det som görs, vilket i sin tur gör att det verkligen sker saker i slöjdsalen. Vid T1 konstaterar respondent 2 följande:

[...] att jag gärna diskuterar med eleverna väldigt fritt att vad vill dom göra, att dom verkligen har eget intresse av det att det inte blir något pådyblat [påtvingat] som dom inte har något intresse av att göra och det blir liksom bara prat och ingen verkstad alls [...] (r2/T1)

Vid T1 är det ofta förekommande att utgångspunkterna i arbetet beskrivs så att det först är strikta uppgifter eller bestämda tekniker som ska genomgå. Sedan tar en stor frihet i val av föremål över. Respondent 4 relaterar till sin egen bakgrund och konstaterar följande:

[...] i vår skola så gjorde man ljusstakar, en pall, nån slags figur som man kunde svarva ut – en ljusstake då i många fall och plus såna projekt som man – det är bara ens egen fantasi som sätter stopp för en, att man fick i princip göra vad man ville, bara det nu inte var riktigt stora projekt, att börja bygga nåt utedass eller någonting. (r4/T1)

Respondent 9 konstaterar vid T2 att det mot årskurserna fem och sex blir aktuellt att låta eleven allt mer själv bestämma vad han eller hon gör i slöjden.

Och i årskurs femma så tycker jag att de får göra små egna saker att, cd-ställningar och allt sånt smått man kan behöva. (r9/T2)

Elevernas behov stiger fram som motiv för fria produktval. Sammanfattat kan konstateras att respondenterna vid intervjutidpunkt T1 ofta föredrar att se slöjdämnet som ett ämne som till en början fokuserar på bestämda tekniker, material och föremål. Efter detta skede gör respondenterna en tydlig övergång till ett upplägg som bygger på elevernas fria val.

7.4.2 Slöjddandets utgångspunkter ur ett respondentperspektiv

Tabell 8 visar hur respondenterna resonerar om slöjddandets utgångspunkter vid T1 och T2. Sex olika utgångspunkter för elevernas slöjdande har tagit form då respondenternas ställningstaganden om slöjddandets utgångspunkter analyserats. I följande individcentrerade granskning förs resonemang om huruvida respondenterna kommer att gynna elevens allt bättre möjligheter att öva hela slöjdprocesser. I tabellen har de två översta raderna placerats åtskilt från de fyra övriga raderna. Grundläggande teknik- och materialkännedom betraktas som en väsentlig del i alla former av slöjdande. Denna kunskap behövs i slöjdande som tränar hela slöjdprocessen, men även i slöjd som görs i partiella processer. Därmed kan konstateras att det ur dessa ställningstaganden inte går att utläsa om respondenten medvetandegjort sig den hela slöjdprocessens pedagogiska värde. Ett urval av produkter för att tydliggöra möjligheterna inom ett aktuellt slöjdområde kan beskrivas som ett didaktiskt grepp på undervisningen. Även här kan det fortsatta arbetet ha såväl helhetsbetonande som partiell karaktär.

Tabell 8: Utgångspunkter för elevernas slöjdande vid intervjudtidpunkt T1 och T2.

Utgångspunkter för elevernas slöjdande	Respondent																													
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Ett urval av produkter för att visa på möjligheter													x							x										
Grundläggande material- och teknik-kännedom	x	x			x			x	x			x		x						x					x				x	x
Bestämda produkter	x	x			x	x	x						x	x						x	x				x				x	x
Bestämda produkter som kan omformas av eleven				x	x								x	x	x	x	x			x	x									
Elevens fria val	x																													
Arbetsområden		x																												

Att elevens slöjdande utgår från bestämda produkter som läraren valt kan leda till träning av partiella slöjdprocesser där elevens möjlighet att öva idéskapande och planering riskerar att utebli. Frågan om slöjd som utgår från bestämda produkter som kan omformas möjliggör hela slöjdprocesser är inte entydig. Å ena sidan kan möjligheten till omarbetning uppöva elevens förmåga att se olika möjligheter till personliga val. Å andra sidan beskriver respondenterna ofta elevernas möjlighet att göra förändringar så att det likväl är läraren som avgör om förändringen är möjlig att göra. Då finns en uppenbar risk till att lärarens beslutandemakt direkt motarbetar elevens möjlighet att utvecklas i att hantera en hel slöjdprocess. Elevens träning av hela processer kan äventyras av att det finns en möjlighet att göra egna förändringar, men att det ändå är läraren som har den yttersta beslutandemakten.

Elevens fria val av slöjdprodukter och -processer fångar de långsiktiga mål som skolslöjden som helhet har. Eleverna förväntas bli allt skickligare på att hantera allt från att hitta idén till att självständigt färdigställa produkter och värdera det som skett i anslutning till produkt och process. Att respondenterna tar ställning för att slöjdämnet ska utgå från fria val innebär samtidigt att läraren fransäger sig sitt fostrans- och undervisningsansvar. Lärarens medvetna behandling av exempelvis överenskomna förväntningar för skolans verksamhet äventyras om läraren låter eleverna suveränt ta alla till slöjddandet anknutna beslut. Arbetsområdesbaserad slöjd innebär att elevens slöjddande utgår från någon form av friare tema eller övergripande rubrik. Den konkreta produkt som eleven kommer att arbeta med kan inte utläsas från den inledande beskrivningen eller rubriceringen. Utformningen av det som kommer att produceras förutsätter elevens aktiva skapande som ramar in av på förhand bestämda begränsningar och möjligheter. I det följande görs en sammanställning vars avsikt är att visa hur respondenterna beskriver utgångspunkterna för elevernas slöjddande vid T1 och T2. Då flera respondenter har liknande ställningstaganden redovisas dessa som grupp.

Respondenterna 1, 4, 11 och 15 för vid T1 liknande resonemang om slöjddandets utgångspunkter. Grundläggande material- och teknikkännedom och bestämda produkter bildar utgångspunkten för slöjdverksamheten i skolan. Senare i lågstadiet ökar elevernas inflytande. I det skedet är det närmast omfånget och åtgången av material som verkar styra elevernas möjlighet att själv välja vad som tillverkas i slöjden. Elevens frihetsgrader ökar efter årskurs 4 eller senast i årskurs 6.

Vid intervjudpunkt T2 talar respondent 1 om att lägga upp arbetsområden. Olika problemsituationer som kan lösas med hjälp av slöjdämnet exemplifierar respondentens nya sätt att tänka kring elevernas slöjddande. Bestämda produkter kvarstår i respondentens uttalanden. Funktionen i dessa är tudelad. För det första ska det finnas bestämda produkter som lärarens har i reserv om arbetsområdena inte lyckas aktivera eleverna och för det andra behövs bestämda uppgifter för att läraren ska ha grund för betygsättningen. Även om ställningstagandena i det stora hela gått mot arbetssätt som möjliggör hela slöjdprocesser finns det hos r1 ändå en uppfattning om att det som ska mätas och ge grund för betygen är tillverkningen av en bestämd produkt. Elevernas möjlighet till övning av hela slöjdprocesser är större vid T2 än vid T1.

Respondent 4 finns inte med vid intervjudpunkt T2. Respondent 11 anser vid T2 att bestämda produkter ska användas då det finns tydliga motiv till det. Ett sådant motiv är att använda modellaktigt arbete som prov som ger grund för elevbedömningen. I övrigt konstaterar r11 att det finns stora möjligheter att forma ett slöjdämne där eleverna utgår från en grundidé som ger möjlighet till personliga val och beslut. Arbetsområden berörs då respondenten söker möjligheter till integrering och problembaserat arbete. Elevens möjlighet till hela slöjdprocesser ökar i de ställningstaganden som r11 gör vid T2.

Vid intervjutidpunkt 1 berör respondent 15 elevens möjlighet att välja inom ett tema. Det här kan tolkas så att r15 anser det möjligt att ha ett arbetsområdesbaserat arbetssätt i slöjdamnet. Vid intervjutidpunkt T2 fokuserar respondent 15 på bestämda produkter och ett arbetsområdesinspirerat upplägg av elevernas slöjdande. Det förstnämnda har karaktären av en reservplan för elever som inte lyckas skapa egna idéer inom arbetsområdet. Arbetsområdena exemplifieras nu på ett mångsidigare sätt än vad som var fallet vid T1. De ställningstaganden som r15 gör vid T2 ger eleverna större möjligheter att öva hela slöjdprocesser.

Respondenterna 2 och 10 konstaterar vid intervjutidpunkt T1 att bestämda produkter som kan omformas utgör utgångspunkt för elevernas slöjdande. Vid intervjutidpunkt T2 utvidgar respondent 2 sitt ställningstagande. Nu berörs även grundläggande material- och teknikkännedomen som övergår till större beslutanderätt för eleven så fort det nya innehållet har tränats. Vid T2 synliggör r2 att lärarutbildningen gett nya erfarenheter av slöjdverksamhet med problemlösande karaktär. En tidigare föremålsbetonad bild av slöjdamnet har därmed breddats. Elevernas möjlighet till övning av hela slöjdprocesser är större vid T2 än vid T1.

Vid intervjutidpunkt T2 riktar r10 kritik mot en stor planeringsbetoning i slöjdpedagogisk teori eftersom tillverkningen riskerar bli en bisak. Respondent 10 föredrar en snabbare övergång till tillverkningen och lösa problemen i tillverkningen vartefter de framkommer. Respondent 10 anser att slöjden i de lägre årskurserna ska följa striktare linjer och regler, medan frihetsgraderna ökar högre upp i årskurserna. Respondent 10 anser att lärarutbildningens kurs gett insikter i hur eleverna kan ansvara för en allt större del av slöjdprocessen från idé till färdig produkt. Vid skissering av ett möjligt upplägg av slöjdamnet använder sig r10 dock av omformbara produkter i stället för att basera sig på arbetsområden. Det resonemang som r10 för tyder inte på elevens större möjlighet att träna hela slöjdprocesser vid T2.

Respondent 3 gör vid intervjutidpunkt T1 jämförelser mellan egna erfarenheter från de lägre (-6) och högre årskurserna (7-9) och konstaterar att erfarenheten från de lägre årskurserna är att slöjd utgår från av läraren bestämda produkter. Denna erfarenhet används som motiv för att de lägre årskurserna också framöver ska slöjda utgående från bestämda produkter. Vid T1 är det elevernas ålder som motiverar de bestämda uppgifterna, medan motiveringen vid T2 utgörs av att för eleverna nya innehåll låter sig lättast introduceras med hjälp av bestämda produkter. Elevernas möjlighet till övning av hela slöjdprocesser är inte större vid T2 än vid T1.

Vid T1 beskriver respondent 5 en slöjdverksamhet som utgår från tekniker och av läraren bestämda produkter som eleven har möjlighet att omforma. Vid T2 sker en förskjutning mot arbetssätt som tar intryck av arbetsområden. Begrepp som tema och helheter framkommer då r5 diskuterar sitt kommande slöjdamne.

Respondent 5 förväntas över lärarens ansvar att verkställa läroplanens mångsidiga målsättningar. Möjligheten att öva hela slöjdprocesser ökar vid T2

Respondent 6 för vid T1 resonemang om slöjdarbeten som möjliggör en mångsidig integrering med andra läroämnen. Lärarens ansvar i att se till att eleverna väljer slöjdarbeten som på ett lagom sätt utmanar elevernas nivå diskuteras liksom även konsten att hitta slöjdarbeten som tilltalar eleverna och som eleverna gärna tar med sig hem efter avslutat arbete. Det som r6 uttalar vid T1 kan ses som ett arbetsområdesbaserat slöjddämne. Vid T2 hävdar r6 att elevernas fria val helst borde utgöra bas för slöjdverksamheten. Dock leder praktiska saker som gruppstorlek till att arbetsområden blir det mest ändamålsenliga arbetssättet. Eleverna har möjlighet att öva hela slöjdprocesser i det slöjdupplägg som r6 skissar fram. Respondent 6 ger uttryck för något som kan kallas för en hanterbar individualisering.

Vid T1 anser respondent 7 att grundläggande material- och teknikbehärskning samt bestämda produkter som kan omformas utgör en ändamålsenlig grund för slöjdverksamheten. Lärarens undervisning och elevernas samarbete sinsemellan underlättas av att eleverna arbetar med liknande innehåll. Bestämda produkter finns med också vid T2. Funktionen i dessa har förflyttats mot att användas för att visa på möjligheter inför ett nytt slöjdområde, möjliggöra integrering med andra ämnen eller lösa situationen för eleven som inte kommer på egna idéer. Respondenten ser elevernas fria val som en möjlig utgångspunkt för slöjdverksamheten. Sammanfattat finns det en antydning hos r7 om att hela slöjdprocesser blir mer möjliga vid T2.

Vid T1 framhåller respondent 8 vikten av arbetssätt som gör det möjligt för eleverna att i tidigt skede hantera en allt större del av slöjdprocessen. Det är ändå läraren som ger idén till produkten som kan omformas. Vid intervjudidpunkt T2 konstaterar r8 att en form av ”röd tråd” börjar ta form kring den verksamhet som ska pågå i slöjdsalen. I tillägg till upplägg som baseras på elevernas träning av grundläggande material- och teknikkännedom och produkter som kan omformas synliggör respondent 8 möjligheter till integrering mellan olika ämnen. Det uttalade ger vid T2 tydligt rum för arbetsområden. Därmed möjliggörs elevernas övning av hela slöjdprocesser i det slöjdupplägg som respondent 8 ser framför sig.

Vid intervjudidpunkt T1 konstaterar respondent 9 att i årskurserna upp till fyran ska bestämda produkter utgöra grund för elevernas slöjdande. Speciellt viktigt är det här enligt respondent 9 i årskurserna 1–2. I årskurserna 5–6 börjar elevernas mognad enligt r9 vara sådan att övergången till friare produktval kan ske. De fria produktvalen ska planeras noggrant av eleven. Samma utgångspunkter för slöjdverksamheten kvarstår även vid T2. Därmed innebär tiden mellan T1 och T2 ingen förändring i hur respondent 9 ser på slöjddämnets upplägg.

Slöjddämnets upplägg kan enligt respondent 12 inte basera sig på att eleverna bläddrar i olika kataloger för att hitta idéer. Därmed riktas kritik mot ett slöjd-upplägg där läraren inte leder in eleverna på utvalda områden och eleverna utsätts för situationer där elevens fria val är möjliga men utmanande. Ett kommande slöjdupplägg diskuteras utgående från möjliga ”rubriker” för det som eleverna kommer att arbeta med. Den diskussion som r12 för i relation till rubrikerna tyder på att upplägget baseras på arbetsområden. Därmed finns det möjlighet att öva hela slöjdprocesser i det slöjdupplägg som r12 avser börja verkställa.

Vid intervjutidpunkt T1 diskuterar respondent 13 upplägg som baserar sig på grundläggande material- och teknikbehärskning samt bestämda produkter. Samtidigt är r13 tveksam till de bestämda produkterna och anser att relativt fria produktval möjligheten kunde bli aktuella redan i årskurserna 5–6. Vid T2 omvandlas denna tveksamhet till ett ställningstagande om att produkter som kan omformas ska finnas med i slöjddämnets upplägg. Respondent 13 diskuterar också möjligheten att göra olika gemensamma projekt där hela elevgruppen deltar i samma slöjdarbete. Grundläggande material- och teknikkännedom, bestämda produkter samt en vag tanke om arbetsområdesbaserat upplägg framkommer i de ställningstaganden som respondent 14 gör vid T2. Därmed kan konstateras att möjligheten till att öva hela slöjdprocesser ökar vid T2.

7.4.3 Sammanfattande kommentar, utgångspunkter för slöjddandet

Som det framgår av tabell 8 (s. 187) vidgas utgångspunkterna för elevernas slöjdande hos de flesta av respondenterna. Det finns dock en konfliktfylldhet i hur utgångspunkterna diskuteras av respondenterna. Grundläggande material- och teknikkännedom framträder ofta i kombination med av läraren bestämda produkter, medan elevens fria val och arbetsområdesbaserat slöjdande verkar klara sig utan kännedom om material och tekniker. Därutöver finns det ett gap mellan bestämda produkter och elevens fria val. Medvetenheten om lärarens pedagogiska ansvar i att möjliggöra lärandet av allt större delar av den hela slöjdprocessen lyser med sin frånvaro, och eleverna betraktas som om de efter en tid av lärardefinierat slöjdande självmant är kapabla att omsätta en stor frihet i sitt eget slöjdande. Det är möjligt och sannolikt att en del elever klarar av denna övergång, men eftersom läraren per definition har möjlighet att tillrättalägga lärandesituationer som gynnar elevernas lärande även i betydelsen hantering av hela slöjdprocesser, kan det antas att en medvetenhet om detta kunde vara mer synliggjord i de ställningstaganden som respondenterna gör. Denna tematik behandlas närmare i diskussionen av resultaten i kapitel 8.2.4.

7.5 Inför, under och efter slöjdsalssituationen

I en pedagogisk slöjdverksamhet där läraren och elever ingår, kan tre huvudsakliga tidsmässiga skeden urskiljas, inför verksamheten, i verksamheten och efter verksamheten. Dessa skeden används i det följande då respondenternas tänkande om slöjddämnet upplägg redovisas. Dessa skeden formar också stommen för avsnitten 7.5.1–7.5.3. Inom varje skede uttrycker respondenterna tankar som i sin tur relaterar till olika aktörer och världar i pedagogisk slöjd. I det sista avsnittet 7.5.4 sammanfattas det som behandlats i de föregående fyra avsnitten.

7.5.1 Inför slöjdsalssituationen

Läraren som aktör

Lärarens motivation och intresse utgör en av aspekterna som respondenterna diskuterar både vid intervjutidpunkt 1 och 2. Respondent 8 anser att lärarens motivation utgör grund för att slöjddämnet ska kunna vara motiverande för eleverna.

Nå för det första så att få sig själv motiverad att jobba och därmed motivera eleverna också, om inte läraren är – om läraren tar ner en modell ”den här ska vi göra, och där finns materialet och nu får ni börja” och sen när det ringer så städar alla undan, så då tror jag nog det falerar. Det finns en eller två som älskar slöjd och gör otroliga produkter och sen blir det de här som lämnar i diket på väg hem. Så, planera så att du själv är motiverad och försök överföra det! (r8/T2)

I citatet diskuterar r8 vikten av att läraren undviker den för stunden lättaste lösningen i genomförandet av undervisning. Elevernas motivation för slöjdande kan födas genom att läraren först lyckas motivera sig själv. Respondent 8 kritiserar lärarens sista minuten-lösningar även vid intervjutidpunkt T1.

Jag tror många slöjdlärare kommer på måndagen och så ska vi ha slöjd i dag och så det kanske blir lätt att okej slöjd, där går det ju alltid att ta en, vi har ju hyllan med modeller och så väljer man en och... men att kanske lite längre planera lektionerna och långsiktigt också det är nog en grej som jag försöker ta tag i. (r8/T1)

Diskussionen ovan ger grund för aspekterna *planera undervisningen* och *planera långsiktigt*. Respondent 9 anser däremot att slöjddämnet kräver mindre planering än andra ämnen.

När jag planera i alla fall det där geografi och matematik så var det ju att man kom på en sak och det tar fem minuter och så kom man på en till och det tar tio minuter och så vidare. Jag tror inte man måste ha så stor planering i slöjd. (r9/T2)

Längre fram i intervjun motiverar r9 sin uppfattning med att när läraren väl har gjort en produkt med eleverna, så minskar planeringen eftersom läraren vet hurdana tidsramar produkten kräver. Det här tyder på att eleverna oftast gör sinsemellan likadana produkter och att produkterna är likadana från år till år. Behovet av att planera sin undervisning framträder i det som respondent 4 uttalar i följande citat.

[...] samtidigt så har man inte på det sättet nån arbetsbok där man kan kolla. Att det är nu egen fantasi man måste gå via jämfört med ett... till exempel biologi där man har böcker och så vidare. (r4/T1)

Få läromedel i slöjd leder till att läraren förväntas vara aktiv i planeringsskedet.

Läraren och ämnesteknologin

Lärarens arbete med det ämnesteknologiska innehållet inför kommande slöjdundervisning blir synligt i datamaterialet. Flertalet respondenter diskuterar det faktum att *lärarens kunskaper påverkar* slöjddämnets ämnesteknologiska innehåll. Respondent 4 konstaterar följande:

[...] för att det är lätt att skriva ner på papper någonstans i något institut eller styrelse att på det här viset ska det vara. Medan det ju är läraren då som realiserar allt det här utgående från deras kunskaper. (r4/T1)

Uttalandena som finns inom denna aspekt utgår antingen från respondentens uppfattningar om sitt kunnande eller från slöjdsalssituationer som de själva varit med om. Samtidigt påpekar en del respondenter vikten av *lärarens ämnesteknologiska förberedelser*. Vid intervjutidpunkt T1 är det enbart respondent 1 som berör aspekten.

[...] jag skulle ju pröva på själv först att göra det här tror jag nog. Försöka hitta tid till det först och sen så man skulle ha förberett sig på frågor och metoder, hur man ska använda dom här redskapen så där att man själv har allt på klart. (r1/T1)

Respondent 1 vill testa redskapen och på så sätt förbereda sig inför en kommande slöjdsalssituation. Vid T2 berörs aspekten av sex respondenter. I tillägg till att själv testa hur ett innehåll ska göras framkommer nu möjligheten att självmant söka information eller ta del av fortbildning. Respondent 15 visar i sin diskussion att det handlar om att som lärare själv veta hur någonting görs, samtidigt som läraren försöker förutse elevens möjlighet att arbeta med ett visst innehåll.

[...] man hamnar ju först att fundera på att klarar jag av det här själv och sen kan man fundera på att ”ja men detta var kanske mer arbetsdrygt [arbetskrävande] än vad man hade tänkt” och elever på trean och fyran kan ha svårt med vissa moment inom... att utföra vissa saker. Så där hamnar man ju att tänka då att vad ska man förbereda [...] (r15/T2)

Lärarens eget slöjdande i förberedande syfte leder till insikter om hurdana materialförberedelser läraren behöver göra.

[...] kanske just förbereda i fall det är något material de behöver som är lite svårt för dem att göra. Att tio- elvaåringar ska börjar såga sex tums plankor så är kanske lite jobbigt, att kanske man nu tar det själv på cirkeln då bara i stället och på det viset lagar det lite enklare. (r11/T2)

Aspekten som har fokus på lärarens *förberedning av slöjdmaterial* syns i citatet ovan. Några respondenter berör lärarens *ansvar för material och verktyg*. Respondenternas praktiska verksamhet inom lärarutbildningen har väckt tanken om hur viktigt det är att hålla verktygen i skick.

[...] så nog tycker jag att det var förvånansvärt lite maskiner och skötsel och om man tänker nu att en klasslärare inte väljer mer slöjd än fem poäng och så nöjer de sig med det här och så

kommer de ut och så går bandsågsbladet av och så ska de byta det... då beror det ju på skolan förstås om de har kolleger, men är du ensam så är det du som ska byta den så inte har du ju alls någon beredskap för det från den här kursen [...](r8/T2)

Respondent 8 förvånas samtidigt över hur liten beredskap lärarutbildningen ger exempelvis då det gäller skötsel av utrustning.

Läraren och omvärlden

Slöjd som pedagogisk verksamhet påverkas av omvärlden och vice versa. Då frågan om vem som ska bestämma över vad som ingår i det genomförda slöjdämnet diskuteras nämner samtliga respondenter läroplanen som grund för det slöjdämne som genomförs. Samtliga respondenter är medvetna om att någon form av läroplan existerar och ramar in skolans verksamhet. Därmed formas aspekten *beakta läroplanen i slöjdämnet*. Någon mer detaljerad beskrivning av vad läroplanen innehåller är däremot svår att finna i intervjuerna. Respondenterna ser läroplanen som avlägsen och något som de läser sedan när undervisningen blir aktuell. En del respondenter förväntar sig möjlighet till fördjupning i läroplanen i samband med fortsatta valfria slöjdstudier i lärarutbildningen. Innehållsligt är de läroplansbeskrivningar som respondenterna gör genomgående vaga och ytliga. Respondent 5 skiljer dock ut ur mängden genom att synliggöra lärarens ansvar gentemot läroplanen.

Det var mycket nytt som kom faktiskt, att ”va kan det här stämna, det här har vi aldrig haft, att varför?” Man såg riktigt hur läraren hade valt bort vissa delar helt och hållet och då tänkte man att vad skulle man kunna göra med det här, för att inte lämna det utanför. (r5/T2)

Insikter i läroplanen har väckt medvetenhet om läroplanens möjligheter. Egna eleverfarenheter omvandlas till frågor om hur läroplanen kunde operationaliseras i ett kommande slöjdämne. Tolkningsbara läroplaner ger *möjlighet till lokal anknytning* som kan behövas för att tillvarata exempelvis resurser i närshällets näringsliv eller på ett mer allmänt plan möjliggöra val av slöjdinnehåll utgående från den miljö där skolan finns. Respondent 11 exemplifierar möjligheten att anpassa slöjdämnet till olika miljöer och olika förutsättningar.

[...] lägger man det här läroplan alltför sträng, så det är svårt som lärare att allt jämnt som just att det är så olika på skolor att på det här små byskolor och de stora lågstadierna som finns i städerna och sånt att det är så olika till typen att... (r11/T1)

Två respondenter berör vikten av att läraren är *uppdaterad med sin samtid*. Respondent 2 konstaterar:

Och lite vad... förstås... det är man väl automatiskt men att vara uppdaterad med sin samtid och vad som kan tänkas behövas i framtiden och så där också. Så att det är nu närmast det jag tänker på. (r2/T2)

Läraren förväntas läsa av sin samtid och forma den kommande slöjdverksamheten så att den tar fasta på såväl samtid som framtid. I tillägg till att läraren förväntas se framtida behov, behöver läraren ha grepp om vad som finns i elevernas värld just nu.

Läraren och medvärlden

Läroplanen ramar in verksamheten som sker i slöjdsalen, medan de flesta respondenterna vill ha *möjlighet att påverka slöjddämnets utformning*. Respondent 12 anser att beslutet om slöjddämnets utformning kan ses som en pyramid.

Om man tar det som en pyramid så sen så kanske skolan har något speciellt och sen läraren, säkert har man ju själv saker som man tycker är viktigt och som man vill göra och sen kan man ju ännu fråga eleverna. (r12/T2)

Lärarens möjlighet att ta in sådant som tilltalar en själv kompletteras med elevinflytande i det resonemang som respondent 12 för. Respondent 8 beskriver händelseförloppet då ett nytt innehåll ska tas med i slöjddämnet på följande sätt:

Det är kanske på nåt sätt, alltså att man tar till sig dom här direktiven och så jämkar man och ser lite med min egen, vad jag har från börj... från förr och kanske man måste först ta ställning till hur lätt det går att få in i min det som jag har nu. (r8/T2)

Enligt r8 pendlar läraren mellan nya förväntningar och sin egen verksamhet för att hitta möjliga vägar för att ta in det som är nytt. Slöjddämnets innehåll behandlas tillsammans med andra slöjdundervisande lärare. *Lärarnas kollegiala bestämmande* sker på en nivå som finns mellan rådande läroplansgrunder och genomförd slöjdundervisning. Vid T1 finns en antydning om att kollegialt bestämmande behövs för att de som studerat mer slöjd ska kunna påverka ämnets utformning.

[...] i vår skola var det så att det var några som undervisade alltid slöjd, liksom vanliga klasslärare nog men dom var lite bättre på slöjd så just såna så ska bestämma. (r7/T1)

Respondent 3 konstaterar vid T2 att överenskomna beslut ska hållas även om läraren inte nödvändigtvis lyckats få fram alla sina egna ståndpunkter.

[...] jag kan vara med och påverka men delvis är jag... kan ju inte börja köra mitt eget race heller, vad heter nu, "att de här är bara skit" utan det är faktiskt att har vi kommit överens så gör vi det här oberoende. Jag kan påverka på den där nivån men om jag inte har fått mitt ord hört så... (r3/T2)

Elevernas roll i slöjddämnets upplägg och innehåll framkommer vid både T1 och T2. Respondenternas uttalanden bildar aspekten *möjlighet till elevinflytande*. Resonemangen som förs är närmast av konstaterande karaktär.

Nå nog är det väl alltid bra att få en möjlighet att påverka och det är väl kanske meningen att försöka väcka intresse hos de elever som man har att göra det som de gör. (r10/T1)

Samtliga respondenter utom r13 berör denna aspekt vid antingen T1 eller T2. Elevinflytandet diskuteras både inför verksamheten och i verksamheten. Respondenterna uttalar sig även om *att hitta integreringsmöjligheter*. Respondent 5 konstaterar vid T2 att slöjden erbjuder goda möjligheter till integrering mellan läroämnena.

[...] jag har märkt att man kan gör så mycket mera än vad jag trodde att man kan göra. Och liksom på ett mångsidigare sätt och på det här sättet få in många ämnen och göra det som mer lärorikt för eleverna. (r5/T2)

Eleven och ämnesteknologin

Fyra aspekter som berör eleven och ämnesteknologin tar form då respondenternas uttalanden analyseras. För det första synliggör en del respondenter lärarens utmaning i att forma slöjddinnehåll som *beaktar elevernas nivå*. Respondent 2 vill veta någonting om elevernas tidigare kunskaper.

[...] först så skulle jag vilja veta hur mycket dom har lärt sig hittills och det kanske står i någon läroplan också ungefär vad dom borde kunna och så där eller vad dom har haft tidigare. (r2/T1)

I de uttalanden som respondenterna gör berörs olika sätt att utreda utgångsnivån. Läroplanen ger en form av information. Ett annat sätt är att fråga andra lärare, medan ett tredje sätt är att ha eleverna att utföra någon inledande uppgift som ger läraren information om utgångsläget. I samband med planering av en kommande verksamhet framträder ett fåtal uttalanden som betonar lärarens ansvar för *bredd och variation i ämnesinnehållet*. Respondent 8 visar på en variation i det resonemang som förs inför en kommande undervisning.

Och sen, sen, sen kanske den här teknik – om materialet skulle betonas där, vad man har behövt tillaga så här historiskt och vad man har haft tillgång till så då kanske det här i mitten [det andra av de tre arbetsområdena som respondenten talar om] blir teknik, ”vad har man specialiserat sig på?” och mera sånt här industriellt, hur det har kommit i gång och tycker jag verkar, tycker jag verkar, dyker upp för mig där nu. Och vad betyder massproduktion och vad betyder kvalitet, det kanske, det tycker jag är viktigt att förklara... (r8/T2)

Dryga hälften av respondenterna konstaterar vid T1 eller T2 att det ska vara *suksessivitet i slöjduppgifterna*. Respondent 14 gör ett typiskt uttalande inom denna aspekt.

Jaa... nå... först så börja kanske med någonting lättare som de ska göra och gå från lättare till svårare och att man som lärare skulle ha ganska bra fantasi i alla fall så att man har olika uppgifter till dem att inte samma sak hela tiden. (r14/T2)

Upplägget ska gå från lättare till svårare uppgifter. Respondent 8 anser även att elevens insikt om sina egna kunskaper kan utvecklas då uppgifternas svårighetsgrad avancerar.

De kanske vill göra en bastuflotte på hösten när de börjar. Det tror jag är viktigt att lite just med dom här enkla i början att, moment att försöka få dem att lite greppa vad de kan och vad det skulle gå att göra. (r8/T1)

Två respondenter berör vid T2 vikten av att *forma utmaningar för alla*. Respondent 6 ifrågasätter att de elever som blir snabbare färdiga får enformiga extrauppgifter.

[...] elev så skulle jag nog tröttna för de kom ju alltid upp så där som för de som är snabbare färdiga så ”ja nå men ta en bit där ur den där påsen med asp och så börjar du laga en smörkniv... (r6/T2)

Även snabba elever ska ha utmaningar i slöjddämnet. I stället för att ha extra uppgifter, som enligt respondenten ovan tenderar att ha karaktären av tidsfördriv, gäller det för läraren att forma möjligheter till sådant slöjdande som utmanar elever med olika utgångsläge.

7.5.2 I slöjdsalen

Läraren som aktör

I följande aspekter fokuseras läraren som aktör i en pågående slöjdsalssituation. Lärarens uppgift att lära ut olika fakta om verktyg, material och tekniker formar aspekten *att lära ut – att visa och förklara*. Respondent 7 exemplifierar vad lärarens verksamhet rör sig om.

Att man lite mer visar så här att det inte är någon som sågar så här riktigt snabba tag hela tiden utan man drar långa tag till exempel på sågning och annars... (r7/T1)

Med stöd i citatet ovan kan sägas att lärarens uppgift inte enbart är att berätta, utan även visa för eleverna vad slöjdande går ut på. Enligt respondent 13 måste olika saker visas och förklaras på ett konkret sätt i slöjden.

[...] det blir att man måste ta och gå ner till deras nivå och visa dem hur man gör. Det går ändå inte på det sättet att bara prata och dom förstår. Att just visa med eget exempel, att man måste som sagt ja man måste ändå på det sättet komma till deras nivå [...] (r13/T1)

Två respondenter anser att läraren har i uppgift att *godkänna elevernas planer*. Denna aspekt hänger samman med elevernas fria produktval i slöjden. Fyra respondenter betonar att slöjdamnet förutsätter att *läraren övervakar arbetet*.

[...] kanske det blir mer på en personlig nivå, att man måste visa exakt så där... hur det blir gjort. och ... så det är kanske mer att övervaka än överlag. Det är inte att stå fram och säga att gör så här och gör så här [...] (r1/T1)

Respondent 1 berör såväl behovet av att visa vad och hur eleverna ska göra samt sedan även övervaka det som eleverna gör.

Som helhet kan konstateras att ovan presenterade aspekter framträder huvudsakligen vid intervjutidpunkt T1. Respondenterna ombads resonera kring en situation där de har ansvar för slöjdundervisning. Resonemangen utgår ofta från att respondenterna antar att situationen skulle vara planerad så att respondenten endast behöver undervisa vissa moment, godkänna elevernas planer och övervaka slöjddandet. Det finns en genomgående tendens till att respondenterna ser sig själva som lärarvikarier i stället för att de facto vara lärare. Respondenten ser sig själv som verkställare av planer som någon annan utformat.

Eleven och ämnesteknologin

Till skillnad från föregående fokusering på läraren som aktör finns fokus här i elevens möte med ämnesteknologin. Respondent 2 diskuterar elevens användning av olika tekniker och anser att *önskat resultat kan nås på olika sätt* i slöjd.

Jag vill inte att de ska känna sig tvungna att jag måste jobba på det här sättet att man får inte tälja på det här sättet, utan man måste gör det... just att de ska inte vara bundna till det här etta sättet att arbeta på utan att de kanske har flera, och förstå att det finns flera olika sätt och att vissa kanske fungerar bättre för andra och... att åtminstone få det gjort på ett säkert sätt. (r2/T2)

Eleven har möjlighet att i viss utsträckning välja sitt eget arbetssätt och bli medveten om att det är möjligt att nå samma slutresultat på olika sätt. Säkerheten ska ändå beaktas. Följande aspekt eftersträvar att forma slöjdämnet så att det finns *möjlighet till självständigt arbete*. Respondent 8 hänvisar till egen elev-erfarenhet.

[...] att man upplevde det som att man hade färdigt ett moment sen hörde det automatiskt till att man väntade på att läraren kom rondan liksom att det var jätte så där styrt. Kanske inte så mycket info i början som det skulle kunna var att man skulle ha klarat liksom att ta nästa moment själv, utan det var förutsatt att alla gör ett moment och sen väntar man in alla och...[...](r8/T1)

Respondenten ovan anser att slöjd inte behöver handla om att vänta på varandra för att få undervisning. Respondent 9 berör elevens beroende av läraren vid sina beslut.

[...] till exempel, fila och så ska de visa, sandpappra och visa, såna saker tycker jag att får, de ska få större frihet att göra... att de säger åt mig när de börjar och sen nästa gång de egentligen ska visa åt mig hela produkten är när den är färdig. Om de behöver hjälp så ska de förstås fråga och så ska jag hjälpa dem men. Jag tycker inte att de ska behöva komma hela tiden via läraren och fråga om de får börja med nästa steg. (r9/T2)

Enligt respondenten ovan kan lärarens negativt färgade bekräftande roll minska om slöjdämnet är upplagt så att eleven har möjlighet att ta beslut och på så sätt föra sitt eget arbete vidare. Elevens möte med slöjdämnet och slöjdtekniker ger *möjlighet till individualisering*. I denna aspekt framkommer jämförelser med andra ämnen där tydligare jämförelser mellan elever och olika tävlingsmoment ingår. Respondent 10 exemplifierar sin tankegång på följande sätt:

[...] igen kan man dra paralleller till nå gymnastik eller liknande att jag tror att det lättare att få elever i slöjd att känna att de har lyckats än att ha gymnastik där man tar tider och rangordnar och så blir det så att vissa känner att ”nå nu blev det inte riktigt bra” och någon annan tycker att det här gick jättebra. [...] Men i slöjd just om man lite justerar efter vad de har för kunskaper och ger dem möjligheter att göra saker på olika sätt, [...] (r10/T1)

Även respondent 6 jämför slöjdens prestationer med prestationer i andra läroämnen. Slöjdens möjlighet till individualisering framträder i situationer där slöjddandet är upplagt så att inget givet slutresultat för elevens slöjdande finns.

Du får ju aldrig – jag har alltid sett på matte så att du får ju aldrig någonting konkret där att allting är ju i teorin där. De det att det, att det stämmer bara att du får det från facit att det var rätt. Medan det här i slöjd så gör du ju sen facit själv. Där får du ju faktiskt, du har räknat någonting, så får du pröva göra det och då ser du med detsamma att är det rätt eller fel. (r6/T2)

I slöjdämnet har eleven möjlighet att göra upp sitt eget facit. Fem respondenter diskuterar vid T1 vikten av att eleverna ges *möjlighet att planera* sitt slöjdande. Ytterligare fyra nya respondenter berör aspekten vid intervjudidpunkt 2. Respondent 1 belyser området på följande sätt.

Enklast är det ju kanske om de skissar upp för det första någonting, de kan ju inte, jag tror inte att de är kapabla till att skriva mått eller nåt sånt ännu själv, men att de kan åtminstone tänka efter lite att hurudan, hur den ska se ut och så kan läraren kanske leda dem till de här måtten småningom, att ska det nu vara... (r1/T2)

Respondent 1 ger eleven möjlighet att planera, men anser samtidigt att lärarens hjälp behövs då eleven formar ett nytt slöjdarbete.

Läraren och eleven

Då respondenterna diskuterar slöjundervisning framträder ett antal aspekter som sammanlänkar läraren och eleven. De flesta respondenter berör lärarens uppgift *att handleda eleverns arbete*. Respondent 6 synliggör lärarens roll att vara ”nära” eleverna.

[...] sen blir det ju nog mycket individuellt att du går från bänk till bänk och alla är ändå på olika nivåer. Visst är de det i matte också, klart du går runt och förklarar sen men ändå kanske lite mer av den individuella biten i slöjden just att du måste, där... (r6/T1)

Vid intervjutidpunkt 2 ökar antalet respondenter som berör denna aspekt. Respondent 2 ser gärna att eleverna slöjdar självständigt och konstaterar sedan följande:

[...] som lärare ska vara där som stöd... mera för att de vet vad de ska göra, men de kommer säkert med frågor. De kommer säkert och frågar att vad ska jag använda och vad skulle vara bäst och vad tycker du? Och så vidare... så jag tycker att det ska vara mer som handledare än att... än som... hmm... (r1/T2)

Att hjälpa eleven utgör följande aspekt. Vid intervjutidpunkt T1 är uttalandena inom denna aspekt kortfattade. Vid T2 blir beskrivningarna längre och mer nyanserade. Respondenterna diskuterar lärarens roll som den som hjälper eleven då slöjlandet kört fast eller då elevernas resurser inte räcker till. Det kan exempelvis handla om något svårt arbetsmoment. Flera respondenter kommer fram till att hjälpandet inte får leda till att läraren tar över elevernas arbete.

Slöjd är ett ämne där eleverna håller på med olika arbeten eller befinner sig i olika skeden av samma arbete. En del respondenter synliggör lärarens uppgift *att överblicka elevernas arbete*. Respondent 15 konstaterar att detta är viktigt eftersom det i slöjdämnet lätt händer att eleven försvinner i mängden.

Mmm... ja nå det gäller ju att vara uppmärksam och se varje elev, hur de gör framsteg och som, om man märker att någon kör fast så då måste man ju på ett eller annat sätt försöka motivera dem till att fortsätta eller hjälpa till lite så där konkret eller... (r15/T2)

Respondent 8 anser att det är viktigt att läraren tar sig tid att skapa sig en överblick av elevernas arbete.

Sen tror jag att jag är ganska bra på att hinna gå ner på varje enskild elevs liksom, att hinna med alla helt enkelt, hur man nu ska benämna det... och det kan man göra i början också fast alla är samlade, då får de den här känslan från början att ”okej läraren bryr sig om vad jag ska göra i dag och han kommer att komma till mig” i mitten, i slutet, någonstans [...] (r8/T2)

I tillägg till att läraren får en överblick i olika arbeten märker eleven även att läraren eftersträvar att se alla elever. Läraren har enligt en del respondenter i uppgift *att följa upp hur arbetet framskrider*. Respondent 5 exemplifierar ett möjligt tillvägagångssätt i början av en lektion.

[...] att hur långt har man kommit, ”att handen upp” så att man vet var man går och sen om det är några som är jätte försenade eller i... inte lika snabba så kan man ju se till att det händer lite saker och ting då att man får en sån här allmän bild av att – vad sker här egentligen. (15/T1)

Respondent 8 anser att en dylik läraraktivitet kan vara viktig även för eleven.

[...] samla barnen varenda timme åtminstone två minuter att inte bara låsa upp och springa in. Att det känns som om man inte skulle få den där kollen då, de kanske jobbar jättebra sen men att de ändå skulle få, att eleverna också skulle få någonslags röd tråd att dom ser var dom har startat... och kanske lite det där att bokföra och hålla koll på sina egna arbeten och vad det gör och... (r8/T2)

Aspekten som benämns *att ställa upp mål med eleverna* tar gestalt vid T2. Respondenterna diskuterar möjligheten att ställa upp mål med eleverna. Målen fokuserar dels på hur arbetet ska framskrida under ett kommande lektionspass, dels även på varför eleven håller på med ett visst innehåll i slöjdamnet.

[...] man skulle själv ha haft lite klarare tanke om vad man höll på med och vad man ville uppnå och haft större självsäkerhet och man skulle ha visst att jaha att det här är bra till det där och så... så jag tror att det skulle vara en sak som jag skulle framhålla lite mer kanske. (r15/T2)

Respondent 15 utgår från sin egen eleverfarenhet och konstaterar att en bättre kännedom om varför eleven arbetar med ett visst innehåll är värt att lyfta fram i kommande slöjdundervisning. I den pågående slöjdverksamheten har läraren och eleven *möjlighet till kommunikation*. Enligt respondent 6 har det i lärarutbildningens kurs varit givande att diskutera med andra i slöjdsalen.

Slöjd har jag hållit på med på egen hand så det ger ganska mycket då man har någon som försöker instruera en hur man ska göra, för ofta har det blivit att man försöker funder ut själv hur man skulle göra och... (r6/T2)

Möjligheten att få instruktioner har lett till att den som slöjdar inte behövt lösa alla utmaningar själv. *Att utmana elevernas tänkande* är en tydlig aspekt av lärarens möte med eleverna i en pågående slöjdverksamhet. Respondent 10 vill få eleverna själva att begrunda tillverkningen av en produkt.

[...] men inte ha den här en och samma sak som man slänger dit på bordet och visar att så här ska det se ut. Utan att man har fast på papper lite färdiga instruktioner och idéer. Och sen får de väl börja med att fundera ut vad de behöver och hur de ska komma fram till det här som de behöver. (r10/T2)

Respondent 1 antar att elevernas eget tänkande leder till ett bättre lärande än att läraren kommer med färdiga lösningar.

För att om dom själv får komma på den här lösningen med lite ledning av läraren, så tror jag att de kommer ihåg det bättre, att "aj visst det var därför jag gjorde så här." Att förstår de så kan de det i fortsättningen också, om jag berättar för dom så kommer de att glömma bort det. (r1/T2)

I verksamheten – medvärlden

Då respondenterna diskuterar slöjdundervisning framträder ett antal aspekter som sorterar under medvärlden, det vill säga situationen där slöjdande pågår. *Lärarens ansvar för säkerheten* framkommer hos så gott som alla respondenter. Vikten av säkerhet i den pågående situationen exemplifieras av respondent 15 i följande citat.

För det är ju det där med säkerheten också att de det är ju bra om man har lite egen erfarenhet så man vet vad som kan vara farligt och vad man behöver tänka på [...] (r15/T2)

Enligt respondent 15 hjälper lärarens egen erfarenhet då han eller hon försöker ha uppsikt över det som kan vara fara för hälsan i slöjdamnet. I tillägg till ansvaret för säkerheten har läraren i uppgift att *värna om arbetsron* i slöjdsalen. Respondent 1 ser risker med sin egen personlighet.

[...] att släppa på alla spärrar och det skulle bli kaos i klassen, för jag är nu ganska snäll personlighet ändå och ryter inte till i första hand, att det skulle jag nog direkt tänka och akta mig för att liksom det måste vara någon slags ordning och någon slags lugn och arbetsro ändå. (r2/T2)

Slöjdsalssituationen uppfattas av respondenterna som annorlunda i jämförelse med de flesta andra ämnen. Lösningen blir att försöka upprätthålla ett lugn i en rörlig slöjdsalssituation.

Omvärlden

Två respondenter berör vid T1 det faktum att läraren inte kan vänta sig att eleverna vet vad slöjd och slöjdinnehåll är. Eleverna är inte vana vid att utsättas för slöjdverksamhet i sin omvärld på samma sätt som fallet är med en del andra läroämnesinnehåll i skolan. Respondent 4 jämför med innehåll från ett antal andra läroämnen i skolan.

Då menar jag att man omges av biologi och historia och geografi hela tiden fast man inte som ägnar sig åt det, från Tv radio och tidningar och så vidare. Medan slöjden är som nånting man måste arbeta med för att få in mera lärande och kunskap från. (r4/T1)

Det här kan tolkas så att läraren har en annorlunda utmaning i *att synliggöra slöjd* i den värld vi lever i.

7.5.3 Efter slöjdsalssituationen

Läraren som aktör

Överlag kan konstateras att uttalanden som fokuserar på en genomförd verksamhet framkommer endast vid intervjuditpunkt T2. En aspekt som tar form i anslutning till läraren som aktör är *lärarens utvärdering av genomförd verksamhet*. Respondenterna berör lärarens möjlighet att reflektera över vad som fungerat i undervisningen och på vilket sätt dessa lärdomar kan användas i kommande verksamhet. Respondent 15 exemplifierar lärarens möjlighet att lära sig av sin verksamhet.

Och då kan man hoppas att man som lärare då drar lärdomar av det man... att man märker att nu blev det så och så och då kan man ju justera som tillvägagångssättet till nästa gång så att man har samma moment... (r15/T2)

En annan aspekt som berörs är lärarens uppgift *att förutse nästa tillfälle*. Respondent 10 för följande resonemang:

[...] man börjar avrunda det där och ser runt lite och kollar vad de har att göra till nästa gång så att man kan börja planera vad som ska göras nästa lektion, om man måste förbereda nå nya uppgifter eller sånt att man vet lite var det går hela tiden. (r10/T2)

Respondent 10 påpekar att läraren har i uppgift att tänka till kring vad som pågår i slöjdsalen och vad som kan tänkas bli aktuellt vid nästa tillfälle. Därmed är det en aspekt av lärarens arbete som sammanknyter en genomförd och en

kommande verksamhet. En aspekt berör *elevens utvärdering av slöjdandet*. Respondent 7 diskuterar elevens möjlighet att reflektera över det gjorda slöjdarbetet på följande sätt.

[...] betygsätta sitt eget arbete att vad dom, just vad dom har gjort att, vad tycker dom att inte kanske ser så bra ut att vad borde ni kanske ah jobbat lite mer med att det skulle kunna se bättre ut. Just sånt att dom får fundera själva på det. (r7/T2)

Respondenternas uttalanden om den slöjdundervisande lärarens arbete inför, i och efter en slöjdverksamhet i slöjdsalen har sammanställts i tabell 9.

Sammanställning av förändringar hos respondenterna

I det följande görs en översikt av hur respondenterna diskuterar slöjdämnets upplägg. Beskrivningen görs utgående från enskilda respondenter och intervju-tidpunkterna T1 och T2. Då flera respondenter har liknande ställningstaganden redovisas dessa som grupp. En mer detaljerad variant av tabell 9 finns i bilaga 4. I bilagan synliggörs också aspekterna på en detaljerad nivå.

Tabell 9: Respondenternas ställningstaganden om slöjdämnets upplägg vid intervjutidpunkt T1 och T2

	Respondent																														
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	
Inför verksamheten																															
Läraren																															
Läraren och tekniken	1	U1			1		2																								
Läraren och omvärlden	1		2	U1	1	U1	1																								
Läraren och medvärlden	2		1	U2	1		2																								
Eleven och tekniken	2	U1	3																												
I verksamheten																															
Läraren	3																														
Eleven och tekniken																															
Läraren och eleven																															
Medvärlden	1	U1	1																												
Omvärlden																															
Efter verksamheten																															
Läraren																															
Eleven och tekniken																															

Hos respondent 1 flyttas fokus i uttalandena så att eleven och tekniken samt läraren och eleven i en pågående verksamhet får ett större utrymme vid T2. Vid T2 vill respondent 1 ge möjlighet att träna hela slöjdprocesser, motivera till självständigt arbete, ge rum för individualisering och lägga upp slöjdandet så att eleven har möjlighet att inse att samma slutresultat kan åstadkommas på olika

sätt. Växelverkan mellan lärare och elever får större betydelse för respondent 1 vid T2. Från att r1 vid T1 betonade sin roll den som lär ut slöjdtekniker, godkänner elevernas planer och övervakar arbetet, finns nu aspekter som fokuserar på att ställa upp mål med eleverna, handleda elevers arbete och utmana elevernas tänkande. Då det gäller aspekter som finns efter en genomförd verksamhet framträder nu elevens möjlighet att blicka tillbaka på sin egen slöjdprocess.

Respondent 2 vill beakta läroplanen och samtidigt ha möjlighet till lokal anknytning och inflytande över hur undervisningen genomförs. Läraren ska ha möjlighet till kollegialt bestämmande och vara uppdaterad med sin samtid. Respondent 2 fokuserar såväl vid T1 som vid T2 på förberedande aspekter inför en kommande verksamhet. Då det gäller aspekter som finns i en pågående slöjdverksamhet berör r2 endast handledning av elevers arbete och vikten av att läraren värnar om arbetsron i salen. Fokus i diskussionen finns därmed tydligt på aspekter som föregår en kommande verksamhet i slöjdsalen.

Respondent 3 konstaterar vid T1 att läraren ska följa läroplanen och samtidigt själv kunna påverka genomförandet. Lärarens kunskaper syns enligt r3 i det som sker i slöjdsalen. Vid T2 utvidgas diskussionen så att läraren som aktör får en tydligare plats inför en kommande slöjdverksamhet. Respondent 3 framhåller nu betydelsen av lärarens egen motivation och vikten av planering av en kommande verksamhet. Elevens möte med slöjdtekniker framträder då r3 resonerar kring att hitta elevens nivå då en kommande verksamhet planeras. Vid T2 får elevens och lärarens möte en tydligare roll då r3 betonar lärarens roll som den som hjälper och ger tips och leder elevens arbete samtidigt som läraren har i uppgift att värna om säkerheten i slöjdsalen.

Respondent 5 för vid såväl T1 som T2 ett mångsidigt resonemang om slöjdämnetts upplägg. Då r5 diskuterar en pågående verksamhet finns såväl läraren, eleven, tekniken som medvärlden representerade. Den förändring som kan ses hos r5 vid T2 är att aspekter som diskuterar en kommande verksamhet nu är betydligt fler. Läraren som aktör får en tydligare ställning då r5 betonar lärarens ämnesteknologiska kunnighet och vikten av att planera verksamheten som eleverna ska vara med om. Elevens möte med slöjdtekniker synliggörs då r5 vid T2 konstaterar att det är viktigt att beakta elevers förväntningar och hitta utmaningar till alla. Respondent 5 hör även till de respondenter som tar fasta på lärarens möjlighet att efter verksamheten utvärdera det som man som lärare gjort och ta lärdom av det inför kommande slöjdundervisning.

Respondenterna 6 och 8 för liknande diskussioner om slöjdämnetts upplägg. Som det kan ses i tabell 9 diskuterar respondenterna vid T1 flertalet aspekter såväl inför som under en pågående verksamhet. Samtliga områden utvidgas vid T2. Vid T2 diskuterar r6 och r8 även lärarens möjlighet att utvärdera en genomförd slöjdverksamhet och elevens möjlighet att utvärdera sitt arbete under en slöjdprocess.

Respondent 7 fokuserar vid T1 huvudsakligen på aspekter som finns i en pågående verksamhet. Läraren ska lära ut olika moment och övervaka arbetet i salen. Läraren ska även försöka överblicka elevers arbeten, hjälpa och ge tips till eleverna som slöjdar. Att eleverna har möjlighet att arbeta tryggt i en sal som karakteriseras av ordning framkommer i diskussionen som r7 för vid T1. Vid intervjudtidpunkt T2 breddas fokus inom lärarens förberedande arbete inför en kommande verksamhet. Läraren ska själv försäkra sig om sitt ämnesteknologiska kunnande, förbereda material till lektionerna och i mån av möjlighet beakta elevernas förväntningar på vad som ska ske i slöjdsalen. Respondent 7 synliggör nu även aspekter som berör elevens möte med ämnesteknologin. Respondent 7 eftersträvar att ge rum för elevernas egen planering och framhåller lärarens handledande roll framför att enbart visa och lära ut. Respondenten vill utmana elevernas tänkande inom det ämnesteknologiska området. En aspekt som blickar tillbaka tar form då r7 tar fasta på elevens möjlighet att utvärdera sin egen slöjdprocess.

Respondent 9 diskuterar vid T1 huvudsakligen aspekter som finns i en pågående slöjdverksamhet. Av de aspekter som finns inför en verksamhet berör r9 vid T1 vikten av att beakta läroplanen och möjligheten att som lärare forma genomförandet av det som sker i slöjdsalen. Vid T2 tillkommer aspekterna som anknyter till lärarens planering av verksamheten och möjligheten att ge verksamheten en lokal anknytning. Även elevinflytandet i planeringsskedet finns med vid T2. Eleven och tekniken blir synliga då respondent 9 diskuterar behovet av att hitta uppgifter som är successiva och beaktar elevernas nivå. Växelverkan mellan elever och lärare framkommer tydligare i de resonemang som r9 för vid T2. Läraren finns till för att handleda eleverna liksom även ge dem tips och hjälp vid behov.

Respondent 10 vill vid T1 beakta läroplanen, men ändå ha möjlighet att göra anpassningar som följer lokala förhållanden och beaktar elevernas nivå. R10 vill själv bestämma över hur slöjdsalssituationer genomförs. Vid T2 får läraren som aktör större plats inför en kommande verksamhet. Respondent 10 har insett att lärarens eget intresse spelar roll för en lyckad slöjdundervisning. Vikten av att på förhand planera det som kommer att ske i salen blir synligt i det som r10 säger vid T2.

Respondent 11 diskuterar vid T1 aspekter inför och under en pågående verksamhet. Som lärare vill r11 följa läroplanen, ha möjlighet till lokal anknytning och själva bestämma över hur slöjdlektionerna genomförs. Eleven och tekniken framträder då r11 diskuterar en kommande verksamhet. Uppgifterna ska beakta elevernas nivå och vara upplagda så att successiva i uppgifternas svårighetsgrad uppstår. Vid intervjudtidpunkt T2 diskuterar r11 vikten av lärarens förhandsplanering. Lärarens kunskaper påverkar innehållet. Verksamheten förutsätter att läraren förberett sig själv inom det aktuella ämnesteknologiska området. Läraren förväntas också förbereda material som eleven behöver i sitt slöjdande. Elevens möte med tekniken i en pågående verksamhet framträder då r11 vill ge rum för

elevers eget planerande. Den största förändringen hos r11 sker i förhållande till aspekter som kommer efter en genomgående verksamhet. Respondent 11 berör elevens möjlighet att utvärdera sin slöjdprocess, elevens möjlighet att ge feedback på den genomförda verksamheten och lärarens möjlighet att blicka tillbaka på en genomförd verksamhet i syfte att utveckla kommande verksamheter.

Respondenterna 12 och 14 berör vid T2 så gott som alla världar och aktörer inför och i en pågående verksamhet, medan aspekter som finns efter en genomförd verksamhet inte finns med i det som r12 och r14 diskuterar. Respondent 13 berör endast fyra aspekter vid intervjutidpunkt T1. Respondent 13 vill beakta läroplanen men bestämma själv över hur slöjdundervisningen genomförs dock så att elevernas förväntningar beaktas. I en pågående verksamhet har läraren i uppgift att lära ut och visa eleverna hur slöjdtekniker fungerar. Vid T2 framkommer ingenting nytt i det resonemang som i13 för. Vid T1 har respondent 15 fokus på aspekter som berör en kommande verksamhet. Respondent 15 utvidgar sina ställningstaganden vid T2 så att läraren och samspelet mellan läraren och eleverna får en tydligare roll i en pågående slöjdverksamhet. Även aspekter som finns efter en genomförd verksamhet finns nu med i det resonemang som r15 för.

7.5.4 Sammanfattande kommentar, inför, under och efter verksamheten

Så gott som samtliga respondenter synliggör närvaron av läroplanen. Däremot görs ytterst få närmare beskrivningar av läroplansinnehåll. Samtliga respondenter uttrycker sin vilja att ha inflytande över det som sker i slöjdsalen. Då det gäller slöjdamnets upplägg kan på det på ett sammanfattande plan konstateras att aspekter som berör läraren får en större roll vid intervjutidpunkt T2 än vad som gäller vid intervjutidpunkt T1. Lärarens planeringsberedskap och förväntade intresse för slöjdamnet syns tydligare i de uttalanden som respondenterna gör liksom också lärarens ansvar och förberedelser inom tekniker, material och utrustning. Då fokus läggs på förändringar i ställningstagandena som finns inom en konkret genomförd verksamhet kan konstateras att aspekter som finns i mötet mellan läraren och eleven får en allt större roll vid intervjutidpunkt T2. Den undervisande betoningen som finns vid T1 övergår till att läraren allt mer handleder eleverna, ställer upp mål med eleverna och följer upp hur arbetet framskrider. Medvärlden fokuseras främst då respondenterna diskuterar arbetsro och säkerhet i arbetet, medan exempelvis möjligheter till arbetssätt som tillvaratar slöjdsalens rörliga karaktär inte framkommer alls. Samtliga ställningstaganden som berör det som sker efter en genomförd verksamhet framkommer vid intervjutidpunkt T2. Ställningstagandena som blickar tillbaka och värderar är dock få och berör endast lärarens utvärdering av genomförd verksamhet och elevens utvärdering av sitt eget slöjddande. Exempelvis ställningstaganden om värdering där eleven och läraren möts finns inte i materialet.

8 Didaktiskt tolkande diskussion

I det förestående kapitlet antas ett lärarutbildarperspektiv med avsikt att forma en övergripande diskussion utgående från det som framkommit i resultatredovisningen. Den empiriska studien har inte haft generaliserbarhet i fokus, däremot ett tydligt intresse att bidra med ny kunskap och nya verktyg till fortsatt lärarutbildning inom den kontext som studerats. Den förestående didaktiskt tolkande diskussionen har fokus på hur framtida lärarutbildning kan låta sig påverkas av här framkomna resultat. I avsnitt 8.1 och 8.2 diskuteras utgångsläget och möjligheten till en utvidgad dialog i lärarutbildningen. För att få användbarhet i resultaten formas ett antal *diskussioner* som stöder och strukturerar den utvidgade dialogen. Detta sker i avsnitten 8.2.1–8.2.5. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion och idéer till fortsatt forskning.

8.1 Utgångsläget

Alla klasslärarstuderande bär med sig erfarenheter från skolan. Att påbörja lärarutbildning i syfte att få klasslärarbehörighet innebär att den studerande förväntas betrakta olika läroämnen ur en annan synvinkel än elevens. Den studerande förväntas utveckla beredskap till att forma slöjdverksamhet som ger nya generationer av elever slöjderfarenheter och möjlighet till olika former av lärande som slöjddämnet kan stödja (Hasselskog, 2010; Lindström, 2009). Lärarstuderandes eleverfarenhet kan inte som sådan kopieras och upprepas i ett framtida arbete som lärare. I stället behöver blivande lärare fördjupa och bredda sitt kunnande. Lärarstuderandes process kring slöjddämnet blir därför annorlunda än elevens slöjdande. Lärarutbildningen har central betydelse då lärarstuderandes lärartänkande och ställningstaganden om skolfrågor ska uppmärksammas och diskuteras (Kansanen, 1993, 1999; Kari, 1996; Lapinoja, 2006). Lindfors (1991a) konstaterar att de studerande förvärvar sig ett personligt paradigm under utbildningen. Det här innebär att den studerande skapar sig en modell av såväl elevens slöjdverksamhet som sin egen verksamhet som lärare i slöjd.

I teoridelen har mekanismen för autonomiutveckling diskuterats som en process som under tiden i lärarutbildning har fokus på överväganden i förhållande till slöjdrelaterade frågor (avsnitt 4.5). Övervägandena leder till ställningstaganden som ger grund för lärarens individuella autonomi (Lapinoja, 2006; Lapinoja & Heikkinen, 2006). Den individuella autonomi används, ifrågasätts, försvaras, omprövas och berikas på en allmän autonomiarena som kan vara exempelvis kollegiet vid en skola. Lärarutbildningen har som uppdrag att möjliggöra lärarstuderandes utveckling mot en allt större beredskap att självständigt handha skolans verksamhet. Det rör sig om att på olika sätt berika det underlag från vilket lärarstuderande kan forma sitt för tillfället rådande ställningstagande.

Självreflektion och reflektion som dialog med andra som har beröring till ett område av gemensamt intresse utgör två sätt att distansera sig från sin erfarenhet och göra nya överväganden (Bengtsson, 1993). I den kontext där denna

forskning gjorts är lärarutbildningen forskningsbaserad och stöder sig på forskningsresultat och är forskande till sin karaktär (Kansanen, 1999; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006). Intuitivt och rationellt tänkande förväntas växelverka i lärarens framtida yrkesutövning. Lärarutbildaren visar på befintlig teoribildning och gör det möjligt för de studerande att under sin utbildningstid göra reflektioner med stöd i forskning om slöjdande och slöjdundervisning. Det här utgör det tredje sättet att skapa distans till sin egen erfarenhetsbakgrund. Studerandes möjlighet att ta till sig forskningsresultat och använda dessa som reflektionsgrund förutsätter att det finns tillgång till relevanta forskningsresultat. Lärarutbildningen flyttades till universiteten på 1970-talet (Niemi, 2005), medan den första intensiva forskningsperioden inom slöjdpedagogik och slöjdvetenskap pågick under 1980-talet (Lindfors, 1995). Trots vetenskapsområdenas korta historia finns det i dagsläget allt mer forskningsresultat som kan användas som reflektionsgrund i lärarutbildningen. I tillägg till att använda forskningsresultat som stöd och utmaning för egna tankar förväntas den forskningsbaserade lärarutbildningen utveckla lärarstuderandes beredskap att bedriva forskning och komma fram till relevanta forskningsresultat. Därmed har den forskningsbaserade lärarutbildningen som mål att utveckla lärarstuderandes förmåga att både konsumera och producera forskningsresultat (Vialle, Hall & Booth, 1997).

Det är möjligt att producerandet av forskningsresultat kan ske redan i ett tidigt skede av utbildningen. Det här förutsätter dock att den som förväntas ha ett forskande grepp erbjuds möjlighet till studier som utvecklar ett vetenskapligt förhållningssätt. De studier som ger klasslärarstuderande ämnesmässig behörighet för slöjdundervisning är tidsmässigt placerade så att de flesta studerande avlägger studierna under det första halvåret i klasslärarutbildningen (Studiehandbok, 2007a). Det faktum att studerande förväntas greppa slöjdamnets bredd och forma sig en bild av lärarskapet i en kurs omfattande 4 studiepoäng leder till att det ter sig ändamålsenligt att i första hand rikta uppmärksamheten på redan befintliga forskningsresultat och nyttja dessa som stöd för eftersträvad utveckling. Lärarstuderandes möjlighet att ta del av forskningsresultat kan ge ramar för det för tillfället rådande tänkandet. För att utveckla ett forskande grepp på den kommande lärargärningen är det, vid sidan av att ta till sig införd teori och praktik, också angeläget att förhålla sig kritisk till det som behandlas. Lärarstuderande behöver utveckla förmågan att söka nya infallsvinklar i tillägg till det urval av innehåll som behandlas i lärarutbildningen.

Utgångspunkten för avhandlingens problemområde har varit tudelat. För det första har jag som lärarutbildare, med ansvar för klasslärarstuderandes behörighetsgivande studier, saknat sätt att föra in slöjdpedagogisk teorigrund i de studier som klasslärarstuderande avlägger för att fylla behörighetslagstiftningens minimikrav. För det andra har jag under min tid som lärarutbildare ställt mig frågan om de studerande utvecklar andra slöjdpedagogiskt relevanta kapaciteter än sitt eget ämnesteknologiska kunnande. Syftet för avhandlingen har därmed varit att å ena sidan konstruera ett möjligt sätt att betrakta slöjd som universitetsämne, då målgruppen är klasslärarstuderande som ska undervisa teknisk slöjd i den grundläggande utbildningens lägre årskurser (F–6). Å andra

sidan har syftet varit att mot denna konstruktion utreda hur klasslärarstuderaendes tankar om slöjd som skolämne tar form och förändras under den tid då de behörighetsgivande studierna i slöjd pågår. Här riktas intresset på de studerande som valt att inrikta sig på teknisk slöjd.

Det senare syftet har formulerats till fem forskningsfrågor med vars hjälp studeraendes syn på slöjdamnet utreds. Resultaten har granskats både ur ett respondent- och ett grupperspektiv. Även förändringar i respondenternas ställningstagande över tid utreds och redovisas. Två upprepade intervjuer med samma respondenter uppfattades som en ändamålsenlig metod för att få data som kan ge svar på forskningsfrågorna. I intervjuerna har respondenternas syn på problematiken fångats vid inledningen av studierna och efter ett år av studier. I intervjuerna gestaltade respondenterna en bild av sitt för tillfället rådande ställningstagande. Genom att jämföra två tidsmässigt åtskilda ställningstaganden med varandra har en detaljerad bild av både enskilda respondenter och den studerade gruppen av respondenter tagit form. Dessa perspektiv speglas mot forskarens förståelse som blir föremål för omprövning. En bild av vad som kunde göras på annat sätt i framtida lärarutbildning formar sig.

8.2 Möjligheter till en utvidgad dialog

Som det framgår i avhandlingens teoribeskrivning har autonomiutvecklingen tre steg. Individerna gör överväganden och frigör sig från någonting för att samtidigt förbinda sig till någonting annat. Det här ger grund för den individuella autonomi som sedan prövas på en allmän autonomiarena (Lapinoja, 2006). I detta tänkande finns en inbyggd tidsaspekt och progression. Lärarutbildningen kan utveckla förmågan att göra överväganden och på så sätt ge grund för en begynnande individuell autonomi. Denna fortsätter att utvecklas och förändras genom de prövningar som den utsätts för i exempelvis lärarens professionsutövning. Det här kan tolkas som att den allmänna autonomiarenan existerar utanför lärarutbildningen.

En granskning av respondenternas ställningstaganden som helhet och framför allt resultaten som berör existensvillkoren och ambitionerna, visar att samtliga existensmotiv och en tydlig majoritet av aspekterna framkommer redan vid intervjutidpunkt T1. Endast några få nya aspekter tar form vid intervjutillfälle T2. Det här leder till en initial frustration eftersom frågan om vilken uppgift lärarutbildningen egentligen har blir överhängande. I själva verket kan upptäckten bidra till en insikt om att gruppen av lärarstuderaende har en mångsidig bild av slöjdamnets existensmotiv och ambitioner såväl vid inledning av studier som efter ett år av studier. Respondenterna bär med sig värdefull information som borde tillvaratas och bli föremål för gemensam bearbetning och kunskapsutveckling då lärarutbildningens verksamhetsvarv pågår (se figur 10, s. 85). I förhållande till den förståelse som ledde till att forskningsarbetet påbörjades kan dock konstateras att lärarstuderaendes förhållandevis breda bild av slöjdamnets existensvillkor och ambitioner varit svår att fånga och nyttja i tidigare

genomförda kurser i lärarutbildning. Därmed visar resultaten att det finns ett tydligt behov att gynna lärarstuderandes självreflektion i syfte att synliggöra den egna erfarenheten och det för tillfället rådande ståndpunkten.

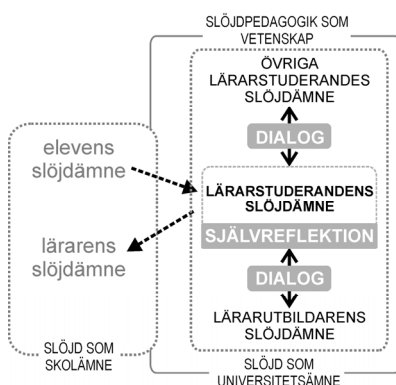
Lärarutbildningen ställs också inför utmaningen att få de ställningstaganden som lärarstuderande gör att bli tillgängliga för alla studerande och på så sätt möjligen få ställningstagandena att utvecklas och förändras över tid. Ett steg i arbetet med denna utmaning utgörs av att forskningsresultat blir tillgängliga. Resultaten av hur lärarstuderande motiverar olika delar av slöjd som pedagogisk verksamhet kan användas för att utmana framtida studerandes tankar och åsikter om de villkor som legitimerar slöjddämnet i den allmänbildande skolan. Reflektionen behöver då inte stanna på självreflektionens och den dialogiska reflektionens nivå, utan får stöd av forskningsresultat som kan nyttjas av nya lärarstuderande.

Det faktum att resultatbilderna till stor del framkommer redan vid intervju-tidpunkt T1 visar också att reflektionen som dialog inte enbart ska omfatta dialogen mellan den studerande och lärarutbildaren. Dialogen studerandena emellan är också angelägen. Det här betyder inte att den dialog som lärarutbildaren skapar med hjälp av sitt eget för tillfället rådande ställningstagande och de forskningsresultat som finns blir överflödig. Den kan dock berikas genom att möjliggöra studerandes tydligare engagemang i dialogen. Då resultatöversikterna i tabellerna 3, 4, 5, 8 och 9 granskas blir det uppenbart att de respondenter vars ställningstaganden skiljer sig mest från varandra kunde i en gynnsam dialog ha goda möjligheter att vidareutveckla sitt eget och andras för tillfället rådande ställningstagande. För att detta ska bli möjligt behöver lärarutbildningen förbereda för mer dialog än vad som i nuläget är möjligt. Resultatbilden visar att det finns en tydlig möjlighet att aktivera en allmän arena för autonomiutveckling redan under lärarutbildningstiden. Till skillnad från den autonomimekanism som diskuterats i avhandlingens teoribakgrund framträder här en möjlighet till att nyttja studerandes ställningstaganden som en gemensam resurs och på så sätt skapa en allt bredare bakgrund för studerandes överväganden. En utveckling av studerandes möjligheter till växelverkan innebär att lärarutbildningen vidareutvecklar den frihet till autonomi som även den blivande läraren åtnjuter.

Framväxten av den begynnande individuella autonomi kan således ske i växelverkan med såväl lärarutbildare, medstuderande som befintlig teoretisk betraktelse av det fält som studeras. I slöjdpedagogiska termer kan detta betyda att lärarstuderandes överväganden sker som en individuell verksamhet, det vill säga som självreflektion, men även som verksamhet som sker i medvärlden och omvärlden. Gruppen av studerande och lärarutbildaren bildar medvärlden som kan ses som en miniatyr av den allmänna autonomiarenan som nyutbildade lärare möter efter avlagd examen.

För att synliggöra och konkretisera möjligheten till dialog i lärarutbildningen vidareutvecklas figur 1 som användes för att beskriva avhandlingens problemområde (se s. 8). Resultaten visar att lärarstuderande har kapacitet att diskutera

slöjddämnets existensmotiv och ambitioner uppstår behovet av att skapa en tydligare arena för vars och ens ställningstaganden redan vid inledningen av de behörighetsgivande studierna. Det handlar om att tillvarata friheten till autonomi i lärarutbildningen.



Figur 26: Den utvidgade dialogen i lärarutbildning.

I figur 26 visualiseras studerandegruppens samlade ställningstaganden som resurs i en pågående dialog. Närvaron av ett mångsidigt, men inte nödvändigtvis uttalat, tänkande redan vid inledningen av studierna medför att dialogen som förs med lärarutbildaren kan utvidgas till att omfatta dialogen studerande emellan. Utan denna möjlighet går resultatens samlade nytta förlorad. Eftersom varje ny grupp av klasslärarstuderande sannolikt har liknande ställningstaganden som här visat sig är det ändamålsenligt att låta ställningstagandena bli till en gemensam resurs. Gruppens kapacitet att tänka till kring till slöjdundervisning relaterade frågor får också reflektionsgrund i och med att resultaten som här visat sig blir tillgängliga för fortsatt bearbetning och prövning med nya lärarstuderande.

För att syntetisera framkomna resultat till hanterbara innehåll i lärarutbildningens utvidgade dialog bearbetas resultaten till ett antal *diskussioner* som kan nyttjas i dialogen. Beskrivningen i avsnitten som följer utgår från möjligheten till utvidgad dialog. I varje avsnitt utmejslas ett antal diskussioner. De diskussioner som identifierats sammanfattas med figurer som också visar vilka aspekter av resultaten som stöder de enskilda diskussionerna. Den utvidgade dialogen som synliggörs i figur 26 och de diskussioner som utmejslas i följande avsnitt utgör ett resultat på det första delsyftets undran över hur den slöjdpedagogiska teoribildningen kan stödja utbildningen av slöjdundervisande klasslärare.

8.2.1 Dialog om existensmotiv för slöjddämnet

Enligt tidigare forskningsresultat har såväl elever, lärare som föräldrar svårt att se nyttan med att slöjd är ett läroämne i grundskolan. I de två nationella utvärderingar av slöjddämnet i grundskolan som gjorts i Sverige uppfattar eleverna slöjden som ett roligt ämne som ger rum för självständigt arbete och problemlösning (Skolverket, 1994, 2005). Föräldrarna ser slöjden som ett av-

kopplande läroämne i en teoretisk skola. Slöjden kan närmast ge eleven beredskap för en del praktiska yrken och praktiska sysslor i hemmet (Johansson, 2008). Hasselskog och Johansson (2008) lyfter fram att det är bra att slöjden och slöjdsalssituationerna upplevs som positiva och nyttiga, men lyfter fram ett dilemma i att såväl lärare, elever som föräldrar har svårt att se nyttan i ett tidsmässigt längre eller innehållsligt bredare perspektiv. Enligt en finsk utvärdering av konst- och färdighetsämnena i den grundläggande utbildningen anser mer än hälften av eleverna i årskurs 9 att slöjdamnet har betydelse i vardagslivet, kommande studier och framtiden (Hilmola, 2011). Någon mer detaljerad beskrivning av vad denna nyttighet är ger utvärderingen däremot inte.

Slöjdamnet har under en lång tid av sin existens hämtat sina utgångspunkter från ett preteoretiskt fält (Lindfors, 1991a) som karakteriseras av att en konkret slöjdverksamhet funnits i en stor del av människornas vardag. I förslaget till folkskolans och lärarutbildningens form uppmanades lärarutbildningen att träna lärarna i ett antal för allmogen passande hemslöjder som skulle föras vidare till kommande generationer på ett mångsidigt och inspirerande sätt (Cygnaeus, 1861, s. 60–61). Det här visar att det vid denna tid sannolikt var lättare att definiera slöjdinnehåll som var nyttigt för en stor del av befolkningen. Ämnets existensmotiv, mål och innehåll var förmodligen mer tydliga i ett samhälle med stor likformighet (Nygren-Landgårds & Djupsund, 1998).

Slöjd är av tradition ett skolämne där konkreta artefakter formas, medan nutidsmänniskans vardagsliv nödvändigtvis inte förutsätter dessa till synes manuella verksamheter. Slöjddandets konkreta nödvändighet och synlighet i människornas vardag har minskat i takt med att samhället genomgått stora strukturella förändringar. Jordbrukssamhället blev till ett industrisamhälle som senare omvandlades till ett service- och informationsamhälle (Suojanen, 2000). Samhället urbaniserades och människornas vardagsliv förändrades bland annat genom att arbetstid och fritid kom in som rytm i allt fler människors vardag. En allt högre levnadsstandard och utbud av industriellt tillverkade varor medförde att människans tillverkande kunskaper inte längre värderades lika högt som tidigare (Pöllänen & Kröger, 2000). Vår samtid ses som senmodern eller postmodern. Kännetecknande för denna tid är ett ständigt informationsflöde, ett annorlunda oberoende av tid och rum än tidigare och allt fler valmöjligheter för den enskilde individen. De stora berättelserna har ersatts av individens annorlunda möjligheter att forma sin egen berättelse. Den preteoretiska epoken i skolslöjdens historia har övergått till en teoretisk epok där forskningsresultat ger bidrag till ett utvidgat fundament för slöjdamnet (Lindfors, 1991a). Samtidigt som den direkta praktiska nyttan med slöjdamnet minskat har möjligheterna att ta stöd i läroämnets vetenskapliga bakgrund och pedagogiska kvaliteter ökat. Allt färre människor har kontakt med slöjdamnets tillverkande innehåll i sitt vardagsliv. Slöjd som innehåll och verksamhet i hemmets primära socialiserande miljö har minskat liksom också vikten av att det som görs i slöjden ska vara praktiskt nyttigt. Skolans möjlighet och ansvar att erbjuda slöjdtillfällen och lärande med hjälp av slöjdamnet har uppenbarligen ökat.

Att elever och föräldrar inte alltid kan se slöjdamnets potential är bekymmersamt. Ändå är det läraren som i första hand förväntas ha idéer om slöjdamnets gynnsamma kvaliteter i pedagogiska sammanhang. För läraren betyder detta en utmaning i att reflektera och formulera olika motiv som kan tänkas bidra till en fruktbar och mångsidig dialog om slöjdamnets olika betydelser i den allmänbildande skolan. Lärarens roll som samtalsledare är central. I den finländska kontexten har läraren ett tydligt mandat till att agera aktiv samtalsledare och formare av exempelvis verksamheten i slöjdsalen. Maktdecentraliseringen har gett läraren allt större frirum vid tolkningen av läroplansgrunderna. Även om läroplansgrunderna från 2004 anses vara mer centralt definierade än föregående läroplansgrunder (Haaparanta, 2005) finns det inom slöjdamnet fortfarande ett stort tolkningsutrymme som utbildningsanordnaren och i sista hand läraren kan tillgodogöra sig. Detta påverkas också av slöjdamnets ringa tillgång till läromedel (Porko-Hudd, 2005). Läraren kan sägas ha ett symbiotiskt förhållande till läroplansdokumenten. Dels stöder och reglerar läroplanen den verksamhet som läraren planlägger, dels har läraren en tydlig möjlighet att både påverka utformningen av lokala läroplaner och framför allt har läraren ett tolkningsansvar då de öppna läroplansanvisningarna ska operationaliseras till verksamhet i slöjdsalen. Samtidigt som ovan beskrivna förändringar pågått har lärarens akademiska utbildning och professionella roll fått allt större uppmärksamhet. (Heikkinen, 2000; Kohonen & Leppilampi, 1994; Luukkainen, 2004, 2005; Niemi & Tirri, 1997).

Oavsett hur samhället definierar lärarens professionella status kommer det även framöver med stor sannolikhet att ske förändringar som tidvis ökar och tidvis minskar lärarens inflytande och makt över det som sker i skolan. Läraren som undervisar slöjd förväntas fortfarande spela en aktiv roll i formandet av skolans verksamhet i enlighet med de behov och förväntningar som finns i samhället. Om läraren har förmåga att själv forma sin verksamhet inom givna ramar, kan detta ske i större och mindre omfattning utgående från hur frihetsgraderna definieras över tid. Om förmågan till egna ställningstaganden är svag, är det sannolikt svårare att skapa den då frihetsgraderna ökar. Autonomi ses som ett centralt kännetecken och ett väsentligt verktyg för den professionella läraren (Lapinoja, 2006). Lärarens autonomi regleras av samhällets förväntningar, men lärarens autonomi är även en väsentlig resurs vid formandet av samhället och samhällets förväntningar. Då samhället karakteriseras av snabba förändringar, informationsintensitet, globalisering och överlag en rik flora av impulser och valmöjligheter ter det sig naturligt att läraren har frihet och kapacitet att reglera sin egen skolas verksamhet. Autonomi betraktas därmed som en frihet som definieras av den omgivning där läraren verkar och en kapacitet som är lärarens förmåga att tillvarata den frihet som getts.

För att lärare, elever och föräldrar ska se ett bredare spektrum av möjligheter genom slöjd som ett allmänbildande ämne föreslår Hasselskog och Johansson (2008) att diskussionen om slöjden behöver intensifieras. Då det rör sig om att väcka idéer till samtalsteman har lärarutbildningen en betydelsefull roll och ett

tydligt ansvar. Suojanen (2000) betonar att skolan i det postmoderna samhället ska svara på samhällets behov, men även påverka samhällsutvecklingen. I stället för att hämta in för allmogen bekanta slöjdområden finns nu möjligheten att analysera det omgivande samhället för att hitta den postmoderna människans centrala behovsområden. Kaukinen (2010) skissar fram tre huvudsakliga områden som stöder slöjdämnets existens. Beredskaper som behövs i arbetslivet, i vardagslivet och i olika krissituationer utgör enligt Kaukinen områden som slöjddämnet kan utveckla.

Resultaten som framträder i denna avhandling visar att lärarstuderande har en mångsidig, om än inte alltid tydligt uttalad, syn på slöjddämnets existensmotiv. I analys av datamaterialet har nio olika existensmotiv för slöjddämnet i den allmänbildande skolan tagit form. Existensmotiven stöds och nyanseras med hjälp av tjugotvå aspekter.

För det första kan slöjddämnet enligt respondenterna utveckla en mångsidig handlingsberedskap. Handlingsberedskapen är mångdimensionell till sin karaktär. Att människan vet hur en viss slöjdteknik utförs ses som en form av handlingsberedskap. Att människan också konkret kan utföra slöjdtekniken bildar en annan typ av handlingsberedskap. Tidigare var människans handlingsberedskap mer konkret nödvändig, medan den nu ger människan insyn i hur praktiska sysslor utförs. Vid behov kan denna insyn omvandlas till egen handling. För det andra visar resultaten att skolans läroämnesutbud med fördel kan bestå av läroämnen av olika karaktär. Det här gynnar både helhetsperspektivet som skolan arbetar med och den enskilda elevens möjlighet att ta del av en varierande skolvardag. För individen innebär variationen att elever med olika intressen får rum i skolan och kan utveckla sitt eget intresse för olika saker. Ur omvärldsperspektivet innebär variationen exempelvis att eleverna på lång sikt kan placera sig inom olika branscher i arbetslivet. Eftersom siandet om framtiden är svårt är det sannolikt klokt att låta olika intressen utvecklas i stället för att i alltför hög grad omforma skolan enligt den samhällstyp och de branscher som verkar attraktiva här och nu. Balansgången mellan skolans socialiserande, individualiserande och bildande funktion (Siljander, 2002) är i detta fall utmanande.

För det tredje ger den grundläggande utbildningen alla elever tillgång till slöjddämnet. Allas rätt att slöjda och få slöjdupplevelser framkommer, liksom att tillgången till slöjddämnet medför bredd i valmöjligheter och kunskaper som samhället förfogar över. Det här kan ses som en möjlighet att bevara och utveckla kunskapsformen i slöjd (Johansson, 2009) som inte är lika synlig i nutidsmänniskans vardag som den tidigare varit. Även här råder en intressant paradoxal situation. Slöjdrelaterad verksamhet som konkret görande har minskat i vardagslivet, medan denna typ av verksamhet är högaktuell exempelvis i olika underhållningsprogram på tv. Skolan skapar en arena där eleverna får en äkta kontakt med materialitet och tredimensionellt skapande i slöjdens material och tekniker. Det fjärde existensmotivet formas kring slöjdens uttrycksform som bygger på manuellt arbete där artefakter formas. Slöjd är till skillnad från en del

andra processer i det postmoderna samhället konkret till sin form och resultatet av arbetet i materialet syns omedelbart. Det här kan vara både belönande och utmanande. Utan ansträngningar med tankens och kroppens hjälp sker inget framskridande i artefaktens framväxt. Konkret problemlösning finns med i en verksamhetsform där resultaten av ens arbete kan ses omedelbart och där lärande kan ske.

För det femte finns det en betydelse i slöjdsalssituationens utformning. I slöjden har eleverna möjligheter att kommunicera och agera tillsammans. Samtidigt medför situationen möjlighet till självständigt arbete med handledning vid behov. För det sjätte har slöjden ett existensberättigande genom kopplingen till det omgivande samhället. Här fokuserar respondenterna på den traditionsbevarande aspekten i slöjddämnet och att slöjddämnet bidrar till att väcka intresse för branscher där slöjdens verksamhetsform kan komma till nytta. Slöjden kan gynna hållbart tänkande hos människan, skapa kontakt till naturen och utveckla handlingskraft i olika katastrofsituationer. Det sjunde existensmotivet är upptaget med slöjddandets affektiva betydelse. Människan kan uppleva stolthet över genomfört slöjddande. Människan har också möjlighet att göra val och styra slöjddandets utformning utgående från egna behov och intressen. Slöjdens möjlighet att ge förståelsegrund framkommer som åttonde existensmotiv. Förståelsen kan antingen hjälpa en att förstå fenomen i omgivningen utan att den som når förståelse för den skull skriker till handling. Förståelsen kan även ge grund för handlingar som ska utföras. Ekonomiska resurser som människan har att tillgå fokuseras i det nionde existensmotivet.

På individnivå kan konstateras att fyra respondenter har betoning på individens möte med slöjdteknologi, medan tre respondenter betonar individrelaterade aspekter vid intervjutidpunkt T1. En av dessa har även en omgivningsrelaterad betoning på de inledande existensmotiven. Resterande 5 respondenter betonar omgivningsrelaterade existensmotiv med slöjddämnet vid T1. Endast två respondenter vare sig tillför nya eller utvidgar befintliga existensmotiv vid T2.

Helheten av aspekter och motiv som presenterats i avsnitt 7.1 är vetenskapligt framtagen och dokumenterad och på så sätt tillgänglig för framtida diskussion och prövning. Kartläggningen av framträdande motiv bidrar med forskningsresultat som visar hur slöjddämnets existens motiveras. Utan resultat av denna typ riskerar slöjddämnets existens bli föremål för ett allmänt tyckande (Johansson, 2009). De här framtagna forskningsresultaten kan stödja, utmana och berika tyckandet. Om möjligheten till lärande genom görande inte medvetandegörs finns det risk för att slöjddämnet behandlas som ett slags konkretiserings- eller pysselämne. De existensmotiv och stödjande aspekter som tagit form i denna avhandling utgör ett bidrag till ett knapphändigt utforskat område. Resultaten kan inte ses som heltäckande och gör heller inte anspråk på att vara den enda sanningen. Dock framträder en nyanserad och mångsidig bild av ett antal lärarstuderandes syn på slöjddämnets existens. Resultaten behöver göras tillgängliga i den dialog som lärarutbildningen möjliggör för lärarstuderande.

Resultat av denna typ behövs för att skapa reflektionsgrund för lärarstuderande och yrkesverksamma lärare. I en situation där läraren ges stor frihet till autonomi och där en gemensam uppfattning om skolans betydelse krackelerar (Väljjärvi, 2006) blir uppfattningarna om skolans roll och funktion i stället en dialog mellan olika betydelser. Skolan behöver vara lyhörd för de förändringar som sker. Historien har visat att om så inte sker så kan skolan utsättas för drastiska förändringar (Gardner, 2000). Enligt Väljjärvi (2006) förutsätts läraren ha förmåga och vilja att delta i dialogen och i förlängningen även beredskap till att omforma sitt arbete. Läraren har därmed en central position i förväntningen om att skolan ska följa med tiden och även påverka hur samhället förändras. Enligt Säljö (2008a) är slöjdämnet existens inom den allmänbildande skolan beroende av att ämnesföreträdarna kan artikulera de betydelser som ämnet kan ha i en tid när den tidigare vardagsnära tillverkningsfokuserade motiven inte längre är lika självklara. Möjligheten till en allt mer nyanserad diskussion om *slöjdämnet existens*³⁹ tar form genom de resultat som här visat sig.

8.2.2 Dialog om ambitioner med slöjdämnet

Att slöjdämnet har kunskapsbidrag i sin verksamhet som är lika centrala som kunskapsbidrag i andra läroämnena behöver uppmärksammas (Johansson, 2009). Utan en grundlig analys av slöjdämnet kunskapsform finns det risk för att det minskade behovet av konkret tillverkningskunskap och praktisk nytthet leder till en avsaknad av ambitioner då slöjdämnet genomförs i skolan. Lärarna, lärarutbildarna och forskningen har ett tydligt uppdrag i att synliggöra och förankra slöjdämnet i vetenskapliga resultat och uppfattad pedagogisk nytta och på så sätt möjliggöra slöjdande och lärande i slöjdämnet för kommande generationer.

Slöjdande i pedagogiskt syfte inom skolans ramar har ett specifikt upplägg vad beträffar såväl ämnesinnehåll, förväntade materiella och immateriella resultat som den karaktär som slöjdsalssituationen har. Samhällets förväntningar på skolans verksamhet sammanfattas i läroplaner. I Finland definieras riksomfattande läroplansgrunder som sedan tolkas och anpassas på lokal nivå. Läroplansgrunderna har inslag av såväl administrativ som pedagogisk karaktär dock så att den egentliga pedagogiska konkretiseringen förväntas ske på lokal nivå (Hilmola, 2009; Huusko, 1999; Kosunen, 1994; Malinen, 1992).

I svensk skolkontext har Borg (2001) konstaterat att yrkesverksamma lärare upplever läroplanstexterna som verklighetsfrämmande. Då läraren uppfattar att läroplanen inte stöder skolans verksamhet blir i stället traditioner och lärarens egna värderingar styrande då slöjdämnet formas. I den finländska kontexten visar Hilmola (2009) att läroplanen inte har speciellt stor roll i den slöjdundervisning som finländska ämneslärare i teknisk slöjd genomför. Därmed riskerar läroplansanvisningarna förbli outnyttjade då slöjdvksamheten planeras. Samtidigt är abstrakta läroplanstexter nödvändiga för att läraren ska kunna använda sin autonoma roll och utnyttja den frihet som finns inbyggd i kontexten

³⁹ Denna diskussion synliggörs i figur 29 på sidan 235.

(Smith & Erdoğan, 2008). I skolsystem som ger läraren stora friheter blir läraren en aktiv formare av ambitioner inför en kommande undervisning (Niemi, 2006). Då läraren ges en förhållandevis stor tolkningsmöjlighet utgående från egen person, professionalitet och den miljö där verksamheten pågår blir det naturligt att läroplansgrunderna är abstrakta och på så sätt möjliga att forma utgående från olika premisser. Lärarens personliga ambitioner har ett tydligare rum i läroplanens frirum. Samtidigt förutsätter detta frirum lärarens kapacitet och vilja att tillvarata de valmöjligheter som lämnats öppna.

En orsak till att yrkesverksamma lärare upplever läroplansgrunderna som distanserade och abstrakta kan vara att lärare inte medvetandegjort sig sin egen roll som tolkare och konkretiserare av läroplansgrunderna. Friheten till autonomi är inte medvetandegjord och därmed används heller inte lärarens kapacitet till autonomi (Smith & Erdoğan, 2008) i speciellt stor utsträckning. En annan orsak är sannolikt den ringa tillgången till läromedel i slöjd. Den slöjdundervisande läraren är därmed ensam ansvarig för tolkningen och operationaliseringen av läroplansgrunderna. Hilmola (2009) kommer fram till att vad beträffar ämnesläraren i teknisk slöjd har läroplanerna svag synlighet i det slöjddämne som genomförs. I stället utgår undervisningen från beprövade slöjddinnehåll och målsättningar som finns utanför läroplanen. Svårigheten att tillgodogöra sig tolkningsutrymmet kan stärkas av att det inte funnits relevant stöd då lärarens ställningstaganden speglats mot kollektiva förväntningar som läroplanen står för. Ett sådant relevant stöd kan vara forskningsresultat som stöder lärarens reflektion då läroplansgrunderna operationaliseras.

I resultaten framkommer att 14 av 15 respondenter anser att läroplanen ska följas då slöjddämnet formas. Någon mer konkret beskrivning av vad läroplansgrunderna i nuläget innehåller framkommer inte i uttalandena. Fokus i detta forskningsarbete är heller inte att testa om lärarstuderandena följer givna läroplansanvisningar. I stället har intresset riktats mot hurdana ambitioner respondenterna formar för slöjddämnet. De ambitioner som respondenterna formar betraktas som en resurs på den tolkande läroplansnivån (Nielsen, 2009). De uttalade ambitionerna kan också komma till användning då blivande lärare i framtiden deltar i lokalt läroplansarbete, det vill säga bidrar med sin tolkning i en kollektiv tolkning av den antagna läroplanen.

Respondenternas ställningstaganden om ambitionerna med slöjddämnet har relaterats till de fyra funktionsformerna som slöjden enligt tidigare forskning har konstaterats ha (Lindfors, 1993, 1997). Respondenternas uttalanden kan också granskas utgående från de lärandeformer som finns i estetiska lärandeprocesser överlag och specifikt i slöjdprocesser (Hasselskog, 2010; Lindström, 2009; Marner & Örtegren, 2003). Aspekterna av produktionsfunktionen som sammanfattats i figur 16 (se s. 154) liknar i stor utsträckning det som definieras som lärande om slöjd. Att eleverna får möjlighet att utveckla kunskap om material, verktyg, tekniker och säkerhetsaspekter samt förmågan att bemästra helheter ligger som helhet nära lärande om slöjd. Däremot ger produktionsfunktionens

femte aspekt, praktisk nytta, ett mervärde som inte direkt finns inom de fyra lärandeformerna. Ambitionen är då att ge förutsättningar för lärande inom de fyra lärandeformerna, men också att ge artefakten som tillverkas praktisk nytta utanför slöjdsalen och skolan. Lindström (2009) har i sina analyser placerat uttalanden som visar att ett framväxande slöjdföremål redan har en uttänkt plats i hemmet som lärande med slöjd. Eftersom lärande med slöjd i denna avhandling ses som sådant medieneutralt lärande som sker i slöjdämnet, men som kan flyttas från slöjdens område till ett annat område, låter sig inte den uttalande praktiska nyttan att placera sig under lärande med slöjd. I stället ger den uttalande praktiska nyttan ett mervärde till produktionsfunktionen och lärandet om slöjd. Genom att respondenterna lyfter fram slöjdandets praktiska nytta utvidgas verksamheten som har sikte på lärande om slöjd till omvärlden.

I individfunktionen finns de ambitioner som anknyter till slöjdarens utveckling som individ (se figur 15, s. 151). Ambitionerna som berör elevernas möjlighet att ta egna initiativ, att eftersträva uthållighet, att utveckla självförtroendet och möjlighet att uppleva glädje i slöjdandet kan ses som den typ av lärande som finns inom ramen för lärande genom slöjd (Hasselskog, 2010; Lindström, 2009). På liknande sätt kan kreativitetsbefrämjande ambitioner ses som lärande i slöjd, medan elevens förväntade motorikutveckling kan ses som lärande med slöjd, eftersom elevens utvecklade motorik också förflyttas från slöjdområdet till andra områden och blir på så sätt medieneutralt (jfr Pöllänen & Kröger, 2006). Det som ger ett mervärde i resultaten inom individfunktionen är ambitionen att skapa motivation och intresse för fortsatt slöjdande samt ambitionen att introducera och bredda slöjdämnet. Här fokuserar respondenterna på en uttrycklig funktionalitet mellan individen och produktionen med anknytning till det omgivande samhället. Respondenterna vill introducera slöjdande för den som inte har det i sin erfarenhet och bredda innehållet till olika områden inom slöjden. Därtill får slöjdandet gärna bli en del av elevernas vardag. Det är alltså inte ett allmänt intresse och en allmän motivation som eftersträvas, utan dessa förväntas ta form uttryckligen inom slöjdområdet.

Transaktionsfunktionen samlar sådana ambitioner som flyttar den förväntade nyttan av slöjdandet till situationer utanför skolan och individens egna slöjdande (se figur 17, s. 158). Handlingsberedskap som rimlighetsbedömning kan hjälpa människan att bedöma vad en slöjdrelaterad arbetsinsats innebär utan att människan själv för den skull har som avsikt att utföra sysslan. I relation till Lindströms (2009) fyra lärandeformer kan den här aspekten betraktas som en kombination av lärande om slöjd och genom slöjd. Individen vet en del om slöjd och har en bild av sin egen kunskap och kan därmed göra en rimlighetsbedömning av det arbete som aktualiseras i vardagen. Handlingsberedskapen framträder också i en form som minskar människans beroende av andras hjälp i praktiska sysslor. Om människan exempelvis klarar av en del mindre reparationer och underhåll i vardagen minskar behovet av att ständigt anlita andra. Ambitionen att skapa problemlösningsförmåga hos eleverna avser sådan problemlösningsförmåga som behövs i vardagslivets små praktiskt betonade

problemsituationer. Några lärarstuderande påpekar att läraren kan visa eleverna vad slöjd är och på så sätt möjliggöra slöjden i elevernas vardag. Det här handlar om ytterst konkreta saker som att exempelvis göra det möjligt för barn att konstruera olika saker på sin fritid.

Det som däremot får mindre uppmärksamhet i ambitionsdiskussionen är sådana aspekter som tillvaratar slöjdsalssituationens karaktär. I respondenternas uttalanden framkommer att slöjdprocesser ofta är individuella, att slöjdaren själv bestämmer facit, det vill säga tar beslutet när produkten är färdig och rätt. Möjligheten till individuella processer medför att jämförelsen elever emellan minskar. Slöjd är rörligt och kroppsligt, vilket medför att eleverna har andra rutiner och sätt att arbeta och kommunicera i slöjdsalen än vad som är fallet i flertalet andra läroämnen (Illum & Johansson, 2009; Johansson, 2002). Samtidigt kan den rörliga situation ses som en möjlighet till att skapa tillfällen till kommunikation och det kan då handla om en abstrakt kommunikation mellan då och nu eller en mer konkret kommunikation mellan människor här och nu. Kommunikation sker både verbalt och med hjälp av redskap och material (Johansson, 2002). Den mångsidiga utvecklingen av människan som kan ta sig uttryck genom exempelvis problemlösningsförmåga och samarbetsförmåga är aspekter av slöjdverksamhet som tydligt ger rum för tanken att det inte är görandet i sig som är det primära utan möjligheten till att tänka, kommunicera och forma i en integrerad process (Säljö, 2008a). Rörlighet, möjlighet till samarbete, lärande av varandra och tillsammans förblir i ljuset av här presenterade resultat en så gott som outnyttjad resurs. Interaktionsfunktionen är därmed klart underrepresenterad i de ställningstaganden som respondenterna gör (se figur 17, s. 158).

Då ambitionerna granskas i förhållande till de fyra funktionsformerna på respondentnivå visar resultaten att samtliga respondenter berör minst tre av de funktioner som slöjdämnet har vid T1 eller T2. Två av de lärarstuderande som ingår i studien berör inte individfunktionen vid intervjutidpunkt T1. Vid T2 finns individfunktionen med i de ställningstaganden som dessa två lärarstuderande gör. Sju respondenter utvidgar individfunktionen med nya ambitioner vid T2, medan tre av lärarstuderandena inte utvidgar sina ställningstaganden inom individfunktionen vid intervjutillfälle T2. I produktionsfunktionen finns ambitioner som tar fasta på kunskaper om material, verktyg, tekniker och säkerhetsaspekter i slöjddandet. Slöjdämnet förväntas enligt respondenterna utveckla elevernas möjlighet att bemästra helheter. Respondenterna synliggör också vikten av att det som görs i slöjden ska ha praktisk nytta. Samtliga utom en respondent berör produktionsfunktionen i intervjuerna. Åtta av respondenterna utvidgar vid T2 sin syn på produktionsfunktionens möjligheter för elevens utveckling. En respondent synliggör produktionsfunktionen som ny funktion vid intervjutidpunkt T2. Samtliga respondenter, som har data från båda intervjutidpunkterna, antingen utvidgar sina ställningstaganden inom funktionerna eller tillför nya funktioner till sitt ställningstagande vid T2. Därmed omkullkastas forskarens förståelse om att det är enbart tillverkning som fokuseras under de behörighetsgivande studierna.

De resultat som framkommer antyder att lärarstuderande som grupp har en mångsidig bild av de ambitionerna med slöjddämnet. Därmed finns det kapacitet att tillvarata den frihet som undervisningen i slöjddämnet medför. Lärarutbildningen har dock, som tidigare konstaterats, en utmaning i att omvandla den framkomna ambitionsbilden till en tillgång för hela studerandegruppens överväganden och framtida ställningstaganden. Utgående från resultaten som behandlar ambitionerna formas därmed möjligheten till och behovet av en tydligare diskussion om slöjddämnets *funktioner*. En sådan diskussion kan synliggöra den bredd av möjligheter som slöjddämnet erbjuder och som nu framträder på olika sätt hos olika individer. Dialogen om vad som ska eftersträvas i slöjddämnet är till för att fylla det tolkningsutrymme som läraren har. Resultaten visar att lärarutbildningen framöver har ett tydligt uppdrag i att medvetandegöra olika funktioner som slöjddämnet har och ur dem härleda ambitioner som i tillägg till individ-, produktions- och transaktionsfunktionen också uppmärksammar slöjdens interaktionsfunktion.

Diskussionen om slöjddämnets funktion kan möjligen kombineras med de fyra lärandeformerna. Varje formning av ambitioner kan stödjas av att den som ska genomföra verksamheten resonerar kring hurdant lärande som eftersträvas med hjälp av slöjddämnet och vilken funktion detta lärande ska ha. Då torde det vara möjligt att tillvarata och komma fram till liknande ambitioner som här visat sig. De resultat som här framträder och visar hur klasslärarstuderande ser på ambitionerna med slöjddämnet ger en konkretisering som kan komma till användning då lärarstuderande och lärare relaterar sin personliga ståndpunkt till läroplansgrundernas förväntningar. Ställningstagandena som läraren och lärarstuderande gör kan då berikas med hjälp av forskningsresultat (Bengtsson, 1993). Forskningsresultaten berikar den självreflektion och dialog som behövs inför att slöjdpedagogisk praktik planeras och genomförs.

8.2.3 Dialog om materialområden i slöjddämnet

Slöjd som fenomen karakteriseras av människans helhetsmässiga arbete i olika från naturen härstammande material (Kojonkoski-Rännäli, 1995). Detta arbete är kumulerande och förväntas leda till såväl materiella som immateriella resultat (Johansson, 2002; Lindfors 1991a). För att immateriella resultat ska vara möjliga i slöjddämnet behövs materiell verksamhet. Utan material och materialbearbetning är verksamheten inte slöjd. Det här gör att frågan om vilka material som ingår i slöjddämnet inte kan förbises.

Det råder dock brist på forskning som behandlat det allmänbildande slöjddämnets primära ämnesteknologier. En del tillbakablickande forskning om slöjddämnet materialområden finns (Lindfors, 1993; Metsärinne, 2008), medan forskning om vilka materialområden som är bra för elevens utveckling här och nu är svår att finna. Då det gäller reflektion om slöjddämnets materialval finns det därmed knapphändert med stöd i forskningsresultat. Det här leder till problem för lärarutbildningen som per definition ska stödja sig på befintlig forskning. Frågan om

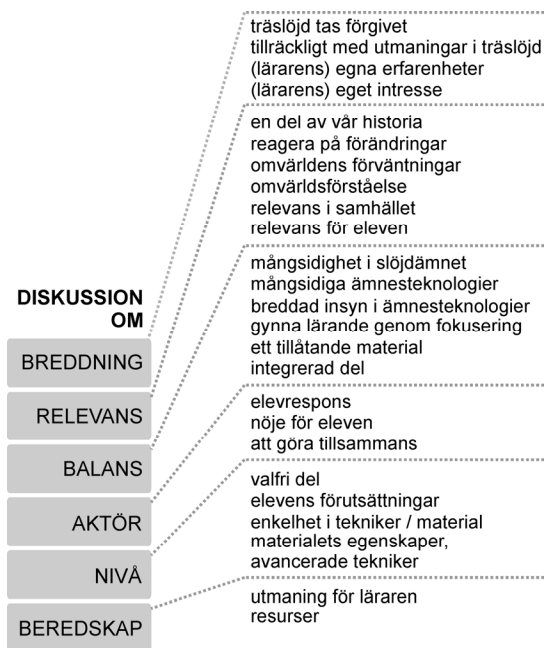
vilka slöjdmaterial som ska ingå i de lägre årskursernas slöjdamne vilar i nuläget mer på en nedärvd förståelse än på vetenskapligt framtagna resultat.

Däremot finns det en del forskning som visar att kontakten med material och möjligheten att göra i material är bra för människans mångsidiga utveckling (Illum & Johansson, 2009). I lärandesituationer som nyttjar konkreta material finns möjlighet till lärande som inte är möjligt om materialiteten endast behandlas verbalt. Salo (2006) konstaterar att det i slöjd finns sådana händelseförlopp som kan vara utmanande att återge utan möjlighet till konkreta material och redskap. Läroplansgrundernas materialrekommendationer har varierat över tid. Läroplansgrunderna som för tillfället gäller för den finländska skolan ger inga anvisningar om slöjdens materialområden (Pöllänen, 2009, 2011; Utbildningsstyrelsen, 2004). Decentraliseringen och de tolkningsbara läroplansgrunderna har gjort slöjdämnets materialval till en allt mer lokal och individuell fråga som kommunerna och i sista hand lärarna förväntas ta ställning till. Den nedärvda synen på slöjdens ämnesteknologiska områden kan ses som någonting som finns i den kontext där läraren verkar. Läraren förväntas förhålla sig till traditionen av ämnesteknologiskt innehåll på ett eller annat sätt. Läraren kan antingen ta till sig de rådande omständigheterna eller peka på andra möjligheter än de som finns i den kontext som läraren möter. Individuella ställningstaganden möts på den allmänna arenan (Lapinoja, 2006).

Lärares personliga övertygelse om vilka materialområden som ska finnas i slöjdämnet påverkar elevens möjlighet att slöjda. Påverkan kan antingen leda till avgränsade eller breda möten med olika till slöjdämnet anpassbara materialområden. Resultaten i denna forskning visar att samtliga respondenter breddar sin syn på vilka materialområden som kan bli aktuella i undervisningen. Ställningstagandena förändras så att andra områden än träslöjd blir mer möjliga vid det senare intervjutillfället (se figur 25, s. 180). Fortfarande har dock de övriga ämnesteknologiska områdena fler förbehåll än vad som är fallet med träslöjden. Tidigare forskning och teoribildning i slöjd har betraktat slöjdens pysselnivå som något som inte hör hemma i den edukativa slöjden (Lindfors, 1991a, 1992a, 1997). I teorigenomgången har pysselbegreppet öppnats för en annorlunda förståelse. Bearbetningen har utmynnat i ett förslag till att gå in för att betona lekfullheten i slöjd. På så sätt finns det sannolikt bättre möjlighet till att närma sig ett brett spektrum av material på ett öppet och utforskande sätt. Materialiteten och kontakten med olika material tillvaratas genom att inte betrakta pyssel som mindre värt än ”riktigt” slöjdande. Att en del slöjdverksamhet ses som pyssel och lämnas utanför den pedagogiska slöjdens område är riskabelt eftersom en viss möjlighet till materialitet och kontakt med material då uteblir. (Jfr Illum & Johansson, 2009.) Genom att frångå pysselbegreppets negativa klang och i stället framhäva lekfullheten i mötet med material och slöjdande kan tillfällena till slöjdverksamhet och möten med material skapas på olika utbildningsnivåer och för olika typer av slöjdande grupper. Det här förutsätter dock att läraren också medvetandegör den kunskaps- och kompetensutveckling som kan formas i lekfulla möten med olika material och tekniker. Kunskaps- och

kompetensutvecklingen kan vara omedveten för den som deltar i en verksamhet, men den behöver vara medvetandegjord för den som ansvarar för verksamheten. På så sätt förbinder sig läraren till en målsättning och aktiviteten blir till intentionell handling (Heikkilä, 1987, Kansanen, 1993). Lärarens personliga ambition bidrar till intentionens framväxt.

Också då det gäller slöjdandets materialområden är det angeläget att forma områden som kan diskuteras i den dialog som pågår i lärarutbildningen. Respondenternas ställningstaganden om olika ämnesteknologiers roll i slöjdämnet formas i det följande till sex *diskussioner* som kan berika den dialog som lärarutbildningen kan möjliggöra för lärarstudierande (se figur 26, s. 211). Det hur motiven stöder de framtagna diskussionerna visualiseras med hjälp av figur 27.



Figur 27: Diskussionsområden i anslutning till slöjdens material- och teknikområden.

Diskussionen om *breddning* har en kritisk karaktär och eftersträvar att granska om prioriteten i de ämnesteknologiska områdena är den rätta och hur den eventuellt kan omprövas. Diskussionen formas ur det faktum att träslöjdens roll i slöjdämnet sällan ifrågasätts. I ljuset av resultaten i denna forskning har träslöjden en stark ställning i det slöjdämne som respondenterna börjar verkställa i den grundläggande utbildningens lägre årskurser. Översikten av respondenternas syn på möjliga ämnesteknologiska områden i slöjdämnet visar att samtliga respondenter utvidgar sina ställningstaganden till att omfatta ett bredare ämnesteknologiskt innehåll vid T2 (figur 25, s. 180). Fortfarande kommer dock träslöjden in per automatik i slöjdämnet, medan resonemangen för och emot andra ämnesteknologier är mer nyanserade och i någon mån mer ifrågasättande.

Lärarstuderandes intresse och erfarenheter stärker bilden av att träslöjden per automatik ses som ett så gott som ensamt rådande ämnesteknologiskt område i slöjddämnet. Då slöjdens olika materialområden diskuteras framträder erfarenhetens och intressets betydelse för huruvida olika materialområden får plats i de lägre årskursernas slöjddämne. Det att lärarstuderande saknar erfarenheter av en del ämnesteknologiska områden formar utmaningen att i lärarutbildningen erbjuda de studerande möjlighet att bekanta sig med en bred variation av ämnesteknologier. Lärarutbildningens val av materialområden spelar därmed roll i frågan om vilka ämnesteknologiska områden som får plats i skolslöjden. Lärarstuderandes förförståelse behöver utsättas för nya erfarenheter i lärarutbildningens verksamhetsvarv (jfr Uljens, 1997a). I nuläget utgår klasslärarutbildningens ämnesteknologiska innehåll till stor del från träbaserade material och tekniker. Enkla metallslöjds- och elektronikinnehåll berörs ytligt och ofta i kombination med träslöjden. Lärarutbildningen har därmed en tydlig utmaning i att behandla en bred variation av materialområden och på så sätt göra det möjligt för lärarstuderande att få en breddad grund vid formandet av det för tillfället rådande ställningstagandet. Det finns behov att ge underlag för en kritisk granskning av nuläget då det gäller ämnesteknologiskt innehåll och på så sätt göra det möjligt för studerande att frigöra sig från någonting för att förbinda sig till någonting annat (Lapinoja & Heikkinen, 2006). Utan denna erfarenhetsmässiga breddning riskerar valet av framtida innehåll att ske utgående från eleverfarenheter eller avsaknad av eleverfarenheter. Lärarutbildningen behöver också ständigt söka nya teknik- och materialområden i tillägg till de som nu finns i utbildningens tradition. I annat fall riskerar lärarutbildningens urval av materialområden, på samma sätt som det urval av teorier som behandlas, att få karaktären av att vara den enda sanningen. Även de materialområden som konsumeras i lärarutbildningen behöver utsättas för kritisk granskning och möjliggöra det för studerande att producera nya materialområden som visar sig fungera. Materialområden kan således också konsumeras och produceras. (Jfr Vialle, Hall & Booth, 1997.) Mot det faktum att slöjd är kroppens arbete i material som härstammar från naturen med sikte på en framväxande artefakt och ett tillvaratagande av den lärandepotential som finns i processen och produkten väcks frågan om det egentligen är ens möjligt att tydligt definiera slöjdens materialområden. Diskussionen som avser bredda slöjdens materialområden behöver ha en prövande karaktär och närma sig olika material utan förutfattade meningar. Diskussionen behöver heller inte ha sikte på att eliminera träslöjdens ställning i slöjddämnet, men nog kritiskt granska huruvida andra materialområden kan bidra med liknande möjligheter till verksamhet och lärande.

Diskussionen om *relevans* behandlar frågan om hurdan roll olika ämnesteknologiska områden har i slöjddämnet. Utgående från de motiv som framkommer i resultaten formas två inriktningar i denna diskussion. För det första finns en tidsmässig diskussion om relevans. Denna startar i en historisk insyn i skolans slöjdaktivitet och stannar upp i nutid, för att också blicka framåt. Denna form av diskussion rör sig på ett allmänt plan och kretsar kring frågor om vad som kan tillvaratas av det som varit, vad som kännetecknar samtiden och vad som

eventuellt är eftersträvansvärt och relevant i framtiden. På samma sätt som samhället i stort blivit allt mer intensivt och informationsrikt kan det även antas att slöjddämnets möjliga teknik- och materialområden blivit allt fler. Slöjdens innehåll är också trendkänsliga, populariteten och intresset för olika slöjdinnehåll varierar över tid. Också nya slöjdtrender tar form. Slöjdaktivismen som lämnar slöjdade spår i samhället är ett exempel på en ny slöjdform (Koch, 2012). Det som också kan beaktas i samband med relevansdiskussionen är att skolan och lärarens val av slöjdinnehåll spelar roll då exempelvis traditionella tekniker nyttjas och på så sätt har möjlighet att bevaras och utvecklas. I takt med att slöjd i vardagen minskar får skolans slöjddämne allt större betydelse i människornas förståelse av exempelvis traditionella tekniker. Dessa tekniker kan antingen reproduceras eller ge grund för nyskapande användning. Oavsett vilketdera som sker så finns det möjlighet att bevara tekniken och traditionen kring den.

För det andra kan diskussionen om relevans ha anknytning till eleven som aktör. Då förs resonemangen på en axel som går från den enskilda eleven till det omgivande samhället. Å ena sidan kan diskussionen ta fasta på vilka förväntningar samhället ställer på skolans innehåll och elevens kunskaper och färdigheter som skolan är med och formar. Å andra sidan kan slöjddämnets relevans diskuteras ur ett elevperspektiv. Då fokuseras frågor om vilka ämnes-teknologier som är relevanta för eleven i förhållande till samhället nu och framledes. Slöjdandets betydelse i elevens vardag framkommer i samband med att olika materialområden diskuteras. Träslöjden anses ha relevans i elevernas vardag eftersom en del verktyg sannolikt finns i hemmen. De facto kan vare sig lärarutbildningen eller skolan enbart stödja sig på antaganden om vilka möjligheter till slöjd eleverna har i sin hemmiljö. Däremot kan blivande lärare tränas i att se möjligheter med alla tekniker och material. Det här kan i förlängningen betyda att hemmets utrustning anpassas till elevernas intressen. I likhet med andra för eleverna intressanta fritidssysselsättningar kan det antas att elevens intresse för slöjd i hemmiljön kan innebära att ny utrustning införskaffas. Alla materialområden kan ha relevans i elevernas vardag.

Diskussionen om *balans* erbjuder verktyg för att diskutera och medvetandegöra frågan om det är mer ändamålsenligt att satsa på djup i ett antal innehållsområden, eller om flera innehållsområden på ett mer ytligt sätt är att föredra. Frågan är om slöjddämnet ska koncentrera sig på färre innehållsområden och möjliggöra elevens fördjupning, eller om innehållet i stället ska fånga bredden och ge eleverna en ytligare insyn i många områden. Det är också möjligt att denna diskussion förs utgående från elevernas ålder. En respondent synliggjorde vikten av att eleverna i lägre åldrar tar del av ett innehållsligt brett område som ger eleven kunskap och beredskap om vad slöjddämnet kan vara i den grundläggande utbildningens högre årskurser. Utan elevens insyn i olika innehåll finns det risk att det totalt obekanta slöjdinnehållet gör att eleven inte väljer slöjdkurser i den grundläggande utbildningens högre årskurser där slöjddämnet är valfritt. En innehållslig bredd finns inbyggd i den grundläggande utbildningens lägre årskurser.

Enligt läroplanen ska eleverna upp till årskurs 4 ta del av ett för alla gemensamt slöjdinnehåll (Utbildningsstyrelsen, 2004). Integrering av slöjddämnets olika ämnesteknologier kan ses som en möjlig väg för att hitta balans i det digra innehållet. Vägen till att ta in ett för lärarstuderande obekant ämnesteknologiskt område ser ut att vara möjligt genom att integrera det nya med det bekanta. Även möjligheten att ta in det obekanta på valfri basis framkommer i de ställningstaganden som respondenterna gör. Integreringen har traditionellt först i syfte att hitta kontaktpunkter mellan olika läroämnen, men här är det uttryckligen integreringen inom tekniska slöjdens olika innehållsområden som utgör utmaningen. Så länge inga fastslagna förväntningar på ämnesteknologiskt innehåll finns i exempelvis läroplansgrunderna, förblir resultatet av balansdiskussionen personbunden. Var och en lärare har ett stort frirum i hur denna diskussion utfaller.

Som tidigare konstaterats finns det i resultaten en tendens till att framhäva positiva egenskaperna hos de ämnesteknologiska områden som lärarstuderande själva har i sin slöjdbakgrund. På motsvarande sätt kan det vara svårt att se lättheten och lagom nivå i mer obekanta materialområden. Diskussionen om *nivå* kan användas som redskap för att analysera det lagom lätta i det som verkar svårt och utmanande. Speciellt metallteknologierna och elektroniken uppfattas av respondenterna som för avancerade för de lägre årskurserna. I resultaten framkommer att lärarstuderande anser att eleverna inte klarar av de aktuella teknikerna vilket leder till att områdena utelämnas från slöjddämnets innehåll. Att ett visst materialområde uppfattas vara för avancerat pekar på vikten av att försöka hitta det enkla och grundläggande i materialområdet och komma till insikt om att eleverna ska utvecklas från sin nivå för att senare kunna utföra även avancerade arbeten i olika tekniker. I annat fall finns risken för att elevens kontakt med materialet och teknikerna uteblir på grund av att den som planerar innehållet endast ser avancerade tekniker som ofta hämtas från den egna erfarenheten i den grundläggande utbildningens högre årskurser. Diskussionen om nivå eftersträvar att hitta det elementära inom olika material och tekniker som sedan kan utvecklas till nya nivåer. Eleverna kan inte förväntas ta sig an avancerade tekniker ur tomma intet. Skolan och slöjddämnet har redan i lägre årskurserna som uppdrag att hitta utgångsnivån som sedan utvecklas till högre avancemang. Att behandla olika materialområden kan exempelvis minska människans främlingskap i den komplexa verklighet som omger oss. På så sätt kan trygghetskänslan öka (Säljö, 2008a).

Om eleven har möjlighet att välja en del av det ämnesteknologiska innehållet utgående från egna intressen och nivå så ställer detta krav på att läraren ska besitta nödvändiga kunskaper för att möjliggöra eleverna personliga val. Därmed aktualiseras en form av diskussion om *resurser* som hänför sig till lärarens kunskapsnivå. Lärarens kapacitet i professionell utveckling (Smith & Erdoğan, 2008) sätts på spel då slöjddämnet står i utveckling. En annan variant av diskussion om resurser behandlar frågor om hurdana krav ett utvidgat ämnesteknologiskt innehåll ställer på det fysiska rummet där slöjdande pågår.

Utrymmet utgör en faktor i undervisningens ramfaktorer (Lindfors, 1991a). Då lärarens och elevens syn på slöjddämnet material- och teknikområden möts gäller det för läraren att utreda hur den befintliga utrustningen möjliggör det som är nytt.

Ovan förda diskussion om resurser hänger samman med diskussionen om *aktör* som fokuserar på frågor om vem av läraren, eleven och elevgruppen som har störst inflytande på vilka material och tekniker som blir möjliga i slöjddämnet. Per definition är läraren i ansvarsposition för det som sker i slöjdsalen. Avsikten är att diskutera hurdan roll och hurdan inflytande eleven har på det som sker i den genomförda undervisningen. Elevens tydligare möjlighet att bestämma delar av ämnesinnehållet ger läraren utmaningen att i alla fall på en grundläggande nivå ha kunskaper i de områden som eleverna väljer. Elevens ökade möjlighet att komma med initiativ till nya material- och teknikområden kan ses som en drivande kraft till att ämnesinnehållet följer tiden och de intressen som eleverna har. Här finns en tydlig balansgång mellan lärarens långtidsperspektiv på slöjdens innehåll och elevens möjlighet att föra in nya områden tillsammans med läraren. Planeringen där läraren och eleven hittar samförstånd aktualiseras (Uljens, 1997b). Detta förutsätter dock att eleven har ett aktivt förhållningssätt till sin omgivning och det som är av slöjdrelevans i omgivningen. Läraren har dock fortfarande möjlighet och ansvar att tillrättalägga situationer som möjliggör lärande. Läraren och det ämnesteknologiska innehållet kan interagera för att tillvarata pedagogiskt värdefullt innehåll som på så sätt blir tillgängligt för eleverna (Siljander, 2002). Arbetsområdestänkandet (Suojanen, 1993) är ett sådant didaktiskt verktyg som möjliggör det för läraren att föra in utmaningar till elevernas bearbetning.

Ovan presenterade diskussioner är verktyg som vuxit fram ur respondenternas ställningstaganden om slöjddämnet ämnesteknologiska innehåll. Eftersom inga tydligt definierade materialområden i slöjd finns gäller det för den blivande läraren att betrakta varje nytt område som en potentiell möjlighet för slöjddämnet. Lärarutbildningen kan och andra sidan inte åläggas ansvaret att presentera alla tänkbara ämnesteknologier och material i syfte att exempelvis möjliggöra studerandes erfarenhet. Lärarens autonomi omfattar även kapaciteten att utveckla hanteringen av olika ämnesteknologier, det vill säga slöjdmaterial och tekniker. Lärarutbildningen kan i så fall ta lärdom av resultaten i denna forskning och eftersträva ett utredande grepp hos den blivande läraren. Motiven till att ta in eller att låta bli att ta in ett visst ämnesteknologiskt område som blivit synliga i denna studie kan användas som grund för det utredande greppet som lärarstuderande förväntas utveckla.

8.2.4 Dialog om utgångspunkter för elevernas slöjdande

Resultaten visar att lärarstuderande stöder sig på sex olika utgångspunkter för elevernas slöjdande. Ytterligheterna utgörs av modellslöjd och fritt slöjdande, det vill säga slöjdarbete utgående från föremål som läraren väljer och föremål som eleven väljer. Mellan dessa ytterligheter finns slöjdande som utgår från omformbara produkter och slöjd som utgår från arbetsområden. Omformbara föremål innebär att läraren ger en modell som eleven har möjlighet att vidareutveckla. Det att läraren visar på olika möjligheter till utförande ligger nära de omformbara föremålen. Arbetsområden ger eleven ett stort frirum för egna beslut inom givna ramar. Den femte utgångspunkten för elevernas slöjdande är slöjdverksamhet som utgår från behovet att öva användningen av grundläggande slöjdtekniker och -material.

I resultaten framträder en tendens till att betrakta av läraren bestämda föremål och övningen av grundläggande teknik- och materialkunskap som beroende av varandra. Eleverna slöjdar utgående från färdiga modeller, eller modeller som kan omformas, för att lära sig om slöjdens tekniker och material. Det här kan förhindra elevens möjlighet att samtidigt öva andra delar av hela slöjdprocesser (se avsnitt 5.4.4). Om tekniker och material fokuseras i kombination med lärarens modeller riskerar det lärande som exempelvis den skapande idéfasen, utvecklingen av idé och planering av möjligt genomförande bidrar med att utebli (Lindfors, 1991a). Betoningen på modeller minskar dock vid T2, och elevens möjlighet att omforma bestämda föremål blir mer framträdande. Två tredjedelar av respondenterna synliggör vid T2 arbetsområdesbaserat slöjdande som utgångspunkt för elevernas arbete. Beskrivningarna är dock vaga och mer detaljerade resonemang saknas. I resultatredovisningen har konstaterats att respondenternas ställningstaganden om slöjdandets utgångspunkter tyder på att tilltron till elevernas möjlighet att genomföra hela slöjdprocesser ökar hos de flesta av respondenterna. Elevens större möjlighet att påverka produkterna som tillverkas är i sig en positiv utveckling. Risken är att påverkan stannar på detaljnivå, medan träningen i att genomföra hela slöjdprocesser och lära sig i processen alla faser fortfarande inte är möjligt. Ett tydligare stöd i slöjdpedagogisk teoribildning lyser med sin frånvaro i resonemangen om slöjdandets utgångspunkter.

En annan tendens i resultaten är att lärarstuderande delar in den allmänbildande skolans slöjddämne i en relativt styrd och fastslagen modellslöjdbaserad behandling av slöjdinnehåll i de lägre årskurserna, ofta årskurserna 1 till 4, och en därpå följande period av fritt slöjdande i årskurserna 5 och 6. Detta tankesätt framträder vid båda intervjutidpunkterna. Det här tyder på att respondenterna anser att en slöjdverksamhet utgående från modeller pågår långt upp i åldrarna, för att sedan plötsligt övergå i slöjdande som utgår från elevens fria val. Förenklat kan detta sammanfattas så att eleverna till en början övar upp sin teknik- och materialkunskap med hjälp av lärarens modeller. När denna träning anses vara klar byts modellerna ut till en förväntning om att eleverna ska hitta idéerna till slöjdprodukterna själv, friheten ökar alltså markant. I det ögonblick som

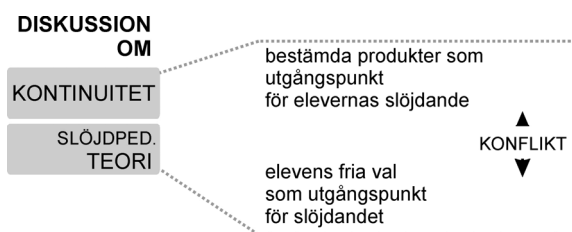
eleverna förväntas kunna slöjda utgående från fria produktval kan den tidigare slöjdfarenheten inte enbart bestå av slöjdande utgående från produkter som läraren valt.

Den tudelade synen på slöjdämnets upplägg och uppfattningen att elevens inflytande ökar markant efter en viss tid av modellbaserat slöjdande och att teknik- och materialbehärskning hänger samman med modellerna som läraren valt, skapar ett tydligt behov av en diskussion om slöjdämnets *kontinuitet*. Kontinuiteten kan aktualiseras och diskuteras ur olika synvinklar. En elev som möter slöjdämnet för första gången i skolan har andra behov än en elev som slöjdat utanför skolan. Nybörjareleven har behov av att lära sig om slöjd för att småningom även lära sig i, med och genom slöjd (Lindström, 2009). Det här talar för att en del elever behöver öva tekniker och materialanvändning för att sedan kunna bli allt mer självständiga i sitt slöjdande. Eleven som har erfarenheter av slöjd från andra sammanhang än skolan behöver få andra utmaningar än nybörjareleven. Då kan kontinuiteten innebära en annorlunda fördjupning inom de redan bekanta slöjdområdena eller att upptäckandet av nya möjligheter sker inom områden som är obekanta för eleven. Även om läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2004) tar fasta på elevens allt större möjlighet att behärska hela slöjdprocesser är det också sannolikt att en del elever behärskar hela slöjdprocesser redan vid skolstarten. Det här innebär att eleven kan utveckla en egen idé som förverkligas utgående från elevens egen nivå och kunnande. Läraren har då som utmaning att använda den hos eleven befintliga kunnigheten i syfte att forma kontinuitet också i elevens möjlighet till utveckling och lärande i slöjdämnet. Med stöd i Rönkkö (2011) kan konstateras att hela slöjdprocesser också kan definieras på fler sätt än vad som tidigare varit gällande. Som konstaterats i teorigenomgången kan ett modellbaserat slöjdande också innebära att en hel slöjdprocess tar form. Förutsättningen är då att det är slöjdaren som tagit initiativ till arbetssättet. Detta sätt att definiera hela slöjdprocesser ger exempelvis traditionella slöjdtekniker möjlighet till överlevnad. Läraren behövs fortfarande till att visa på möjligheter och fungera som handledare.

Lärarstuderandes beskrivningar av olika upplägg av slöjdämnet sker ofta utgående från egen skolerfarenhet eller erfarenheter av det praktiska arbetet i lärarutbildningens kurs. Det här visar att respondenterna lätt blickar tillbaka på egen skoltid eller lärarutbildningens kursupplägg. Den egna erfarenheten har alltså inverkan på de ställningstaganden som lärarstuderande gör. Däremot förekommer uttalanden som antyder hur lärarutbildningens slöjdpedagogiska teoribidrag hjälper lärarstuderande ytterst sällan. Problematiken kring bristande kontinuitet väcker behovet av att föra en diskussion om hur *slöjdpedagogisk teori* bättre kunde stödja lärarstuderandes reflektion och bearbeta den konflikt som nu finns i de ställningstaganden som lärarstuderande gör. Lärarens process från plan till genomförd och utvärderad verksamhet (Uljen, 1997a), elevens möjlighet att öva hela slöjdprocesser utgående från egen utgångsnivå (t.ex. Kröger, 2003; Lepistö, 2004) och sambanden mellan modellslöjdande, fritt

slöjdande, uppövning av teknik- och materialbehärskning liksom arbetsområdenas roll i genomförd slöjdundervisning (Lindfors, 1993; Suojanen, 1993) är sådana teoretiska konstruktioner som kunde hjälpa lärarstuderande i dialogen om slöjdämnets kontinuitet.

Problematiken kring den svaga teoretiska förankringen, den tudelade synen på slöjdämnets upplägg i årskurserna från förskola till årskurs 6 och uppfattningen att elevens inflytande ökar i takt med ökad teknik- och materialbehärskning behöver synliggöras i lärarutbildningen genom att diskussionen om kontinuiteten i slöjdämnets upplägg och den slöjdpedagogiska teorin får en tydligare roll. Avsikten med diskussionsområdena är att erbjuda lärarutbildningen verktyg för en tydligare fokuserad dialog med de studerande rörande frågor om slöjddandets utgångspunkter.



Figur 28: Diskussioner i anslutning till slöjddandets utgångspunkter.

Teorier om vad en hel slöjdprocess är kan hjälpa de studerande att ta utgångspunkt i olika faser av slöjdande och medvetet öva olika faser i olika skeden av arbetet. Medvetenheten om olika former av lärande som anses kunna gynnas av slöjdverksamhet kan på liknande sätt skapa grund för en tydligare kontinuitet i tankarna om slöjdämnets upplägg än det som här framkommer. Diskussion om kontinuitet och slöjdpedagogisk teori kan ge rationellt stöd till de ställningstaganden som lärarstuderande gör. (Jfr Kansanen, 1999; Niemi & Jaku-Sihvonen, 2006.) Det här innebär att ett intuitivt tänkande om att eleven borde ansvara för en allt större del av slöjdprocessen kan stärkas av att respondenterna tydligt tar stöd i teoribildning kring det långsiktiga idealet om elevens hela slöjdprocess och lärandet som slöjdämnet kan bidra till.

8.2.5 Dialog om utvecklad lärarberedskap

En skillnad mellan lärarstuderandes eleverfarenhet av slöjd och förväntningen att forma sitt undervisningsämne i skolan är att fokus flyttas från det egna slöjddandet inom mer eller mindre hela slöjdprocesser till att forma tillfällen där andra kan slöjda och lära sig med hjälp av slöjd. Vid inledningen av studierna finns lärarstuderandes slöjderfarenhet ofta i egen skoltid. Det här innebär att tiden i de behörighetsgivande studierna i lärarutbildningen förväntas bidra med allt från återkallande av tidigare slöjdekunskaper till en förmåga att lägga upp sådan slöjdverksamhet som beaktar de förväntningar som finns hos enskilda elever, elevgruppen och omgivningen. Pedagogiskt och didaktiskt tänkande

förväntas komplettera slöjdandet som framställande verksamhet (Lindfors & Kokko, 2010; Nygren-Landgårds, 1997a). Läraren befinner sig i en utmanande situation då samhällets och elevernas förväntningar ska möta lärarens egna kunskaper, färdigheter, intressen och attityder.

Resultaten visar att 14 av 15 respondenter nämner att verksamheten i slöjdsalen ska följa läroplanen. Ytterst få av respondenterna beskriver läroplanens innehåll i detalj. Utöver läroplanens påverkan uttrycker respondenterna en vilja att ha inflytande över verksamheten i slöjdsalen. Lärarstuderande uttrycker därmed ett ansvar i den mening som behandlats i samband med autonomi (Niemi, 1993) och en initial vilja till att tillvarata frirummet som läraren har vid formandet av undervisningen (Smith & Erdoğan, 2008). På samma gång verkar det som om slöjdandets materiella aspekter och den i sig centrala artefakten överskuggar den mångsidighet i lärande som slöjd kan möjliggöra. De här upptäckterna skapar rum för en tydligare diskussion om *planering* i lärarutbildningen. Enligt vad som kan ses i resultaten är det nio av respondenterna som diskuterar planeringen av en kommande slöjdundervisning. Endast två av dessa betonar vikten av att planera långsiktigt. Då resultaten granskas med utgångspunkt i att hitta uppslag som kan berika planeringen framträder ett antal konkretiserande teman som kan ge input till den aktuella diskussionen.

En tydlig majoritet av respondenterna vill beakta elevernas förväntningar och möjliggöra elevinflytande i slöjdverksamheten. Det här visar att det finns ett intresse att föra resonemang med eleverna inför att en slöjdpedagogisk praktik ska påbörjas. Planeringen sker då som en samplanering mellan elever och lärare (Uljens, 1997a, 1997b). Uttalandena är dock även här ofta av konstaterande karaktär, och saknar uppslag till vad möjligheten att påverka innebär i konkreta situationer. Diskussionen om planeringen kan också aktualisera möjligheten att ta in de lokala förhållanden och låta dem synas i slöjddämnet. Denna möjlighet omnämns av knappt hälften av respondenterna. I planeringen kan det karakteristiska för skolans närmiljö analyseras och ge grund för en del av innehållet och upplägget i slöjddämnet. Läraren har en ständig utmaning i att läsa av sin samtid och skissa fram slöjdinnehåll som har beröringspunkter med elevernas vardag, intressen och det som är på gång i samhället överlag. Eftersom skolan alltid är en del av sin omgivning behöver lokala förhållanden bli synliggjorda och nyttjade i en genomförd slöjdverksamhet (Lindfors, 1991a; Uljens, 1997b). Planeringen kan också stärkas genom att läraren använder möjligheten till samarbete på en kollegial nivå och söker möjligheter till integrering över läroämnesgränserna. Den här fokuseringen kan tillvarata de omständigheter som råder och det kunnande som finns inom skolans personal. Olika möjligheter och kunnande behandlas då på ett mellanmänniskt plan. Nya överväganden kan aktualiseras då involverade parter har olika syn på områden av gemensamt intresse (Lapinoja, 2006; Lapinoja & Heikkinen, 2006). Planeringsdiskussionen kan möjliggöra att en genomtänkt slöjdundervisning tar form utan att för den skull äventyra lärarens eller elevens påverkansmöjligheter inom de ramar som läroplanen ger.

Läraren ställs inför en del ämnesteknologiska utmaningar i samband med planeringen. Lärarens motivation, intresse och ämnesteknologiska kunnande inverkar på det som eleven kan göra inom slöjddämnet. En mångsidig planering ställer krav på att läraren har kapacitet att utveckla sin egen kunnighet och hitta intresse och motivation för områden som inte nödvändigtvis ligger i ens eget största intresse (Smith & Erdoğan, 2008). Elevens intresse kan vara någonting annat än lärarens. Förväntningen att läraren klarar av och är intresserad av en mångsidig slöjdundervisning har tidigare berörts i diskussionen om beredskapen. Vikten av att planera undervisningen och att planera långsiktigt utgör en förutsättning för att de övriga aspekterna som stöder planeringen ska bli möjliga.

Läraren förväntas forma slöjddämnets innehåll utgående från läroplanerna och egna ställningstaganden. Lärarutbildningen kan sannolikt utveckla blivande lärares förmåga att tillvarata möjligheten till egen profilering. Genom att aktivera en tydligare diskussion om planering, inkluderande samplanering med kolleger och elever så att det omgivande samhällets resurser tillvaratas är det möjligt att tydligare strukturera det utrymme som enligt resultaten finns mellan lärarstuderandes ansvar mot läroplanen och vilja att själv påverka genomförandet. På samma gång ger de resultat som visat sig i denna forskning som helhet bättre möjligheter till att diskutera lärarens planeringsansvar. Möjligheten till reflektion har utvidgats genom framtagna forskningsresultat (Bengtsson, 1993). Då kommande lärarstuderande nyttjar friheten till autonomi i planering av kommande verksamhet kan exempelvis ambitionerna och den ämnesteknologiska delen av denna resultatredovisning användas som stöd i reflektionen.

Vid granskning av den del av resultatöversikten som beskriver respondenternas ställningstaganden om det som sker i slöjdpedagogisk praktik tar behovet av en tydligare diskussion om den konkreta *aktiviteten* i slöjdsalen form. Den här diskussionen fokuserar på hurdan aktivitet eleven och läraren har i en pågående slöjdprocess. Vid intervjutidpunkt T1 visade respondenterna en tendens till att betrakta sig själv som lärarvikarier i stället för aktivt påverkande och deltagande lärare. Två tredjedelar av respondenterna tog vid den första intervjutidpunkten fasta på lärarens undervisande roll. Lärarens roll ansågs vara att lära ut och visa eleverna hur slöjdande går till. Lärarens uppgift att övervaka arbetet och värna om säkerheten i slöjdsalen berördes likaså av två tredjedelar av respondenterna vid intervjutidpunkt T1. Vid intervjutidpunkt T2 minskar fokuseringen på lärarens undervisande roll, medan lärarens handledande roll berörs av allt fler studerande. Aspekter där läraren och eleven samverkar uppmärksammas av allt fler respondenter. Lärarens uppgift som den som undervisar, visar och övervakar ser ut att minska, medan exempelvis tanken om att läraren ställer upp mål med eleverna och utmanar elevernas tänkande får tydligare rum i de ställningstaganden som respondenterna gör. Liknande förändring sker i elevens möjlighet att planera och individualisera sitt eget slöjdande. Det här kan tolkas som ett uttryck för att lärarstuderandes elevroll håller på att övergå i en lärarroll. En ökad uppmärksamhet på kommunikationen mellan lärare och elever tyder på att

lärarstuderande medvetandegjort det andra subjektet i situationen. Slöjd är alltid ett kommunikativt ämne (Johansson, 2002). Här vidgas kommunikationen till ett mellanmänniskt plan.

Fortfarande har läraren i uppgift att undervisa eleverna relevant innehåll, men också handleda elevers arbete och vid behov konkret hjälpa till utan att för den skull försumma elevens möjlighet att själv utföra en så stor del av slöjdarbetet som möjligt. Då lärarens aktivitet i slöjdsalen diskuteras är det till alla lärarstuderandes nytta att uppmärksamma behovet av att läraren kan överblicka alla de individuella slöjdprocesser som pågår i en och samma grupp och även ha en bild av hur de olika arbetena framskrider. Detta förutsätter aktivitet av läraren. Att läraren är medveten om både sin undervisande och handledande roll är bättre än att enbart den ena rollen aktualiseras. Pöllänen och Kröger (2006) konstaterar att läraren inte vinner på att satsa på ett sätt att arbeta och utesluta ett annat. Lärarens professionalitet består av att läraren vet att i vissa skeden behövs exempelvis modellaktiga partiella slöjdprocesser för att hela slöjdprocesser senare ska bli möjliga.

En annan tendens i resultaten är att det vid intervjuutidpunkt T2 finns en större betoning på elevens möte med ämnesteknologin. Elevens möjlighet att planera slöjddandet och använda möjligheten till individualisering ökar bland de ställningstaganden som respondenterna gör. Även här behöver det dock understrykas att en tydligare dialog mellan lärarstuderande kunde berika de ställningstaganden som lärarstuderande gör. Exempelvis stiger elevens möte med ämnesteknologin och växelverkan mellan lärare och elev tydligt fram i de ställningstaganden som respondenterna 1 och 15 gör vid T2, medan respondenterna 2 och 3 berör ytterst få aspekter inom de aktuella områdena. Här finns en tydlig möjlighet till ett mer effektivt utbyte av åsikter inför ställningstaganden som görs.

Diskussionen om *ansvar* är mångfacetterad och hämtar stöd från olika delar av de presenterade resultaten. I resultaten synliggörs lärarens ansvar för att ämnesinnehållet är ändamålsenligt, brett, varierande och att en uttänkt successivitet finns i det planerade innehållet. Den här formen av ansvar fokuserar lärarens förberedelser inför elevens möte med ämnesteknologin. Lärarens professionella självständighet förutsätter ett medvetet ansvarstagande från lärarens sida (Niemi, 1995). Lärarens ansvar utvidgas i resultaten till en konkretare form än det ansvar som sammanhänger med lärarens självständighet i formandet av undervisningen. Den slöjdundervisande läraren har ofta ansvar för att det finns de material som behövs och att slöjdsalen och utrustningen är funktionella, säkra och trivsamma. Här kan tillvägagångssätten variera exempelvis beträffande hur verktyg vårdas och hur materialanskaffningen till skolorna görs. Ändå är det i sista hand de slöjdundervisande lärarna som ska kunna följa med och reagera på eventuella brister, behov av nyanskaffningar, reparationer och dylikt som uppstår i utrustning och materialtillgång. Också uppföljningen av arbetarskyddet i

slöjdsalen vilar till stor del på läraren. Den form av diskussion som tar fasta på lärarens ansvar över verktyg och material kunde göras tillgänglig för fler än de fyra respondenter som nu berör området.

Diskussionen om ansvar kan också aktualiseras i förhållande till en pågående slöjdverksamhet. Då byter ansvaret karaktär från ett förebyggande och möjliggörande ansvar till ett ansvar som finns i det pågående slöjdandet. De flesta respondenter berör lärarens ansvar för att eleverna ska kunna arbeta på ett säkert sätt med minimerad risk för fysiska skador. Ett fåtal respondenter berör vikten av att läraren värnar om arbetsron i slöjdsalen. Det är möjligt att säkra arbetsmetoder och arbetsro uppfattas som självklarheter av respondenterna och därför endast omnämns i ett fåtal uttalanden. Då resultaten granskas för att finna möjliga diskussioner till lärarutbildningens dialog verkar det relevant att tydligare lyfta fram det faktum att situationerna som lärarstuderandena kommer att möta i framtiden är rörliga och kan medföra både fysiska risker och bristande arbetsro i slöjdsalen. I tillägg till ovan diskuterade ansvarsaspekter framkommer ännu lärarens ansvar för att arbetsutrymmet är funktionellt och att en ändamålsenlig ordning i salen existerar. Slöjdamnens rika tillgång till fysiska material, verktyg, utrustning och mer eller mindre halvfärdiga elevarbeten ställer krav på läraren som ansvarar för slöjdsalens ordning i sin helhet. Den frihet som läraren i slöjd åtnjuter för med sig ett innehållsligt och uppläggsmissigt ansvar, men också ett materiellt och arbetarskyddsfokuserat ansvar.

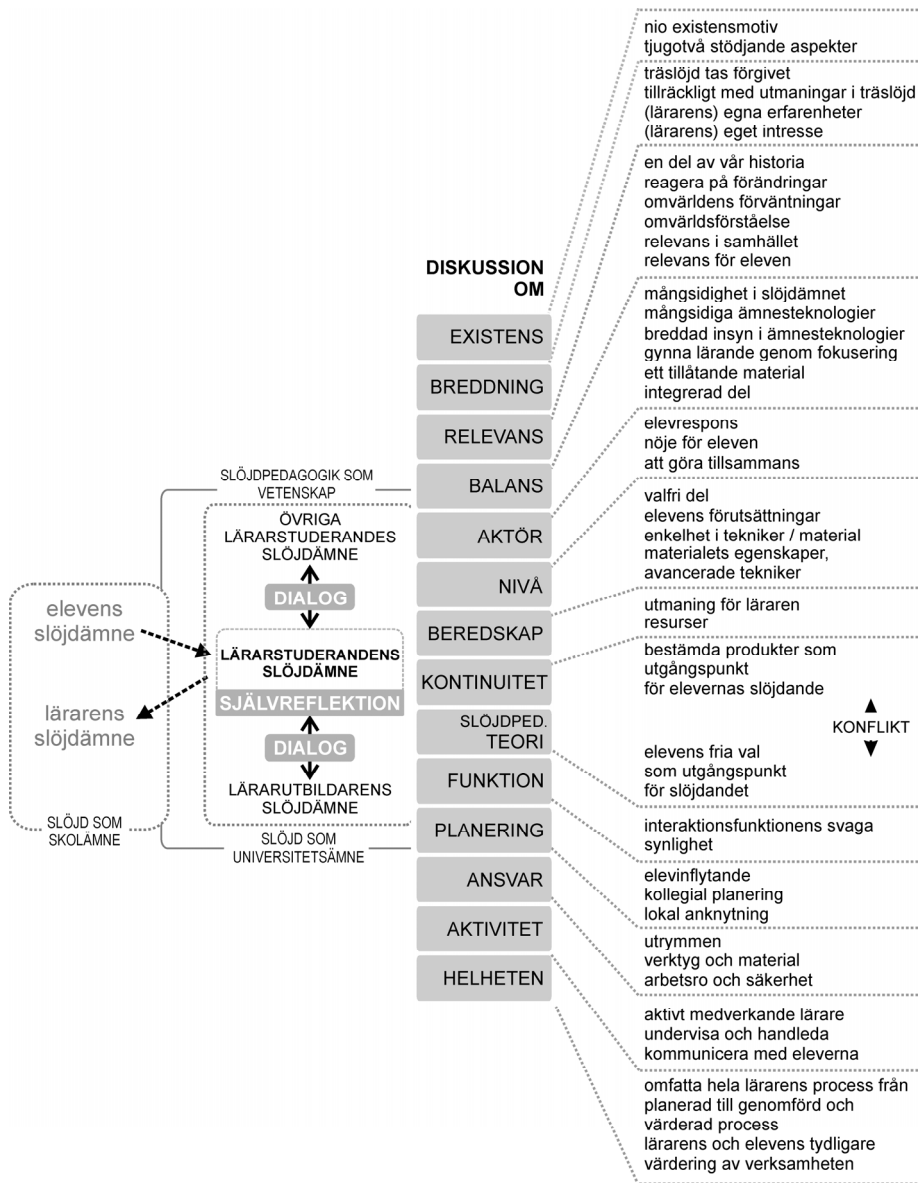
Resultaten visar att ytterst få respondenter berör lärarens tillbakablickande, värderande och utvärderande roll. På motsvarande sätt som planeringen sker också utvärderingen på olika nivåer från elevens egen reflektion till samverkande reflektion mellan lärare och elev till allt mer perifera utvärderingsnivåer i och utanför skolan (se avsnitt 5.4.2). Det här får ytterst svag synlighet i de ställningstaganden som respondenterna i denna forskning gör. Närmast är det lärarens tillbakablickande på sin egen arbetsinsats och elevens betraktelse av sin behärskning av ämnesteknologier som berörs. Denna upptäckt leder till behovet av en diskussion om *helheter*. Denna diskussion kan med fördel sträcka sig från planlagda ambitioner till utvärdering av de samma. Det verkar som om lärarens utvärderande roll skulle stanna på en oklar och diffus nivå. I själva verket torde inte medvetenheten om att det är de fastslagna målsättningarna och därifrån härledda intentioner som utgör föremål för reflektion, utvärdering och någon form av uppsummering. Resultaten i avsnitt 7.5 (se tabell 9, s. 202) visar att respondenterna ökar fokuseringen på aspekter som berör lärarens verksamhet inför en kommande verksamhet. Dessa aspekter kan ses som en form av reflektion inför en kommande slöjdpedagogisk praktik. Det här är i sig en god utveckling och möjlig grund för att diskutera helheter i slöjdverksamhet. Den del av helheten som tydligt behöver uppmärksamhet i en framtida lärarutbildningsdialog är utvärderingens roll, form och funktion i slöjdamnet.

Möjligheten till ny förståelse

Som det framkommer i figur 12 (se s. 127) finns det en strävan till att forskningsarbetet som helhet ska leda till sådan ny förståelse av problemområdet som kan komma i användning i liknande lärarutbildningssituationer som den som studerats. I denna avhandling utgjorde ett tudelat problemområde utgångspunkt för den teoretiska betraktelsen och den därpå följande empiriska studien. En av frågorna som ställdes i avhandlingens problemområde var hur slöjdpedagogik som vetenskap kan berika de studier som klasslärarstuderande avlägger för att få behörighet att undervisa slöjd i den grundläggande utbildningens lägre årskurser (F–6). Efter att lärarstuderandes ställningstaganden om existensvillkor, ambitioner, materialområden, utgångspunkter och upplägg av slöjddämnet analyserats, tolkats och redovisats blev det uppenbart att materialet ger möjlighet till att lyfta fram en tydligare dialog i anslutning till klasslärarutbildningens slöjdstudier. I resultatdiskussionen formas fjorton diskussioner som kan ge den framtida lärarutbildningen möjlighet att omvandla slöjdpedagogisk teoribildning till användbara innehåll i klasslärarstuderandes kortfattade behörighetsgivande studier. Diskussionerna som tagit form och som ovan presenterats ger den forskningsbaserade lärarutbildningen ett kunskapstillskott som gör det möjligt för klasslärarstuderande att göra reflektioner med stöd i befintlig forskning i tillägg till självreflektion och reflektion som dialog.

I beskrivningen av problemområdet omformades den tidigare kontextbundna betraktelsen av elevens, lärarens, lärarstuderandes och lärarutbildarens slöjddämne (Nygren-Landgårds, 1997a) för att bättre beskriva lärarstuderandes förväntade progression från elevens slöjddämne, via lärarstuderandes slöjddämne till lärarens slöjddämne. Lärarutbildarens slöjddämne konstaterades på samma gång få stödjande funktion i progressionen. I en forskningsbaserad lärarutbildning behöver lärarutbildaren ha tillgång till forskningsresultat för att kunna utöva sin stödjande roll. De diskussioner som tagit form utgående från empirin utgör konkreta forskningsmässigt framtagna bidrag som lärarutbildaren kan nyttja för att åstadkomma en mångsidigare dialog om klasslärarstuderandes framväxande undervisningsämne. Diskussionerna ses som redskap då lärarstuderande övar sig i att hantera ett slöjddämne som ger läraren stor frihet till egna överväganden och frihet till autonomi. Diskussioner kan ses som verktyg i mötet mellan lärarstuderandes tidigare genomförda verksamhetsvarv och lärarutbildningens möjlighet att erbjuda nya utmaningar i lärarutbildningens verksamhetsvarv.

Med hjälp av figur 29 visualiseras och sammanfattas de olika diskussionerna som kan ingå i dialogen mellan lärarutbildare och lärarstuderande och lärarstuderande emellan. Till höger i figuren synliggörs vilka delar av det empiriska materialet som stöder de olika diskussionerna.



Figur 29: Sammanställning av framkomna diskussioner.

Lärarstuderandes och lärarens pendling mellan den slöjdpedagogiska praktiken och teorin diskuterades i avsnitt 5.5. I anslutning till figur 11 (se sidan 99) konstaterades att lärarutbildaren betraktas som ansvarig för att föra in ett urval av slöjdpedagogisk teori i klasslärarutbildningens behörighetsgivande kurs. Lärarstuderande får på så sätt möjlighet till att konsumera befintlig teoribildning. Modellen i figur 29 kan appliceras till modellen för den forskningsbaserade lärarutbildningen i slöjd (se figur 11 s. 99). Genom att placera den utvidgade

dialogen och diskussionerna till det fält där den slöjdpedagogiska praktiken och teorin möts – dubbelpilen i figur 11 – kan forskningsresultaten användas för att gynna den blivande lärarens beredskap att behandla frågor i anslutning till slöjddämnet.

Helheten av diskussionerna bidrar till lärarstuderandes möjlighet att konsumera slöjdpedagogisk forskning. Lärarstuderande kan på så sätt skapa sig ett för tillfället rådande ställningstagande om slöjddämnet. Senare kan denna initiala betraktelse av aktuella frågor övergå till en allt större självständig behandling av diskussionsområdena. Det här kan ske i olika situationer i den slöjdundervisande lärarens vardag. Paletten av olika diskussioner kan även fungera för den yrkesverksamme läraren som omprövar sin syn på slöjddämnet i skolan. Exempelvis kan lärarens eller lärarstuderandes möte med ett nytt ämnesteknologiskt innehåll bearbetas med att ett antal diskussioner aktiveras för att renodla de nya intrycken till genomförbar undervisning. Likväl kan lärarens upplevelse av att den slöjdpedagogiska praktiken inte ger önskat resultat eller lärarens upptäckt av ett nytt område inom slöjddämnet aktivera en del av diskussionerna. Då agerar läraren självständigt och tillgodogör sig friheten till autonomi genom sin egen kapacitet till autonomi. Då kan läraren betraktas som en producent av nytt vetande i anslutning till den slöjdpedagogiska praktik som läraren ansvarar för. Ibland kan undran över sakers natur leda till att läraren övergår till forskarroll för att med forskningens noggrannhet utreda frågor inom den slöjdpedagogiska praktiken.

Eftersom både teknisk slöjd och textilslöjd föds genom studier i slöjdpedagogik (Lindfors, 1992a) kan dialogen och diskussionerna som visualiseras i figur 29 även komma till användning utanför tekniska slöjdens fält. Ingen av diskussionerna är till sin karaktär bunden till ett givet ämnesteknologiskt område. Det här medför att exempelvis diskussionen om aktör, nivå eller kontinuitet kan föras i relation till en bred variation av innehåll i slöjddämnet. Det faktum att slöjd i den grundläggande utbildningens lägre årskurser definieras som ett för alla elever gemensamt läroämne leder till att diskussionerna kan föras i relation till frågor om vilka innehåll från teknisk slöjd och textilslöjd som eleverna ska ha tillgång till.

8.3 Reflektion över metod och fortsatt forskning

I all forskning aktualiseras frågor om reliabilitet och validitet (Anttila, 2005; Hirsjärvi et al. 2000). Reliabiliteten innebär att resultatet blir lika vid upprepad mätning, oavsett vem som utför mätningen. Validiteten i sin tur innebär att mätningen de facto mäter det som är tänkt att mätas. Enligt Kvale (1997) innebär validering att forskaren säkerställer att det finns empiriska belägg för de tolkningar som gjorts. Reliabila resultat kan fås utan att resultaten för den skull har önskad validitet (Svensson, 1996, s. 210). Svensson (1996) konstaterar att reliabiliteten kan bli hög då objektet är konstant. I kvalitativ forskning uppfyller objektet som studeras sällan detta krav, exempelvis sinnestillståndet hos en och samma respondent kan variera stort mellan olika intervjudidpunkter (Stukat, 2011). Validitet och reliabilitet som begrepp härstammar från den kvantitativa

forskningstraditionen. Svensson (1996) hävdar att reliabilitets- och validitetsaspekterna är mer sammanflätade i kvalitativ forskning än vad som är fallet i kvantitativ forskning. Det råder överlag delade meningar om huruvida validitet och reliabilitet låter sig användas i kvalitativ forskning (Hirsjärvi et al. 2000; Svensson, 1996). Å ena sidan anses begreppen fungera i kvalitativ forskning, å andra sidan anses begrepp som autenticitet, trovärdighet och förståelse vara mer lämpliga i kvalitativ forskning (Soininen & Merisuo-Storm, 2009, s. 167). Tuomi och Sarajärvi (2002, s. 133–134) påpekar att strävan att ersätta validitets- och reliabilitetsbegreppen med andra begrepp i värsta fall leder till situationer där olika översättningar och uppfattningar av begreppen florerar. Oavsett om begreppen väljs från den ena eller den andra traditionen behöver forskningens trovärdighet, tillförlitlighet och frågan om för vem resultaten gäller diskuteras.

I den aktuella forskningen har strävan varit att utreda klasslärarstuderandes syn på läroämnet slöjd vid två tidpunkter; vid inledningen av studierna och efter ett år av studier. Studien bygger på intervjuer med en grupp klasslärarstuderande som i sin utbildning läser obligatoriska studier i slöjd och blir behöriga att undervisa ämnet från förskolan till årskurs 6. Vid Åbo Akademi, där studien är gjord, är de aktuella studiernas omfattning 4 studiepoäng och de studerande har möjlighet att välja inriktningen textilslöjd eller teknisk slöjd i studierna. Respondenterna i denna studie hade valt att inrikta sig på teknisk slöjd.

Lincoln och Guba (1985, s. 290) påpekar att forskaren bör visa händelseförloppet från ett uttalande till en tolkning och på så sätt skapa trovärdiga beskrivningar av den verklighet som studerats och de uttalanden som respondenterna gjort. Trovärdigheten innebär att forskaren försöker säkerställa att forskningen i så hög grad som möjligt motsvarar den verklighet som studerats. Tuomi och Sarajärvi (2002) anser att en utgångspunkt för trovärdigheten utgörs av forskarens tydlighet i fråga om vad som utforskats och för vilket ändamål. I den kontext som studerats betraktas klasslärarstuderande som ansvariga och kapabla att konstruera sin egen syn på det kommande slöjddämne som de ska undervisa. Lärarutbildaren har en stödjande roll i den utveckling som sker. Den slöjdundervisande klassläraren förväntas självständigt forma och genomföra slöjddämnet i den grundläggande utbildningen. Denna självständighet ramas in av kollektiva förväntningar som formats till en antagen läroplan för den allmänbildande skolan (Nielsen, 2009). Då intresset var att komma möjligast nära enskilda respondenters tankevärld och ställningstaganden om till slöjdundervisning anknuten tematik ansågs intervju vara en relevant datainsamlingsmetod. Avsikten var att intervjua samtliga första årets lärarstuderande som valt teknisk slöjd som inriktning. Slutligen kom 15 av 21 möjliga lärarstuderande att delta i studien. Datainsamlingen kunde också ha utförts så att antalet respondenter skulle ha varit större. Ett tillvägagångssätt skulle då ha varit att intervjua första årets lärarstuderande under ett antal år. Det här bedömdes vara oändamålsenligt och tidskrävande. Enligt förförståelsen från närmare tio års erfarenhet av genomförande av de aktuella studierna upprepar sig en likartad problematik varje år. En utvidgad grupp av respondenter skulle sannolikt inte ha gett annorlunda data än

vad som nu är fallet. Ett annat sätt att utöka antalet respondenter kunde ha varit att också ta med lärarstuderande som inriktat sig på textilslöjd. Delar av frågetematiken skulle ha varit överförbar till textilslöjdens område och denna utvidgning skulle ha kunnat ge intressant mervärde. Min begränsade ämnes- teknologiska kunskap inom textilslöjd omöjliggjorde den här typen av utvidgning av respondentgruppen. De tekniska problem som beskrivits är beklagliga och borde ha upptäckts av forskaren i ett tidigare skede. Lärdomen av detta är att det finns skäl att i forskning som bygger på ljudupptagning försäkra sig om att utrustningen är felfri och det kan till och med finnas anledning till att använda dubbel utrustning för ljudupptagning vid datainsamlingen. I forskning med ett relativt litet antal respondenter får tekniska missöden och därpå följande minskad datamängd snabbt betydelse.

Ett sätt att öka trovärdigheten utgörs av att forskaren förbinder sig till det fenomen som står i forskningens fokus (Lincoln & Guba, 1985, s. 301). I samband med etnografisk forskning har det konstaterats att en tillräcklig erfarenhet av det fenomen som studeras ofta uppfattas som en förutsättning för att forskning ska kunna bedrivas. Även om etnografi inte används i denna forskning, anser jag att en lång erfarenhet av att ansvara för klasslärarens behörighets- givande studier i slöjdamnet gör att problemfältet är lättare att greppa. Däremot gjordes ett medvetet val i att inte själv ansvara för undervisningen för den grupp som utgör respondenter i studien. Det här motiveras med att det på detta sätt blev möjligt att skapa distans till de data som erhöles genom intervjuerna. Ett antagande är att ett eget engagemang i kursens genomförande skulle ha lett till att undervisningen formats utgående från förförståelsen. Tidigare upplevda brister skulle ha uppmärksammats i kursupplägget och på så sätt skulle nya upptäckter möjligen inte ha uppmärksammats. Genom valet att stå utanför genomförandet av kursen kunde jag sannolikt minska på förförståelsens inverkan vid bearbetningen av datamaterialet.

I abduktiv slutledningslogik använder forskaren sitt teoretiska kunnande då respondenternas uttalanden läggs in i ett större sammanhang. Det här har genomgående synliggjorts genom att analys och tolkning har relaterats till befintlig slöjdpedagogisk teori. Samtidigt kan det inte undvikas att det uttalade då placeras i en annan referensram än den som respondenten har tillgång till. Det insamlade datamaterialet har behandlats enligt beskrivningen i avsnitt 6.4. Analysen och tolkningen synliggörs också med hjälp av riklig användning av korta citat i resultatredovisningen (se kapitel 7). Att relatera respondenternas uttalanden till slöjdpedagogiska världar och funktioner har möjliggjort en hanterbarhet och diskuterbarhet i ställningstagandena. På samma gång ger denna pendling mellan uttalanden och befintlig teoribildning läsaren möjlighet att göra bedömningar av trovärdigheten i gjorda tolkningar. Forskaren ansvarar för att förflyttningen av uttalandena från autentiska intervjusituationer till resultatredovisning sker på ett för datamaterialet rättvisande sätt.

Vid kategorisering av respondenternas utsagor användes medstuderande inom forskarutbildning för att testa om kategoriseringarna liknar varandra. Vid det

första tillfället (november 2008) bestod medbedömarna av en grupp nordiska forskarstuderande i slöjdpedagogik och vid det senare tillfället av två med-studerande inom tillämpad pedagogik (juni 2009). Vid det första tillfället uppmärksammades vikten av att utföra kategoriseringen så fördomsfritt som möjligt. Medbedömarna såg sådana kvaliteter i materialet som passerat mig förbi i den första kategoriseringen. Vid det senare tillfället visade medbedömarnas kategoriseringar större likhet med den bearbetning som jag själv gjort.

Forskningens trovärdighet höjs om respondenterna får uttrycka det som de står för och inte det som de tror är förväntat svar. Forskaren kan på olika sätt gynna respondenternas möjlighet att på ett genuint sätt diskutera det som står i fokus. Vid det första informationsmötet beskrevs forskningsupplägget översiktligt och samtliga studerande med avsikt att välja inriktningen teknisk slöjd i sina studier fick möjlighet att delta som respondent. Vid intervjutillfällena eftersträvades genuina svar genom att intervjuerna inleddes med att jag informerade respondenten om att avsikten inte var att mäta rätt och fel i respondenternas uttalanden. Vid intervjutillfällena hade intervjuaren ingen insyn i respondenternas prestationer i den behörighetsgivande slöjdkursen. Det här kunde ha påverkat intervjuarens inställning till respondenten. Respondenterna informerades också om att intervjuerna inte påverkar bedömningen av kursprestationerna. Det faktum att respondenterna uttalade ytterst få kritiska kommentarer om slöjdämnet i den allmänbildande skolan tyder ändå på att en viss snedvridning i de diskussioner som fördes vid intervjutillfällena. Det kan antas att ett mindre personligt sätt att utföra datainsamlingen kunde ha lett till fler kritiska kommentarer om slöjdämnet och slöjdundervisningen.

Under intervjuerna återkom diskussionen tidvis till redan berörd tematik. Datainsamlingen har därmed flera olika ingångar som avser beskriva samma egenskaper av det studerade fenomenet. Vid bearbetningen av intervjuerna har ett sådant upplägg en tydlig funktion för att visa att det av respondenten uttalade verkar vara ärligt. Äktheten i respondenternas uttalanden kan därmed värderas (Svensson, 1996, s. 218). En del av respondenterna i denna studie konstaterade även själva att de var tvungna att upprepa sig under intervjuens gång. Pendlingen mellan del och helhet i respondenternas uttalanden visar att en del uttalanden upprepas. Detta tyder på att uttalandena har en större ärlighet än vad som vore fallet om svaren på närliggande frågeområden skulle variera kraftigt mellan olika delar i intervjuförloppet. Samma tillvägagångssätt används i exempelvis frågeformulär där samma frågeområde återkommer med varierande formulering.

Miles och Huberman (1994) konstaterar att forskningens trovärdighet höjs av att forskarens har en handlingsorientering i forskningen. Ambitionen är då att använda forskningsresultaten i autentiska situationer som liknar den där den empiriska studien gjorts. Problemområdesbeskrivningen i detta forskningsarbete härstammar från en flerårig erfarenhet av lärarutbildning. Det här har uttryckligen lett till att forskningen påbörjats. Avsikten har genomgående varit att få en sådan fördjupad förståelse av problemområdet som i förlängningen kan

tillämpas i lärarutbildningen. Denna nyttoaspekt har lett till att en respondentnära presentation av resultaten i syfte att kommande lärarstuderande på ett lättillgängligt sätt kan förhålla sig till forskningsresultaten. Att jag som forskare har som avsikt att använda resultaten i situationer som liknar den där forskningen är gjord kan ses som en pragmatisk validering. (Kvale, 1997, 2. 214.) I den här forskningen tas resultaten inte i användning under forskningsprocessens gång, vilket sker i exempelvis aktionsforskning. Däremot finns en tydlig pragmatisk aspekt inbyggd i forskningsupplägget. En avgränsad del av lärarutbildningen studeras för att framledes ha ett djupare vetande som kan användas i liknande situationer.

Under bearbetningen av datamaterialet väcktes en undran över hur den mångsidiga resultatbild som växte fram inte varit möjlig att varsebli i den lärarutbildarerfarenhet som format min förförståelse. Det är möjligt att jag i flödet av händelser som pågått i slöjdsalen inte lyckats medvetandegöra mig den potential som finns hos olika lärarstuderande. Fokuseringen på det konkreta görandet kan ha överskuggat möjligheten till bearbetning av exempelvis övergripande frågor om varför slöjd är en del av den allmänbildande skolan, vad slöjddämnet förväntas leda till hos den växande människan och hur slöjdläraren på ett effektivt sätt kan hantera slöjddämnet. En delförklaring kan också vara att det i en ordinär lärarutbildningsverksamhet inte funnits möjlighet att föra liknande systematiska och begrundande samtal och därpå följande analyser som här möjliggjorts. I stället för att vara aktiv undervisande lärarutbildare har jag här tagit distans från kursens genomförande och närmast mig respondenternas uttalanden ur ett forskarperspektiv. Datainsamlingen med hjälp av intervjuer medförde ett slags organiserat samtal mellan intervjuare och respondent. Denna undran kan användas som en handlingsorienterande kraft i fortsatt lärarutbildning. Frågan om hur lärarutbildningen kan möjliggöra en tydligare dialog och vilka diskussioner som kan ingå i dialogen utgör ett av resultaten med detta forskningsarbete.

Forskningen, som från början var starkt inriktad på förändringar i enskilda respondenters ställningstaganden, utvecklades under arbetets gång till att också granska gruppens ställningstaganden. Till slut kom också en mer allmän betraktelse av diskussionsområden i dialogen mellan lärarutbildaren och lärarstuderande och lärarstuderande emellan att ta form. Denna utveckling av forskningsupplägget uppfattas leda till en bättre användbarhet av resultaten.

Inom kvantitativ forskning diskuteras generaliserbarhet ofta i termer av inre och yttre generaliserbarhet, medan generaliserbarhet i kvalitativ forskning diskuteras i termer av överförbarhet. Vilka (2005) konstaterar att kvalitativ forskning har karaktären av engångsföreteelse. Det här innebär att överförbarheten kan fokusera på delar av forskningsupplägget. Att överföra hela procedurer från ett sammanhang till ett annat kan däremot visa sig svårt. Genom att forskaren redovisar de val och beslut som fattats i forskningen som helhet kan läsaren avgöra vilka delar som låter sig överföras från en kontext till en annan. Lincoln

och Guba (1985, s. 316) hävdar att forskaren bör leverera en beskrivning av upplägget för att möjliggöra det för utomstående att bedöma huruvida överförbarhet är möjlig. I denna forskning beskrivs upplägget och genomförandet så detaljerat som möjligt. Upplägget är så allmänt att exempelvis datainsamlingen är överförbar till en annan kontext. Kontextberoendet får utslag i framför allt hordana följdfrågor som ställs i intervjuerna. Exempelvis frågor om elektronik som möjligt slöjdinnehåll är relevanta i den finländska kontexten, medan de övriga nordiska länderna inte har elektronik som innehåll i slöjddämnet. Även resultatens överförbarhet är delvis kontextberoende.

I den aktuella forskningen är delar av resultaten så allmänna att de lätt låter sig överföras till en annan kontext. Ändå finns det skäl att uppmärksamma läsaren på att faktorer som till exempel upplägg av lärarutbildningen som helhet, studiernas omfattning och slöjddämnetts innehåll bör beaktas då resultatens överförbarhet diskuteras. I samband med en seminariepresentation inom forskarutbildningen ombads en grupp nordiska forskarstuderande i slöjdpedagogik göra ett analysförsök på delar av datamaterialet. Detta seminarium visade att olika individer närmar sig ett visst datamaterial utgående från sin egen referensram. Bland annat riskerar slöjdinnehåll som inte finns i en egen referensram då att passeras obemärkta. Det här visar att överförbarheten alltid kräver en noggrann analys av vad som kan flyttas och vilka tillägg som bör göras för att det överförda ska fungera i en ny kontext. Diskussionen om överförbarheten kan även fokusera på ett slags inre generaliserbarhet. Frågan är då om resultaten är överförbara från en del till en annan inom den studerade verksamheten (Rönkkö, 2011, s. 148). Det här aktualiseras på ett konkret sätt i denna forskning. Frågan blir då om resultat som framkommit i forskning som fokuserat på teknisk slöjd är överförbara till textilslöjdens område. Principiellt är detta möjligt genom att slöjdarterna har samma vetenskapstillhörighet. Det handlar då om användarens bedömning av om ett resultat som framträder kan användas i en annan kontext.

Avsikten med den aktuella forskningen har inte varit att nå generaliserbara resultat. I analysen av empiriska data fanns en konstant balansgång mellan det som respondenterna uttalat och forskarens tolkning av det uttalade. Tolkningen nyanseras naturligtvis av tolkarens tidigare erfarenheter, förförståelse och fördomar. Ändå går en hermeneutiskt influerad kvalitativ forskare delvis in som medskapare av det som syntetiseras som forskningsresultat. Det här är möjligt då generaliserbarheten inte är i fokus. Då kan gjorda tolkningar gälla under de förhållanden som råder i forskningsupplägget och -miljön. Framöver kan kvalitativt framtagna resultat inspirera till ny forskning i nya omgivningar. Exempelvis kan den del av ovan presenterade resultat som beskriver respondenternas ställningstaganden om slöjddämnetts ambitioner ge inspiration till liknande intervjuer eller utformning av enkätstudier av olika slag.

I stället för generaliserbarhet har en pragmatisk användbarhet eftersträvat med forskningsresultaten. Det här innebär att såväl de resultatredovisningar som

gjorts i avsnitten 7.1–7.5 som den avslutande diskussionen i avsnitt 8.2 kan användas som stöd för reflektionen och underlag för diskussion i framtida utbildning av slöjdundervisande lärare. Det är sannolikt att en del framkomna resultat får stöd i framtida ställningstaganden, medan andra resultat omkullkastas eller konstateras höra enbart till den kontext och den grupp av lärarstudier som här bidragit med data till den empiriska delen. Sannolikt är ändå att forskningsresultaten ger nya verktyg till en mångsidigare dialog inom olika till slöjdundervisningen anknutna deloråden. I tillägg till att diskussionerna kan komma till användning inom lärarutbildningen, kan de också ge grund för framtida lärarfortbildningstematik och därutöver även användas som redskap då läraren själv vill förändra sin undervisning. Då läraren vill tillvarata frirummet för egen professionell utveckling och önskar exempelvis anpassa ett nytt innehållsområde till skolans verklighet kan frågor om förslagsvis nivå, relevans och breddning hjälpa läraren att forma en ny verksamhet för eleverna.

Gällande etiska aspekter konstaterar Anttila (2005) att det vilar ett stort ansvar på forskaren. En aspekt av etik utgörs av att forskaren väger de för- och nackdelar som forskningen kan medföra för de som medverkar. En av nackdelarna i detta upplägg är att respondenterna de facto blir tvungna att ge av sin tid och sitt kunnande till allmän användning. Respondenten blir tvungen att organisera sin vardag så att forskningsdeltagande blivit möjligt. Omvänt kan det finnas en nytta med det organiserade samtal som intervjun är. Eftersom det inom de strama tidsmässiga ramarna för denna behörighetsgivande kurs inte finns något tydligt utrymme för individuella samtal, visade flera respondenter uppskattning då de fick tillfälle att tänka och uttrycka sig kring intervjuernas frågeområden. Intervjuerna upplevdes av flertalet studerande som tillfällen att stanna upp och resonera kring viktiga frågor.

I slutet av intervjuerna gavs respondenten möjlighet att återgå till sådant som möjligen blivit oklart under intervjun. Med detta förfarande eftersträvade jag att minimera eventuella känslor av obekvämheter, otillräcklighet eller liknande som orsakats av att respondenterna inte riktigt fått ge uttryck för allt de hade att säga. Det här betraktas som en etisk handling. I detta skede fanns också rum för mig som forskare att betona att min avsikt inte är att vilseleda genom ifrågasättande av respondenternas ställningstaganden. I detta sammanhang kommenterade en del respondenter nyttan av att stanna upp och fundera på aspekter av lärarblivandet i slöjd. Det framkom även att intervjun gjort dem mer observanta inför fortsatta studier. Respondent 4 konstaterade vid intervjutidpunkt T1 att det känts nyttigt att få tillfälle att tänka till: ”Men man måste ju tänka efter för det är inte sånt som man riktigt ha tänkt på förr, att nånting speciellt som jag skulle vilja säga.” (r4/T1)

Därmed kan konstateras att utan intervjutidpunkt 1 finns det risk för att inte denna typ av frågor alls aktualiserats. De avslutande kommentarer som en del respondenter gjorde visar på en högre medvetenhet än före intervjun. Förförståelsen och fördomarna verkar ha utmanats. Respondent 5 konstaterade

följande: ”En del så visste man inte överhuvudtaget vad man hade tänkt förrän frågan ställdes, så att nog är det ju bra, fått lite perspektiv på det hela.” (r5/T1). På samma vis möjliggjorde det mänskliga mötet vid den andra intervjun att respondenten under intervjun konstruerade nya sätt att se på helheten i fråga. (Kvale, 1997, s. 171.) Respondent 8 konstaterade följande: ”Det måste jag lägga in att om man nu varit lite skeptisk till om man får ett sånt här framför sig i nåt ämne när det är liksom ritat hit och dit då det kan... det håller jag liksom på med själv nu.” (r8/T2) Trots en tidigare tveksamhet till teorier tänker r8 nu på ett mer strukturerat sätt för att hantera helheten kring slöjdundervisning. Att respondenten gav uttryck för förändrat sätt att tänka och resonera sammanhänger inte med intervju som datainsamlingsmetod. En likartad förändring skulle sannolikt också ha kunnat ske om någon annan metod använts. Intervjumetodens mervärde finns i att tankarna uttrycks i ord och den som intervjuas har möjligheten att få bekräftelse i det mänskliga mötet som intervjusituationen är. Det att lärarstuderande alldeles i början av sina studier hade möjlighet att uttrycka sina tankar kan ses som en etisk handling. Det kan antas att denna form av diskussion ledde till att den studerande var mer medveten om studiernas innehåll efter intervjutillfället.

Intervju som datainsamlingsmetodik kunde ha ersatts av exempelvis en enkätstudie eller frågeformulär med öppna frågor. På så sätt kunde antalet respondenter ha gjorts större och datainsamlingen även utvidgats till exempelvis finskspråkiga universitet i Finland. Utformningen av enkäten skulle ha krävt stor sensitivitet av forskaren för att nå den grad av nyansering som nu finns i resultaten. Dessutom skulle utformningen av enkäten ha krävt sådana forskningsresultat som inte finns att tillgå i dagsläget. Att läraren dessutom ses som en aktiv formare av slöjdverksamheten gjorde det motiverat att använda intervju i stället för t.ex. strukturerade frågeformulär. I de resultat som nu visat sig finns nyanseringar som inte fanns i forskarens förförståelse och skulle därmed ha riskerat utebli från enkätens frågeområden. Däremot kan konstateras att den resultatbild som nu framträder torde ge bättre möjligheter till utformning av enkäter i framtida likartad forskning. Vis av intervjusituationernas karaktär kan jag dock ställa mig tveksam till om datamängden skulle totalt sett blivit mer omfattande än vad som nu är fallet. Det behov av att ringa in frågeområdena som beskrivits i avsnitt 6.3 skulle inte ha varit möjligt i forskningsupplägg där enkäter används. Det här skulle sannolikt ha medfört ett stort antal relativt kortfattade svar på frågorna.

Med självkritisk blick kan jag konstatera att slöjdämnets olika material- och teknikområden kunde ha fått en annorlunda roll i forskningen som helhet. Enligt förförståelsen betraktades dock detta område som det som i tidigare verksamhetsvarv i lärarutbildningen fått störst uppmärksamhet och som uppfattades vara under kontroll. Det här gjorde att området inte fick en speciellt detaljerad behandling i intervjuerna. Därmed blir det näst intill omöjligt att uttala sig vilka ämnesteknologier respondenterna de facto behärskar inför en kommande slöjd-

undervisning. Nu förblir betraktelsen av ämnesteknologierna på en övergripande och ytlig nivå. Det oaktat ger resultaten inom det ämnesteknologiska området värdefulla uppslag till kommande diskussioner i den dialog som lärarutbildningen för med blivande lärare. De framlagda diskussionerna kan i långa loppet ge mångsidigare bidrag till de behörighetsgivande studiernas genomförande än vad som skulle ha varit fallet om enskilda respondenters ämnesteknologiska behärskning fokuserats i högre grad.

Fortsatt forskning

Framkomna resultat ger inspiration till fortsatt forskning. En genomgående tanke i forskningsupplägget har varit att få resultat som kommer till användning i liknande situationer som den där problematiken tagit form. Därmed kan framtida forskning fokusera på att utreda hurdana effekter en tydligare dialog i lärarutbildningen har på lärarstuderandes ställningstaganden. Som ovan konstaterats har den reella ämnesteknologiska behärskningen hamnat i skymundan i denna avhandling. Det finns följaktligen en tydlig möjlighet och ett behov att i framtiden även följa upp hur klasslärarstuderandes och slöjdundervisande klasslärares ämnesteknologiska behärskning förändras över tid. Denna typ av forskning kräver effektiva dokumentationsverktyg för att fånga skeenden i lärarutbildningens kurs. Framtida forskning kan också göras utgående från längre tidsperspektiv. Nu har uppmärksamheten riktats på skeenden under det första studieåret. Här finns möjlighet att utvidga till att studera hur ställningstagandena förändras mellan studiestarten och genomförd utbildning i sin helhet. Ingenting talar heller emot att studera hur de första åren i arbetslivet påverkar gjorda ställningstaganden. Resultaten som här visar sig säger i sig ingenting om vad som sker i slöjdsalarna i framtiden. En ytterligare intressant möjlighet är att försöka utreda hur olika studerandegrupper ställningstaganden ser ut. Exempelvis specialpedagogikstuderande avlägger samma studiehelhet i grundskolans ämnen och ämnesshelheter. Studierna i teknisk slöjd är dock placerade så att speciallärarstuderande är inne på sitt andra studieår när de här aktuella studierna genomförs. Ett likartat forskningsupplägg med denna grupp av studerande kunde ge andra nyanseringar än vad som är fallet med klasslärarstuderande som avlägger studierna alldeles i början av det första studieåret. En ytterligare forskningsmöjlighet är att studera hur de framtagna diskussionerna kan användas då yrkesverksamma lärare efter ett antal verksamhetsvarv i skolan intar en problematiserande förhållning till sin verksamhet och söker sig till fortbildning. Sammanfattat behöver den i resultatdiskussionen efterlysta starkare dialogen och de uppslag till diskussioner som ingår i dialogen omsättas i lärarutbildningens praktik. Ur detta arbete framstår sannolikt nya forskningsteman som här inte ännu är möjliga att varsebli.

Forskare som Borg (2001) och Johansson (2002) har efterlyst en bredare tematik i slöjdforskning. Det här bottnar i det faktum att lärarens syn på sin roll som verkställare av slöjdundervisning är sparsamt utforskat. Därutöver konstaterar Borg (2001) att teoretisk underbyggd forskning och utvecklingsarbete behövs för

att slöjdämnet ska få legitimitet i skolan. Hasselskog (2010) anser att varje enskild lärare har stor betydelse för elevens möjlighet till lärande och utveckling inom slöjdundervisningen. Den här forskningen har uttryckligen fokuserat på blivande lärare

Läroverksamheten formar sin verksamhet på ett sätt som kan jämföras med den lärarautonomi som behandlats i avhandlingens teoridel. Läroverksamheten regleras av olika kollegialt överenskomna riktlinjer och förväntningar. Samtidigt är de möten som formas mellan läroverksamheten och lärarutbildarna i hög utsträckning föremål för vars och ens egen tolkning av vad som är relevant upplägg, innehåll och metod för att hos lärarutbildande möjliggöra utveckling i förväntningarnas riktning. Även läroverksamhetens verklighet kan beskrivas med hjälp av Uljens (1997a) reflektionsnivåer för didaktiskt tänkande. Läroverksamheten involveras i en slöjdpedagogisk praktik som tar stöd av slöjdpedagogisk teori och metateori. I de upprepade verksamhetsvarv som läroverksamheten gör inom läroverksamheten formas subjektiva teorier om vad läroverksamhet är och vad den leder till hos lärarutbildande. Rutin, förförståelse och fördomar gällande läroverksamhetens genomförande och utfall formas hos läroverksamheten. Läroverksamheten kan betraktas som en arena där de involverade parternas reflektionskonstruktioner kan mötas, förändras och utvecklas. Självreflektion, dialog och reflektion med stöd i vetenskaplig teori utgör möjliga redskap då rutinen omvandlas till en problematiserande intention.

Avhandlingen har historiska inslag för att skapa förståelsen i det nuläge som råder. Mer central är dock den framåtblickande intention som genomsyrar forskningen som helhet. Att låta lärarutbildande komma till tals för att se en möjlig förändring och ur denna bild fånga upp utmaningar som är aktuella för klassläroverksamheten i detta ögonblick och en tid framöver. Denna utvidgade förståelse kan nyttjas i ett antal av läroverksamhetens verksamhetsvarv. I sinom tid kommer den problematiserande intentionen igen att vara ett faktum. Förhoppningen är att resultaten från denna forskning ger såväl läroverksamhetare som lärarutbildande stöd för reflektionen om varför slöjdämnet existerar, vilka ambitioner ämnet ges, vilka material och utgångspunkter som används och hur undervisningen sker.

Summary

Background

A fundamental motive and driving force for this thesis is a self-experienced problem area within teacher education⁴⁰. According to my pre-understanding, class teacher students' qualifying studies in the science of sloyd education often remains on a rather technical level. The materials, techniques and methods used within sloyd are in main focus and the students' own production seems to take up a large part of the attention during the studies. The organization of educational sloyd, the reasons for the subject to be found in the core curriculum and the objectives that the subject of sloyd has, are issues that receive little attention from the students. School, as a whole, involves a combination of fostering and teaching and the challenge becomes to make the teacher students aware of the fact that receiving an education in sloyd is formative, which means, aiming at a comprehensive fostering of the pupil. A report from 1998 shows that the majority of sloyd education in schools, pre-school to grade six in primary school in Finland, are taught by class teachers. Only a quarter of these teachers had studied enough to exceed the minimum demands for qualification (Korkeakoski, 1998). Even though the Basic Education Act (628/1998) advocates that classes one through nine forms a whole, teacher education is still carried out based on two categories of teachers: class- and subject teachers. Therefore, it can be supposed that the teaching responsibility is being carried out in much the same fashion now as it was in 1998. Even though there are sloyd subject teachers, the class teacher is still most often responsible for teaching the sloyd subject in classes from preschool to grade six.

Nygren-Landgärds (2000, 1997a) constructed four different types of the sloyd subject at different educational levels. She showed that the school sloyd consists of the sloyd subject of the pupil and the sloyd subject of the teacher. Sloyd at the university level is divided into the sloyd subject of the teacher student and the sloyd subject of the teacher educator. This theory is adapted for this thesis in such a way that a continuum from the sloyd subject of the pupil, via the teacher students' subject of sloyd up to the point where the teacher's sloyd subject is created. The teacher educator's sloyd subject simultaneously receives a supporting quality in the development of the teacher's sloyd subject.

The qualifying studies that the class teachers takes begin with the course, "Sloyd as a core subject in school" (1 ECTS), which is aimed at providing the students

¹ The problem area has taken shape in the Swedish-speaking teacher education in Finland. Approximately 6 percent of Finland's population speak Swedish as their mother tongue. Åbo Akademi University, Faculty of Education is responsible for all Swedish teacher education in Finland.

with a comprehensive overview of sloyd as a core subject in the basic curriculum. Additionally, an obligatory specialization (3 ECTS) is undertaken either in textile sloyd or technical sloyd. Class teacher students are expected to, during a 4 ECTS course, develop their sloyd subject of the pupil into a budding teacher subject and teaching subject for grades P-6.

The subject area covered by the present thesis is twofold. Firstly, there is a need to develop the teacher educator's sloyd subject within the university context. This need is specifically focused on the class teacher's studies in the science of sloyd education. Secondly, there is an interest in analysing class teacher students' view on sloyd as one of their future core subjects for teaching. My research interest, for this thesis thus comprises learning more about what sloyd pedagogy can be for class teachers, whose studies are comparatively short.

Sloyd as a concept and subject in the national core curriculum

The word *sloyd* etymologically stems from the Old Swedish word *slöghþ*, which stands for shrewdness, diligence, skilfulness and smartness and the word *slögher*, denoting characteristics such as being handy, being deft, having professional skills, being skilful, experienced, and resourceful. (Svenska Akademiens ordbok, 1981). Sloyd concretizes man's ability to work material into artefacts and reshape the conditions for survival (Alexandersson, 2007; Johansson, 2009; Säljö, 2008a). In a world where it is possible to stock up on artefacts without having to manufacture them yourself, there is a risk that sloyd will be viewed as an art form of the past. The change of focus in sloyd can, nevertheless, be seen as an ever-larger possibility to learn from doing and not only learn to do. Kojonkoski-Rännäli (1995) discusses the phenomenon of sloyd through analysing the words 'hand' and 'work' that form the Finnish word for sloyd. The word 'hand' shows that the materials used in sloyd are concrete and tangible. In working the material, you use your hands, body and various tools. The materials stem from nature. The concept of 'work' shows that the actor is a human being and that the work that is realized is a result of planning and modelling.

In the Nordic countries, sloyd is found as a free activity in the community and as an organized activity in educational contexts (Johansson & Lindfors, 2008; Nygren-Landgårds, 2003). Educational sloyd aims to create diverse learning in addition to the producing a product. In this thesis, the interest is expressly directed at class teachers thinking about educational sloyd or, in other words, sloyd as a school subject in grades P-6 of the comprehensive school. Sloyd as a subject in the national core curriculum was established in connection with the introduction of folk schools in the 1860s (Nurmi, 1979; Raivola, 1990). Several of the subjects offered as core subjects in the folk school had a background in a scientific subject, while other subjects, such as sloyd, lacked the support of an academic background (Lindfors, 1996). The same applies to several of the

school's more practically oriented subjects (Nielsen, 2009). Instead, the perceived usefulness and the educational value of subjects, gave them the status of a school subject. Peltonen (1998) puts forward that the emergence of comprehensive educational sloyd was an initial step toward the development of a new cultural layer. The initial function, organization and agenda of educational sloyd were not only to move the society's general knowledge of sloyd into the school. Educational sloyd was, from the outset, tasked with objectives that resided outside the concrete making and practice of everyday sloyd.

The position and significance of educational sloyd in schools have varied throughout time with societal changes. Metsärinne (2008) considers educational sloyd during the eras of woodworking and textile working (1860-1950) to have been focused on concrete needs in the everyday lives of the pupils. Utilitarian thinking was rather dominant in the sloyd subject at this time. Manual production and a low division of labour were evident in society (Engeström, 2002). Society was structured in such a way that each individual needed to master entities. Skills and knowledge were often passed on from generation to generation. The teacher held a socializing role and had a distinct authoritarian status. Knowledge was seen as cumulative and possible to transfer. Teachers were expected to master the content that was perceived to be worth passing on to the next generation (Hargreaves & Fullan, 2000).

Rationalization was emphasized in the subsequent phase in society's perception of work. Planning and production were often separated from each other (Engeström, 2002). Society moved from self-sufficiency to industrialization to an ever-increasing extent. Within educational sloyd, focus increasingly moved toward techniques, methods and materials (Metsärinne, 2008; Pöllänen & Kröger, 2000). Having a good command of the subject provided the pupils with a good foundation to build upon in their education and in their careers within the growing industry. At the same time, a consequence of urbanization was that a part of the authentic situations where it was possible to do sloyd disappeared from peoples' everyday life. For an ever-increasing number of pupils, sloyd at school became the only contact they had with doing for example wood- and metalwork. Working hours and free time entered into society as a rhythm of life in people's everyday activities. Concrete material needs still formed a basis for the subject sloyd in schools (Pöllänen & Kröger, 2000). Within the sloyd subject, the separation between planning and production was to be seen in the so-called model series, which were a form of normative guidelines for the subject of sloyd in the early 1900's in Finland. The model series were created to ensure that the subject was similar regardless of the teacher, as well as the formulating of a planned out progression of exercises by degree of difficulty (Marjanen, 2003). The teacher's mastering of subject knowledge became more important still.

The third era within Finnish educational sloyd commenced as basic comprehensive education was implemented in the new school reform of 1970.

The content of the sloyd subject at this point actualized the pupils' increasing readiness to handle a technological society. Additionally, the pupils' increased possibilities to be active participants at all stages: from idea to the finished product, was given much more attention. The processes within sloyd during production were given more space, in addition to the previously recognized finished product (Lindfors, 1993; Suojanen, 1993). Sloyd based on areas of interest⁴¹ was to become the new didactical tool when organizing the education. Toward the end of the 1980s, the image of sloyd as a school subject crackled. In a stable economic growth, the significance of being able to create artefacts on your own lessened markedly. The school in Finland of the 1980s and 90s suffered from a too great focus on the content of teaching and an accelerating competition aiming at handling an ever increasing amount of content in each subject (Kohonen & Leppilampi, 1994; Lahdes, 1997; Suojanen, 2000).

The fourth era within Finnish educational sloyd emphasizes the pupils' influence on and independence within the entire sloyd process. According to Metsärinne (2008), this era started in 1994 when the new core curriculum was introduced. In the national core curriculum from 2004, sloyd is a common subject for all pupils up until grade four (Finnish National Board of Education, 2004). The pupils retain the right to teaching in both textile- and technical sloyd. When in grades 5-9, the pupils themselves choose either form of sloyd (Metsärinne, 2008; Pöllänen, 2009; Pöllänen & Kröger, 2000). The teacher's role as a societal actor is strengthened during this period (Luukkainen, 2000). The teacher's continuous development of his or her own knowledge, teaching and of the school as a whole is at an all-time high (Hargreaves & Fullan, 2000).

Lindfors (1991a) outlines a possible fifth era in the future of the teacher's management of teaching sloyd, the fundamental idea being that the teacher and the pupils would become active participants in the evolution of educational sloyd. The future that Lindfors describes is what we are living right now. In contemporary western society, characterized by man not having to be able to create artefacts, objects or tools by him- or herself, it becomes very important to ponder the question of what added value educational sloyd can afford today. In order for educational sloyd to be able to continue existing and developing, a continuous dialogue is required, and the teacher needs to be an active participant in this discussion.

Woodworking formed the historical first area within what is now named technical sloyd. Later, areas such as metalworking, simple electronics and complementing materials such as: leather, plastics and glass were added into technical sloyd. Teaching about technology use has become more prevalent within the subject (Metsärinne, 2008). The National Core Curriculum for Basic Education from 2004 contains only vague normative guidance on subject technological content within sloyd (Rönkkö, 2011). In fact, when sloyd is

⁴¹ A larger working area including various sloyd actions and different forms of knowledge – a wider sloyd activity system (Lindfors, 1999).

defined as an activity where naturally occurring material is worked into artefacts, the material restrictions on sloyd become almost non-existent. Subsequently, the teacher, the pupils and the school are given ample possibilities to shape the subject into something moving with the times, but conversely it can also lead to quite the opposite. The teacher's subjective view on and experiences from sloyd as a school subject can greatly affect the pupils' prospects to be exposed to various materials and their areas of use. It is also possible that the generalist role of the class teacher could greatly benefit from clearer descriptions on materials and techniques to be taught in the national core curriculum within sloyd.

Expected teacher readiness and how it can be created

The expectations on the schools' activities in Finland are defined normatively in the national core curriculum. The relationship between the curriculum's educational and administrative content has varied over time. The administrative content was most evident in the National Core Curriculum for Basic Education in 1970 (Haaparanta, 2005; Heinonen, 2005; Lahdes, 1997; Malinen, 1992). Since the 1970's there has been an increasing decentralization of decisions related to school. A part of this development consists of the municipal curriculum work, which constituted a great change at the transition to the new national core curriculum in 1985. The decentralization tendency peaked in the curriculum of 1994, while the curriculum of 2004 once more is seen to have a more detailed description of content for teaching (Haaparanta, 2005).

The Finnish National Board of Education is responsible for forming the national core curriculum. The Basic Education Act (628/1998) further places demands on the municipalities to create their adaption of the core curriculum for their respective region. The municipal curriculum takes local needs, characteristics and resources in the surrounding area into account, and describes among other things methods of work, teaching methods and principles for evaluation in the school. The sequence of operations from the national core curriculum to the pupil's experiences of sloyd as a school subject that the teacher is expected to participate in can be clarified and described with the help of five different stages of curriculum development (Nielsen, 2009). Nielsen draws on and develops the curriculum thinking that Goodlad, Klein, Frances and Tye developed in the late 1970's. The main difference is that Nielsen makes explicit the interpretation that the teacher is expected to carry out. This leads to the use of the level of interpretation in place of the perceived level. The teacher is thus expected to be involved in the *ideological*, *formal*, *interpretative*, *operational* and the *experiential* level of curriculum work.

Society has an ideology regarding the school and its task. This level of the curriculum exists but is not documented in writing or in the actual curriculum. In addition to this, every individual teacher has his or her own ideology, which in turn affects the view on what school should strive to achieve (Nygren-

Landgärds, 2000). In the context where this research is carried out, the formal level of curriculum consists of the national core curriculum and municipal curricula. On the interpretative level of the curriculum, various interpretations on the formal curriculum take place. Those select teachers who participate in the work with the municipal curriculum are expected to interpret the national core curriculum. After this work is finished, individual teachers interpret mainly the municipal curriculum, but they also still have the possibility to make their own interpretations on the national core curriculum. Educational publishers undertake a similar process of interpretation, which colours the teaching books, media and aids. As there is a restricted number of textbooks or media on sloyd available to the teachers (especially in Swedish, which is a minority language in Finland), the teacher receives little support in his or her interpretation of the various curricula for sloyd (Porko-Hudd, 2005). On the interpretative level, the teacher's personal values, knowledge, skills and experiences are interwoven with the collegially agreed upon expectations, voiced through the curricula. The teacher's opportunities for interpretation of the curricula can lead to anything from a very narrow to a very broad and inspiring subject, for both the pupils and the teacher (Bjurulf, 2011; Hasselskog, 2010; Heinonen, 2005; Molin, 2006). The interpretation in turn, leads to an operationalized level of the curriculum where the teacher shapes the teaching that is expected to lead to the sought after level of learning for the pupils. The experiential level of the curriculum lies with the pupils.

The objective for the teacher education becomes to train teachers with the ability to live in symbiosis with the normative framework that exists and the ongoing activity in the school. The teacher's task is to interpret the curricula in order to shape sloyd as a school subject in the everyday activities in school. As mentioned above, a part of the teachers also can influence the shaping of the curriculum by participating in the local work with it or by informing those who are involved in the curriculum development. A corresponding reciprocity is also present during the sloyd lessons. The teacher influences and is influenced by what happens in the workshop. Within the context studied, the teacher is given a large responsibility for shaping the school's activities (Niemi, 1999, 2006). Teacher education is not perceived as tasked with teaching teacher students to operationalize the current core curriculum. Instead, teacher education should form a preparation of the class teacher students to be able to function in the school's every-day activities where the curriculum can be expected to change in the future in a similar fashion to what has happened until now.

On shaping teacher education

In Finland, the teacher education's main objective, according to the Government Decree on University Degrees (794/2004), is to develop the student's ability to function independently as a teacher, a counsellor and an educator. The role given to the teacher, which the teacher is expected to take within the school, is reflected in the design of teacher education. Niemi (1995) highlights four

concepts as being fundamental in the development of both teacher and the school: autonomy, responsibility, rational and intuitive thinking. In the teacher's work, these concepts stand in a constant dialectical relationship to each other. The Finnish teacher education is research based and carried out at universities. Kansanen (2005) lends support from Zeichner (1983) and Feiman-Nemser (1990) and develops a model consisting of four fields describing various types of teacher education. The axes in the model stand for the deductive and inductive character, as well as the rational or intuitive decision making process of the teacher student. According to Kansanen (2005), the fact that the teacher education in Finland is built upon deduction leads to the possibility of deriving various parts from others and this can be justified rationally. This in turn makes the teacher education research based. The fact that teacher education is research based can be interpreted in various ways. According to Kansanen (2005), one way is to consider the courses in research methodology as the common denominator and red thread throughout the education. The emerging thinking from a research point of view helps the students to connect different parts of their education to a whole. Another way is to consider teaching practice in the field as the common denominator between the various areas of study within teacher education (Lindfors, 1991a).

During the time period of interest in this study, class teacher students do not have any contact with the comprehensive school. This leads to the fact that they treat school from an outsider's perspective. The opportunities to reflect in and on an activity (Schön, 1983) during and after it has taken place is complicated by class teacher students not having any direct contact with the subject of sloyd in the schools during the time that they work on their qualification in educational sloyd. Therefore, class teacher students are expected to reflect for action that is yet to come. (McAlpine, Frex & Lucas, 1991.) In the present research, the starting-point is that the qualifying studies providing the class teacher with the qualification to teach sloyd, is organized in such a way that practical elements are sandwiched with theoretically emphasized knowledge about sloyd as a manual, intellectual and educational activity.

Decentralization and academization are connected with the teacher's professional role. Changes in one of these three affect the other two. For the subject of sloyd, the academization of the 1970s signified a time when the subject's perceived usefulness and educational value started to be complemented by scientific support. The science of sloyd education took its first steps, and the research results improved the earlier forms of thinking about sloyd as a school subject. The first wave of research reporting on the subject is dated as late as the 1980's and early 1990's (Kojonkoski-Rännäli, 1995; Pöllänen, 2007). The earlier pre-theoretical epoch within educational sloyd transitioned into a budding paradigmatic thinking on sloyd from a scientific perspective (Lindfors, 1991a). Educational sloyd does not, however, consist of a simplified version of the science in the background. Instead, it acts together with the common usefulness,

the educational value and the scientifically formed knowledge in the shaping of sloyd as a core subject. (Englund & Svingby, 1986)

The teacher profession and autonomy

Professionalization can be seen as an individual process or an ongoing process when a certain occupational group strives for status as a profession. Research on professionalization is multifaceted and has various motives and objectives (Freidson, 1994; Luukkainen, 2004; Raivola, 1990; Selander, 2008; Strömberg, 1994). The generalist role of the class teacher puts the aspirations towards professionalization in an interesting position. The class teacher is expected to act as a professional educator, while simultaneously being faced with the challenges of having to develop her own knowledge within all the various subjects covered in the core curriculum. The subject knowledge, thus, needs to be in balance with knowledge of teaching and learning (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006).

Heikkinen (2000) sees the development in the teacher profession as a new professionalism rather than a classic professionalization process. New professionalism similarly strives for a higher profession status; however, the overarching objective is to create better conditions for fostering and human growth and thereby effecting societal development (Niemi, 1996). The teachers' responsibilities, value discussion and planning are considered as common matters. The school as a whole becomes an expert organization where professional teachers act (Huusko, 1999). Some characteristics of the new professionalism status for teachers are: striving to constantly develop one's own professionalism (cf. lifelong learning), linking theory and practice, making ethical considerations and committing to the learner's development. (Kohonen & Leppilampi, 1994; Niemi & Tirri, 1997)

Tirri (2002) highlights that professionalism does not presuppose that all characteristics be met and that profession can appear in various forms. Some of the profession criteria do not exist in the teacher's daily work. Compared to some traditional professions, for example the lawyer, the teacher works with many "clients" at the same time. The processes that the class teacher is responsible for are also often long term and stretch over several years. One of the criteria found in various orientations of approaches to thinking about professions is the concept of autonomy. Autonomy is considered an important part of teachers' professionalism in the Finnish context. Autonomy, in this thesis, considered as a constantly changeable, but at the same time as an optimal balance between freedom to decide and human co-dependency (Little, 1995; Lapinoja & Heikkinen, 2006). Human co-dependence appears as the teacher's responsibility towards the learner, the immediate environment and the society, which has tasked the teacher to work towards jointly agreed upon objectives. Although the concept of teacher autonomy is frequently used there have been relatively few attempts to clarify the meanings of the term. To contribute to the clarification of the concept Smith and Erdoğan (2008) discusses teacher autonomy in relation to *professional action* and *professional development*.

These areas are further divided into three aspects: *self-directedness*, *freedom* and *capacity*. In the current thesis, the freedom- and capacity aspects are in focus. The freedom to exercise autonomy in a professional activity and within professional development is defined by the context where the teacher acts. As shown in the discussion related to the curriculum above the degree of freedom in the teacher's work has varied and is expected to vary over time even in the future. Teachers need on the one hand the experience of the power of attorney over his or her development, on the other hand a sense of empowerment in the ongoing situation (Väisänen, 2000). The teacher's capacity to self-directed professional action and development are individual characteristics that can be supported and developed in teacher education. At the same time, autonomy in the teacher's work is, however, not self-evident. There are an increased numbers of critical voices currently questioning the teacher's opportunities for real autonomy (Lapinoja, 2006; Nordström-Lytz, 2013; Simola, 2001; Syrjäläinen, 2002). These critical voices make it pleasurable to use research in order to seek knowledge that can strengthen teacher autonomy.

Autonomy as an operationalized activity can be considered to be a *mechanism* consisting of three steps (Lapinoja & Heikkinen, 2006). The basis for the teacher's autonomy lies in the considerations that the teacher makes. These considerations can be seen as interplay. To free you from something experienced as unsatisfactory, is to simultaneously commit to something seemingly better. A critical and investigative approach to a phenomenon of interest leads to a prevailing standpoint that shapes the *individual autonomy* at that moment. Lapinoja and Heikkinen establish that it is not enough that the teacher develops individual autonomy over his or her own situation. Lapinoja and Heikkinen use the concept of *general autonomy* to describe the interpersonal field where individual autonomies meet and are able to affect and let them be affected. Lapinoja (2006) still underscores that a proportionately short period of teacher training cannot be expected to aid in the development of the teacher student's capacity to have distinct standpoints. Regardless, the student's initial individual autonomy can be developed during this time. Within teacher education, teacher students' considerations can however be exposed to reconsideration.

Developing a readiness for sloyd educational practice

Lindfors (1990, 1991a, 1992a, 1995, 1997) defines five hierarchical levels used to describe knowledge- and competence development within the subjects of sloyd and sloyd education. These levels comprise: the *pottering-*, *production-*, *technological-*, *theoretical-* and *meta-theoretical* level. The pottering level does not belong in the comprehensive educational sloyd, according to Lindfors (1991a). In the current thesis, the role of the pottering level in the hierarchy is problematized. Pottering is not by default a pastime but an opportunity for learning. This level can be found even in normative sloyd environments, but the activity in itself needs then to have intentions that are made conscious. The pottering level is transformed into a sloyd activity that makes use of the

playfulness that can be found in educational sloyd. Playing is a form of unconstrained contact with the objects surrounding the pupil and can help man to create responsibilities and a history of his or her own (Niiniluoto, 1999). Play is mainly characterized by freely acting. If play is forced, it does no longer constitute as playing. Playing and playfulness can also be used for educational purposes (Pöllänen & Vartiainen, 2011). Playfulness can be found on various levels from the youngest pupils' sloyd activities to the researcher's search for new knowledge.

Uljens (1997a) has shaped a model of teachers' pedagogical reflection and didactic theory consisting of three circles: practice, theory and theory of science. Lindfors' (1997) level of production and the level of technology are combined with Uljens level of practice resulting in the *sloyd educational practice*. This combination provides an opportunity to consider the interaction between the teacher and the pupils in an ongoing educational sloyd situation. The sloyd educational practice is an ongoing comprehensive human process where the pupil, the group of pupils and the teacher are involved in and interrelate with when practicing sloyd (Lindfors, 1999). A distinctive difference between the pupil's and the teacher's role in the sloyd educational practice is that the pupil enters into and experiences cycles of activity, while the teacher makes the cycles of activity possible. Experiences and subjective theories form the basis for the cycles of activities. The teacher creates different intentions for the activities. These are transformed into action in turn providing experience for the participants. The experience takes its final form when the experienced activities become objects for reflection. The class teacher students qualifying studies within the teacher education similarly form a cycle of activity.

During the time when the studies are underway, the teacher students are expected to develop skills ranging from practical knowledge to didactic- and educational preparedness. Even this process starts from the teacher students' former experiences and ends in a reflected new experience. The crucial difference between the teacher student's and the pupil's activity cycle is to be found in the intentions. The main objective of the class teacher studies are to prepare the teacher students for planning, carrying out and evaluating sloyd educational practice where pupils carry out cycles of activity with the aim to make learning with the help of sloyd possible. When planning the sloyd educational practice, concepts such as learning goals, ambition and intention are actualized. The learning goals exist on an overarching level, while the intentions are found on the level of activity, partially as the teacher's intentions and partially the pupil's (Kansanen, 1993). Ambitions, in this thesis, are seen as the individual standpoints forming the link between the learning goals and the intentions. The teacher and the teacher student interpret the overarching goals by the help of his or her personal ambition and then form the intentions for a coming activity. Man cannot avoid learning (Säljö, 2005). This means that some kind of learning will take place regardless of how teaching is shaped. The

intentions that are made conscious provide the teacher with the opportunity to aim teaching in a way to possibly reach the intentions strived after.

The combination of Lindfors' and Uljens' theories makes it possible to describe the class teacher students' expected oscillation between a sloyd educational practice and the *sloyd educational theory*.

Broadening the standpoints supported by the sloyd educational theory

In the long term, teachers are expected to both consume and produce research results (Vialle, Hall & Booth, 1997). The consuming is viewed as the student's opportunity to take in existing research results. In producing research results, the teacher student has a more active role and contributes in shaping new knowledge. Bengtson (1993) accounts for a number of forms of reflection, and among these consuming research results and theories are to be found. Self-reflection, reflection as a dialogue and reflection supported by research results and research pose possible methods to distance oneself from the own teaching within a sloyd educational practice. Dialogue within educational sloyd can take place as a verbal dialogue, but also as a dialogue, taking place through manual activity. Sloyd is a communicative subject where verbal- as well as non-verbal communication is present and support learning (Johansson, 2002, 2011).

It appears relevant that teacher education makes a selection of existing theory formulation and thus introduces the students to the consumption of research results. Simultaneously, the students' ability to carry out a critical examination of the theory selection as well as their potentiality of being able to carry out research is trained. The suitable theories forming the basis of reflection for the student can be of various qualities and have different functions. Uljens (1997b) provides the concept of theory with different meanings: the teacher can compare his or her own experience and subjective theory with another teacher's subjective theory or an established scientifically determined theory. In addition, theory can be found in connection with different parts of sloyd as a phenomenon. For instance, the subject technologies within sloyd are abundant in theoretical knowledge. The functions of the theories can similarly also be different. Sjöberg & Hansén (2006) have identified three different ways to view the relationship between practice and theory in a study among teacher educators. Firstly, theory and practice can be considered to be each other's opposites. Secondly, some teacher educators consider theory as supporting practice, as others, thirdly, seize upon the idea that the role of theories should be to function as tools for didactical reflection. The latter two of the relationships between practice and theory are used to describe the step from the sloyd educational practice toward the sloyd educational theory. In this context, there is reason to remember that theories are human constructs that are made in order to shape complex realities into manageable and debatable structures. (Aaltola, 1991; Richards, 2005).

The teacher's expected continuous oscillation between sloyd educational practice and theory (Lepistö, 2006) actualizes the co-dependence between the concept of autonomy and reflection. Autonomy has previously been determined as having aspects of freedom and capacity (Smith & Erdoğan, 2008). The reflection can be seen as the initial force that a teacher profits from in the free space present in a context relying on the teacher's professionalism. Inversely, the autonomy is, in turn, regulated by a dependency on and a responsibility toward the other subject. Furthermore, the teacher is expected to utilize the individual autonomy, the opportunity for reflection and the oscillation between the sloyd educational practice and theory in order to make the sloyd educational practice function and stay abreast with the times. The teacher's continuous circle through the sloyd educational practice from meeting new groups each year makes a positive routine occur. Teachers with routines will become receptive, observant and open to new things. (Jank & Meyer, 1997.) The resources freed by routine gives the teacher possibility to constantly seek new challenges in order to develop the sloyd educational practice. The expected development can be supported by the teacher's opportunity to both consume and produce sloyd educational research.

Sloyd educational contributions to research

Lindfors (1991b, 1997) places the person performing the sloyd activity in the center of a system of worlds including dimensions. The actor's *own world* is connected to the person who is performing a sloyd activity. The materials, techniques and methods form the *technological-aesthetical world* that is surrounding the actor. These worlds are surrounded by the *world of social interaction*. This world is composed of the situation and the people who are involved in the ongoing activity. The *surrounding world* consists of the society surrounding the activity. The dimensions, the partial disciplines, sloyd didactics and the overarching philosophical and historical fields form the area of observation and on which sloyd pedagogy carry out research. Lindfors (1997) defines four forms of functions that connect to these worlds or dimension. The *individual function* focuses on the individual's development. The *function of production* consists of the individual's psychological dimension of the self, together with the technological-esthetical dimension. The social and communicative processes in the social or relational dimension form the *interactive function* within sloyd. The *transactional function*, according to Lindfors (1997), comprises the surrounding and the environment outside the school. The societal-, cultural-, and natural surrounding society affect the curriculum. A recurring tendency in Lindfors' (1997) descriptions of the transactional function is that the environment affects what goes on in the school's sloyd activity. Conversely, what takes place in sloyd as a school subject can also affect and shape society.

The class teacher student's opportunities to studies within the sloyd educational areas of study and research are limited. Only a selection of the sloyd educational

content is possible to operationalize in the qualifying studies within the class teacher education. In the class teacher education, if the focus falls mainly on subject technology, the psychological dimension and the physical dimension overshadow the other dimensions and partial disciplines. Consequently, for example, didactical and philosophical content is not covered in the studies. Comprehensive questions on the sloyd educational practice of *how* and *why* are similarly left untreated. In the following chapter, a list of the central sloyd educational theories that are treated within the class teacher education, are summarized.

Learning and sloyd

Man's ability to learn, develop and change through sloyd forms a theme within teacher education. In educational sloyd activities, material- and immaterial values are interwoven (Johansson, 2002; Lindfors, 1991b). The material values emerge in various ways: usability, quality and durability that reside within the product, while expression, esthetical aims and communicative objectives are created by or through the product (Kaukinen, 2006). The immaterial values are characterized by being abstract and can, for example, take shape as readiness for action, self-esteem and a sense of wellbeing. Johansson (2002) states that the sloyd product is a carrier of meaning and constitutes a boundary object. For instance, time, culture, the individual and society, along with the actor's knowledge before and after the finalization of the product are interwoven in the final product. At the same time, there is a risk that the sloyd product overshadows the immaterial functions and qualities of sloyd itself. The thought then remains with the tangible object, while other carriers of meaning remain unacknowledged (Borg, 2009). Illum and Johansson's (2009) research shows that the materials, as well as the immaterial qualities of knowledge within sloyd, are still current topics of interest. This makes it meaningful to give pupils the opportunity to develop within the knowledge form of sloyd.

Lindström (2009) discusses esthetical learning processes on the basis of the distinctive features of educational sloyd. The dichotomies used are *divergent* and *convergent* strategies in the organization of the subject, and *medium specific* and *medium neutral* activity. These lead to four forms of learning: learning *about*, *in*, *with* and *through* sloyd. This is an aspiration towards a pluralistic understanding of learning instead of a hierarchical ordering of the various forms of learning (Lindström, 2009). Huovila and Rautio (2008) have then developed two didactical aids in support of planning educational sloyd in schools. Both of them are formed of a whole composed of four fields. The one that is constructed to help the teacher's planning of student activities can be seen as a tool to ease the teacher's management of the many-sided learning that sloyd can produce, while the one describing the teacher's development focuses on the teacher's subject knowledge, ability to plan and carry out sloyd teaching and the teacher's ability to use and develop his or her own fostering role. These two models in

combination with the four learning forms in sloyd can be perceived as tools to achieve an overview over the learning that a sloyd educational practice offers.

Sloyd as a process

A central addition to theory comes from the early sloyd educational research and consists of a clarification of the sloyd process aside from the tangible product. The sloyd process forms a sort of umbrella term housing sloyd processes with various content and emphasis (Suojanen, 2000). Pöllänen (2009) describes sloyd processes as *holistic* or *ordinary*. In ordinary sloyd processes, the sloyd activity stems from a readymade plan or a given model with few opportunities for individual application. (Pöllänen, 2009; Pöllänen & Kröger, 2000, 2006.) The ordinary process can also emerge in situations where the actor takes on unreasonable sloyd processes without the teacher exercising his or her responsibility to supervise the process in such a way that the sloyd actor's capacity and the process' challenge meet. When the sloyd process takes place in an educational context, the ideal is seen to be that the sloyd process is holistic by disposition. The formation of the idea, design, technical plan, production plan, as well as the production is a part of a holistic sloyd process that the sloyd actor carries out. Evaluation takes place as an ongoing activity in connection with all of the parts of the whole. (Kröger, 2003; Lepistö, 2004). Whole and ordinary sloyd processes, based on entireties can be considered as a continuum where the extremes complement each other. Sloyd processes based on entireties become impossible unless the beginner is trained in a field only with the help of ordinary processes. The subject of sloyd within the comprehensive basic education in Finland is expected to provide the pupil with a readiness to little by little manage an ever-increasing part of the entire sloyd process (Finnish Board of Education, 2004). The class teacher student needs to make characteristics and the learning potential within the various sloyd processes conscious.

The point of departure for the pupils' sloyd activity

In a normative context, all participants are expected to take part in the sloyd activity. The inspiration and motivation is created and maintained in the ongoing situation. This presupposes the teacher's conscious didactical choice. When sloyd activities are performed within the comprehensive schools' framework, the point of departure in the pupils' sloyd activity can vary between given models and totally free choices. The sloyd activity based on areas of interest is located between these extremes. The areas of interest compose a didactical tool helping the teacher to both broaden and limit the pupil's possibilities within the sloyd process (Suojanen, 1993). Sloyd based on areas of interest is apprehended by Nygren-Landgärds (2003) as the greatest change in the history of educational sloyd. A sloyd educational practice based on areas of interest provides the teacher with the potential to exercise the educational responsibility that the teacher de facto is authorized to use.

Research questions

The empirical part of the current thesis aims to investigate what the class teacher students' view is on technical sloyd as a core subject in the comprehensive basic education in Finland from grades preschool to grade six.

Stemming from this aim, the following research questions have been formulated:

1. How do class teacher students motivate the existence of the sloyd subject in school?
2. What types of ambitions do the class teacher students formulate for the sloyd subject of technical sloyd?
3. What subject technological areas are the class teacher students considering including in their future teaching within the subject of sloyd?
4. Which starting points are used for the pupils' sloyd activities?
5. How do the class teacher students discuss the teacher's activities in the sloyd educational practice?

All research questions focus on a perspective of development over time.

The empirical part of the study stems from a hermeneutical approach. The movement between the whole and its parts constitute the hermeneutic circle (Alvesson & Sköldböck, 1994). The interpreter's movement between the whole and its parts is broadened to a movement between the interpreter's pre-understanding and an opportunity for new understanding. The multidimensional dialogue forms a characteristic of the hermeneutical approach (Gustavsson, 2004). Creating meaning is central in the current thinking on hermeneutics (Kjørup, 1999). Striving for true understanding presupposes that the researcher has a pre-understanding of the nature of the research object (Tuomi & Sarajärvi, 2002.) Emphatic ability provides the interpreter access to the problem and to what is being voiced by the respondents (Barbosa da Silva, 1996).

Data collection and methods

In the empirical part of the current thesis, the motive for the choice of the interview as a data collection method was the interest in making a subject close perspective possible. Structured forms of interviews were decided against as these were not seen to provide enough space for the sought after authenticity in the data material. Even the fact that there was a limited amount of research about the class teacher as a sloyd teaching teacher makes it more motivated to broaden understanding instead of seeking generalizable knowledge. The interview method used is designed based on the theme-centered interview (Hirsjärvi & Hurme, 2000) and the semi-structured open-ended interview (Lantz, 2007).

The interview manual was drawn up to be used at two repeated interview occasions, interview 1, T1 and interview 2, T2 with the same respondents. The first interview was undertaken at the very beginning of the first academic year's

classes of the teacher studies, while the second interview was conducted at the end of the first year of study. The starting point was to be able to interview all of the newly accepted class teacher students who had chosen technical sloyd as their qualifying studies. The data collection targeting only the students having chosen technical sloyd was due to the fact that I lack the subject technological skills and knowledge within textile sloyd. Of the twenty-one students that met the criteria for selection, fifteen (n=15) participated in the interview. Due to the shortcomings of the technical apparatus necessary for recording the interview, two interviews were deemed as being defective at T1. One of the respondents interrupted their studies between the occasions for T1 and T2. As a consequence, there is only data found for 13 participants from T1. The interview T2 shows data from 14 participants. Thus, a total of 15 participants took part in the interviews while twelve respondents provided data on both T1 and T2.

The data analysis follows a model with six steps (Kvale, 1997). The procedure of analysis is adapted to the present research and is of an inductive and abductive character. The sloyd educational worlds and forms of functions are used to assess how class teacher students view technical sloyd as a core subject within the Finnish curriculum and which, if any, changes that can be seen on their positions over time. Content analysis was used as a method during the analysis of the collected data. The procedure when undertaking content analysis is based on splitting the data in parts which are then conceptualized and brought together again to form new logical wholes (Krippendorff, 2004). As well the structuring, the clarification, and the actual analysis have been carried out with the help of software for qualitative research (QSR N'Vivo). The software does not carry out the analysis, but provides the researcher with excellent opportunities for moving between the parts and the whole to allow for pre-understanding and a possible new understanding to interplay.

Results and discussion

In the following, the results will be briefly outlined. The results provide suggestions for an overarching discussion that could be seen as generally useful in the future teacher education in the context studied. To retain clarity, the results and the accompanying discussion thereon will be presented in conjunction with their corresponding research question.

The motive of the subject's existence

The results of the present study show that class teacher students have a multifaceted, if not yet that pronounced, view on the motive for the existence of educational sloyd. The collected data has been shaped into nine different motives for existence, supported by 22 aspects. Educational sloyd can add to man's *readiness to act* that can emerge simultaneously in that man knows how a sloyd related activity is carried out and can also carry out the activity by him- or herself. The respondents highlight that the school should have a *variety of subjects with different characteristics*. This encourages the holistic perspective

that the school is already working on and the individual pupil's possibilities to participate in a varied existence in school. Thirdly, the comprehensive basic education gives all pupils *access to sloyd as a subject*. The equal right for all to take part in sloyd activities and to have sloyd experiences emerges in the data, along with statements regarding that the access to educational sloyd adds breadth in choices and knowledge that society disposes of. Educational sloyd creates an arena where pupils come into contact with the material and three-dimensional production. The fourth motive for existence is shaped around *the manual character of sloyd*. Sloyd has a concrete form and the results of the work on the material are immediately visible. This can be both rewarding and challenging. Concrete problem solving is included in the methods of sloyd. *The character of the sloyd situation* makes the subject feel significant. The situations in the sloyd educational practice offer the pupils' opportunities to communicate and act together, but also the chance to work independently with the support of the teacher when needed. Sloyd is also perceived as having a *societal significance* through the tradition conserving aspects of the subject, through sustainable development support provided by the subject, through the subject's ability to create contact with nature and develop readiness to act in different disastrous situations. *The affective significance* of sloyd can also be used as a motive for existence. Man can experience pride over sloyd projects carried out as well as be able to make personal choices that are expressed through sloyd processes and products. The inherent trait in sloyd of creating a *basis for understanding* fact forms the eighth motive. Understanding can help man to understand phenomena in his or her surroundings and can provide a basis for actions to be carried out. In addition, sloyd can help man to *manage financial resources*.

In order to examine changes in class teacher students' thinking at an individual level the aspects supporting the existence motives were related to the worlds that surround a person performing a sloyd activity. (Lindfors, 1991b, 1997.) On an individual level, the changes in the motives for existence can be summarized as follows: four respondents at interview T1 were found to emphasize the actor's own world encounter with the technological-aesthetical world. Three respondents emphasize aspects relating to the actors own world. One of these even placed an emphasis on the surrounding world in the initial motives of the subject's existence. The remaining five respondents focus on motives related to the surrounding world at T1. Only two respondents fail to add new motives or expanding on the existing motives at T2. According to the pre-understanding underpinning the current thesis, the work that the class teachers focus on often is on a producing level. The above reported partial results of the study show that there is potential for a varied and versatile observation of the conditions that can facilitate and support the existence of sloyd, which stands in opposition to the researcher's pre-understanding.

Discussion

At the analysis of and the account of the motives for the subject's continued existence in the national core curriculum and the ambitions (accounted below),

all of the motives and reasons and a marked majority of the supporting aspects occur as early as at T1. The group of teacher students collectively has a versatile picture of the reasons for why the sloyd subject exists in school and which ambitions the subject is given. This leads to the possibility to hold an extended dialogue within teacher education. The dialogue amongst the students themselves should be provided with a more distinct space in addition to the dialogue taking place between the teacher student and the teacher educator. In order for this to be possible, the teacher education needs to make provisions for more dialogue than what is offered currently. Developing the students' opportunities for interaction implies that the teacher education further develops the freedom to autonomy that exists in a context where the teacher is seen to enjoy a relatively large autonomous position. In the continued account of the results of and the discussion on the present study, a number of themes for discussion are shaped, which can be brought into the changing dialogue of the class teacher education. The possibility of an ever more nuanced *discussion on the existence* of the sloyd subject takes shape through the results here proved

Ambitions in educational sloyd

The ambitions that the respondents discuss are related to the four functions that the sloyd subject is considered to have. This offers an opportunity to consider what kind of changes can be recognized in the standpoints that the respondents take and how these change. The pupil's possibility to develop his or her motor functions, self-confidence, interest in and motivation for sloyd are examples of the eight, in total, aspects of ambitions within the individual function of sloyd. Within the function of production, five different aspects are formed. Knowledge about tools, techniques and methods as well as material knowledge comprise examples of ambitions within this function. The respondents concretize the interactional function aided by three aspects. In sloyd, the pupils are able to learn together, develop the ability to co-operate and develop their power of insight. The transactional function displays five different aspects of ambitions. The respondents, for instance, want to make sloyd possible as an activity outside of school and to be able to create a readiness to act that can equally boost the pupils' independence and ability to judge their own abilities in relation to a sloyd action to be done.

When studying the ambitions in relation to the four functions on an individual level of the respondents, the results show that all of the respondents touch on at least three of the functions either at T1 or T2. Two of the respondents do not touch upon the individual function at interview T1, however the function appears in T2. Seven of the respondents broaden the individual function with new ambitions at T2. All but one respondent touch on the production function in the interviews. All but one respondent touch on the production function either at the interview T1 or T2. This shows that the class teacher students taking part in this study promote the production that is included in the sloyd subject. Eight of the respondents at T2 broaden their view on the production function's potentiality in terms of pupil development. One of the respondents highlights the

production function as a new function at T2. However, ambitions that take advantage of the character of the situation in the sloyd workshop are not used in particular large extent. The function of interaction is thus clearly underrepresented in the standpoints that the respondents make. Despite this, it can be noted that all respondents who produced data on T1 and T2, are either expanding their thinking within the functions by adding new ambitions or broadening their standpoints to new functions at T2.

Discussion

According to what can be seen in the results, class teacher students as a group have a varied view on the ambitions that the sloyd subject offers. Therefore, there is a possibility for the teacher-to-be to make use of the freedom that teaching in sloyd can provide. Teacher education, however, faces a challenge in transforming the arrived at constellation of ambitions into assets for the individual student. Based on the results when it comes to ambitions, the possibility to and the need for a more distinct discussion on the functions of educational sloyd become evident. Such a discussion can make the wealth of possibilities that educational sloyd offers and that now emerges in various ways for different individuals distinctive. The dialogue on what to strive for within educational sloyd is there to fill the interpretative space held by the teacher. Results show that teacher education has a distinct role and task in shaping a *discussion on function* to make various functions that educational sloyd has conscious for the students, and from this derive ambitions in addition to the individual-, production-, transactional function, further highlighting the interactional function of educational sloyd.

Subject technological content in educational sloyd

Figure 1 below is a summary of the statements that the respondents gave in relation to which subject technological areas should be touched upon in the lower classes (P-6) of the comprehensive school.

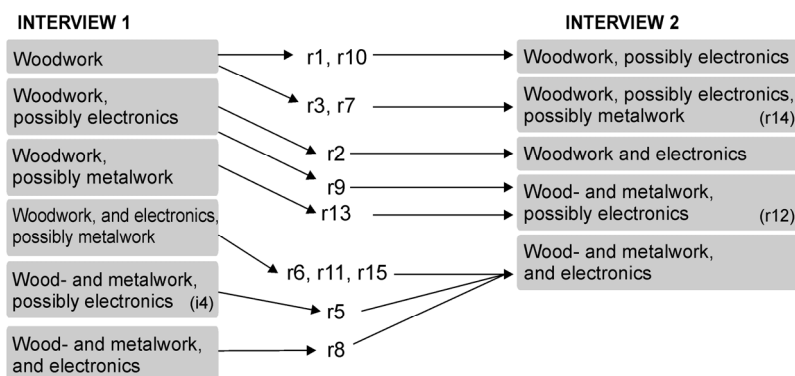


Figure 1: Outline of possible subject technological areas suggested by class teacher students at interviews T1 and T2

The initial viewpoint of the different respondents at T1 is shown in the left part of Figure 1, as the viewpoint of T2 is shown to the right. For all of the respondents, woodwork seems to be the dominating area at both T1 and T2. At interview T2, respondent 1 and respondent 10 felt that electronic content could possibly complement woodwork. Respondents 3 and 7 posit at T2 that metalwork and electronics could have their space within educational sloyd. Respondent 2, who is initially sceptical towards the inclusion of electronics as a part of technical sloyd, has no more qualms about it at T2. Respondent 9's position on metal work is strengthened at T2 while the role of electronics remained unsure. For respondents 5, 6, 11, 13 and 15, any initial hesitation on if metalwork and electronics should have a part in educational sloyd is later replaced by a more strongly stated position on that the areas are needed within educational sloyd. Respondent 8 states at T1 as well as T2 that wood-, metalwork and electronics should be a part of the future subject of sloyd.

Discussion

The viewpoints of the respondents on the subject of technological content in educational sloyd initiate six discussions that can be held within teacher education. The *discussion on broadening* holds a critical characteristic and aims at assessing if the priority of the subject content parts are the right ones and how these could possibly be reassessed. The discussion is shaped on the fact that the role of woodworking in educational sloyd is rarely questioned. The *discussion on balance* offers tools to discuss the question of whether it is more appropriate to aim for a depth of knowledge in a few areas of content or if the pupils' contact with several areas of content in a more superficial fashion is to be preferred. The *discussion on relevance* can be made versatile. The relevance can be treated through, for example, questions on: what of the old is relevant in the future, what is considered to be relevant for the current society and what is considered relevant by the pupil. The *discussion on levels* can be used as a tool to analyse the sufficiently easy in what is judged to be difficult and challenging in the various technological areas of educational sloyd. The *discussion on resources* has two directions of thought: one pertaining to the knowledge level of the teacher. The teacher's capacity in professional development is put at risk when educational sloyd is being developed. The other direction treats questions on what demands a broadened subject technological content place on the physical workshop where sloyd is taking place. The *discussion on actors* focuses on the questions on who should have the highest level of influence on what materials and techniques are made available through educational sloyd: the teacher, the individual student, or the group of students.

Points of departure for the pupils' sloyd processes

The results of the current thesis show that teacher students receive support through five points of departure for the pupil's sloyd processes. The extremes are made up by model-based and free sloyd processes, that is to say sloyd work based on an object that the teacher chooses and an object that the pupil chooses.

Between these extremes, one can find sloyd activities that are based on artefacts that can be reshaped and sloyd based on areas of interest. Artefacts that can be reshaped signify that the teacher provides a model that the pupil has the possibility to adapt and work upon. The areas of interest give the pupils great freedom in making their own decisions within set parameters. The fifth point of departure for the pupils' sloyd processes is sloyd activity that starts from the need to practice the use of basic techniques and -materials within different areas of sloyd. If the resulting picture is assessed based on the question of if the pupils have the possibility to take part in holistic sloyd processes, the following summaries per respondent can be made: eight out of the fifteen respondents take positions that would imply that the pupils' have the opportunity to increase their own responsibility in an ever-increasingly holistic sloyd process. These viewpoints are however, throughout weak and arouse the need for a discussion on the continuity of sloyd as a school subject and the opportunity to make the role of the sloyd educational theory clearer when the points of departure for sloyd are dealt with in teacher education.

Discussion

A division emerges in the view on what the pupils should do in the respondents' viewpoints on the points of departure for sloyd. It seems to be generally occurring that pupils' sloyd processes primarily take place based on products that the teacher has chosen. After this, a sudden shift into great freedom of choice takes place for the pupil. This leads to the need to have a *discussion on the continuity* of educational sloyd. This discussion needs to focus on the fact that the pupil needs to be able to successively develop. Regardless of the pupil's background in sloyd and level of knowledge on the subject matter, the shift needs to take place by degrees. For example, a beginner in the field of sloyd needs to be able to take care of increasingly larger parts of the sloyd process little by little in the long term and not as a sudden transition. Lack of continuity and overall vague positions on the points of departure for sloyd processes also provide a fertile ground for a *discussion on sloyd educational theory*. In conjunction with the teacher education's discussions on holistic or ordinary sloyd processes, a much more distinct basis of theory should provide the respondents with better chances for a discussion on the points of departure for sloyd based on existing research contributions.

Before, during and after the sloyd educational practice

In an educational sloyd activity where the teacher and the pupils take part, three main phases can be discerned with regard to time: before the activity, during the activity and after the activity. Almost all of the respondents bring up the curriculum. However, only a few give more detailed descriptions of the content of the curriculum. All of the respondents verbalize their intent to have an influence on what happens in the ongoing activity. Regarding the subject's organization, it can be stated that aspects that pertain to the teacher receives a greater role at interview T2. The teacher's readiness to plan and expected

interest in the subject of sloyd is more obvious in the statements made at T2 by the respondents, as well as the teacher's responsibility and preparations on techniques, materials and equipment. When focus is placed on changes in these viewpoints within a concretely carried out activity, the aspects found in the meeting between the teacher and pupil receive a greater role at T2. The teaching emphasis found at T1 moves increasingly towards the teacher functioning more as a supervisor, setting learning goals and following up on the progression of the work. The social dimension is mostly in focus when the participants discuss peace and quiet at work along with safety issues, while methods making use of the mobile character of sloyd do not appear in the answers in the current study. All positions covered by this study on what takes place after the sloyd experience only appear at T2. Retrospective and evaluative statements are few and only touch on the teacher's evaluation of the activity carried out and the pupil's evaluation of his or her own sloyd process. For example, statements on assessment where the pupil and the teacher meet in some kind of discussion are not found in the current data.

Discussion

The teacher students voice a will to follow and fulfil the curriculum, which shows that the teacher students carry a responsibility in the sense broached in conjunction to autonomy and an initial will to make use of the free space that the teacher has in planning teaching independently. At the same time, it seems as though the material aspects of the sloyd process and the central artefact alone overshadow the versatility in learning that sloyd can offer. These discoveries make room in the teacher education to carry a more distinct *discussion on planning*. According to the present results, 9 respondents out of 15 discuss planning of the coming sloyd teaching. Only two of these emphasize the importance of planning for the long term. A discussion on planning could point to the respondents' will to make pupils a more active part in planning, which in turn leads to the possibility to discuss joint planning between the teacher and the pupils. Planning that makes use of local conditions and joint planning between teachers are themes that emerge in the viewpoints of the respondents and that can be made content in a discussion on planning within teacher education. The part of the results that focuses on an on-going sloyd educational practice makes a more distinct *discussion on the concrete activity* in the woodwork room possible. This discussion focuses on what kind of activity the pupil and the teacher have in relation to the on-going sloyd process in an educational situation. At T2, the focus on the teacher's teaching role lessens, while the teacher's guiding and supervising role receives more attention. The teacher's task as the person that teaches, shows and supervises is reduced as, for example, the thought of the teacher as the one setting goals with the pupils and that challenges the pupils way of thinking becomes more prevalent in the positions taken by the respondents. Similarly, the pupils' opportunities to plan and to individualize his or her sloyd process increase. This can be interpreted as an expression of that the teacher students' pupil role is shifting into a teacher role. Sloyd is a markedly

communicative subject (Johansson, 2002), but at this point communication is broadened more distinctly into a conscious interpersonal level. The *discussion on responsibility* catches the sloyd teacher's multifaceted responsibility and receives support from various parts of the current results. The teacher's responsibility emerges as a theme before and during on-going sloyd activities. Examples of this could be that the subject content should be appropriate, broad, varied and have a planned succession. The responsibility is made topical in relation to an on-going sloyd activity. The pupils are expected to be able to work in a safe way with a minimized risk for physical injuries in spaces that are functional in relation to the task at hand. The freedom that the teacher in sloyd enjoys brings a responsibility for content and planning, but also in terms of materials and work safety focus. The results of the present study show that only a few of the respondents touch on the teachers' retrospective, evaluative and assessing role. This discovery necessitates a *discussion on entireties* that span from the planned ambitions to the assessment of the self-same. It seems as though the assessing role of the teacher remains at a vague and unclear level.

Closing comments

In the description of the problem areas of the thesis, the question was posed on how the teacher educator's sloyd subject is organized when class teachers are educated in order to manage the subject of educational sloyd in the national schools. After the teacher students' viewpoints on reasons for existence, ambitions, areas of materials, points of departure and organization of educational sloyd have been analysed, interpreted and reported, it becomes evident that the material allows us to bring forth a more distinct dialogue between the teacher educators and teacher students, as well as between teacher students. In addition, 14 discussions on what these discussions could be about are shaped. These discussions shape tools for training the future teacher students to manage sloyd as a subject offering the teacher great freedom and the possibility to make own considerations leading to a prevailing standpoint at that point in time. The palette of different possible discussions to hold can also work for the active teacher in the field, who is renegotiating his or her own view on educational sloyd in school. For example, the teacher's or the teacher students' meeting with new subject technological content can be cultivated through a series of discussions to be able to refine the new impressions into teaching that can be carried out in practice.

Referenser

- Aaltola, J. (1991). Ei koulua vaan elämää varten [Inte för skolan utan för livet]. I K. Kiviniemi (Red.), *Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen* (s. 3–20). Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Aaltola, J. (2003). Opettajan työn "mieli" [Meningen med lärarens arbete]. I L. Isosomppi & M. Leivo (Red.), *Opettaja vaikuttajana?* Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- Ahlskog-Björkman, E. (2007). *Textilt skapande som estetisk-etisk transformation. Om medierat lärande i vårdutbildning* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Ahlskog-Björkman, E. & Koch, M. (2011). Etnografi som metod för att förstå något om lärande och identitet – en tvärvetenskaplig syn på slöjd. I M. Johansson & M. Porko-Hudd (Red.), *Vetenskapliga perspektiv och metoder inom slöjdfältet* (Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap A:18/2011, s. 19–31). Vasa: NordFo.
- Alexandersson, M. (2007). How to do a *thing* into *something*? Learning sloyd through interactions with artefacts. I M. Johansson & M. Porko-Hudd (Red.), *Knowledge, Qualities and Sloyd. Proceedings from the The First International Research Conference on Sloyd, Arts and Craft/Design, 15-18 May, 2006 in Umeå, Sweden* (Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap A:10/2007, s. 5–22). Vasa: NordFo.
- Alexandersson, M. & Lantz-Andersson, A. (2008). Konsten att göra någonting av något – myter om kunskapsbegreppets karaktär. I H. Rystedt & R. Säljö (Red.), *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande* (s. 197–212). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anttila, P. (1993). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet* [Teoretiska grunder för slöjd och formgivning]. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälinaet* [Om konsten att forska och skaffa information. Forskningsredskap för färdighets-, konst- och formgivningsfältet]. Helsinki: Akatiimi.
- Anttila, P. (2005). *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta* [Uttryck, verk, görande och forskande verksamhet]. Hamina: Akatiimi.
- Atjonen, P. (2004). Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa [Kärninnehåll i undervisning och fostran för lärarutbildning]. I P. Atjonen & P. Väisänen (Red.), *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta* (s. 15–30). Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Backström-Widjeskog, B. (2008). *Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsamhet* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Barbosa da Silva, A. (1996). Analys av texter. I P. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 169–208). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1993). Theory and practice. Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45(3), 205–212.
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. I T. Lamb & H. Reinders (Red.), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, Realities, and Responses* (s. 15–32). Amsterdam: Benjamins.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, ill.: Open Court.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, J., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012) Defining Twenty-First Century Skills. I P. Griffin, B. McGaw, E. Care. (Red.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (s. 17–66). Springer: Dordrecht
- Biografiakeskus. (2010). *Finlands nationalbiografi*.
<http://www.kansallisbiografia.fi/kb/artikkeli/2252/> Tillgänglig: 26.1.2010.
- Bjurulf, V. (2011). *Teknikdidaktik*. Stockholm: Norstedt.
- Björklund, M. (2008). *Conditions for EFL learning and professional development. Finland-Swedish learner and teacher perspectives* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademi University press.
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962–1994*. (Akademisk avhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Borg, K. (2001). *Slöjdämnet intryck - uttryck – avtryck* (Akademisk avhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Borg, K. (2008). Slöjd för flickor och slöjd för gossar. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 51–64). Stockholm: Lärarförbundet.
- Borg, K. (2009). Alla dessa slöjdpåsar. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*. Nr 133/134, 16–23.
- Breen, M. & Mann, S. (1997). Shooting arrows at the sun. Perspectives on a pedagogy for autonomy. I P. Benson & P. Voller (Red.), *Autonomy and independence in language learning* (s. 132–149). London: Longman.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1994). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Victoria: Deakin University.
- Cygnæus, U. (1861). *Förslag rörande folkskoleväsendet i Finland*. Helsingfors: Kejsarliga Senatens tryckeri.
- Eisner, E. W. (1998). Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *Journal of Art & Design Education*, 17(1), 51–60.
 doi: 10.1111/1468-5949.00105

- Eisner, E. W. (2000). Those who ignore the past . . . : 12 'easy' lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 343–357.
doi:10.1080/002202700182808
- Engeström, Y. (2002). *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita* [Utvecklande arbetsforskning. Grunder, resultat och utmaningar]. Helsinki: Edita.
- Englund, T. & Svingby, G. (1986). Läroplansteori och didaktik. I F. Marton (Red.), *Fackdidaktik. Vol. I Principiella överväganden, yrkesförberedande ämnen* (s. 97–152). Lund: Studentlitteratur.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* [Introduktion till kvalitativ forskning]. Tampere: Vastapaino.
- Ethell, R. & McMeniman, M. (2002). A critical first step in learning to teach. Confronting the power and tenacity of student teachers' beliefs and preconceptions. I C. Sugrue & C. Day (Red.), *Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives* (s. 216–233). London: Routledge/Falmer.
- Falk, E. (2005). Hermeneutik och didaktik. I S. Selander & P. Ödman (Red.), *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s. 221–238). Göteborg: Daidalos.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. I W. R. Houston (Red.), *Handbook of research on teacher education a project of the association of teacher educators* (s. 212–233). New York: Macmillan.
- Folkskolans läroplanskommitté. (1952). *Läroplan för den egentliga folkskolan*. Helsingfors: Statsrådets boktryckeri.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn. Theory, Prophecy, and Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet* (986/1998). Lex Finlandia. Tillgänglig:
<http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980986>
- Gadamer, H-G. (1997) *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos.
- Gardner, H. (2000). *Den bildade människan: Hur vi verkligen förstår det vi lär oss*. Jönköping: Brain Books.
- Goodson, I. F. (2005). *Vad är professionell kunskap? förändrade värderingar av lärarens yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2004). *Hans-Georg Gadamer. Att som i leken förstå*. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 497–510). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haaparanta, H. (2005). *Kohti opettajakohtaista opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen opettajat opetussuunnitelman hallinnollisessa ja pedagogisessa muutoksessa* [På väg mot en lärarcentrerad läroplan]. Rauma: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

- Halmio, P. (1997). *Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta* [Good and complete ceases growing. A portrayal of Alli Kantola's teacherhood] (Opublicerad magisteravhandling). Jyväskylä: Jyväskylän opettajankoulutuslaitos. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-1997670913>
- Hansén, S-E. (1997). "Jag är proffs på det här" om lärarens arbete under en tid av förändring. Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.
- Hansén, S-E. (1998). Preparing student teachers for curriculum-making. *Journal of Curriculum Studies*, 30(2), 165–179.
- Hansén, S-E. (2000). Världen förändras - förändras läraren? I K. Harra (Red.), *Opettajain professiosta artikkelisarja* (s. 72–87). Helsinki: Okka-säätiö.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50–56.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hasselskog, P. & Johansson, M. (2008). Slöjdämnet efter millennieskiftet. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet - Om pedagogisk slöjd* (s. 15–28). Stockholm: Lärarförbundet.
- Hautamäki, A. (1996). Individualismi on humanismia [Individualism är humanism]. I A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki (Red.), *Yksilö modernin murroksessa* (s. 13–62). Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkilä, J. (1987). *Käsityökasvatuksen teorian rakennusaineisia* [Råämnen för slöjdpedagogisk teori]. Turku: Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, H. (1999). Opettajapersoonan uusi tuleminen [Renessans för lärarpersonen]. I H. Niemi (Red.), *Opettajankoulutus modernin murroksessa* (s. 180–191). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. (2000). Opettajan ammatin olemusta etsimässä - Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi [Sökandet efter läraryrkets väsen – Den gode läraren gör sig själv överflödig]. I K. Harra (Red.), *Opettajain professiosta artikkelisarja* (s. 8–19). Helsinki: Okka-säätiö.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla* [Action research, narratives and the art of becoming a teacher. Developing narrative identity work in teacher education through action research] (Akademisk avhandling). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H., Syrjäläinen, E., Syrjäläinen, E. & Värri, V. (2008). Opettajankoulutuksesta elämänmittaiseen kasvuun [Från lärarutbildning till livslång tillväxt]. *Kasvatus*, 39(3), 271–276.

- Heinonen, J. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa* [Curricula or educational materials] (Akademisk avhandling). Helsinki: Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Hilmola, A. (2009). *Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla* [The search for the origins of planning and practising sloyd education. Reserch into the factors guiding sloyd education contents planning and practising in comprehensive school upper classes] (Akademisk avhandling). Turku: Turun yliopisto.
- Hintsa, T., Huovila, R. & Säilä, J. (2010). *Kirja käsityöstä. Luokkien 3–6 käsityönopetus* [Boken om slöjd. Slöjdundervisning i årskurserna 3–6]. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* [Forskningsintervju. Temaintervjuns teori och praktik]. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita* [Forska och skriv]. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1991). *Johdatus kasvatustieteeseen* [Introduktion till pedagogik]. Porvoo: WSOY.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hosio-Paloposki, A. (2006). *Koulukasvatusta teknologisoituvaan yhteiskuntaan. Kansakoulun opetussuunnitelman rakentuminen, 1945–1952* [Education for a technological society. Public school curriculum construction, 1945–1952] (Akademisk avhandling). Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Huovila, R. & Rautio, R. (2008). *Käsiksi käsityönopetukseen – nelikenttä käsityönopettajan ja opettajankouluttajan työvälteenä* [Greppa slöjdundervisningen – fyrfältaren som lärarens och lärarutbildarens redskap]. I P. Kaikkonen (Red.), *Työ haastaa tutkimaan opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen* (s. 125–140). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huusko, J. (1999). *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä* [The teacher community as the formulator, user, and developer of the distinctive strengths of the school] (Akademisk avhandling). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Illum, B. & Johansson, M. (2009). *Vad är tillräckligt mjukt? – kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik*. *FORMakademisk*, 2(1), 69–82. Tillgänglig: <http://www.formakademisk.org>
- Imsen, G. (2006). *Eleuens värld introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (2006). Introduction to the Finnish Education System and Teachers' Work. I R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Red.), *Research-based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators* (s. 7–13). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. I M. Uljens (Red.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (s. 35–46). Lund: Studentlitteratur.
- Jauhiainen, P. (1995). *Opetussuunnitelmatyö koulussa muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva?* [Curriculum development and the changes in the profession of the secondary school teacher] (Akademisk avhandling). Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Jernström, E. (2000). *Lärande under samma hatt en lärandeteori genererad ur multimediska studier av mästare, gesäller och lärlingar* (Akademisk avhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. (2008). Kommunikation i skolans slöjdpraktik. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet – Om pedagogisk slöjd* (s. 145–157). Stockholm: Lärarförbundet.
- Johansson, M. (2009). Slöjdämnet – Urgammalt, modernt och coolt. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*. Nr 133/134, 5–13.
- Johansson, M. (2011). Vad och hur gör de? – att synliggöra lärande i grundskolans slöjdpraktik via videoetnografi och mikroanalys. I M. Johansson & M. Porko-Hudd (Red.), *Vetenskapliga perspektiv och metoder inom slöjdfältet* (Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap A:18/2011, s. 33–48). Vasa: NordFo.
- Johansson, M. & Lindfors, E. (2008). Finland – Slöjd. I M. Johansson & M. Gulliksen (Red.), *Nuläge och framåtblickar – om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet* (Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap B:15/2008, s. 17–30). Vasa, Finland: NordFo, Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Kananoja, T. (1997). Teknologisen opetuksen kehitystä [Om teknologiundervisningens utveckling]. I T. Kananoja, J. Kari & M. Parikka (Red.), *Teknologiakasvatuksen tulevaisuuden näköaloja* (s. 7–26). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kananoja, T. (1999). Uno Cygnaeuksen kansainvälisistä yhteyksistä ja käsityön opetuksen vaiheista Pohjoismaissa [Om Uno Cygnaeus internationella kontakter och slöjdens utveckling i de nordiska länderna]. I J. Kantola, P. Nikkanen, J. Kari & T. Kananoja (Red.), *Kasvatus työn kautta työhön. Teknologiakasvatuksen isä Uno Cygnaeus* (s. 9–17). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

- Kankare, P. (1998). *Teknologian lukutaidon toteutuskonteksti peruskoulun teknisessä työssä* [The context of technology education (technical work) in schools] (Akademisk avhandling). Turku: Turun yliopisto.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. I P. Kansanen (Red.), *Discussions on some educational issues. 4* (s. 51–65). Helsinki: University of Helsinki.
- Kansanen, P. (1999). Research-based Teacher Education. I J. Hytönen, C. Pucko-Razdevsek & G. Smyth (Red.), *Teacher education for changing school*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoska fakulteta.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma [Begrepp I undervisning]*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. (2005). The idea of research-based teacher education. I E. Eckert & W. Fichten (Red.), *Schulbegleitforschung. Erwartungen - Ergebnisse - Wirkungen* (s. 91–104). Münster: Waxmann.
- Kansanen, P. (2006). Constructing a Research-Based Program in Teacher Education. I F. Oser, F. Achtenhagen & U. Renold (Red.), *Competence Oriented Teacher Training. Old Research Demands and New Pathways* (s. 11–22). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kantola, J. (1997). *Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen* [I Cygnaeus fotspår från slöjdundervisning till teknologifostran]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. (1999). *Kasvatus työn kautta työhön. Teknologiakasvatuksen isä Uno Cygnaeus*. [Fostran genom arbete till arbete. Uno Cygnaeus teknologifostrans fader] Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kari, J. (1996). *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus* [Läraryrket och fostransmedvetenhet]. Helsinki: Otava.
- Kaukinen, L. (2001). Voidaanko käsitöitä tutkia tieteellisesti? [Kan slöjdande beforskas vetenskapligt?] *Taito*, 2/01, s. 39.
- Kaukinen, L. K. (2006). Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajakoulutuksen järjestäminen [Slöjdämnets värde och betydelse samt organisering av lärarutbildningen]. I R. Jakku-Sihvonen (Red.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä* (s. 76–90). Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti.
- Kaukinen, L. K. (2010). Miten käsityötä voidaan kehittää peruskoulun oppiaineena? [Hur kan slöjdämnet utvecklas i den grundläggande utbildningen?]. I E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (Red.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat. Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella* (s. 139–148). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kivelä, A. (2000). Intersubjektiviteetti – uusi paradigma kasvatustieteessä? [Intersubjektivitet – ett nytt paradigm inom pedagogiken?] I M. Uljens, J. Rasmussen, L. Lindberg, et al (Red.), *Pedagogikens problem. Kulturella utvecklingslinjer och teoretiska frågor* (s. 97–112). Vasa: Åbo Akademi.

- Kjørup, S. (1999). *Människovetenskaperna problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Koch, M. (2012). *'Jeg strikker, derfor er jeg!'* Læring og identitet i uformelle læringsrum ['I knit, therefore I am!'] Learning and identity in informal space] (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. (1994). *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen* [En fungerande skola med gemensamma krafter]. Porvoo: WSOY.
- Kojonkoski-Rännäli, S. (1995). *Ajatus käsissä. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi* [The thought in our hands. An analysis of the meaning of the concept handicraft] (Akademisk avhandling). Turku: Turun yliopisto.
- Kokko, S. (2007). *Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi* [The road to womanhood through gender-specific crafts] (Akademisk avhandling). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kommittébetänkande 1912:10. (1913). *Handarbetsundervisningen vid folkskola*. Helsingfors: Kejsarliga senatens tryckeri.
- Kommittébetänkande 1927. (1927). *Lantfolkskolans läroplan*. Helsingfors: Statsrådets tryckeri.
- Kommittébetänkande 1970 A:4. (1970). *Grundskolans läroplanskommittébetänkande I. Grunderna för läroplanen*. Helsingfors: Statens tryckericentral.
- Kommittébetänkande 1970 A:5. (1970). *Grundskolans läroplanskommittébetänkande II. Grunderna för läroplanen*. Helsingfors: Statens tryckericentral.
- Koort, P. (1974). *Edukation och planering*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Korkeakoski, E. (1998). *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa. Taidekasvatuksen painotukset, opettajien kelpoisuudet, opetusresurssit, oppimistulokset ja kehittämistarpeet* [Resultat av barn och ungas konstfostran i grundskola och gymnasium. Betoningar, lärarbehörigheter, undervisningsresurser, inlärningsresultat och utvecklingsbehov i konstfostran]. Helsinki: Opetushallitus.
- Korpinen, E. (1996). *Opettajuutta etsimässä* [Sökandet efter lärarskapet]. Helsinki: Kunnallissalan kehittämssäätiö.
- Korthagen, F. (1993). Two Modes of Reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326.
- Kosunen, T. (1994). *Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä* [Klassläraren som användare och utvecklare av den skrivna läroplanen]. (Akademisk avhandling). Joensuu: University of Joensuu.

- Kouhia, A. (2012). Categorizing the meanings of craft. A multi-perspectival framework for eight interrelated meaning categories. *Techne serien*. 19(1), 25–40. Tillgänglig: <https://journals.hioa.no/index.php/techneA> (20.10.2013).
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kröger, T. (2003). *Käsityön verkko-oppimateriaalien moninaisuus "Käspaikka"-verkkosivustossa* [The diversity of www learning and teaching materials at the website "Virtual Craft Place"] (Akademisk avhandling). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kyrö, P. (1998). *Yrittäjyyden tarinaa kertomassa* [Berättelsen om företagsamhet]. Helsinki: WSOY.
- Kyöstiö, O. K. (1955). *Suomen ammattikasvatuksen kehitys käsityön ja teollisuuden aloilla I ammattikasvatuksen esivaihe vuoteen 1842* [Utvecklingen i Finlands yrkesfostran inom handarbete och industri] (Akademisk avhandling). Jyväskylä: Jyväskylän kasvatustieteiden tutkimuskeskus.
- Lag om fritt bildningsarbete* (632/1998). Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980632>
- Lag om grundläggande konstundervisning* (633/1998). Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980633>
- Lag om grundläggande utbildning* (628/1998). Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktikka* [Grundskolans nya didaktik]. Helsinki: Otava.
- Lahtinen, U. (2009). Erityiskasvatus ammattina [Specialpedagogik som yrke]. I S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (Red.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 171–211). Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Laitila, T. (1999). *Siirtoja koulutuksen ohjauskentällä Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvuilla* [Shifts in the control domain: control of Finnish general education system in the 1980s and 1990s] (Akademisk avhandling). Turku: Turun yliopisto.
- Lakkala, M. & Rasila, M. (1991). Tietotekniikkakoulutuksen tavoitteeksi omatoiminen käyttäjä [Självständiga användare som mål för utbildning i informationsteknik] (s. 94–106). I I. Lonka & K. Lonka (Red.), *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.

- Lapinoja, K. P. (2006). *Opettajain kadonnutta autonomiaa etsimässä* [In search of a lost teacher autonomy] (Akademisk avhandling). Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Lapinoja, K. & Heikkinen, H. L. T. (2006). Autonomia ja opettajan ammatillisuus [Autonomi och lärarens professionalitet]. I. A. Eteläpelto & J. Onnismaa (Red.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 144–161). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan* (Akademisk avhandling). Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:144475/FULLTEXT01> (3.12.2011).
- Lepistö, J. (2004). *Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen* [Sloyd as an educational tool. A follow-up study on students' conceptions of sloyd as an educational tool before and after a basic level course sloyd in class teacher education] (Akademisk avhandling). Turku: Turun yliopisto.
- Lepistö, J. (2006). Käsityöaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa [Utmaningar i slöjdämnet i framtida klasslärarutbildning]. I. L. Kaukinen & M. Collanus (Red.), *Tekstejä ja kangastuksia* (158–166). Hamina: Akatiimi.
- Liedman, S. & Olausson, L. (1988). Inledning. I S. Liedman & L. Olausson (Red.), *Ideologi och institution. Om forskning och högre utbildning 1880–2000* (s. 7–28). Stockholm: Carlsson.
- Liljequist, K. (1994). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Lindfors, E. & Kokko, S. (2010). Taide- ja taitokasvatuksen haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Esimerkkinä käsityö [Utmaningar i klasslärarutbildningens konst- och färdighetsfostran. Exemplet slöjd]. I E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (Red.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella* (s. 217–230). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lindfors, L. (1988). *Slöjd som interaktivt system. Ett försök att tillämpa "mjuk" systemmetodologi vid studier av arbetshandledning i textilslöjd*. (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 26/1988). Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1990). *Slöjdvetenskapliga och slöjdpedagogiska grundfrågor i ämneslärarutbildning* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 31/1990). Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1991a). *Slöjdidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd*. Helsingfors: Finn Lectura.

- Lindfors, L. (1991b). *Slöjdverksamhetens grunddimensioner vid arbetsinläring i ett slöjdpedagogiskt perspektiv* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 33/1991). Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1992a). *På väg mot en slöjdpedagogisk teori. Paradigmutveckling och kunskapsbehållning - sammanfattning av tre studier* (Akademisk avhandling). Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1992b). *Formgivning i slöjd. Ämnesteoretisk och slöjdpedagogisk orienteringsgrund med exempel från textilslöjdsundervisning* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 1/1992). Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1993). *Slöjdfostran i kulturkampen. Del I Studier i den finländska skolslöjdens läroplaner 1912–1994* (Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 4/1993). Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1995). *Slöjdfostran i kulturkampen. Del II. En översikt av slöjdpedagogikens utvecklingshistoria i ett finländskt perspektiv* (Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 20/1995) Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1996). Slöjddkompetens och kunskapstradition. *Slöjdforum*, 4/96, s. 29–31.
- Lindfors, L. (1997). *Slöjdfostran i kulturkampen. Analyser av lärdomsprov vid Åbo Akademi. Del IV. Positionsbestämning av slöjdpedagogisk forskning*. Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1999). *Sloyd Education in the Cultural Struggle. Part VIII. An outline of a sloyd educational theory*. (Reports from the Faculty of Education, 4/1999). Vasa: Åbo Akademi University.
- Lindström, L. (2009). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*. Nr 133/134, 57–70.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue. The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–181
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luoma, P., Karjalainen, T. & Reinikainen, K. (2006). Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – Esimerkkina Nvivo 7 [Introduktion till datorstödd kvalitativ forskning. Exeplet Nvivo 7]. I J. Metsämuuronen (Red.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 416–463). Helsinki: International Methelp.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010 [Läraren år 2020]*. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* [Teachership - Living in time or leading the way?] (Akademisk avhandling). Tampere: Tampere University Press.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan* [Lärarens resebok inför framtiden]. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world. Is the school curriculum reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139–149.
- Malinen, P. (1992). *Opetussuunnitelmat koulutyössä* [Läroplanerna i skolarbetet]. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Malmberg, E. (1995). *Att upptäcka systemnätverk i edukativ slöjd. Analyser av elevens slöjdhandlingar i en kontext. En paradigmatvecklande ansats* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Mannisenmäki, E. (2000). Oppija verkossa - yksin vai yhdessä [Lärande på nätet - ensam eller tillsammans]. I J. Matikainen & J. Manninen (Red.), *Aikuiskoulutus verkossa* (s. 109–120). Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Marjanen, P. (2003). Tyttöjen käsityöopetuksen muutos kansakoulusta alkavaan peruskoulutukseen 1866–1979 [Förändringar i flickornas slöjdundervisning från folkskolan till grundskolans införande 1866–1979]. I M. Simpanen (Red.), *Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön* (s. 31–46). Jyväskylä: Suomen käsityön museo.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. I B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Red.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. (s. 100–110). Harlow: Longman.
- Meri, M. (2005). Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinonuudistuksen tavoitteena? [Varför ingen enhetlig lärarutbildning i samband med reformeringen av den grundläggande utbildningen?] I R. Jaku-Sihvonen (Red.), *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja* (s. 253–266). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsärinne, M. (2008). *Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena - kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä* [Four School Sloyd Periods of Finland by Description of Curriculums and Technical Work Schoolbooks – Toward Multilateral School Sloyd Research and Practice]. (Techne series. Research in Sloyd Education and Craft Science A:13/2008). Rauma: NordFo.
- Miettinen, R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista* [Om möjligheten att förändra skolan. En analys av undervisningens utveckling och motsättningar]. Helsinki: Gaudeamus.

- Mikkola, A. (2005). Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa [Lärarytutbildningens examina reformerades]. I R. Jakku-Sihvonen (Red.), *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjau* (s. 219–230). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Molander, B. (1995). Kunnande som reflekterat handlande. *Slöjdforum*, 5/95, s. 32–35.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral en studie av skolgeografins innehållsval* (Akademisk avhandling). Uppsala: Department of Social and Economic Geography, Uppsala University. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-6884>
- Møller, J. (2002). Between professional autonomy and bureaucratic accountability. The self-managing school within a Norwegian context. I C. Sugrue & C. Day (Red.), *Developing teachers and teaching practice: international research perspectives* (s. 199-215). London: Routledge/Falmer.
- Nationalencyklopedin. (u.å.a). Artefakt. Tillgänglig: <http://www.ne.se/artefakt> (19.3.2010).
- Nationalencyklopedin. (u.å.b). Autonom. Tillgänglig: <http://www.ne.se/autonomi/120960> (29.11.2011).
- Nationalencyklopedin. (u.å.c). Symbios. Tillgänglig: <http://www.ne.se/symbios> (20.3.2013).
- Nielsen, L. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk - i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Niemi, H. (1992). *Opettajien ammatillinen kehitys* [Lärarens professionella utveckling]. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Niemi, H. (1993). Tavoitteena ajatteleva opettaja [Den tänkande läraren som mål]. I V. Häggblom, O. Luukkainen, R. Raivola, et al (Red.), *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY.
- Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä* [Lärarens professionella utveckling. Del 2]. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. (1996). Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa [Självständigt tänkande eller lydnad? Läraryrket i omvandling]. I S. Ojanen (Red.), *Tutkiva opettaja 2* (s. 31–44). Lahti: Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niemi, H. (1999). Recreating Values. I H. Niemi (Red.), *Moving horizons in education* (s. 211–223). Helsinki: University of Helsinki.

- Niemi, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen [Den finländska lärarutbildningen har länge varit redo för det europeiska utbildningsområdet]. I R. Jakku-Sihvonen (Red.), *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja* (s. 187–218). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, H. (2006). Opettajan ammatti – alisteinen vai itsenäinen [Läraryrket – underordnat eller självständigt]. I A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (Red.), *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 74–96). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Niemi, H. & Tirri, K. (1997). *Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina* [Beredskapen för läraryrket]. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H., Hansén, S., Jakku-Sihvonen, R. & Välijärvi, J. (2007). *Opettajankoulutus 2020* [Lärarutbildning 2020]. Opetusministeriön työryhmämuistiota ja selvityksiä 2007:44 Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators. I R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Red.), *Research-based Teacher Education* (s. 31–50). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Niikko, A. (1998). *Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin* [Att utvecklas till lärare som yttre och inre process]. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niiniluoto, I. (1999). Käsityö, kuvittelu ja ymmärtäminen [Slöjd, fantasi och förståelse]. I M. Humalajärvi & M. Seilo (Red.), *Käsityö koskettaa. Käsityön taiteen perusopetus* (s. 13–16). Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Nordström-Lytz, R. (2013). *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi* (Akademisk avhandling). Vasa: Eget förlag.
- Norstedts Svensk ordbok. (2010). *MOT Norstedts Svensk ordbok 1.0*. <http://mot.kielikone.fi/mot/OBOAKA/netmot.exe?UI=sv80&dic=8>
Tillgänglig: 19.3.2010.
- Nurmi, V. (1979). *Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys* [Lärarutbildningens hittillsvarande utveckling]. Juva: WSOY.
- Nurmi, V. (1988). *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja* [Uno Cygnaeus. Den finländska skolmannen och pedagogen]. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nygren-Landgårds, C. (1997a). *Det tänkta och det upplevda undervisningsämnet. En studie om undervisning i slöjdpedagogik* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 15/97). Vasa: Åbo Akademi.
- Nygren-Landgårds, C. (1997b). Fotboll och bandknytning – två sidor av samma sak. *Slöjdforum*, 5/97, s. 31–33.

- Nygren-Landgårds, C. (2000). *Educational and teaching ideologies in sloyd teacher education* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Nygren-Landgårds, C. (2003). *Skolslöjd nu och då - men vad sen?* Vasa: Åbo Akademi.
- Nygren-Landgårds, C. & Djupsund, G. (1998). Slöjdundervisning och samhällsomvandling. En forskningsplan om slöjd, utbildningsideologier och samhällsutveckling. I L. Lindfors, J. Peltonen & M. Porko (Red.), *Slöjdkompetens i nordisk kultur. Del IV. Bidrag av forskarnätverk 1997-1998* (s. 34–60). Vasa: Åbo Akademi.
- Nygren-Landgårds, C. & Porko, M. (1998). Slöjdpedagogisk medvetenhet i lärarutbildning. I L. Lindfors, J. Peltonen & M. Porko (Red.), *Slöjdkompetens i nordisk kultur. Del IV. Bidrag av forskarnätverk 1997-1998* (Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap B:4/199, s. 94–113). Vasa: Åbo Akademi.
- Ojanen, S. (1989). Esipuhe [Förord: Den akademiska läraren]. I S. Ojanen (Red.), *Akateeminen opettaja* (s. 1–14). Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Papanek, V. (1995). *The Green Imperative. Ecology and Ethics in Design and Architecture*. London: Thames and Hudson.
- Patrikainen, R. (1997). *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa* [Conception of man, conception of knowledge, and conception of learning in primary teacher's pedagogical thinking] (Akademisk avhandling). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Peltonen, J. (1986). *Teknisen työn opetus. Tutkimus tiedekäsitysten vaihtoehtoista ja niiden sisältämien järkeilyjärjestelmien soveltamisesta käsityökasvatukseen. Osa 2*. Turku: Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Peltonen, J. (1988). *Käsityökasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta* (Akademisk avhandling). Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Peltonen, J. (1996). Forskaren och läraren som utvecklare av sitt eget arbete. I L. Lindfors & J. Peltonen (Red.), *Slöjdkompetens i nordisk kultur. Del II Bidrag av forskarnätverk 1996* (Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap B:1/1996, s. 8–25). Vasa: NordFo.
- Peltonen, J. (1998). Käsityökasvatus Suomessa. Kouluaineesta tieteenalaksi [Slöjdpedagogik i Finland. Från skolämne till vetenskapsdisciplin]. I M. Itkonen (Red.), *Tekemisen viljeltyneisyys. Näkökulmia kulttuurin filosofiseen olemukseen* (s. 1–22). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Porko-Hudd, M. (2005). *Under ytan, vid ytan och ovanför ytan. Analys av tanken bakom tre läromedel i slöjd* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.

- Pöllänen, S. (2007). Käsiyötieteen poluilla [På slöjdvetsenskapens stigar]. I. P. Seitamaa-Hakkarainen, S. Pöllänen, M. Luutonen, M. Kaipainen, T. Kröger, A-M. Raunio, O. Sipilä, V. Turunen, L. Vartiainen & A. Heinonen (Red.), *Käsiyötieteen ja käsiyömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa*. 3–18. Joensuu: Joensuun Yliopisto.
- Pöllänen, S. (2009). Contextualizing Craft. Pedagogical Models for Craft Education. *The International Journal of Art & Design Education*. 28(3), 249–260.
- Pöllänen, S. (2011). Beyond craft and art: a pedagogical model for craft as self-expression. *International Journal of Education through Art*, 7(2), 111–125.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. (2000). Käsiyön erilaiset merkitykset opetuksen perustana [Slöjdens olika betydelser som grund för undervisning]. I J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (Red.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta* (s. 233–253). Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Tillgänglig: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/> (29.03.2012).
- Pöllänen, S. & Kröger, T. (2006). Kokonainen ja ositettu käsiyö paradigma-maailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia [Hel och partiell slöjd som paradigmvärldar: synpunkter och framtida inriktningar]. I. L. Kaukinen & M. Collanus (Red.), *Tekstejä ja kangastuksia* (86–96). Hamina: Akatiimi.
- Pöllänen, S. & Vartiainen, L. 2011. A textile-based learning game as a design challenge: A learning by design project in teacher education. *Problems of Education in the 21st Century*, 33, 50–61.
- Raivola, R. (1990). *Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi* [Läraryrkets historia. Lärarskap och professionalism]. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus* [Lärande och utbildning]. Porvoo: WSOY.
- Reis-Jorge, J. (2007). Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners - A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 402–417.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.007>
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data. A practical guide*. London: SAGE.
- Rolf, B. (2006). Tre kunskapsmodeller. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (s. 74–98). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Rönkkö, M. (2011). *Käsiyön monet merkitykset opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsiyölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsiyön opetuksessa* [Craft has many meanings. The meanings of craft perceived by the students in teacher education and how they are taken into account in craft teaching] (Akademisk avhandling). Turku: Turun yliopisto.

- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity. Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.
- Salo, U-M. (2006). Tyhjästä sisään ja vierestä ulos. Merkitykselliset mutta vaikeasti selitettävät taidot [In genom det tomma och ut brevid. Betydelsefylla men svårbeskrivna kunskaper]. I. L. Kaukinen & M. Collanus (Red.), *Tekstejä ja kangastuksia* (119–127). Hamina: Akatiimi.
- Salo, P. & Kuittinen, M. (1998). Oppiiko koulu organisaationa? [Kan skolan som organisation lära sig?] *Kasvatus: Suomen kasvustieteellinen aikakauskirja*. 29(2), 214–223.
- Salomon, O. (1893). *Tankar om slöjd, uppfostran och lärarebildning. Tal hållna vid läroanstalterna på Nääs*. Stockholm: Beijer.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2000). *The weaving-design process as a dual-space search* (Akademisk avhandling). Helsinki: University of Helsinki.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2010). Käsityötiede osa muotoilun tulevaisuutta ja tutkimusta [Slöjdvetsenskap som en del av formgivningens framtid och forskning]. *Didacta Varia*, 15(2), 11–16.
- Selander, S. (2005). Diakritisk hermeneutik och samhällsvetenskapernas interpretatoriska karaktär. I S. Selander & P. Ödman (Red.), *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s. 43–80). Göteborg: Daidalos.
- Selander, S. (2008). Hantverkare och mandarin. I D. Tedenljung (Red.), *Arbetsliv och pedagogik* (s. 111–123). Lund: Studentlitteratur.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvustieteeseen* [En systematisk introduktion till pedagogik]. Helsinki: Otava.
- Simola, H. (2001). Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos [Skolpolitik och förträfflighetens etos]. *Kasvatus*, 32(3), 290–297.
- Sjöberg, B. (2009a). *Med formgivning i fokus. En studie om holistisk slöjd i lärarutbildningen* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademi.
- Sjöberg, B. (2009b). Design Theory and Design Practice within Sloyd Education. *Journal of Art & Design Education*, 28(1), 71–81.
- Sjöberg, J. & Hansen, S-E. (2006). Om att utveckla lärarkompetens – relationen teori och praktik i lärarutbildningar. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (s. 134–148). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Skolstyrelsen. (1972). *Teknisk slöjd, GrL-70,Handledning 32*. Helsingfors: Skolstyrelsen.
- Skolstyrelsen. (1985). *Grunderna för grundskolans läroplan 1985*. Helsingfors: Statens tryckericentral.
- Skolstyrelsen. (1990). *Didaktisk handledning. Teknisk slöjd i grundskolan*. Helsingfors: VAPK-förlaget.

- Skolverket. (1994). *Slöjdprocessen - om arbetsformer och kunskap* (Skolverkets rapport, 58). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253) (Hasselskog, P. & Johansson, M., författare). Stockholm: Fritzes.
- Smith, R. & Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy. Programme goals and student-teacher constructs. I T. Lamb & H. Reinders (Red.), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities and responses* (s. 83–102). Amsterdam: Benjamins.
- Soilamo, O. (2008). *Opettajain monikulttuurinen työ* [Teacher's multicultural work] (Akademisk avhandling). Turku: University of Turku. Tillgänglig: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf?sequence=1> (03.01.2012).
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet* [Grunderna i pedagogisk forskning]. Rauma: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Starrin, B. & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 52–78). Lund: Studentlitteratur.
- Statsrådets förordning om universitetsexamina (794/2004). Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2004/20040794>
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömberg, B. (1994). *Lärарyrket - en profession? En överblick och några funderingar i anslutning till aktuell professionsforskning*. Mölndal: Göteborgs universitet.
- Studiehandbok. (2007a). *Klasslärare*. <https://www.abo.fi/student/pfstudiehandbok> Tillgänglig: 19.3.2010.
- Studiehandbok. (2007b). *Ämneslärare i textilslöjd och teknisk slöjd*. <https://www.abo.fi/student/media/5652/studiehandbokantagna200706022009.pdf> Tillgänglig: 19.3.2010.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sulonen, K. (2004). *Opetussuunnitelman uudistamistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä kohteena peruskoulun kotitalouden opetus* [Curriculum preparation as a tool for the teacher's professional growth – with special reference to home economics teaching in comprehensive schools] (Akademisk avhandling). Helsinki: Helsingin yliopisto. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1504-7> (29.03.2012).
- Suojanen, U. (1993). *Käsityökasvatuksen perusteet* [Slöjdpedagogikens grunder]. Porvoo: WSOY.
- Suojanen, U. (2000). Slöjd och samhällsförändring. I U. Suojanen & M. Porko-Hudd (Red.), *World-wide sloyd. Ideologi för framtidens samhälle. Dokumentation från NordFo-symposium Vasa, 26.-27.11.1999*. (Techne

- serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap B:8/2000, s. 65–98). Vasa: NordFo.
- Svenska akademins ordbok*. (1981). Ordbok över svenska språket (Tjugoåttonde bandet, Sluvra – Solanin). Lund: Svenska akademien, Gleerup.
- Svenska Akademiens ordlista*. (2006). Stockholm: Norstedts.
- Svensson, P. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I P. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 209–227). Lund: Studentlitteratur.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus* [Borde inte läraren äntligen få undervisa? Skolutvecklingens paradox och lärarnas utmattnings]. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, E. (2003). *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä. Personalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa* [On the Source of a Craft Teacher's Pedagogical Knowledge. Personal Procedures and Principles in Craft Teaching Context] (Akademisk avhandling). Helsinki: University of Helsinki.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2008a). Den materiella kulturen och vårt kunskapande. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 11–14). Stockholm: Lärarförbundet.
- Säljö, R. (2008b). Lärande i människans landskap. I H. Rystedt & R. Säljö (Red.), *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande* (s. 13–27). Lund: Studentlitteratur.
- Thorbjörnsson, H. (2008). Slöjd för flickor och slöjd för gossar. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 40–50). Stockholm: Lärarförbundet.
- Tirri, K. (2002). Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat [Centrala etiska problemområden i undervisningsarbetet]. I R. Sarras (Red.), *Etiikka koulun arjessa* (s. 23–32). Helsinki: Otava.
- Toom, A. (2006). *Tacit Pedagogical Knowing. At the Core of Teacher's Professionalism* (Akademisk avhandling). Helsinki: University of Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* [Kvalitativ forskning och innehållsanalys]. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1993). *Den pedagogiska flugan. En analysmodell för didaktiskt handlande*. Vasa: Åbo Akademi.
- Uljens, M. (1997a). *School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory* (Akademisk avhandling). Hove: Psychology Press.

- Uljens, M. (1997b). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (s. 164–195). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2004). Den pedagogiska paradoxens utmaningar - element till en teori. I J. Bengtsson (Red.), *Utmaningar i filosofisk pedagogik* (s. 41–68). Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (1994). *Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Helsingfors: Tryckericentralen.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Uusikylä, K. (2003). *Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta [Moteldar. Till förmån för fostran och utbildning]*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja [Läraren – den goda och den onda]*. Helsinki: Minerva.
- Uuskoski, O. (2011). *Playing video games. A waste of time... or not? Exploring the connection between playing video games and English grades* [Opublicerad magisteravhandling]. Department of Modern Languages University of Helsinki.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana [The class teacher as a music educator]* (Akademisk avhandling). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vialle, W., Hall, N. & Booth, T. (1997). Teaching research and inquiry in undergraduate teacher education programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(2), 129–140.
- Vieira, F., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy. What can we learn from teacher development practices? I T. Lamb & H. Reinders (Red.), *Learner and Teacher autonomy. Concepts, Realities, and responses* (s. 217–236). Amsterdam: Benjamins.
- Vilkka, H. (2005). *Tutki ja kehitä [Forska och utveckla]*. Helsinki: Tammi.
- Wall, S. (2003). Freedom as a political ideal. I E. F. Paul, F. D. Miller Jr. & J. Paul (Red.), *Autonomy* (s. 307–334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Väisänen, P. (2000). Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa [På väg mot en inlärningscentrerad pedagogik i lärarutbildningen]. I J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (Red.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta* (s. 34–60). Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Tillgänglig: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/>; (29.03.2012).

- Väljörvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos [Från folkets ljus till yrkesman i kunskapsarbete. Förändrade samhälleliga villkor i lärarens arbete]. I A. R. Nummenmaa & J. Väljörvi (Red.), *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 9–26). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9.
- Zeichner, K. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärarutbildning. I C. Brusling & G. Strömqvist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 43–66). Lund: Studentlitteratur.

[Samtliga översättningar av titlar till engelska är hämtade från bibliotekskataloger med hjälp av RefWorks]

[Samtliga översättningar från finska till svenska är gjorda av författaren]

Bilaga 1:1 (3) Intervjumanual, intervjutidpunk T1 och T2

Inledningsvis informeras kort om den pågående forskningen. Samtidigt poängteras att intervjuernas avsikt inte är att bedöma om studerande tänker rätt eller fel utan att intresset finns i att utreda vad respondenterna tänker i relation till frågeområdena.

Respondenternas bakgrund

- Ålder
- Kön
- Tidigare slöjdrelaterad/ lärarrelaterad utbildning
- Slöjdomfattning i grundskolan (fram till åk 7, valbara kurser åk 8–9, ev. gymnasiekurser)
- Huvudsaklig slöjdiriktning i grundskola (teknisk slöjd eller textilslöjd)
- Ev. lärarerfarenhet efterfrågas under intervjun

I Inledande tema, förförståelse

a) "kommer ihåg" aspekten

Allmän fråga: Hur uppfattar du slöjdämnet?

Stödfråga: Beskriv de slöjdämne som du har med dig när du kommer till lärarutbildningen.

b) "hur tänker du nu?" aspekten

Allmän fråga: Hurdana upplevelser har du i relation till det du beskriver?

Stödfrågor: Lyft fram saker som är bra i dina erfarenheter.
Lyft fram saker som är mindre bra i dina erfarenheter.

Bilaga 1:2(3) Intervjumanual, intervjutidpunk T1 och T2

II Ämnesteknologiskt innehåll i slöjden

a) "kommer ihåg" aspekten

- Allmän fråga:** Beskriv vilka teknikområden du kommer ihåg att du varit med om i den slöjd du har haft
- Stödfråga:** Beskriv spontana reaktioner i relation till din "slöjdskarriär"
- Stödord:** Träteknologi
Metallteknologi
Elteknologi
Teknologi i kompletterande material

b) "här och nu" - aspekten

- Allmän fråga:** Vad ska det finnas för ämnesteknologiskt innehåll i den slöjd du vill undervisa?
- Stödfrågor:** Vem eller vad är det som bestämmer vilka material och tekniker som ska ingå i den allmänbildande skolans slöjd?
Vilka möjligheter till påverkan tror du att du själv har?
Vilka innehåll är värda att föra vidare in i framtiden?
Vilka innehåll anser du att kunde tas bort?
Vilket ämnesteknologiskt innehåll ska absolut inte finnas i ditt ämne?

III Edukativ slöjd

- Allmän fråga:** Är slöjd ett ämne som behövs i skolan? Motivera
- Stödfrågor:** Varför har vi slöjd i skolan?
Vilka mål tycker du att slöjden ska eftersträva?
Hur tror du att det skulle synas i samhället om man tog bort slöjden från den allmänbildande skolan?
- Allmän fråga:** Att undervisa i slöjd – vad handlar det om?
- Stödfrågor:** Vilken är lärarens roll i slöjdundervisning?
Om du jämför det man andra ämnen, vilka skillnader anser du att finns?
- Allmän fråga:** Beskriv dig själv som lärare i slöjd
- Stödfrågor:** (Hurdan är en bra slöjdlärare?)
Beskriv hur du anser att slöjdundervisningen går till sett med lärarens ögon.
Vilka förhoppningar har du inför att vara lärare i slöjd?
Vilka orosmoment ser du i att vara lärare i slöjd?

Bilaga 1:3(3) Intervjumanual, intervjutidpunk T1 och T2

IV Att tänka framåt

Allmän fråga: Om du ser på skolan i dag, vilken betydelse anser du att slöjden har i dag?

Stödfråga: Om vi tänker oss 50 år tillbaka i tiden, vilka funktioner anser du att skolslöjden hade under den tiden?

Allmän fråga: Tänk framåt i tiden vilken betydelse skulle du ge ämnet slöjd?

Allmän fråga: Om vi tänker oss att du ska jobba ett halvt år som lärare och undervisa i slöjd beskriv vad som ingår i ditt slöjdämne? Varför? Motivera

Stödfrågor: Beskriv hur du vill att ditt slöjdämne ska se ut?

Beskriv hur det absolut inte ska se ut?

Vem ska bestämma hur den framtida slöjden ser ut?

På vilka sätt anser du att slöjden borde förändras?

Allmän fråga: Beskriv det slöjdämne som du börjar verkställa när du är klar med dina studier:

Stödord: Innehåll,

Lärares roll,

Elevens roll,

Arbetsätt,

Mål – vart vill du nå med detta ämne.

Extra frågor vid intervjutidpunkt T2:

Hur skulle du beskriva följande områden:

Elevens slöjdprocess

Lärares process kring undervisning

Arbetsområdesprincipen

Bilaga 2:1(2) Detaljerad översikt, existensmotiv

EXISTENSMOTIV	RESPONDENT																													
	r1		r2		r3		r4		r5		r6		r7		r8		r9		r10		r11		r12		r13		r14		r15	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
HANDLINGSBEREDSKAP	N	2			1	U	1				2	2	2	1	2	1	1						1				N	2		
att veta hur man gör																														
att kunna göra																														
LÄROÄMNET AV OLIKA KARAKTÄR					2	1	1		1	U	2		N		2	2	2		2				2	1			2			
att erhålla motvikt genom det praktiska																														
bredd genom olika läroämnen																														
MÖJLIGHET TILL SLÖJDVERKSAMHET	2		1	U	1		2				2		1			1		N					1	1			1			
att göra slöjd tillgängligt för alla																														
att möjliggöra br. i kunskaper och valm.																														
SLÖJDVERKSAMH. MANUELLA KARAKTÄR			1	U	1	U	U				N			N	N	1		2					1							
slöjdsverksamhet sker "online"																														
slöjd är ett sätt att lära sig																														
slöjd är konkret problemlösning																														
SLÖJDSITUATIONENS KARAKTÄR											N							N					1				1			
möjlighet till samverkan och kommunik.																														
möjlighet till självständighet																														
SLÖJDENS SAMHÄLLELIGA BETYDELSE	2	U	1		1	U	3		1	1	U	2	1	U	1		3	1					1	2			1	2		
att bevara traditioner																														
betydelse för olika yrkesbranscher																														
handlingskraft i katastrofsituationer																														
skapa relation till naturen																														
slöjd bidrar till hållbart tänkande																														
SLÖJDANDETS AFFEKTIVA BETYDELSE	1		1						1	2					1								1							
stolthet över det man gjort																														
att erbjuda slöjdupplevelser																														
möjlighet till personliga val																														
RESURSER											1				1	1									N					
privatekonomiska motiv																														
SLÖJD SOM FÖRSTÅELSEGRUND	N		1								1	1															1	U		
förståelse som grund för handling																														
förståelse av funktion																														

Bilaga 2:2(2) Detaljerad översikt, existensmotiv

ASPEKTER AV EXISTENSMOTIVEN I RELATION TILL:	RESPONDENT																														
	r1		r2		r3		r4		r5		r6		r7		r8		r9		r10		r11		r12		r13		r14		r15		
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1
INDIVIDEN			1			1	U	1		1	U	4		1	U		4		2		1		1		N		2		1		
att erhålla motvikt genom det praktiska stolthet över det man gjort																															
att veta hur man gör privatekonomiska motiv																															
INDIVIDEN och SLÖJDEKNOLOGIN	1	U	3		U		1	U	1	2	U	2		1	1	U	2		1		2				3				1		
att kunna göra																															
att erbjuda slöjdupplevelser																															
slöjdverksamhet sker "online"																															
slöjd är ett sätt att lära sig																															
möjlighet till personliga val																															
INDIVIDEN och SLÖJDEKNOLOGIN och OMGIVN.	1		2			1	U	2			1	U	1	U		N			2		1			1	2				3		
slöjd är konkret problemlösning																															
handlingskraft i katastrofsituationer																															
förståelse som grund för handling																															
att göra slöjd tillgängligt för alla																															
slöjd bidrar till hållbart tänkande																															
INDIVIDEN och OMGIVNINGEN			N		1						1																			N	
skapa relation till naturen																															
förståelse av funktion																															
SITUATIONEN							1		1	1							1		1		1	U		1	2			2			
bredd genom olika läroämnen																															
möjlighet till samverkan och kommunikation																															
möjlighet till självständighet																															
OMGIVNINGEN	3				N	2		3	1	1	2	U	2		2	U	1		2		1	U		1	1			1	1		
att bevara traditioner																															
att möjliggöra br. i kunskaper och valmöjligh.																															
betydelse för olika yrkesbranscher																															

Bilaga 3:1(1) Detaljerad översikt, ambitioner med slöjdämnet

AMBITIONER	RESPONDENT																														
	r1		r2		r3		r4		r5		r6		r7		r8		r9		r10		r11		r12		r13		r14		r15		
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	
INDIVIDFUNKTION	3	U1			N4	2		2																	4	2	U1		2	4	U1
att utveckla elevens motorik																															
att ta egna initiativ																															
att uppleva glädje																															
att skapa intresse och motivation för slöjd																															
att utveckla självförtroendet																															
att vara kreativ och använda fantasi																															
att introducera och bredda slöjdämnet																															
att eftersträva uthållighet																															
PRODUKTIONSFUNKTION	2	U1	1	U2	1	U3	2		3	2	U1	2	U1	3	U1	3	U2	1	U2					3	1			1	N1		
att bemästra helheter																															
praktisk nytta																															
materialkunskap																															
säkerhet																															
att ha kunskap om verktyg och tekniker																															
INTERAKTIONSFUNKTION																															
inlärningsförmåga																															
att lära sig tillsammans																															
att utveckla samarbetsförmåga																															
TRANSAKTIONSFUNKTION	1	U1	1	U1	1	U2	2																								
att möjliggöra slöjd utanför skolan																															
handlingsberedsk. som rimlighetsbedömning																															
handlingsberedsk. som ökar självständigheten																															
problemlösningsförmåga																															
överförbara kunskaper																															

Bilaga 4:1(1) Detaljerad översikt, slöjdämnetts upplägg

	RESPONDENT																														
	r1		r2		r3		r4		r5		r6		r7		r8		r9		r10		r11		r12		r13		r14		r15		
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1
INFÖR VERKSAMHETEN																															
Läraren						N2	1					N1				3			N1	N2	N1			2						2	1
lärares motivation och intresse																															
planera undervisningen																															
planera långsiktigt																															
Läraren och ämnesteknologin	1	U1			1	2			N1	1	U2	N2	N1			1			N3				2					1	1	U2	
lärares kunskaper påverkar innehåll																															
lärares ämnesteknol. förberedelser																															
förberedning av slöjdmaterial																															
ansvar för verktyg och material																															
Omvärlden	1	2	U1	1	U1	1			N2			N1	1		1	U1	2	2				2	1				1	1			
möjlighet till lokal anknytning																															
uppdaterad med sin samtid																															
beakta läroplanen i slöjdamnet																															
Medvärlden	2		1	U2	1	2			2	U1	2	U1	3	U1	4	-	1	U1	1	U1	2	-			2	2	-		1	2	-
möjlighet till elevinflyande																															
hitta integreringsmöjligheter																															
lärares kollegiala bestämmande																															
möjligh. att påverka slöjdamnets utformn.																															
Eleven och ämnesteknologin	2	U1	3			N1			1	U2	2	U1	2		2	U1		N2	1	2			1				3	1	U1		
ansvar för bredd och variation																															
beaktar elevernas nivå																															
successivitet i slöjduppgifterna																															
forma utmaningar till alla																															
I VERKSAMHETEN																															
Läraren	3					1			1	1	2	2	1		1	1	1	U1				1	1				1	N1			
godkänna elevernas planer																															
att lära ut - att visa och förklara																															
övervaka arbetet																															
Eleven och ämnesteknologin	N3			1					1	U1	2	U1	N1	3		2	U1	2	U1	N1			N1				2	2			
möjlighet att planera																															
önskat resultat kan nås på olika sätt																															
möjlighet till självständigt arbete																															
möjlighet till individualisering																															
Läraren och eleven	N4	1			N2	1			3	U1	4	U2	2	U2	3	U1		N2	1	U2	2	U2			3			3	N4		
att följa upp hur arbetet framskrider																															
att ställa upp mål med eleverna																															
att handleda elevers arbete																															
att hjälpa eleven																															
att överblicka elevernas arbete																															
att utmana elevernas tänkande																															
möjlighet till kommunikation																															
Medvärlden	1	U1	1			N1	1			1	U1	1	U1	3	-	1		1	-	1	U1			2			1	N1			
lärares ansvar för säkerheten																															
att värna om arbetsro																															
ordning i salen, verktyg mm																															
Omvärlden						1							1																		
synliggöra slöjd																															
EFTER VERKSAMHETEN																															
Läraren									N1	N1			N1				N1	N1												N1	
lärares utvärd. av genomf. verksamhet																															
att förutsä nästa tillfälle																															
Eleven och ämnesteknologin	N1									N1	N1	N1	N1					N1												N1	
elevens utvärdering av slöjdandet																															



Det planlagda och det som visar sig

Klasslärarstuderandes syn på undervisning i teknisk slöjd

Slöjd har funnits som läroämne i den allmänbildande skolan sedan 1860-talet. Uppfattad allmän nyttighet och pedagogiska kvaliteter gav läroämnet stöd långt innan slöjdverksamheten i skolan blev föremål för forskningsmässigt framtagna kunskaper. Arbetet i slöjd-salen karaktäriseras av lärarens och elevernas samverkan kring slöjdens lärprocesser. Eleverna har möjlighet till inflytande över händelseförloppet, från att hitta idéer till sitt slöjdande till att utifrån material och användning av olika redskap ha värderat tillverkningen av slöjdföremålet. Likaså ger slöjdämnet läraren stora möjligheter att utforma verksamheten utgående från egna ställningstaganden. Möjligheterna ställer samtidigt krav på lärarens kapacitet till mångsidighet och självständighet vid utformning och genomförande av slöjdämnet. Slöjdämnet i dagens grundläggande utbildning undervisas av två lärarkategorier; klasslärare och ämneslärare. Avhandlingens resultat speglar klasslärarstuderandes syn på teknisk slöjd som läroämne och lärarutbildningens möjligheter och begränsningar att utbilda för ett slöjdämne i tiden. Avhandlingen ger stöd för reflektion om slöjdämnets existens, ambitioner, innehåll och upplägg såväl för lärarutbildare som lärarstuderande.

ISBN 978-951-765-716-7

