

Samlärarskap i slöjd

Ett ämne, två lärarresurser

Jonatan Ainasoja & Fredric Nynäs

Magisteravhandling i slöjdpedagogik

Fakulteten för pedagogik och

välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

| | |
|---|----------|
| Författare | Årtal |
| Jonatan Ainasoja & Fredric Nynäs | 2019 |
| Arbetes titel | |
| Samlärarskap i slöjd. Ett ämne, två lärarresurser. | |
| Opublicerad magisteravhandling i slöjdpedagogik | Sidantal |
| Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. | 73 |
| <p>Det övergripande syftet med avhandlingen är att beskriva hur samlärarskap i slöjd kan ta sig i uttryck samt utvärdera fördelar och nackdelar. På det här viset kan vi få en bättre förståelse för begreppet, på vilket sätt det tar sig i uttryck i slöjden och eventuellt få fram nya pedagogiska verksamhetsmodeller. Utgående från syftet har följande två forskningsfrågor utarbetats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur kan samlärarskap mellan två lärare ta sig i uttryck? 2. Vad kan samlärarskap resultera i för lärarna, eleverna och slöjdämnet? <p>I studien har intervju och observation använts som datainsamlingsmetod. Lärare inom projektet <i>Innokomp</i> valdes som informanter för vår studie. Ett inledande intervjutillfälle med lärarna gjordes i ett tidigt skede för att reda ut det centrala begreppet samlärarskap och hur lärarna tänkt använda samlärarskapet inom slöjden och hur har samlärarskapet blivit använt hittills. Ett uppföljande observationstillfälle gjordes ett halvt år senare för att se hur samlärarskapet fungerar i praktiken. För att få svar på våra forskningsfrågor kommer svaren från intervjun och upptäckterna från observationstillfället analyseras och ställas mot varandra.</p> <p>Resultaten från intervju- och observationstillfället var överensstämmande och samlärarskapet har en betydande roll, inte enbart i slöjden utan även i andra ämnen. Lärarna påpekade att samlärarskapet har använts redan tidigare, men utan att det benämns som begreppet samlärarskap. Sammanfattade riktlinjer för ett väl fungerande samlärarskap kan vara att: det bör vara frivilligt och absolut inte påtvingas, det ska lyfta fram lärarnas starka sidor, eftersträva en trygghet och vi-anda i gruppen samt aktivt kommunicera mellan kollegorna.</p> | |
| Sökord | |
| Slöjd, käsityö, sloyd, slöjdpedagogik, samlärarskap, yhteisopettajuus, collaboration. | |

Innehåll

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Introduktion | 1 |
| 1.1 | Inledning | 1 |
| 1.2 | Problemområde och syfte | 2 |
| 1.3 | Precisering av centrala begrepp | 3 |
| 1.4 | Avhandlingens uppbyggnad | 4 |
| 2 | Slöjden och skolan | 6 |
| 2.1 | Tillbakablick på slöjdens roll i skolan | 6 |
| 2.2 | Lärarens roll i slöjden | 10 |
| 2.3 | Det gemensamma läroämnet slöjd | 13 |
| 3 | Samlärarskap i läroplaner | 15 |
| 3.1 | Läroplanen 1970 | 15 |
| 3.2 | Läroplanen 1985 | 16 |
| 3.3 | Läroplanen 1994 | 17 |
| 3.4 | Läroplanen 2004 | 18 |
| 3.5 | Läroplanen 2014 | 19 |
| 3.6 | Samlärarskap och samarbete mellan lärare | 22 |
| 4 | Genus och jämlikhet | 28 |
| 4.1 | Genus och jämlikhet i samhället | 28 |
| 4.2 | Genus och jämlikhet i skolan | 30 |
| 5 | Planering och genomförande av empirisk undersökning | 34 |
| 5.1 | Precisering av problemområde och syfte | 34 |
| 5.2 | Kvalitativ forskning | 35 |
| 5.3 | Val av informanter | 37 |
| 5.4 | Intervju som datainsamlingsmetod | 38 |
| 5.5 | Observation som datainsamlingsmetod | 40 |
| 5.6 | Genomförande av datainsamling | 42 |
| 5.7 | Analys av insamlat material | 42 |
| 5.8 | Tillförlitlighet, trovärdighet, generaliserbarhet och etik | 43 |
| 6 | Resultatredovisning | 45 |
| 6.1 | Tillvägagångsätt för kategorisering | 45 |
| 6.2 | Generell uppfattning om samlärarskap | 46 |
| 6.3 | Samlärarskap i positiv bemärkelse | 47 |
| 6.4 | Samlärarskap i negativ bemärkelse | 49 |
| 6.5 | Samlärarskapets roll i skolslöjdens utveckling | 50 |
| 6.6 | Redovisning av genomförda observationer | 52 |
| 7 | Diskussion | 56 |
| 7.1 | Resultatdiskussion | 56 |
| 7.2 | Metoddiskussion | 60 |
| 7.3 | Förslag till fortsatt forskning | 62 |
| | Litteratur | 63 |

Figurer

| | |
|--|----|
| <i>Figur 1: Skolslöjdens utveckling</i> | 9 |
| <i>Figur 2: Exempel på slöjdens fördelning</i> | 18 |

Tabeller

| | |
|--|----|
| <i>Tabell 1: Övergripande sammanfattning av läroplanernas innehåll</i> | 21 |
| <i>Tabell 2: Färgkodning av intervju</i> | 46 |
| <i>Tabell 3: Redovisning av observationer</i> | 52 |

Bilagor

| | |
|---|----|
| <i>Bilaga 1: Intervjumanual för gruppintervju om samlärarskap</i> | 72 |
| <i>Bilaga 2: Observationsmanual</i> | 73 |

1 Introduktion

1.1 Inledning

Slöjden är idag mycket mera än att bara undervisa olika tekniker som behövs för att tillverka nyttoföremål till hemmen. Läroplanen poängterar planering, samarbete och företagsamhet hos eleverna (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 159, 308, 506). I takt med att samhället utvecklas måste även slöjden utvecklas (Nygren-Landgårds, 2003). Orsaken till att vi har valt att göra denna studie baseras på ett gemensamt intresse kring slöjdens ständiga utveckling. Vi känner att det finns ett behov av att forska i samarbetet mellan lärare i textilslöjd och teknisk slöjd eftersom vi tror att det är någonting vi kommer att stöta på i framtiden. Samhällsutvecklingen går i rask takt framåt och slöjden måste hänga med i utvecklingen, där står slöjdlärarna inför en utmaning och vi tror att samarbetet mellan slöjdlärarna är kritiskt för slöjdens framtid.

Samtidigt som vi har beslutat oss för att forska kring samarbetet mellan slöjdarna går ett projekt av stapeln som tangerar våra intresseområde. Projektet *Innokomp* har som mål att utveckla slöjdundervisningen och är finansierat av Undervisnings- och kulturministeriet i Finland. Samarbetspartnerna i projektet är Åbo universitet, Åbo Akademi, Östra Finlands universitet samt Helsingfors universitet. Tanken med projektet är att ge lärare i yrkeslivet verktyg för förnyelse och förändring inom deras slöjdverksamhet. En av projektets centrala målsättningar är att utveckla lärarnas samlärarskap, skapa nya pedagogiska verksamhetsmodeller och stärka jämlikhet. De nya verksamhetsmodellerna som är skapade av lärare, lärarstudierande, lärarutbildare och elever testas ute i skolorna under två utvecklingscykler med start våren 2018. (Turun yliopisto, 2018.)

Vi har följt med lärare inom projektet som gemensamt planerar och utför sin slöjdundervisning både separat och tillsammans. Begreppet samlärarskap sammanfattar vad vi vill få reda på och därmed passar rubriken ”Samlärarskap i slöjd, ett ämne, två lärarresurser” perfekt för vår studie. Vi kommer att reda ut vad samlärarskapet i grund och botten innebär. Vår studie kommer att delas in i en teoridel samt en metoddel. I resultatredovisningen kommer teoridelen att jämföras med det insamlade materialet från metoddelen. Vilka möjligheterna samlärarskapet bidrar med

till slöjdundervisningen och vilka hinder som uppkommer vid samlärarskap blir ytterst intressant att ta del av.

1.2 Problemområde och syfte

Studiens problemområde är kopplat till hur samlärarskapet rent praktiskt påverkar slöjdlärarnas vardag. Slöjdens historiska uppdelning där pojkar och flickor var uppdelade och hade skild slöjdundervisning för att lära sig tillverka praktiska föremål till hemmen förekom ända fram tills grundskolans införande på 1970-talet i Finland (Lindfors, 1995). Sen dess har slöjden blivit mer och mer ett gemensamt ämne för alla elever, och ändå har många skolor två ämneslärare i slöjd anställda för respektive slöjdart.

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 och de didaktiska stöddokumenterna utformade för läroplanen 2014 framkommer det tydligt att slöjdlärarna i skolan ska samarbeta inom slöjddämnet och exempelvis uppmuntra till kollaborativt lärande. Själva lärandet kan ske överallt och behöver inte begränsas till enbart slöjdsalen. Multimateriella projekt bland eleverna uppmuntras och istället för att sätta tyngdpunkt på produkten är det elevernas slöjdprocess som är i fokus. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Problemområdet är högaktuellt och tydligt förankrat med lärarsamarbete, dels mellan slöjdlärarna dels mellan andra lärare i och med eventuella ämnesöverskridande projekt. Slöjdlärarna i textilslöjd och teknisk slöjd undervisar eventuellt inte enbart tillsammans, utan har hand om hela ämnet slöjd tillsammans. Med 4 årsveckotimmar i slöjd i årskurserna 1–2, 5 årsveckotimmar i årskurserna 3–5 och sedan endast 2 årsveckotimmar i årskurserna 7–9 (Statsrådets förordning 28.6.2012) så är det en utmaning för en ensam slöjdlärare att hinna täcka alla de tekniker och material som förväntas i skolslöjden.

Syftet med avhandlingen är att beskriva hur samlärarskap i slöjd kan ta sig i uttryck samt utvärdera dess fördelar och nackdelar. På detta vis kan vi få en bättre förståelse för begreppet, på vilket sätt det tar sig form i slöjden och eventuellt få fram nya pedagogiska verksamhetsmodeller. Utgående från syftet är forskningsfrågorna följande:

1. Hur kan samlärarskap mellan lärare som undervisar slöjd ta sig i uttryck?
2. Vad kan samlärarskap resultera i för lärarna, eleverna och slöjddämnet?

Genom att intervjua och observera lärare med begreppet samlärarskap i fokus kommer vi att få ta del av hur undersökningsgruppen anser samlärarskapet bör utövas och även hur det fungerar i praktiken. Ett av studiens mål är att synliggöra samlärarskapet som begrepp och ge praktiska exempel på vad ett fungerande samlärarskap mellan lärare kan innebära.

1.3 Precisering av centrala begrepp

Studiens centrala begrepp utgörs av: samlärarskap, genus, jämlikhet och jämställdhet. Begreppen är relevanta för förståelsen av innehållet i studien och bör inte blandas ihop.

Samlärarskap

Samlärarskap är studiens centrala begrepp och fenomen som vi försöker förklara och redogöra för hur det kan förekomma rent praktiskt i vardagen. Intressant är att det är ett relativt nytt begrepp eftersom det inte hittas i ordböcker. Närliggande begrepp som förekommer är engelskans *collaboration* (Friend & Cook, 2014) och finskans *yhteisopettajuus* (Turun yliopisto, 2018).

Genus

Genus är ett begrepp som används flitigt i denna studie. Begreppet har många olika användningsområden och kan tolkas annorlunda beroende på situation. I studien används begreppet främst för att reda ut könsroller i samhället och skolvärlden. Genus omfattar skillnader och likheter mellan kvinnor och män, kvinnligt och manligt. Genus behandlar allt från den biologiska uppdelningen till socialt konstruerade uppfattningar om könsroller i samhället. (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016.) Begreppet är även starkt kopplat till den stereotypi och normalitet som förekommer i samhället (Borg, 1995).

Jämlikhet och jämställdhet

I grunden är det ingen egentlig skillnad på begreppen jämlikhet och jämställdhet men i dagen språkbruk så syftas oftast på förhållandet mellan kvinnor och män när jämställdhet används och jämlikhet används när det allmänt handlar om rättvisa. År 1986 stiftades lagen om jämställdhet. Lagens ändamål är enligt första paragrafen att ”hindra diskriminering på grund av kön och främja jämställdheten mellan kvinnor och män samt att i detta syfte förbättra kvinnans ställning i synnerhet i arbetslivet.” (Reuter, 2007.)

På Språkbruks hemsida står det följande: ”Jämställdhet däremot avser att män och kvinnor har samma rättigheter och att ingetdera könet diskrimineras i t.ex. arbetslivet. Här talar alltså om jämställdhet mellan könen (inte jämlikhet!). Vi har i vårt land en jämställdhetsombudsman, på finska tasa-arvovaltuutettu, vars uppgift är att se till att kvinnor och män behandlas lika.” (Språkbruk, 1995.)

Utöver dessa centrala begrepp kommer även läroplanen diskuteras i samtliga kapitel. Av praktiska skäl kommer benämningen av respektive läroplan att förkortas. Detta kan förekomma med LP samt årtal, exempelvis LP 1994.

1.4 Avhandlingens uppbyggnad

I det första kapitlet har läsarna fått bekanta sig med studiens syfte och forskningsfrågor. Bakgrundsinformation om varför vi har valt att genomföra denna studie ges i detta kapitel. I slutet av kapitlet finns en figur som ger en överblick över innehållet i avhandlingens uppbyggnad.

I kapitel två följer en tillbakablick på slöjdens roll i skolan. Innehållet i kapitlet kretsar kring könsindelning och jämställdhet i ett tidsperspektiv. Slöjdämnets två olika inriktningar diskuteras i relation till läroämnet slöjd.

I kapitel tre granskas läroplanerna i kronologisk ordning med början från Grundskolans läroplanskommittés betänkande 1970. Fokus ligger på att se hur samlärarskapet har berörts i läroplanerna, både allmänt och i slöjden.

Kapitel fyra behandlar begreppet genus och hur det påverkar vår samhällsbild genom exempelvis socialt konstruerade teorier, lagar och normalitet. Kapitlet avrundas med ett avsnitt om samlärarskap och samarbete mellan lärare i skolvardagen.

I metodkapitlet, kapitel fem, preciseras problemområdet och syftet. Kvalitativ forskning och observation som datainsamlingsmetod förklaras innan undersökningsgruppen och genomförandet av undersökningen presenteras. Kapitlet innehåller avslutningsvis en diskussion kring tillförlitlighet, trovärdighet, generaliserbarhet och etik.

I det sjätte kapitlet, resultatredovisning, presenteras undersökningens resultat. Samlärarskapets roll i skolan och i vardagen presenteras åtskilt.

I det avslutande kapitlet följer en resultat- och metoddiskussion i enlighet med teorikapitlen två, tre och fyra. Arbetet avslutas med förslag till fortsatt forskning inom området.

Studien bygger på ett aktivt samspel mellan oss forskare där vi båda är delaktiga i textens alla delar. Jonatan Ainasoja har haft huvudansvaret för kapitel två och tre medan Fredric Nynäs har haft huvudansvar för kapitel ett och fyra. Studiens metodkapitel, resultatredovisning och diskussion har vi skrivit tillsammans.

2 Slöjden och skolan

I det här kapitlet ges inledningsvis en tillbakablick på slöjdens roll i skolan. Utgående från historien dras paralleller till läroämnet slöjd och utvecklingen diskuteras. Fokus ligger på könsindelning, jämställdhet och slöjdämnets tidigare uppdelning i teknisk slöjd och textilslöjd.

2.1 Tillbakablick på slöjdens roll i skolan

Skolslöjden är i en ständig utveckling och formar sig till en stor del efter samhällets behov. Genom att blicka tillbaka syns det tydligt hur slöjden i skolan har utvecklats till den helhet som den är idag. Folkskolans fader i Finland Uno Cygnæus (Luukkanen, 2009) införde handarbete redan år 1866 som obligatoriskt läroämne för både flickor och pojkar. På den tiden och för en lång tid framöver var flickor och pojkar uppdelade i olika grupper och hade separat slöjdundervisning. Benämningen ”handarbete för gossar” och ”handarbete för flickor” användes ända fram till grundskolans införande på 1970-talet. (Lindfors, 1995, s. 18–22.)

Orsaken till att läroämnet slöjd fick den naturliga uppdelningen i handarbete för gossar och handarbete för flickor var på grund av samhällets struktur och uppbyggnad på 1800-talet. Under 1800-talets mitt när slöjden infördes hade kvinnor och män tydligt skilda roller i samhället. Flickor och gossar förväntades lära sig olika saker i slöjden och arbetsuppgifterna i samhället styrde skolslöjdens innehåll. Skolslöjden fungerade som en förberedelse för det framtida familje- och arbetslivet genom undervisning av väsentliga tekniker som senare kunde tillämpas i hemmen och på arbetsplatserna. Exempelvis när träförädlingsindustrin i Finland var som störst lärdes främst träarbeten ut i gossarnas slöjdundervisning. Slöjdundervisningen innehöll till en början främst modellslöjd av bruksföremål som kunde användas i hemmen. Läroplanens utformning vid tiden var strikt och det fanns inte mycket tolkningsutrymme för slöjdlärarna. Fokus låg på att eleverna skulle behärska de praktiska färdigheter som krävs för att tillverka en produkt. (Suojanen, 1999, s. 69–71.)

Från och med slöjdens införande och en tid framöver ända in till mitten av 1900-talet var det svårt för skolorna att få tag på behöriga handarbetslärare. Manliga lärare hade behörighet att undervisa handarbete för gossar, medan kvinnliga lärare hade behörighet att undervisa handarbete för flickor. Följaktligen måste mindre skolor med endast en lärare även anställa en handarbetslärare enbart för den andra slöjdarten. Att

få tag på behöriga ämneslärare i handarbete till mindre folkskolor var problematiskt och näst intill omöjligt så därför sköttes uppgiften ofta av en person utan utbildning för ämnet. (Lindfors, 1995.)

Det stora antalet obehöriga slöjdlärare sågs enligt Lantfolkskolans läroplan (1927) som ett bekymmer. Intresset för de slöjdlärarkurser som ordnades var litet. Slöjdlärarnas löner vid tiden var otillräckliga, vilket var en bidragande orsak till bristen på behöriga lärare. (Kommittébetänkande, 1927, s. 197–199.)

Slöjdgruppers indelning i handarbete för flickor samt handarbete för gossar var utmärkande för skolslöjden från grundandet av folkskolan ända fram till läroplanen 1970 (Turun yliopisto, 2018). Med tiden försvagades gränserna och läroplanerna har haft en stor inverkan på slöjdens utformning, men även samhällsutvecklingen som i sin tur påverkat läroplanerna har vid sidan om skolan satt sina spår på slöjden (Johansson, 1995, s. 120–121). Samhällets påverkan på skolan har genom tiderna inte enbart orsakats av den tekniska utvecklingen. Skolan har varit mottaglig för all förändring i samhället och måste därmed anpassa sig för att kunna uppfylla samhällets behov. (Lindfors, 1993.)

I samband med grundskolans läroplan 1970 ville beslutsfattarna införa en gemensam slöjdundervisning för både pojkar och flickor. Det gemensamma ämnesnamnet *slöjd* delades upp i teknisk slöjd och textilslöjd. Fastän slöjden hade olika inriktningar lyckades det inte helt med en gemensam slöjdundervisning, eftersom flickorna valde att ha textilslöjd och pojkarna att ha teknisk slöjd. Denna trend är troligen på väg att vända, det visar en studie gjord av Lepistö och Lindfors (2015). Studien handlade om blivande slöjdlärares tankar kring hur de vill arbeta med ämnet slöjd i framtiden. Studiens resultat tyder på att de flesta lärarstuderandena såg en framtid där slöjdämnet är ett gemensamt ämne och att de inte var rädda för att kombinera de mjuka och hårda materialen. (Lepistö & Lindfors, 2015, s. 15–16.)

Utgående från resultaten är de blivande slöjdlärarnas förhållningssätt till sitt framtida yrke överensstämmande med läroplanen 2014 och dess mål för helhetsskapande undervisning, mångmaterialitet och en mera jämlik slöjdundervisning. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Nygren-Landgårds (2003, s. 29) nämner att ”skolslöjd är en förutsättning för att samhället skall utvecklas och må bra”. Slöjden och samhället växelverkar och påverkas

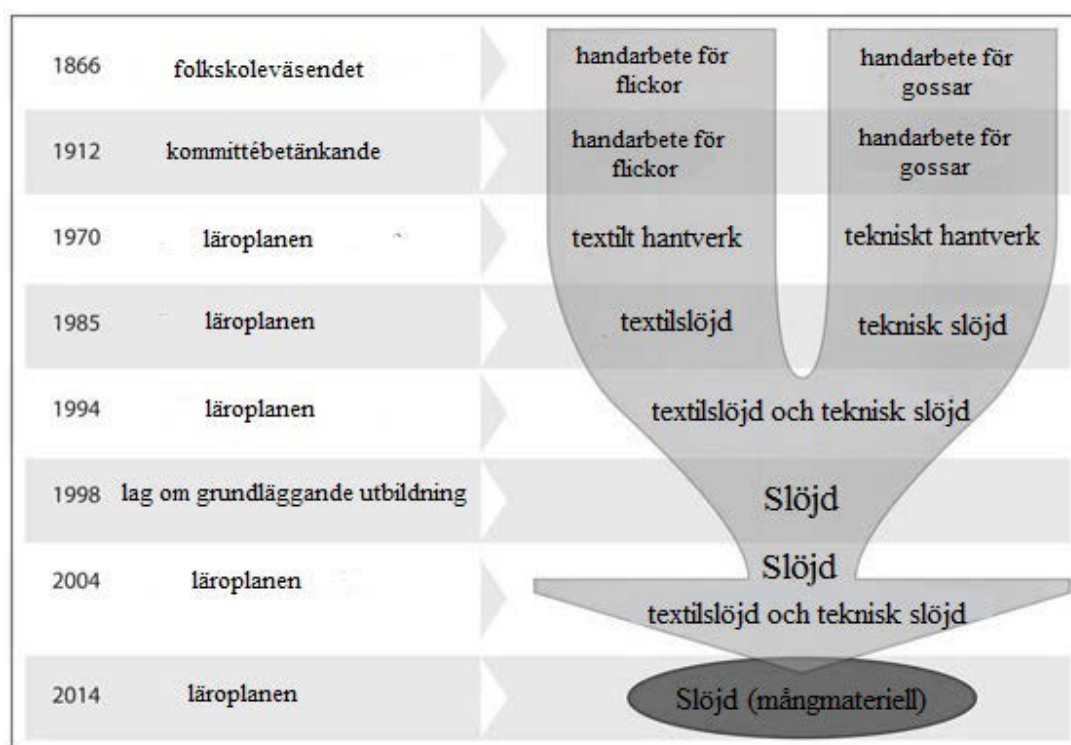
av varandra. Genom att utbilda slöjdteknologiskt¹ kunniga medborgare påverkas samhället av samhällsmedlemmarnas kunnighet. Slöjdteknologiskt kunniga människor är företagsamma och händiga. Det kan handla om enkel problemlösningsförmåga för att klara av vardagliga problem som exempelvis tillverkning och reparation av bruksföremål i hemmen istället för att köpa nytt. (Nygren-Landgårds, 2003.)

En viktig poäng som Nygren-Landgårds (2003) tar upp är att det inte verkar finnas en bestämd uppfattning om vad som bör prioriteras inom framtida slöjdundervisning. Det finns förespråkare som belyser hur värdefullt det är att bevara de traditionella slöjdteknikerna och hantverken inom slöjden. Samtidigt förekommer det yttranden som menar att det behövs mera nya slöjdteknologiska tekniker i slöjden. (Nygren-Landgårds, 2003.)

Som svar på problematiken poängterar Nygren-Landgårds (2003) att det viktigaste området inom skolslöjden är slöjdteknologi. Eleverna ska med hjälp av läraren och sina medstudenter lära sig någonting om alla slöjdtekniker. Det är viktigt eftersom kunskaper som eleverna lär sig inom slöjden kan behövas under fritiden eller i den kommande yrkeskarriären. Ifall det är frågan om att behärska gamla slöjdtekniker bör undervisningsinnehållet varvas med nya teknologiska inslag om eleverna ska ha nytta av det lärda under fritiden och yrkeskarriären.

I figur 2 framställs den historiska utvecklingen för skolslöjden i Finland. Slöjdens utveckling har gått från att vara två självständigt arbetande inriktningar till ett gemensamt multimateriellt ämne för alla oavsett kön eller materialval. (Lepistö & Lindfors, 2015.)

¹ Begreppet *slöjdteknologi* kan beskrivas genom att ha den kunskap som behövs vid användandet av tekniker och verktyg i en slöjdprocess. Nygren-Landgårds (2003) beskriver de människor som besitter en slöjdteknologisk kunskap som företagsamma och kapabla att förvandla teoretiska tankar till praktiskt resultat.



Figur 1: Skolslöjdens utveckling (Lepistö & Lindfors, 2015). (Egen översättning till svenska.)

Som figur 1 tydligt visar har Finland en över 100 år lång historia där inriktningarna i slöjd har varit åtskilda. De åren har satt sina spår och det är utmanande att ändra på gamla mönster. För att elever ska uppfatta textilsløjden och den tekniska sløjden som ett ämne bör lärarna för respektive inriktning samarbeta för att främja sløjdens helhetskapande. För att få sløjdundervisningen mera könsneutral är det lärarnas roll att se till att det är fokus på individens sløjddande.

Läraren kan försöka förevisa att alla de tekniker och material som förekommer i sløjden idag är på en generell nivå och lämpar sig lika bra för pojkar som flickor. Det här inbjuder till den naturliga indelningen som omedvetet förekommer inom skolsløjden. Porko-Hudd och Åbacka (2011, s. 78) menar att läraren skall försöka uppmuntra eleverna till att välja material och tekniker som är relevanta för elevernas projekt utan att behöva tänka på om de klassas som kvinnliga eller manliga.

På 1990-talet fick flickor och pojkar inte likvärdiga färdigheter i både hårda och mjuka material utan fördjupade sig inom den inriktning de valde i sløjden. För att som lärare inte sätta press på elevernas intresseområden och val av inriktning har Suojanen (1999,

s. 88–89) presenterat en vision som kunde vara en grund för att skapa ett gemensamt slöjdämne för den allmänbildande skolan. Enligt Suojanens (1999) modell föreslås skolslöjden vara uppdelad i två olika trender, designinriktad slöjd och teknologinriktad slöjd. Den designinriktade slöjden sätter sin tyngd på design och formgivning. Produkter tillverkas i de sedvanliga materialen och områden som behandlas är konst, design och kulturhistoria. I den teknologinriktade slöjden är fokus riktat på teknologiskt kunnande inom textil, trä, metall och fiber. På det här sättet kunde Suojanens vision om ett gemensamt slöjdämne vara till en fördel ur ett jämställdhetsperspektiv, eftersom eleverna får välja om de vill utveckla sitt slöjdkunnande eller teknologikunnande utgående från egna intressen eller för att främja framtida yrkesval. (Suojanen, 1999.)

Slöjden har en fostrande roll och förbereder eleverna för ett kommande arbetsliv. Fokus i den moderna slöjden ligger i hög grad på att eleverna själva ska lära sig ta ansvar och bedöma sina insatser. Att kunna fungera i samspel med andra människor är minst lika viktigt som själva produkten och slöjdprocessen. (Hasselskog & Johansson, 2005).

Det har även funnits en jämställdhetssträvan inom slöjdämnet under de senaste årtiondena. Problemet är att förändringar i ett fungerande system tar lång tid att genomföra. Slöjdämnet är ett av de ämnen där genuskillnader på ett konkret sätt mest syns både gällande ämnesinnehållet och materialanvändningen. Uppdelningen mellan vad som anses vara manligt och vad som är kvinnligt ligger kvar från förut och påverkas automatiskt av en stereotypisk förebild som förekommer i samhället. (Borg, 1995, s. 22–23.) Exempelvis de klassrum som används vid slöjdundervisning har en tydlig traditionell indelning som kan återkopplas till kvinnliga eller manliga traditioner (Hasselskog & Johansson, 2008).

2.2 Lärarens roll i slöjden

Genustänket inom slöjden bidrar till många komplikationer och svårigheter. Det har sedan tidigare varit valbart för eleverna att välja vilken slöjdart de vill satsa på i de högre årskurserna i grundskolan. Trots detta kan eleverna ha en känsla av att det är självklart att de måste välja den ena slöjdarten, även om de i själva verket varit mera intresserade av den andra. Könsindelningen är väldigt tydlig även om slöjden klassas som en ämneshelhet. (Porko-Hudd & Åbacka, 2011.)

I början av 1990-talet upplevde eleverna i svenska skolor sällan en kvinnlig teknisk slöjdlärare eller en manlig textillärare (Borg, 1995, s. 22–23). Lärarna är förebilder för eleverna och kan undermedvetet påverka elevernas val av inriktning inom slöjden. Porko-Hudd och Åbacka (2011, s. 75) lyfter upp att det kan finnas behov av att vara två ämnesteknologiskt kunniga lärare i en skola för att få det att fungera i praktiken. Ämnesinnehållet är enormt och för en lärare kan det vara utmanande att klara av att hantera innehållet för ett gemensamt läroämne slöjd.

Genom skolans historia har uppdelningen av eleverna varit ett allmänt diskussionsämne i samhället. Ända in på 1900-talet var pojkskolor och flickskolor vanligt förekommande i samhället. Jämställdhetsaspekter har under senare tid lett oss till en mera tolerant undervisning. (Vikström, 2008.)

En undersökning av Vikström (2008) visar att i skolor där slöjdundervisningen har skett med flickor och pojkar i blandade grupper så fortsätter eleverna gärna med samma upplägg. I skolor där elever enbart har haft en könssegregerad undervisning har lärarna en mer negativ syn på slöjd i blandade grupper och vill i sin tur fortsätta med samma existerande upplägg som de haft. Enligt Vikströms (2008) undersökning är elevernas inställning till slöjdundervisningens upplägg mestadels baserat på elevernas egna erfarenheter och det kan vara svårt att bryta deras tankesätt. Eleverna verkar inte bry sig om den könssegregerade undervisningen för tillfället utan är nöjda med läget oavsett. Det är slöjdlärarnas samarbete som kan bidra till en mera könsneutral slöjdundervisning om lärarna genom sitt samlärarskap skapar en mera gemensam slöjdundervisning med blandade grupper. De skolor som har samundervisning i slöjden hävdar att den olikhet som flickor och pojkar har är värdefull och de har mycket att lära av varandra i slöjden. (Vikström, 2008.)

Paolo Freire ville med sin *pedagogik för förtryckta* ändra på samhällets traditionella undervisningssätt där en lärare besitter kunskap och lär ut det. I stället ska läraren införa problemformulerande undervisning som lyfter fram elevens egna idéer och bygger på en dialogisk karaktär (Burman, 2014). Freires undervisningssätt är ett konkret exempel som kan användas i slöjden för att uppnå en mera jämställd undervisning där eleverna lär sig tillsammans.

Läroplanen strävar således efter en likvärdig undervisning för eleverna. Med en likvärdig undervisning menas inte att alla elever lär sig exakt samma sak på samma sätt och under samma tidpunkt. Utan en likvärdig undervisning innebär att eleverna

utvecklas utifrån sina egna erfarenheter med siktet inställt på de gemensamma målen. De gemensamma målen är samma för alla men vägen till målen kan framstå på olika sätt. (Johansson & Hasselskog, 2005, s. 87.)

Elevernas inställning till slöjd påverkas i stor grad av lärarens förhållande och attityd till ämnet. Utöver att se till att slöjden är jämställd och könsneutral får slöjdlärare inte glömma bort ämnesinnehållet. Exempelvis i Sverige arbetar eleverna för de gemensamma målen som finns i läroplanen men det som kan vara svårt är att få eleverna inspirerade och engagerade i sin slöjdprocess. Problemet är att många elever och föräldrar tycker att slöjdkunskaperna som lärs ut i skolan inte är relevanta för eleverna att lära sig. Därför behöver skolan upplysa eleverna och föräldrarna om vad eleverna får ut av slöjden. Eventuellt genom att jämföra slöjdkunskaper med forskningsresultat eller egna erfarenheter kan målgruppen övertygas om slöjdverksamhetens viktiga arbete (Hasselskog & Johansson, 2008). Hur läraren gör för att medvetandegöra slöjdens verksamhet är upp till läraren själv. Men poängen är enligt Hasselskog & Johansson (2008) att ifall slöjdämnet blir undandömt för samhället och inte överhuvudtaget marknadsförs finns risken att slöjd stämplas som ett oväsentligt och gammaldags läroämne i den moderna skolan.

Slöjdläroarbete på magisternivå ordnas på fyra olika ställen i Finland, Åbo Akademi i Vasa, Östra Finlands universitet i Joensuu, Åbo universitet i Raumo och Helsingfors universitet. (Studieinfo, 2018.) Jämförs utbildningarnas upplägg på de olika universiteterna ser de lite olika ut i förhållande till varandra. Största skillnaden är att det går att välja mellan finskspråkig och svenskspråkig utbildning. Utöver språkskillnaden finns även valmöjligheten teknisk slöjd eller textilslöjd. Alternativt kan en slöjdläroarbete med mångmateriell slöjd som blandar textilt och tekniskt ämnesinnehåll i en gemensam undervisning också genomföras. (Studieinfo, 2018.)

2.3 Det gemensamma läroämnet slöjd

Uno Cygnæus och Sveriges motsvarighet Otto Salomon införde under samma tidsperiod slöjdtutbildning i samhället. Den slöjd som efteråt idkades i Finland under 1800-talets slut och långt in på 1900-talet var rätt konservativ ända fram tills införandet av grundskolans läroplan 1970. (Lindfors, 1995.) I Sverige poängterar Dzedina (2018) i en tidningsartikel att normer i slöjdundervisningen har sina rötter långt bak i tiden ända från den svenska slöjdens förfäder Otto Salomon och Hulda Lundin. Då var det strikt uppdelat mellan gosslöjd och flickslöjd. Universitetslektorn vid Umeå universitet, Erik Sigurdson, nämner ”Kanske borde man ändå fundera på om man skulle undervisa om Otto Salomon och Hulda Lundin, och analysera varför ämnet fortfarande är könskodat, trots att det sedan länge inte är två ämnen utan ett.” (Dzedina, 2018). Sigurdson menar att normerna hör till det förflutna och att lika bra kunde slöjdhistoria undervisas som ett inlägg i undervisningen vid sidan av den ordinarie slöjdundervisningen och på så vis sudda ut de ingrodda mönstren.

Enligt det didaktiska stöddokument gjort läroplanen 2014 i avsnittet ”Mångsidiga lärmiljöer i slöjdundervisningen” syns förändringen i samhället även i slöjdsalen. Tiderna förändras och det är bra för slöjdläraren att kunna ta det i beaktande i undervisningsplaneringen. Slöjdundervisningen bör hållas uppdaterad och återspegla samhällssituationen utanför slöjdsalens fyra väggar.

I slöjdundervisningen omfattar lärmiljön mycket mera än slöjdsalarna. Lärmiljön ska återspegla relationen till det omgivande samhället. Lärmiljöerna i slöjd återspeglade tydligt sitt samhälle på den tid då uppdelningen av arbetet i manligt och kvinnligt hörde till tidens anda. Det är bra att vara medveten om läroämnets genusrelaterade bakgrund. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Läroplanen 2014 betonar att slöjd är ett läroämne för eleverna som omfattar olika slags material. Mångmaterialiteten samt att självständigt och gemensamt med andra elever kunna planera produkter poängteras starkt. Eleverna ska få tillfälle att utvecklas som individer i skolan utan att påverkas av könsbundna rollmodeller (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

A possible solution is that craft teaching should make diverse content, materials, and techniques compulsory for all students in mixed-gender groups. In transforming gender-segregated craft into holistic, multi-material craft, it is important to consider the type of content, the methods of teaching, and the learning environment. (Lepistö & Lindfors, 2015, s. 6.)

Utgående från läroplanens krav och genomförandet av slöjden som ett ämne behöver samläraryrskap mellan lärarna fungera för att målen ska kunna förverkligas. Som Lepistö & Lindfors (2015) ger exempel på bör innehållet, undervisningsmetoderna och klassrummen tas i beaktande när en gemensam slöjdundervisning byggs upp. Här krävs en hel del arbete kring samläraryrskapet av lärarkollegerna för att ta reda på vad som är väsentligt innehåll och hur den mångmateriella slöjden kan fungera på en praktisk nivå samtidigt som innehållet stämmer överens med läroplanens målsättningar för skolslöjden. Lepistö & Lindfors (2015) menar att en lösning för att få undervisningen mera mångmateriell kan vara att ha elever i blandade grupper och framställa de olika undervisningsmaterialen och teknikerna som obligatoriska för alla elever. Med endast 11 årsveckotimmar i slöjd i hela grundskolan så krävs god planering för att tillgodose så att alla material och tekniker hinner prövas på före grundskolan är över, lägg då detta i perspektiv modersmålet som har 42 årsveckotimmar. (Statsrådets förordning, 2012)

För elevens del bör det oberoende av landskap, kommun, skola och även hur slöjdundervisningen är ordnad finnas lika möjligheter för utövning av båda slöjdarterna, detta i enlighet med läroplanen 2004. Ifall skolan ordnar slöjdundervisningen på ett sätt som gör att eleven föredrar endera textilslöjd eller teknisk slöjd, måste skolan även säkerställa att undervisningen omfattar innehåll från den andra slöjdarten på en likvärdig nivå. (Hilmola, 2011.)

Hilmola (2011) beskriver ett scenario där eleverna inledningsvis i de lägre årskurserna bekantar sig praktiskt med utbudet av slöjdtekniker och material oberoende av kön. Rätt tidigt ges eleverna möjlighet att specialisera sig inom ett område som känns motiverande. Eleverna får välja fritt mellan kurser inom båda slöjdarterna, då kan eleverna fokusera på det som de har talang för utan påverkan av den traditionella uppdelningen. (Hilmola, 2011.)

3 Samlärarskap i läroplaner

Skolan är i ständig förändring och nya läroplaner planeras, skrivs och ges ut med jämna mellanrum. I det här kapitlet kommer läroplanerna att granskas i kronologisk ordning med början från läroplanen 1970. Fokus ligger på att se hur könssegregering och samarbete har syns i de tidigare läroplanerna, både allmänt och i slöjden. Även på vilket sätt läroplanerna har påverkat utvecklingen av läroämnet slöjd från två inriktningar till ett gemensamt ämne granskas. Läroplanen 1970 är den första i ordningen som granskas på grund av grundskolans införande i Finland på 1970-talet.

3.1 Läroplanen 1970

Grundskolans läroplanskommittés betänkande 1970 (LP 1970) slopar den gamla indelningen gosslöjd och flickhandarbete och anser att det inte mera kan betraktas som användbart i skolan. Samhället har utvecklats och behandlingen av eleverna är annorlunda än förut. Slöjden kommer med LP 1970 att vara densamma för alla i årskurserna 1–2. Inom årskurserna 3–7 delas slöjdundervisningen in i textilslöjd och teknisk slöjd. LP 1970 betonar att valet av inriktning ej baseras på kön utan på elevens eget intresse. I årskurs 7–9 är slöjden ett tillvalsämne och valbart för eleverna. (Kommittébetänkande, 1970.)

Hitintills har slöjdundervisningen också i Finland på basen av elevens kön indelats i tvenne från varandra klart avskilda områden, vilka varit förknippade med mannens och kvinnans olika roll i hemmet och samhället. (Kommittébetänkande, 1970, s. 312.)

LP 1970 understryker att fastän eleverna från och med årskurs 3 får välja mellan textilslöjd eller teknisk slöjd bör de under en termin bekanta sig med den motsatta inriktningen. De elever som valt teknisk slöjd har därmed en termin textilslöjd och lär sig de grundläggande teknikerna och arbetsätten. Eleverna som valt textilslöjd har i sin tur en termin där fokus ligger på att lära sig grunderna inom den tekniska slöjden. (Kommittébetänkande, 1970.)

I de allmänna målen för slöjdundervisningen framkommer samlärarskapet mellan inriktningarna främst inom årskurs 1–2 som även kallas för småslöjd. Där är undervisningen densamma för alla elever och slöjdlärarna kan behöva samarbeta kring lärostoffet och utbyta idéer. Arbetsätten i småslöjden ska genomföras på ett sätt som naturligt berör elevernas intressen och tangerar det lärostoff som lärs ut i andra skolämnen. (Kommittébetänkande, 1970.)

3.2 Läroplanen 1985

I grunderna för grundskolans läroplan 1985 (LP 1985) tangerar avsnitt 4.10.1 ”Gemensam planering” vikten av samlärarskap i skolan. Ett mål för den gemensamma planeringen är att skapa ett gemensamt ansvar för all undervisning och att undvika ett styrt och ämnesbundet tankesätt. Med en lyckad gemensam planering kunde skolans vi-anda upplyftas och ha goda förutsättningar för en lyckad undervisning. Gemensam planering rekommenderas ytterligare inom enskilda läroämnen i högstadiet speciellt i större skolor. En stor del av tiden som ges för gemensam planering går också åt till samarbete mellan hem och skola och andra skolrelaterade möten och sammankomster. (Skolstyrelsen, 1985.)

LP 1985 framhåller att i grundskolelagen är ett av målen för undervisningen att uppnå jämlikhet mellan könen. LP 1985 har tagit ställning till att uppnå dessa mål inom textilslöjden och den tekniska slöjden. På grund av grundskolelagen och stadsrådets beslut om timfördelningen förutsätts det därmed att en del av undervisningen ordnas för flickor och pojkar tillsammans. Lösningar på hur det praktiska genomförandet av en gemensam undervisning genomförs planeras utifrån skolans resurser. (Skolstyrelsen, 1985.)

I avsnitt 7.1 ”Teknisk slöjd” framkommer det att eleverna utövar familjefostran genom att alla, oberoende av kön, deltar i den tekniska slöjden. Pojkar och flickor övar då att samarbeta för att det krävs i framtida arbets- och familjeliv. I planeringen av uppgifterna inom familjefostran bör olikheter i elevernas utgångsläge beaktas men uppgifterna ska vara så lika som möjligt för båda könen. (Skolstyrelsen, 1985.)

Jämförelsevis i avsnitt 7.2 ”Textilslöjd” nämns integrationen med andra ämnen men jämfört med tekniska slöjden framkommer det ingenting här som pekar på att båda könen bör delta. I samma avsnitt 7.2 understryks även här familje- och jämställdhetsfostran där eleverna ska lära sig ta hänsyn till varandra och lära sig att hantera mänskliga relationer. (Skolstyrelsen, 1985.)

Att lärarna från olika ämnen gemensamt planerar som Skolstyrelsen (1985) uttrycker ”funktionella kunskapsområden” ger möjlighet till att ha ämnesövergripande teman som eleverna får arbeta kring. Elevernas och lärarnas intressen lägger grund för på vilket sätt verksamheten utvecklas. Lärostoffet behandlas därmed inte enbart i slöjden utan även i andra ämnen parallellt. Samlärarskapet mellan lärare från olika ämnen bör därmed fungera för att optimera undervisningen. (Skolstyrelsen, 1985.)

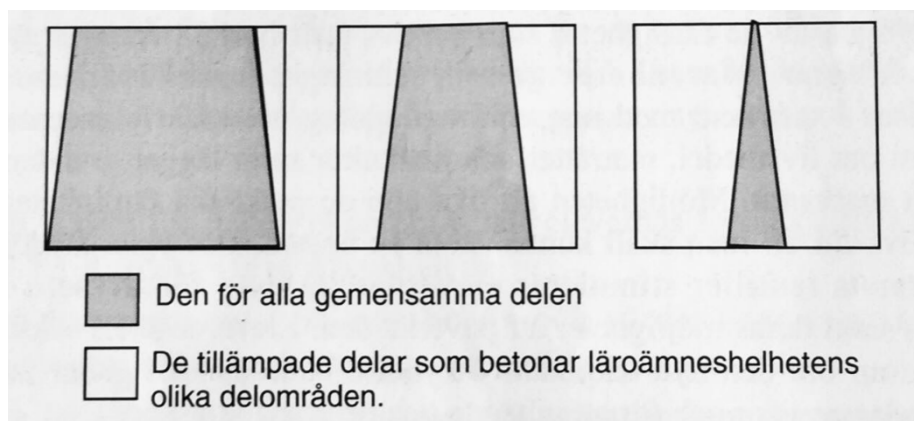
3.3 Läroplanen 1994

Grunderna för grundskolans läroplan 1994 (LP 1994) är till skillnad från LP 1985 inte skriven på en lika detaljerad nivå. Med denna studie i åtanke hittas exempelvis i LP 1994 inte något specifikt kapitel som behandlar gemensam planering som det finns i LP 1985. Men LP 1994 beskriver däremot hur lärarna via den lokala läroplanen exempelvis kan behandla temaområden och skapa samarbete mellan de olika skolämnena. Integrering av närliggande ämnen är nyttigt och utmanar eleverna att tänka i annorlunda banor. (Utbildningsstyrelsen, 1994.)

LP 1994 strävar efter att slöjden skall bilda en helhet som är gemensam för alla under hela grundskoletiden oberoende av kön. Skolan kan i sin tur välja att betona vissa delområden mera utöver det som är gemensamt för läroämnet slöjd. Detta leder till att beroende på skolsituationen och slöjdlärares intresse värdesätts den gemensamma slöjden i skolorna på olika sätt. Skolan väljer därmed endera en mera allmän och gemensam slöjdundervisning för alla elever eller blandar den tekniska slöjden och textilslöjden minimalt och försöker hålla dem separata. (Utbildningsstyrelsen, 1994.)

Slöjd, teknisk slöjd och textilslöjd bildar på både låg- och högstadiet en helhet, som är gemensam för alla elever oberoende av kön. För läroämneshelheten används här benämningen slöjd. Utöver den gemensamma delen av lärokursen kan skolan rikta in sig på eller betona läroämnets olika delområden. (Utbildningsstyrelsen, 1994, s. 106.)

Figur 2 är en beskrivning från LP 1994 på hur grundskolans slöjdundervisning kan dela upp läroämnets gemensamma del för alla elever till alternativt mindre och mera tillämpade delområden som teknisk slöjd och textilslöjd. Hur figuren tolkas och i vilken grad samläroskapet bedrivs mellan ämneslärarna speglar slöjdundervisningens uppbyggnad. (Utbildningsstyrelsen, 1994, s. 106.)



Figur 2: Exempel på slöjdens fördelning. (Utbildningsstyrelsen, 1994, s. 106.)

3.4 Läroplanen 2004

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 (LP 2004) går utformningen aningen tillbaka till att likna LP 1985 mer än LP 1994 men saknar ett specifikt kapitel som behandlar samlärarskap. Men i avsnitt 1.2 ”Läroplanens innehåll” ges strukturen för planering av den lokala läroplanen och där är en av punkterna ”genomförande av ämneshelheter” som kräver en viss nivå av samlärarskap. (Utbildningsstyrelsen, 2004.)

För första gången i uppsättningen av läroplaner nämns inte kön i beskrivningen av ämnet slöjd och årskurserna 1–4 delar alla på samma innehåll inom ämnet. Det är sedan i årskurserna 5–9 som eleverna ges valmöjlighet att fördjupa sig i endera textilslöjd eller teknisk slöjd efter att eleven tagit del av den för alla gemensamma delen. (Utbildningsstyrelsen, 2004.)

I de centrala målen för slöjden i de högre årskurserna 5–9 finns det en del som betonar elevernas samarbetsförmåga. I denna del tas det fasta på gemensamma projekt inom slöjden tillsammans med övriga läroämnen i skolan. Det är även möjligt att läraren ordnar ett samarbete med till exempel det lokala arbets- och produktionslivet på orten. Här krävs en del samplanering och samlärarskap mellan de olika inblandade parterna i ett eventuellt gemensamt projekt. (Utbildningsstyrelsen, 2004.)

I avsnitt 7.1 ”Integrering och temaområden” ges exempel på hur arbetet kring temaområden i undervisningen kan genomföras. Målet är att lära ut ett centralt tema som betonar skolans mål för fostran och utbildning samt betrakta temat ur flera läroämnes synvinklar. På detta vis blir det ett kollegialt lärande utöver ämnesgränserna

och eleverna får sätta prägel på temaområdet ur flera ämnens perspektiv. Användningen av de olika temaområden som nämns i kapitel 7.1 kräver att lärarna samarbetar och planerar temaområdet tillsammans innan det införs i en klassrumssituation. (Utbildningsstyrelsen, 2004.)

3.5 Läroplanen 2014

Samläraryrket berörs på en allmän nivå i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (LP 2014). Avsnitt 5.2 "Samarbete" behandlar samarbetet mellan alla involverade i skolans organisation. I kapitlet betonas betydelsen av att lärarna har en fungerande arbetsfördelning och samarbete vid planering samt utförande av undervisning. Att skolan bygger upp ett lokalt nätverk med närliggande aktörer och andra skolor är en annan aspekt som kan bidra till flera möjligheter till samarbete. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

I LP 2014 nämns slöjd som ett enhetligt läroämne och inte som två olika ämnesgrenar. LP 2014 förespråkar allmänt en mera helhetsskapande undervisning. I den helhetsskapande undervisningen kan läraren fördjupa innehållet inom det specifika läroämnet eller göra en läroämnesövergripande undervisning. Eleverna får ta del av varandras kunskaper och se ämnet ur ett bredare perspektiv. Beroende på hur den helhetsskapande undervisningen ordnas kan den få till stånd olika resultat. I många fall kan läraren ha eleverna att jobba med projektbaserade arbeten. En helhetsskapande undervisning kan ta sig i form på flera olika sätt. Ett vanligt sätt är projektbaserad undervisning som i många fall kan vara ett samarbete med andra ämnen i skolan. Arbetet kan förknippas till något samhällsaktuellt och utgå från ett större tema. För att utveckla ett fungerande undervisningsscenario ligger fokus på ett väl utfört samarbete mellan läroämnena samt ett bra samarbete mellan lärarna. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Den grundläggande utbildningen ska på ett jämlikt sätt uppmuntra flickor och pojkar i studierna i olika läroämnena och öka kunskapen och insikten om könets mångfald. Varje elev ska få hjälp med att upptäcka sina möjligheter och skapa sin lärtig utan könsbundna rollmodeller. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16.)

I LP 2014 diskuteras mål, handledning och bedömning skilt för de olika årskurserna inom slöjden. Samarbetet mellan eleverna värdesätts och det ska finnas en jämlik inställning till slöjdämnet där eleverna får arbeta mångmaterieellt. Uttrycket

gruppsamverkan betonas och eleverna ska kunna fungera i samspel med varandra. Med LP 2014 vill Utbildningsstyrelsen få bort de könsbundna rollmodellerna som finns kvar i skolan överlag och inte enbart i slöjden. Det kan vara svårt att bryta mönster men i LP 2014 förespråkas elevernas möjlighet till att fördomsfritt välja material och framställningsmetod för att förverkliga sin slöjdprodukt. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Utöver läroplanen finns det didaktiska stöddokument för varje specifikt ämne knutna till LP 2014 som läraren kan ta del av. För slöjden finns det utskrivna stöddokument som underlättar vid planering, utförande samt utvärdering av undervisningen. Samlärarskapet tangeras i avsnittet ”Kollaborativ slöjdundervisning”. Samhörighet är en av nyckelfaktorerna för ett lyckat kollaborativt lärande. Att eleverna känner sig som en del av gruppen och att de har gemensamma mål är avgörande för resultatet. Hur läraren styr upp en gemensam undervisning varierar, det kan vara fråga om en hel slöjdprocess eller endast en del av processen där eleverna arbetar gemensamt. Utbildningsstyrelsen (2014) menar att ”Kollaborativt lärande lyckas bäst genom olika projekt och bidrar också på ett naturligt sätt till samarbete med olika läroämnena”. Gemensamma ämnesövergripande projekt kräver följaktligen en nivå av samlärarskap från lärarna. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Samarbete med externa parter tas upp som ett bra samarbetsalternativ i de didaktiska stöddokumenterna för LP 2014. I avsnittet ”Slöjdundervisningen i samverkan med det omgivande samhället” framförs vikten av ett ”mångprofessionellt samarbete” med andra organisationer. För elevernas del känns projektet och produkten som tillverkas ännu viktigare när det exempelvis har att göra med riktiga företag eller föreningar. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

I avsnittet ”Mångsidiga lärmiljöer i slöjd” i de didaktiska stöddokumenterna för LP 2014 nämns relevansen av samlärarskapet. ”Läroämnet heter fortfarande slöjd, inte slöjdförmedling eller teknologi, men ska omfatta alla innehållsområden på ett mångsidigt sätt. För att undervisningen i slöjd ska utvecklas är det viktigt att slöjdlärarna samarbetar” (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det går att samarbeta kring mycket och uppdelningen behöver inte vara bestämd. Exempelvis sker lärandet överallt och behöver nödvändigtvis inte knytas till de skilda utrymmena. Lärarnas samlärarskap värdesätts högt i planeringen av en gemensam slöjdundervisning. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Utgående från guiden *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* som Utbildningsstyrelsen har gett ut år 2015 finns flera tips för förverkligandet och genomförandet av jämställdhet i skolvardagen. Efter att LP 2014 publicerades kom det år 2015 ett tillägg i jämställdhetslagen som kräver att varje läroanstalt bör framställa en jämställdhetsplan. Guiden går parallellt med LP 2014 och ger bra förkunskap för utvecklandet av jämställdhetsplanen. För slöjdens del betonar guiden att slöjden undervisas som ett gemensamt ämne för alla elever och att eleverna uppmuntras att själva välja arbetssätt oberoende av den traditionella uppdelningen. Utförandet av projekt mellan olika läroämnen förespråkas och skall utföras ur ett jämställdhetsperspektiv. Där testas lärarnas vilja att samverka. Exakt hur slöjdundervisningen ser ut i skolorna beror i slutändan på den lokala läroplanens utformning och på hur läroämnet har byggts upp. (Jääskeläinen, m.fl., 2015.)

Tabell 1 sammanfattar kapitel 3 en ger en överblick på **likheter**, **skillnader** och vad som tas upp om **samlärarskap** i läroplanerna med start från LP 1970. Under kategorin **Likheter** så nämns det som har varit en röd tråd genom alla läroplaner från 1970 och framåt och i detta fall med fokus på slöjdens uppdelning mellan flickor och pojkar eller snarare avståndstagandet till det. I kategorin **Skillnader** har fokuseras det på vad som bidrar till segregering inom slöjden och vilka faktorer som håller tillbaka slöjdutvecklingen. Kategorin **Samlärarskap** lyfter fram det som kan anses som grundpelare till arbetsmetoden samlärarskap inom skolan och även elev- och lärarsamarbete.

Tabell 1: Övergripande sammanfattning av läroplanernas innehåll.

| Läroplan | Likheter | Skillnader | Samlärarskap |
|----------|---|---|--|
| 1970 | Slopar uppdelningen gosslöjd och flickhandarbete. | Bekantar sig med motsatt slöjdart endast en termin. | Under årskurs 1 och 2 jobbar alla elever i småslöjden tillsammans. |

| | | | |
|-------------|---|---|---|
| 1985 | Utsatta timmar för gemensam undervisning i slöjd. | Endast textilslöjden integrerar med andra ämnen. | Gemensam planering ger större chans till god undervisning. |
| 1994 | Slöjden skall bilda en helhet som är gemensam för alla under hela grundskoletiden. | Upp till lärarna om en mera allmän slöjdundervisning genomför eller om slöjdarterna blandas så lite som möjligt. | Via den lokala läroplanen behandlas temaområden och skapa samarbete mellan de olika skolämnena. |
| 2004 | För första gången i uppsättningen av läroplaner nämns inte kön i beskrivningen av ämnet slöjd och årskurserna 1–4 delar alla på innehållet. | I de centrala målen för slöjden i de högre årskurserna 5–9 finns en del som betonar elevernas samarbetsförmåga. | I planering av den lokala läroplanen är en av punkterna ”genomförande av ämneshelheter”. |
| 2014 | Slöjden beskrivs som ett enhetligt läroämne och inte som två olika ämnesgrenar. | För slöjden finns det utskrivna stöddokument som underlättar vid planering, utförande samt utvärdering av undervisningen. | Avsnitt 5.2 “Samarbete” behandlar samarbetet mellan alla involverade i skolans organisation. |

3.6 Samlärarskap och samarbete mellan lärare

Samlärarskap är ett nytt begrepp och det finns ingen bestämd definition på ordet på svenska. Ordet består av orden samarbete, lärare och skapa. Men begreppet verkar betyda mycket mer. Finskans motsvarighet till samlärarskap är begreppet

yhteisopettajuus. På engelska finns begreppet *collaboration* som i skolsammanhang beskrivs så här” Interpersonal collaboration is a style for direct interaction between at least two coequal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal” (Friend & Cook, 2014, s. 8). Betydelsen på svenska är att två likvärdiga parter som frivilligt arbetar mot ett gemensamt mål.

Ett närliggande begrepp som liknar *collaboration* och samlärarskap är samplanering. Samplanering är ett begrepp som är etablerat i skolsammanhang och varje läsår har varje enskild lärare 126 timmar samplanering till förfogande. En del av timmarna kan användas till att utföra undervisningsplanering med en eller flera lärarkolleger men kan inte användas för möten med hela skolan (Finlands svenska lärarförbund, 2017). I ett dokument utgivet av Utbildningstyrelsen används begreppet samlärarskap på ett ställe för att beskriva arbetsgemenskapen i skolan “En enskild aktiv lärare utvecklar inte ensam hela skolan eller läroanstalten. Dessa lärare fungerar förvisso som utvecklingsprojektens ryggrad men behöver andra vid sin sida. Man behöver samlärarskap, arbetsparstänkande, där saker planeras, genomförs och utvärderas tillsammans.” (Utbildningstyrelsen, 2013, s. 66.)

Forskning visar att om högre elevresultat är något skolan strävar efter kommer det behövas samarbete mellan lärare i skolvardagen (Hargreave & Fullan, 2013). Andersson, Blossing och Jarl (2017) har studerat skolor i Sverige under ett tidsspänn från 1998 till 2013 angående motiv som kan ge upphov till skolframgång. Enligt deras studie pekar mycket på lärarnas samarbete i skolan, med fokus på gemensam planering, undervisning och utvärdering. (Andersson, Blossing & Jarl, 2017, s. 80.)

Alla skolor skall se till att ha en levande verksamhetskultur som strävar efter gott samarbete och öppenhet. Arbetsmetoderna för att uppnå detta bestäms av läroämnets natur (Utbildningstyrelsen, 2017). Att vara lärare är att sitta i en unik arbetsituation där människorna på arbetsplatsen är inte kortvariga kontakter, de är kvalificerade oftast långvariga kontakter som ofta påverkar det egna lärararbetet. Byte av arbetsplats innebär också att en stor del av en nutida yrkeskompetens faller bort eftersom de nya kontakterna inte är bekanta och det tar lång tid att bygga upp ett nytt relationsnät som ger arbetet en sorts automatik. Utifrån sett ses ofta en bild av läraryrket att varje lärare sitter ensam i ett eget klassrum, vilket ofta inte stämmer överens med verkligheten. Lärare vid en skola är beroende av varandra och utövar ett sorts samlärarskap hela tiden för att få skolan att fungera optimalt. (Arfwedson & Arfwedson, 1991, s. 111.)

Slöjdlärarnas förhållningssätt till samarbete måste förändras ifall ett samlärarskap ska fungera. Ungefär hälften av slöjdlärarna ser ämnet slöjd som en helhet men planerar majoriteten av undervisningen alldeles själva medan två av tre lärare påstår att de inte överhuvudtaget har samplanering med läraren i den andra slöjdarten. (Hasselskog & Johansson, 2008.)

Paksuniemi (2013) påstår att fastän skolan och läraryrket förändrats mycket under hela 1900-talet har inte intresset för läraryrket minskat i Finland. Att vara lärare är fortfarande ett respekterat yrke på grund av vår kultur och det finska folket uppskattar god utbildning. Det sociala, etiska och moraliskt rätta ligger fortfarande i fokus när det kommer till att utbilda lärare för framtiden. (Paksuniemi, 2013 s. 88–89.) Undervisningssektorns fackorganisation (OAJ, Opetusalan Ammattijärjestö) skriver på sin hemsida om lärarens yrkesetik följande: ”Att upprätthålla den egna yrkesskickligheten spelar exempelvis en central roll inom yrkesetiken. En god yrkesetik är inte en börda i lärarens arbete utan den är en viktig resurs!”. OAJ representerar lärare i alla undervisningstadiet i Finland och visar på lärarens betydande roll i samhället. (Undervisningssektorns Fackorganisation, 2018.)

Det engelska arbetssättet collaboration beskrivs av Friend och Cook (2014, s. 8–11) som sex punkter som behöver finnas för att fungera. De här punkterna torde kunna tillämpas direkt på samlärarskap:

- **Samlärarskap måste vara frivilligt**, det går inte att tvinga människor att arbeta på ett visst sätt med andra. Skolan kan ha godkänt planer och rektorer inför program men om inte lärarkollegiet är samarbetsvilliga och inte vill införa det nya kan samlärarskapet inte utvecklas.
- **Samlärarskap kräver lika värde för alla inblandade**. För de parter som är inblandade i en process som kräver flera beslut är det viktigt att allas åsikter ges samma värde. Ifall någon part sitter på en större makt är ribban högre till att våga säga sin åsikt.
- **Samlärarskap baserar sig på gemensamma mål**. Lärarna som använder sig av samlärarskap måste åtminstone dela ett gemensamt mål. Professionella lärare behöver inte dela många åsikter för att kunna arbeta med samlärarskap men slutresultatet av processen bör vara likadant.

- **Samlärarskap kräver att alla parter delar på ansvaret och beslutstagandet.** Detta betyder inte att alla uppgifter behöver delas lika men alla är medvetna om allt jobb som görs.
- **Samlärarskapets utövare delar på resurser.** Alla sitter på någon slags resurs som kan användas för att kunna nå samlärarskapets mål. Ifall ena parten har en resurs som kan hjälpa någon annan med sin uppgift, krävs det att man bjuder ut det man har.
- **Samlärarskapets resultat är alla deltagares gemensamma ansvar.** Vare sig resultatet är negativt eller positivt är ansvaret lika för alla.

Friend och Cook påstår också att det finns tre ytterligare punkter för att *collaboration* skall fungera men som också kommer att växa fram genom utövandet (Friend & Cook, 2014 s. 12–13). Dessa är troligen också tillämpbara på samlärarskap.

- **Samlärarskap är något som uppskattas av de som använder arbetssättet.** Det kan vara svårt att få samlärarskapet att fungera men de som använder det här arbetssättet måste tro på att resultaten blir starkare och mer betydelsefullt än om de arbetat individuellt.
- **Samlärarskapet gör att man kan lita på varandra.** Fast man kan allt om samlärarskap och har ett stabilt utsatt mål kan man inte bara kasta sig in i en ny skola och tro att det kommer fungera felfritt. Ifall kollegiet är tryggt kommer antagligen samlärarskapet fungera mer optimalt än om du måste bygga upp stadiga relationer från grunden.
- **Samlärarskapet skapar en känsla av gemenskap.** I utövandet av samlärarskap kan ens styrkor maximeras och svaga sidor minimeras och slutresultatet blir bättre för alla. Riskerna ser små ut i jämförelse med belöningen.

Samlärarskapet tar sig även i uttryck på andra alternativa sätt och det behöver inte nödvändigtvis vara styrt upp och överenskommet på förhand utan det kan även ske spontant. Samuelsson (2013) beskriver ett sånt scenario i sin artikel där en slöjdlärare efterlyste andra slöjdlärares erfarenheter och tips angående stökiga elever i hennes slöjdundervisning. Slöjdläraren gjorde därmed ett inlägg i en e-postlista på nätet där andra slöjdlärare hade möjlighet att bidra med hjälpande råd. Samuelsson (2013) använder begreppet praxisgemenskap för att beskriva scenariot. Wenger, McDermontt

och Snyder (2002, s. 4) formulerar i sin tur fenomenet så här: "Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problem, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis". När slöjdläraren i Samuelssons (2013) artikel delar sina funderingar på ett forum med likasinnade och ber om råd så är svaren relevanta för alla gruppens medlemmar. Det här kan klassas som en typ av samlärarskap där lärare utbyter kunskaper och lär sig av varandra för att tackla problem angående undervisningen.

Den första punkten "samlärarskap måste vara frivilligt" är det mest grundläggande. Inger Olsson (2015) har i sitt examensarbete kartlagt olika skolkulturer och hur de kan påverka. En av dem är den *påtvingade kollegiala kulturen* med färdigt inprickade tillfällen för samarbete mellan lärare. Om det lyckas kan det vara startskottet till vilja att samarbeta mer men det kan också leda till avslutandet av den spontana viljan att samarbeta om den fanns i skolkulturen tidigare eftersom det då kan kännas mer som en plikt. En skolkultur som däremot oftast lyckas är *den samarbetande kulturen* eller *den professionella kulturen*. De bidrar till att samarbete genomsyrar allt det lärarna planerar och gör i en skola med stor ämnesöverskridning och bland kollegerna kunde större pedagogiska frågor ställas och en ständig kommunikation upprätthållas. (Olsson 2015.)

I en avhandling skriven av Lill Langelotz (2014) som handlar om utveckling av lärares skicklighet nämns en metod som kallas för kollegial handledning som verkställdes i en skola. Två lärare med samma ämne delade med sig av varandras kunskaper och kunde höja nivån på sin undervisning i sin egen grupp. Detta är en stor del av vad samlärarskapet skall försöka få in i slöjdamnet. (Langelotz, 2014.)

En annan arbetsmetod som liknar samlärarskap är att arbeta i arbetslag. Arbetslagets uppgift är att utföra ett arbete som skall ge bättre resultat än om var och en hade utfört sin del enskilt. Allas kompetenser och resurser är riktade mot samma resultat och mål. (Åberg, 1999.) En av de stora fördelarna med arbete i arbetslag är att lärarna märker att de kan bemöta eleverna bättre och att i klassrummet lyckas skapa en känsla av trygghet som inte funnits där förut nu när informationen kan utbytas smidigare mellan lärare (Ahlén, 2015). Samlärarskap strävar efter dylika mål.

Hwang & Nilsson (2014) skriver att "människor är gruppvarer – det är få saker vi gör som inte är påverkade av andra personer eller avsedda att påverka dessa". Vi är beroende av varandra och kan ofta höja varandras prestationer ifall vi jobbar med ett

öppet sinne och samarbetsvilja. Det finns många faktorer som påverkar arbetets gång i en grupp men ledarskapets förhållningssätt är alltid en viktig aspekt. Antingen kan gruppen fungera destruktivt eller konstruktivt, beroende på hur arbetet styrs upp. Ifall gruppens medlemmar är toleranta, ställer upp och hjälper varandra kan ibland ett ”flyt” uppstå som ger ut maximalt av deltagarnas prestationsförmåga. (Hwang & Nilsson, 2014.)

Skribenten Carl-Erik Rusk från tidningen *Läraren* (2018) har deltagit i en paneldebatt med lärare från hela Svenskfinland där det diskuterades om vad som gör att lärare orkar med sitt jobb. Under debatten lyftes behovet av tillräckliga resurser fram men framförallt en stark känsla av tillhörighet och en bra kontakt med kollegerna som huvudfaktorerna för ett fortsatt gott lärarjobb. (Rusk, 2018.) Om jobbet då blir för mycket kan det leda till utbrändhet. Utbrändhet klassas som en folksjukdom i Finland, en sjukdom som kan ta uttryck i ångest, tvivel på sin egen yrkeskompetens och att individen tar avstånd från kollegerna (Finlands svenska lärarförbund, 2018).

Psykologen Åsa Kruse skriver i sin bok *Tillbaka till jobbet*, som handlar om stressrelaterad ohälsa, att otillräckliga resurser är en utlösande faktor till sjukskrivningar i arbetslivet (Kruse, 2016). Används då samlärarskap som arbetsmetod finns tillgång till mera resurser och då kan psykisk ohälsa undvikas till viss nivå. I ett blogginlägg publicerat 16.2.2018 på Utbildningstyrelsens hemsida skrivet av deras generaldirektör Olli-Pekka Heinonen står följaktligen ”Genom att trygga välmåendet och en enhetlig kvalitet på lärandet uppnås jämlikhet inom utbildningen. Också lärarnas välmående har en koppling till bättre pedagogik och bättre inlärningsresultat.” (Heinonen, 2018.)

4 Genus och jämlikhet

I detta kapitel redogörs för begreppen genus och jämlikhet på en allmän nivå i samhället i jämförelse med hur de förekommer i skolvardagen. I kapitlet diskuteras även bakomliggande orsaker till vår samhällsbild, exempelvis historiskt socialt konstruerade teorier, lagar, normalitet och könsindelning. Avslutningsvis formas en uppfattning av hur samlärarskap och samarbete mellan lärare rent praktiskt kan ta sig i uttryck i skolvardagen. Orsaken till att kapitlet finns med är för att oberoende vilket sätt du ser på slöjdens historia, nutid eller framtid kommer genus och jämlikhet förr eller senare att behandlas.

4.1 Genus och jämlikhet i samhället

Finland strävar mot jämställdhet genom att först och främst ha skrivit i jämställdhetslagen att som land jobba för att förebygga diskriminering som baserar sig på kön och att se till att jämställdhet finns mellan könen (Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män, 1§, 609/1986). Jämfört med hela EU är Finland det andra mest jämlika landet när faktorerna pengar, arbete, tid, information, makt och hälsa tas i beaktande. (European Institute for Gender Equality: EIGE, 2015.) Det är endast Sverige som lyckas få ihop mera jämlikhetspoäng i en undersökning genomförd år 2015 av Europas jämställdhetsinstitut (EIGE). Finland lyckas placera sig över medeltalet i alla kategorierna förutom i kategorin hälsa. Jämför man resultaten från samma undersökning 2013 har poängen i kategorierna utbildningsnivå och differentiering mellan kön i utbildning sjunkit (Social och hälsovårdsministeriet, 2015). Norden placerar sig högt upp på listan i EIGE-indexet. I Norden har arbetet för jämställdhet pågått länge. År 1952 skapades Nordiska rådet som innefattar alla nordiska länder. (Nordiska ministerrådet, 2018.)

Det nordiska jämställdhetssamarbetet bygger på en gemensam demokratisk tradition och historia. Samarbetet har varit och är fortfarande till ömsesidig nytta för de nordiska länderna, de självstyrande områdena och närområdena. Det är viktigt att de relativt små nordiska välfärdssamhällena utbyter erfarenheter, använder sig av varandras kunskaper och för politiska debatter för att utveckla innehållet i och förståelsen av vad jämställdhet, jämlikhet och mångfald är. (Nordiska ministerrådet, 2010.)

Genus som begrepp har utvecklats genom en långtgående social process (Connell, 2003, s. 95). I grund och botten baseras uppdelningen mellan könen på biologiska faktorer.

Det är slutligen den sociala processen som påverkar män och kvinnors självuppfattning och bestämmer rollen de tar i samhället. (Connell, 2003).

Skillnader mellan könen skapas socialt och befästs i vardagen. Handlingar tolkas olika beroende på vilket kön personen hade som gjorde det (Gordon, Lahelma, Lyytinen, Niemivirta, Scheinin & Siimes, 2004, s. 90). Det konservativa tänkandet grundar sig på en tid då könsrollerna hade tydliga gränser i samhället (Wahlström, 2005). Samhället är mer accepterande för flickor som gör "pojkkaktiga" saker än tvärtom och det sker snabbt överskridanden speciellt inom leken mot föreställningar om vad som är maskulint eller feminint, men både barn och vuxna tillrättavisar snabbt i sådana tillfällen vilket styrker könsroller (Haag & Asplund Carlsson, 2011).

Arbetsmarknaden vill ha yrkeskunnigt och utbildat folk till arbetsplatserna. Utbildning är betydelsefullt för individerna. Folk med en utbildning blir enligt statistik sällan arbetslösa, är inte lika ofta kriminella och har överlag en bättre hälsa. Även lönerna höjs i takt med utbildningens nivå men i samma takt ökar klyftorna i samhället. (Wilkinson, 2010.) Ett stort antal forskningsstudier internationellt sett har försökt förstå vad som gör att pojkar generellt presterar sämre än flickor i skolan. Det gemensamma resultatet i alla studierna är att oavsett kultur förväntar sig samhället olika resultat av flickor och pojkar. Läraren behöver inte anpassa undervisningen för att pojkar ska prestera bättre. De bör hellre sätta fokus på att utveckla läroplaner och ämnesshelheter som maximerar alla elevers intresse. (Håkansson & Sundberg, 2012, s. 104–105.)

Socialkonstruktionism är en samling av teorier inom psykologiområdet och den har intresseområdet i hur samhället är uppbyggt socialt och psykologiskt (Nightingale & Cromby, 1999). Den har ett starkt fäste i beteendevetenskaperna och inte minst pedagogiken eftersom dess grundtanke är att fenomen som är helt naturliga i vår omgivning är skapta genom individens samspel. Socialkonstruktionismen menar att genus är en produkt av en långvarig social process vilket har lett till att individer ser dem som givna oberoende av förförståelse av samhällets könstrukturer. Socialkonstruktionismen existerar inte bara för att ifrågasätta om allt omkring oss endast är sociala konstruktioner, den vill istället lyfta fram en medvetenhet i individen då kanske kopplingarna mellan konstruktionerna blir tydligare. (Allwood & Erikson, 2010.)

Normalitet är ett närliggande begrepp till socialkonstruktionism och kommer ofta på tal i könsdebatter. Sociala konstruktioner bidrar till vad som anses vara normalt i just

frågan om kön. Allwood och Erikson (2010) beskriver de sociala konstruktionerna som ”en produkt av kommunikationsprocesser i det samhälle vi lever i”. Det som har ansetts vanligt och naturligt under tidens gång i frågan om kön har bidragit till den normalitet vi har idag (Allwood & Erikson, 2010). Normalitet kan även beskrivas med hjälp av tre olika dimensioner: den första dimensionen handlar om det som för tillfället är det vanligast förekommande i samhället kan klassas som det normala. I den andra dimensionen är begreppet normalitet motsatsen till en avvikelse, det vill säga tvärtemot det som är oregelbundet. I den tredje och sista dimensionen beskrivs normaliteten som det ideala, det som eftersträvas av samhällets medborgare. (Karlsson & Piuva, 2012.)

Sedan 1970-talet har jämställdheten i Finland förbättrats gradvis i och med olika typer av jämställdhetsprojekt. Jämställdhetsprojekten har väckt frågor angående makt, aktörskap och kunskapen om jämställdhet i samhället. Jämställdheten i Finland har inte utvecklats linjärt från år till år utan med basis av projekten har utvecklingen blivit mera situationsmässig. Exempel på projekt är Diskrimineringsprojektet 1973 vars mål var att förebygga könsdiskriminering. Målen och syftena för de olika projekten är ändå oftast varierande vilket gör att definitionen jämställdhet har setts på olika sätt. Det behöver inte betraktas som negativt utan tvärtemot fås en större mångfald i svaren. (Brunila, 2007.)

Året 1995 påverkades jämställdheten i Finland på grund av att landet anslöt sig till Europeiska unionen. De mål och strävanden som fanns i Europeiska unionens jämställdhetspolitik började även synas i inhemska projekt. Finland gynnades med hjälp av effektivisering och produktivering av jämställdhetstänkandet och idéerna blev till verklighet. (Brunila, 2007.)

4.2 Genus och jämlikhet i skolan

De jämställdhetsuppdrag som lärare har i skolan ses ofta i samband med likabehandling i skolan. Både jämställdhet och likabehandling kämpar för liknande mål, att förebygga trakasserier och att bidra till att alla ska ha samma rättigheter till utbildning oberoende av kön. (Heikkilä, 2015.)

Världens bästa och jämlika grundskola förutsätter att alla aktörer arbetar långsiktigt och i samma riktning samt en gemensam verksamhetskultur. Skolans vardag och nationella beslut måste mötas bättre än tidigare. Lärande av hög kvalitet och elevernas välbefinnande är varandras förutsättningar. Skolan klarar inte sin uppgift utan stöd från omgivningen (Undervisnings- och kulturministeriet, 2018).

Skolan styrs av regler och när samhällets eller människors behov förändras ändras skolan. Skolan är då olik sjukvårdens eller teknikfältets utveckling som helt enkelt förändras direkt något nytt upptäcks eller uppfinns och snabbt förändrar hur verksamheten fungerar. Vetenskap kan alltså inte direkt ge svar på vilka förändringar som direkt är positivt för skolan, jämfört med en ny medicin som kan ge svaret relativt snabbt (Arfwedson & Arfwedson, 1991). Motstånd mot förändring hör tydligen skolvardagen till, det är bara beroende på hur stor förändringen är som styrkan i motståndet varierar. Detta är ingen unikt för skolor men kan synas extra tydligt där. En förändring kan rubba en skolvardag som fungerar tack vare balans vilket då kanske förklarar varför vissa är emot förändring (Kveli, 1994). ”Ofta om man talar om en förändring av organisation eller arbetssätt behöver minst tre år för att sätta sig och bli till trygga rutiner. Utvärdera arbetet ofta men dra inga slutsatser för framtiden efter bara ett år!” (Wahlström, 2005.)

Skolan förändras i takt med att samhället förändras och det är huvudsakligen läroplanerna som styr innehållet i undervisningen. Läroplanerna förnyas med jämna mellanrum och beroende på vad som har varit aktuellt i samhället har läroplanerna genom tiderna tagit fasta på olika saker. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Könsroller i skolan samt vad som är rätt och fel understryks av Finlands grundlag och lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män.

Myndigheter och utbildningsanordnare samt andra sammanslutningar som tillhandahåller utbildning eller undervisning ska se till att flickor och pojkar samt kvinnor och män har lika möjlighet till utbildning och avancemang inom yrket samt att undervisningen, forskningen och läromedlen stöder syftet med denna lag. Vid utbildning och undervisning ska jämställdhet främjas med hänsyn till barnens ålder och mognad. (Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män, 5§, 609/1986.)

För lärarnas del i skolan har de en skyldighet att se till att föreskrifterna i läroplanerna, grundlagen samt andra regler på skolan följs. Heikkilä (2015) påpekar att läraren gärna vill individualisera undervisningen men lärarens beslut i planering av undervisning påverkas omedvetet av genus. Fastän skolan strävar till att vara könsneutral finns fortfarande olika krav på flickor och pojkar som obemärkt går förbi (Institutet för hälsa och jämställdhet, 2017).

I handboken *Jämställdhetsarbete en kunskapsfråga* utgiven av Utbildningsstyrelsen 2015 ska skolan arbeta för jämställdhet genom att ta kön i beaktande på olika sätt vid

planeringen och genomförande av varje enskilt läroämne (Jääskeläinen, m.fl., 2015). Det kan vara svårt att anpassa sin undervisning till den nivå att den främjar alla elevers lärande och välmående, men Heikkilä (2015) rekommenderar att läraren först behöver ta reda på sin egen uppfattning av genus och sen kritiskt fundera kring sina didaktiska val som görs i klassen för att få tillstånd en förändring.

Enligt Heikkilä (2015) är inte syftet att sträva efter att alla elever ska bli likadana, utan genusmedvetenhet, normkritik och jämställdhetsarbete i skolorna kan utarbetas på många sätt. I ett reportage gjort av Yle (2016) om jämställdhet i skolvärlden kommenterade rektorn Janika Wagner: ”Klart att begreppet flicka och pojke kommer att finnas i vårt samhälle. Biologiskt ser vi annorlunda ut.” Wagner tillägger också i sitt uttalande: ”Jämställdhetsarbetet handlar inte om man är flicka eller pojke utan det handlar om att man som individ blir lika och rättvist behandlad, oberoende av kön, barn eller vuxen.” (Savonius, 2016.)

Jämställdhetsarbetet tas på allvar i skolan och är en viktig grundsten inte enbart i Finland utan överlag i de nordiska länderna. Sahlberg (2011) skriver: ”Equity in education is a principle that aims at guaranteeing high quality education for all in different places and circumstances”. Oavsett var i landet eleven befinner sig har hen lika rätt till en kvalitativ undervisning. Det här kan förklaras av grundskolans införande på 1970-talet. Då infördes den kvalitativa undervisningen som spreds i bred utsträckning över hela Finland. Det finländska systemet ger överlag rättvisa förhållanden åt familjerna i Finland. Ända från att ett barn föds till att det börjar skolan och senare kliver ut i vuxenlivet erbjuds stöd av hög klass. (Sahlberg, 2011.)

Heikkilä (2015) använder ordet *gestalta* frikostigt när hon beskriver hur lärare kan framföra jämställdhet i skolmiljön. Heikkilä (2015) påstår att lärare har möjlighet att visa eleverna lika möjligheter när det kommer till kunskapsutveckling, lärande, kläder, social uttryck, fritidsintressen och så vidare. Lärare måste inse att de har en stor inverkan på eleverna, inte enbart i och med undervisningsinnehållet utan även genom personliga handlingsätt. Lärare kan ses som förebilder som kan ha en påverkan på eleverna. (Heikkilä, 2015.)

Enligt Institutet för hälsa och välfärd (2017) förekommer det en obalans i ämnesvalet mellan könen i de finländska skolorna. Traditionella och förutfattade uppfattningar angående mäns och kvinnors roll samt arbetsfördelning i samhället bidrar till elevernas ämnesval. Ungdomarna anser att beroende av kön påverkas deras framtida yrkesval

och de väljer i sin tur skolämnen utgående från vad de kan ha nytta av i framtiden. (Institutet för hälsa och välfärd, 2017.)

Slöjdutrymmen i skolorna kan signalera maskulinitet eller femininitet beroende på hur de är uppbyggda och inredda. Sigurdson (2014, s. 191) har undersökt hur “slöjdelever förkroppsligar trä- och metallslöjdsalens rum, redskap och material som kön”. Med hjälp av sin undersökning har Sigurdson fått svar på hur eleverna upplever “trä- och metallslöjdsalens materialiserande maskulinitet”. Exempelvis nämner Sigurdson (2014) en metallslöjdsal i en skola i Sverige. Slöjdsalen har väldigt traditionella drag och kännetecknar en verkstadsmiljö som består av smuts, buller och användning av farliga maskiner. Den platsen i skolan framstår därmed som väldigt maskulin bland eleverna. Samtidigt som en mera neutral eller svagt maskulin plats i slöjdsalen kan vara målarrummet. Beroende på arbetet i målarrummet kan maskuliniteten däremot växa eller krympa. Sigurdson (2014) nämner exempelvis i sin text att småskalig dekormålning kan anses som mindre maskulint än stora ytlackeringsprojekt. Eleverna reagerar på omgivningen och det kan påverka deras val av arbetsområde inom slöjden (Sigurdson, 2014).

5 Planering och genomförande av empirisk undersökning

I det här kapitlet preciseras syftet och problemområdet för studien. Därefter diskuteras valet av kvalitativ forskning som metod. Kapitlet innehåller en sammanfattande beskrivning av intervju och observation som datainsamlingsmetoder. Efteråt tydliggörs undersökningens genomförande och val av informanter. I slutet av kapitlet redogörs datainsamlingsmetodernas tillförlitlighet och trovärdighet.

5.1 Precisering av problemområde och syfte

Syftet med denna studie är att beskriva hur samlärarskap i slöjd kan ta sig i uttryck samt undersöka fördelar och nackdelar. Bjereld, Demker och Hinnfors (2009) påpekar att forskaren bör ta ställning till studiens problemområde i ett tidigt skede. På en praktisk nivå är det lättare för forskaren att utforma studien om ett klart problemområde fastställs så tidigt som möjligt och försöker få det besvarat. För läsarens del är det lättare att hänga med ifall det i texten ges en överblick av problemområdet. Utgående från det presenterade syftet kretsar vår huvudsakliga problemställning kring begreppet samlärarskap. Hur ser samlärarskapet ut i teorin samt hur ser det ut rent praktiskt i skolorna? På vilket sätt samarbetar slöjdlärarna i det mer och mer gemensamma läroämnet slöjd?

Till vår studie har vi valt att använda informanter från projektet *Innokomp*. I projektet deltar lärare från närliggande skolor och vi har frågat fyra lärare från en av skolorna hur de upplever samlärarskap som arbetsmetod samt vad de har för tankar om slöjdens framtid. En uppföljande observation på samma skola har utförts en tid efter intervjutillfället för att se hur samlärarskapet fungerar i praktiken. Med hjälp av den här studien hoppas vi kunna presentera en tydligare bild av samlärarskapets plats och genomförande i slöjden.

Utgående från syftet har två forskningsfrågor formulerats:

1. Hur kan samlärarskap mellan lärare som undervisar slöjd ta sig i uttryck?
2. Vad kan samlärarskap resultera i för lärarna, eleverna och slöjdämnet?

Den första forskningsfrågan besvarar på en praktisk nivå hur ett samlärarskap mellan lärare i slöjd kan ta sig i uttryck. Utgående från intervju- och observationstillfällen hoppas vi kunna få konkreta exempel på både positiva och negativa följder av samlärarskap i slöjden.

Andra forskningsfrågan är mera allmän och kan innefatta allt från samlärarskapets betydelse för hela lärarkollegiet till hur eleverna påverkas i slöjden. Forskningsfrågorna skiljer sig därmed från varandra eftersom den första forskningsfrågan fokuserar på utförandet av samlärarskap medan den andra forskningsfrågan besvarar resultatet av samlärarskapet.

För att kunna få svar på studiens syfte och forskningsfrågor har vi valt att bekanta oss med lärare ute i arbetslivet. Lärarna sitter på erfarenhet om hur slöjden har sett ut genom åren och ser ut i dagsläget 2018 och har på så vis bättre förutsättningar än en icke insatt person att förutspå slöjdens framtid. Dessa lärare kan också bidra med information om deras erfarenheter kring begreppet samlärarskap.

5.2 Kvalitativ forskning

Forskarens problem och funderingar lägger grund för den vetenskapliga forskningen. Två perspektiv kan användas för att närma sig problemområdet: ett kvalitativt perspektiv eller ett kvantitativt perspektiv. Olsson & Sörensen (2007, s. 13–14) skriver ”Oavsett vilket tillnärmelseperspektiv forskaren använder sig av, är målet att relatera teori och verklighet till varandra.”

Allting vi ser och hör är i grunden kvalitativt, men allt kan upplevas helt annorlunda beroende på mottagaren av informationen, det är oftast argumentet mot en kvalitativ metod (Starrin & Svensson, 1994). *Fenomenografi* är ett begrepp ihopsatt av ordet fenomen (-n) och grafi. Fenomenon kommer från grekiskans phainomenon som betyder att något visar sig. (Alexandersson, 1994, s. 111.) Inom fenomenografi använder sig forskaren oftast av kvalitativ intervju som datainsamlingsmetod där respondenterna får berätta om ett fenomen med sina egna ord (Patel & Davidson, 2011).

Fejes och Thornberg (2009, s. 16–17) skriver att ända fram till 1960-talet ansågs forskning inom pedagogik vara helt objektivt och den enda sanningen. Forskarna ansågs ha observerat verkligheten men sedan dess har forskare aktat sig för att ge den bilden av vetenskap eftersom en sanning inom pedagogik kan se ut på många olika

sätt. Som forskare ses inte verkligheten, en forskare försöker beskriva och tolka verkligheten objektivt men ens tidigare erfarenheter lämnar alltid ett avtryck i tolkningen av resultat.

Den kvalitativa forskningens data består av sådant som inte kan analyseras av statistiska metoder exempelvis intervjuer, observationer eller anteckningar. Forskaren försöker istället skapa förståelse för insamlad data. I de flesta fall är det nästan omöjlighet att kunna rangordna det data som samlats in när det gäller ämnet. (Johansson, 1991, s. 90.) Samma sak gäller denna studie för informanternas svar, åsikter och uppfattningar bör ej rangordnas. De kvalitativa forskningsmetoder som finns varierar beroende av forskningsintresset (Fejes & Thornberg, 2009, s. 18).

En av de stora utmaningarna i kvalitativ forskning är att kunna hitta det väsentliga i en stor mängd data och hitta eventuella mönster i svaren. Den mänskliga faktorn i en kvalitativ forskning både stärker och försvagar tilltron på samma gång, svarens kvalitet beror till den största delen på forskaren själv som människa. (Patton, 2002.)

Den fenomenografiska forskningsansatsen har utvecklats för att undersöka enskilda individer och försöka få fram en förståelse om hur individen ser och upplever sin omvärld. Fokus ligger dock mer på att hitta skillnaderna i en individs upplevelser snarare än likheterna. Fenomenografins utgångspunkt är att förstå hur en människa ser just sin omvärld och att sätten är begränsade (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122). Svensson (2004, s. 79) skriver att med rätt forskningsansats kan forskaren komma närmare det undersökta.

För att den fenomenologiska forskningsansatsen skall bidra med lyckade resultat krävs det att forskningsfrågorna är utformade på ett visst sätt, frågorna skall försöka efterfråga ett sätt att uppleva och förstå ett fenomen och inte ge svar som lika bra skulle kunna vara memorerade på förhand från en bok (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 125). I genomförandet av vår studie vill vi se hur lärare upplever samlärarskap och eftersom fenomenografien är utvecklad för att finna olika uppfattningar av fenomen borde vi på samma gång även se likheter i informanternas svar.

En forskare skall försöka röja undan alla tidigare erfarenheter och fördomar. Dessa ersätts då vid stunden av ett öppet sinne och en nyfikenhet i ämnet precis som om ämnet vore obekant (Lindgren, 1994, s. 91). Vikten av att vara neutral i tolkningsfasen och inte låta egna erfarenheter styra är stor. Olsson & Sörensen (2007, s. 64) skriver att de egna erfarenheterna inte får påverka gjorda observationer och resultat.

Det finns ingen förutsatt modell på hur arbete med kvalitativt material går till, men fenomenologin används för att kunna ha ett sorts förhållningsätt till det data som finns, sedan får forskaren ta sin tid för att hitta mönster och teman i svaren. (Lindgren, 1994, s. 92.) Fenomenologin är inte särskilt högt upp på listan i val av forskningsmetod inom områdena psykologi, sociologi och pedagogik, detta baserat på hur många forskare som brukar den. Men om den som använder fenomenologi har en grundförståelse för metoden är den ett bra redskap inom forskning i beteendevetenskap. (Allwood & Erikson, 2010.)

Valet av forskningsmetod var ganska enkelt för oss. Vi ansåg att en kvalitativ metod var överensstämmande med vårt problemområde och forskningsfrågor. Genom att använda en kvalitativ metod i denna studie kommer vi att både höra och se samlärarskap, en kvantitativ metod skulle inte kunna erbjuda samma möjligheter att undersöka fenomenet.

5.3 Val av informanter

Vid valet av undersökningsgrupp har vi valt lärare i arbetslivet som kan reflektera kring begreppet samlärarskap utgående från egna erfarenheter. Informanterna i vår studie valdes därmed från projekt *Innokomp* som arbetar kring begreppet samlärarskap. Eftersom vi har valt att använda oss av gruppintervju som datainsamlingsmetod är informanterna från samma skola av praktiska skäl. Vid storleken på undersökningsgruppen har vi följt Trost (2010, s. 143) och hans rekommendation att begränsa urvalet till en mindre grupp för att inte det insamlade materialet ska bli för massivt och ohanterligt. En grupp på fyra personer ansågs lämplig för denna studie. Här följer en presentation av informanterna som deltog i vår studie, i resultatredovisningen nämns personerna som *Lärare 1–4* i den ordning som de presenterade sig under vårt första intervjutillfälle.

Lärare 1: Klasslärare som har undervisat på många olika skolor i Svenskfinland. Har varje år haft någon grupp i slöjd, allt från småslöjden åk 1–2 upp till åk 6. Har över 10 års erfarenhet av att undervisa.

Lärare 2: Har i 10 års tid jobbat både i mindre och större skolor främst i Österbotten. Har haft en del textilslöjd med de yngre årskurserna. Är barnträdgårdslärare till utbildning och har ett stort intresse för textilslöjd.

Lärare 3: Klasslärare med textilslöjd som specialisering, har även ett brinnande intresse för den tekniska slöjden. Blev utexaminerad för över 20 år sedan och har arbetat som lärare i snart 15 år.

Lärare 4: Utbildad klasslärare med teknisk slöjd som specialisering. Är en erfaren lärare som har jobbat i över 30 år och har haft slöjdgrupper i åk 1–2 varje år.

5.4 Intervju som datainsamlingsmetod

Vi valde intervju som datainsamlingsmetod för att möta lärare som är aktiva i arbetslivet och för att få en chans att kombinera intervjuvaren med observationerna. Gruppintervju kan vara ett alternativ eftersom vi då kan få mera mångsidiga svar från informanterna, både gruppsvar och individuella svar. Frågorna vi ställer är inte av känslig karaktär och intervjuerna med alla lärare närvarande är för att få igång en djupare diskussion kring ämnet. (Stukåt, 2011.)

En ostrukturerad intervju kräver en väldigt nära relation mellan forskaren och informanten (Bryman, 1995, s. 115). I vår forskning finns inget syfte att bygga upp en sådan relation, istället har vi utformat en intervjumanual som kommer användas vid intervjutillfället. Frågornas följd behöver inte fastställas utan ställs vart efter samtalet utvecklas. Den här typen av intervju ger forskarna mera frihet i att anpassa intervjun genom att ge mera tid för vissa frågor som för ögonblicket är mera relevanta. Följdfrågor kan ges ifall forskarna anser att det finns mera information att fås ur området. (Stukåt, 2011.)

Intervju inom forskningen baserar sig på ett samtal men som är professionellt, konversationen skall bidra med fakta och kunskap mellan parterna intervjuaren och den intervjuade som troligtvis har ett ömsesidigt intresse för ämnet (Steinar & Brinkmann, 2009). Intervjun är ett samtal som har en struktur och ett syfte och samtalet styrs av på förutbestämda frågor. Alla i samtalet är inte likvärdiga, forskaren ser till att samtalet går framåt och att svaren är tillräckliga för att kunna analyseras. (Steinar & Brinkmann, 2009.)

Under en intervju är det av stor vikt att den som intervjuar visar intresse och är motiverad när intervjun utförs. Ansiktsuttryck eller kroppsspråk som inte uppskattas av den som blir intervjuad kan väcka en försvarsmekanism och en känsla av kränkhet och dömande kan uppstå och då kan svaren plötsligt inte vara lika ärliga som tidigare. (Patel & Davidson, 2011.)

Enligt Stukåt (2011) är det fördelaktigt att forskarna på förhand har bestämt sig för vilka delar av intervjun det läggs mest fokus på. Detta för att bidra till ett mer trovärdigt resultat. Den utförda intervjun leddes av två forskare och fördelen med detta är att två kan upptäcka mer än vad en person kan. (Stukåt, 2011.)

Det vanligaste sättet att börja en intervju är att inleda med neutrala frågor, frågor om intervjupersonens bakgrund och andra grundläggande variabler. Även i slutet av intervjun kan ges utrymme för en neutral del genom egna kommentarer om frågorna som ställts eller liknande. Frågorna däremellan avgränsas beroende på förarbetet som gjorts och hur pass kvalitativ intervjun är, en mera kvalitativ karaktär på frågorna desto mer för- och efterarbete krävs. (Patel & Davidson, 2011.)

Vår intervjumanual är planerad utgående från samma mönster som Patel & Davidson (2011) beskriver. Likt en trattmodell är intervjumanualen utformad med en kort presentation av informanterna inledningsvis följt av neutrala frågor för att senare i intervjun komma fram till de kritiska frågorna. Eftersom vi genomför en gruppintervju är intervjumanualen utformad så att den öppnar för diskussion bland informanterna. Många följdfrågor förekommer för att vidareutveckla informanternas svar och vi räknar med att det kan tillkomma spontana frågor vartefter gruppintervjun framskrider. Informanterna känner varandra från förut och vi hoppas att gruppintervjun bidrar till en djupare diskussion kring samlärarskapet än om vi intervjuat lärarna enskilt.

Efter inledande diskussion där informanterna presenterat sig själva med bakgrundsinformation och lärarerfarenhet följer allmänna frågor kring samlärarskapets uppkomst i informanternas skola. Intervjumanualen kan ses i helhet i bilaga 1.

1. Hur bekanta är ni med begreppet samlärarskap?
 - Vad betyder samlärarskap för er? Vad är er uppfattning hittills?
2. Hur synliggörs samlärarskapet överlag i er skola?
 - På vilket sätt tillämpas samlärarskapet mellan slöjdarterna? Hur går ni tillväga?
 - På vilket sätt ser ni att samlärarskapet borde utvecklas?

Intervjufråga 1 är inte direkt formulerad att besvara någon av våra forskningsfrågor utan är mera till för att få igång diskussionen kring begreppet samlärarskap och samtidigt kopplat begreppet till slöjden. Intervjufråga 2 är däremot kopplad till

forskningsfrågorna och ”På vilket sätt tillämpas samlärarskapet mellan slöjdarterna” är en intressant följdfråga som i ett senare skede kan jämföras med våra observationer från samma skola. Har det exempelvis skett förändringar i hur informanterna utför sin undervisning? Även samlärarskapets utveckling framkommer i det senare observationstillfället

3. Hur ser slöjdens framtid ut?
 - Vad anser du är relevant i slöjden?
 - Åt vilket håll är slöjden på väg?
4. Hur tas samlärarskapet emot i er skola? Är det positivt eller negativt?

Intervjufrågorna 3 och 4 är direkt formulerade utgående från våra forskningsfrågor och här kommer valet av gruppintervju att vara bra eftersom alla informanter är från samma skola och kan diskutera sig fram till svaren.

Slutligen avrundas intervjun med allmänna frågor där informanterna får tillägga något som förblivit oberört eller som annars inte besvarades under intervjun.

5. Övriga frågetecken kring samlärarskapet?
6. Hur ser den optimala slöjdundervisningen ut i framtiden enligt er?
7. Ytterligare frågor, tankar och funderingar som väcktes under intervjun?

5.5 Observation som datainsamlingsmetod

Lärarna vi observerat är de samma som vi intervjuat. Vi observerade sedan hur de praktiskt använde sig av arbetsmetoden samlärarskap och relaterade upptäckterna till intervjusvaren. Vi har färdigt utvalda fokuseringsområden på en observationsmanual som vi använde under observationstillfällena. Vi har bland annat tagit fasta på kommunikationen mellan lärarna, undervisar de eleverna som lärarpar eller separat med sina egna grupper.

Det vanligaste sättet för en individ i vardagen att skaffa ny kunskap är genom observation och sker oftast slumpmässigt. Om observation används inom vetenskap ställs istället krav på sättet kunskapen införskaffas, observationen måste vara planerad och informationen som fås fram skall systematiskt sorteras. Observation är en bra metod att använda sig av om det som undersöks tar sig i uttryck i vardagliga situationer och vardagliga beteenden. (Patel & Davidson, 2011.)

Att kombinera forskningsmetoderna observation och intervju faller sig mycket mer naturligt än att bara använda sig av observation (Fangen, 2005, s. 188). Om forskaren endast dyker upp för att observera kan det uppstå en känsla att den bara tränger sig på men i samband med intervju känns besöket mycket mera välkommet. Vissa hävdar att observation som metod inte är en självklarhet att förklara och att huruvida metoden lyckas beror helt på forskaren. Sedan påverkar själva miljön och de observerade hur mycket det är möjligt för forskaren att observera och ta del av (Henriksson & Månsson, 1996, s. 11–13).

Observation är ett fältarbete som fångar det fria samtalet mellan individer i jämförelse med en intervju där forskaren ställer frågor och styr samtalet (Fangen, 2005, s. 84). Under en observation får forskaren se vad människor gör i olika situationer, inte bara vad de säger att de gör (Stukåt, 2011). Det kan vara svårt att bearbeta det data som samlats in under observation utan att observatörens förutfattade tankar påverkar resultatet, forskaren skall försöka starta observationerna om möjligt förutsättningslöst utan preciserade hypoteser. (Johansson, 1999, s. 100–101.)

Till observationstillfället har vi utformat en observationsmanual som är uppbyggd utgående från olika fokuseringsområden. Dessa områden kategoriserar det vi vill ta del av på observationstillfället. Allmän information om klassen, gruppstorlek och utrymme observeras inledningsvis. Sen följer fokuseringsområden som bland annat tangerar hur den gemensamma planeringen syns i undervisningssituationen, hur undervisningen är uppbyggd, kommunikationen mellan lärarna, hur samläraryskapet framkommer i lärarrummet med mera. Här nedan presenteras områdena vi fokuserat på från observationsmanualen som presenteras i helhet i bilaga 2.

Under *förutsättningar* tar vi fasta på hur klassen, gruppstorleken, utrymmen samt utrustningen påverkar undervisningen. I *planeringen* observerar vi om det förekommer gemensam planering och hur planeringen eventuellt syns i undervisningen. Till den här kategorin hör även hur samläraryskapet framkommer utanför undervisningen, t.ex. i lärarrummet. Lektionernas *struktur* observeras, här ligger fokus på hur undervisningen är uppbyggd och ifall det är samma lärare som håller flera lektioner ser vi även på variationen i upplägget.

Genomförande är det viktigaste fokuseringsområdet som direkt tangerar samläraryskapet och våra forskningsfrågor. Här granskas hur kommunikationen mellan lärarna fungerar, både i och utanför klassrummet. Hur väljer lärarna att genomföra

samlärarskapet, undervisar de själva eller tillsammans? På vilket sätt handleder lärarna eleverna och hur påverkas eleverna av samlärarskapet i klassen? För att memorera våra upptäckter kommer vi att skriva ner fältanteckningar vartefter vi iakttar vilket enligt Holme & Solvang (1997) är oerhört viktigt att göra under en observation.

5.6 Genomförande av datainsamling

Det första intervjutillfället gjordes i ett klassrum i informanternas skola efter arbetstid. Vi bestämde oss för att möta lärarna personligen och intervjua dem i deras arbetsmiljö för att minska risken för missförstånd och eventuell osäkerhet hos våra informanter. Svaren blir ärligare om intervjun utförs i en lugn miljö som känns trygg för båda parterna (Stukåt, 2011). Vid intervjutillfället var vi två som intervjuade och vi hade alla informanter att delta i en gemensam gruppintervju.

Till intervjutillfället hade vi forskare en intervjumanual att följa, men med spelrum så att intervjun ska kunna utvecklas utgående från informanternas egna uppfattningar och tankar (Holme & Solvang, 1997). Intervjufrågorna var utformade för att få svar på våra forskningsfrågor men samtidigt uppmuntra till diskussion. Vid intervjutillfället använde vi två stycken inspelningsapparater för att säkerställa att vårt inspelade material blev inspelat och fungerade ändamålsenligt. Från intervjutillfället fick vi sammanlagt 38 minuter inspelat ljudmaterial.

Ett halvt år senare kontaktade vi lärarna igen via e-post för ett uppföljande observationstillfälle. Vid överenskommet datum observerades lärarna en hel skoldag, både i undervisningssituationer samt under ett morgonmöte i lärarrummet. Fokus låg på att observera hur lärarna använde samlärarskapet på en daglig basis. Vid observationstillfället gjordes fältanteckningar för att senare kunna strukturera och analysera det vi hade tagit del av. Fältanteckningar är enligt Holme & Solvang (1997) en förutsättning för att som forskare göra en givande analys.

5.7 Analys av insamlat material

Det insamlade materialet från intervjutillfället grupperas och analyseras utgående från forskningsfrågorna. För att få ut mest information ur intervjun har det nerskrivna transkriberade intervjumaterialet färgkodats för att vi forskare enklare ska kunna kategorisera svaren. Med färgkodning innebär det att vi forskare har delat upp svaren i olika svarskategorier för att organisera svaren på ett smidigt sätt. Kategorierna har

vuxit och blivit fler i takt med genomgången av det insamlade materialet. Kodernas och kategoriernas mängd växer i takt med hur detaljerad forskningen är. Vi har vid analys av det insamlade materialet och genomförandet av färgkodningen tagit i beaktande att skapa textnära koder. Textnära koder är enligt Tjora (2012, s. 141–142) koder som är utvecklade utgående från insamlad data istället för forskarnas egna hypoteser och antaganden.

Från observationstillfället har fältanteckningarna gått igenom och kategoriserats i en tabell för att få en bättre översikt. Tjora (2012) anser att fältanteckningar är extremt viktiga och är det dominerande verktyget vid utförandet av observationer. Det underlättar för forskarna och ökar samtidigt trovärdigheten. (Tjora, 2012.)

När vi har analyserat materialet från intervjuerna har vi kategoriserat materialet med hjälp av färgkodningen och även sökt efter nyckelord som kan kopplas till samläraryrket. Utgående från observationen har resultatet sammanställts i en tabell för att vi enklare kunna få en god översikt av materialet och jämföra med intervjuerna. Syftet och forskningsfrågorna ligger som grund för resultatredovisningen och analysen av materialet. Vi har försökt att vara neutrala i vår analys och tolkning för att få så tillförlitliga svar som möjligt.

5.8 Tillförlitlighet, trovärdighet, generaliserbarhet och etik

När kvalitativ forskning utförs har forskaren oftast en långvarigare kontakt med informanterna gentemot om en kvantitativ forskning utförs. Speciellt om forskningen också innehåller observation som metod. Detta är ett resultat av att den kvalitativa forskaren oftast vill få en förståelse för forskningen genom informanternas upplevelser (Bryman, 1995, s. 115). Tillförlitligheten i denna studie stärks eftersom vi förutom intervjun också har observerat i samma skolmiljö som informanterna jobbar i. Dessutom har vi också deltagit i samma seminarier som informanterna under forskningsprojektet *Innokomp* som pågick under tiden som denna forskning utfördes.

Tillförlitligheten är ett begrepp som är mycket starkare inom den kvantitativa forskningen än inom den kvalitativa forskningen, eftersom i den typ av forskning fås exakta resultat som går att mäta genom att standardisera forskningssituationen. I den kvalitativa forskningen är istället forskaren själv ansvarig för att fånga upp slumpinflytelser av informanterna, det vill säga upprepningar eller felsägningar som kan vara av vikt vid analys av resultaten. Att någon skulle kunna skapa en sådan

kvalitativ metod som skulle ge exakt samma svar om någon utförde en likadan kvalitativ forskning igen är nästintill omöjligt, det förutsätter att människan skulle vara konstant i sina övertygelser och i sin bild av omvärlden. (Trost, 2010.s. 132.)

Det finns fyra huvudsakliga forskningsetiska principer som bör följas, den första är informationen till deltagarna i forskningen. De bör på förhand få veta vad som är villkoren för forskningen och vad som kommer att krävas av dem. Forskaren ser till att all information som kan påverka villigheten att delta kommer fram. Den andra regeln är att informanterna har lämnat ett samtycke till forskarna att de är villiga att delta i studien. Forskningsetiska principens tredje regel är informanterna vet att deras personliga data är konfidentiell och att inga utomstående kan ta del av data som kan vara av känslig karaktär. Regel nummer fyra är att informationen som fås under forskningen endast används i forskningssyfte och inget annat. (Vetenskapsrådet, 2002.)

6 Resultatredovisning

I följande kapitel presenteras resultaten från vår undersökning. Inledningsvis presenteras tillvägagångssättet för resultatredovisningen. Där delas det insamlade materialet in i fyra kategorier. Utgående från kategorierna grupperas, analyseras och tolkas informanternas svar för att finna svar på forskningsfrågorna. Informanterna i kapitlet benämns som *Lärare 1–4*.

6.1 Tillvägagångssätt för kategorisering

Utgående från gruppintervjun med lärarna vid fältskolan har vi valt att kategorisera det insamlade materialet i fyra olika kategorier. *Generell uppfattning om samlärarskap, Samlärarskap i positiv bemärkelse, Samlärarskap i negativ bemärkelse* och *Samlärarskapets roll i skolslöjdens utveckling*. Det insamlade materialet från gruppintervjun har färgkodats utgående från samma kategorier. På så vis bildas en struktur och en möjlighet att jämföra materialet med observationstillfället för att få svar på våra forskningsfrågor. Observationstillfället i sin tur gjordes ungefär ett halvår efter att intervjun genomfördes, på samma skola och med samma lärare inblandade. Vi följde med lärarnas verksamhet under en hel skoldag och gjorde fältanteckningar om våra upptäckter. Tanken är att vi forskare i och med observationstillfället får en bredare bild av på vilket sätt samlärarskapet kan tillämpas under en vanlig skoldag.

I tabell 2 redovisas tillvägagångssättet för resultatredovisningen. Gruppintervjun har färgkodats och kategoriserats för att bilda en struktur i materialet. Materialet från intervjun kan jämföras i förhållande till våra fältanteckningar och på så vis bilda ett resultat av vår forskning.

Tabell 2: Färgkodning av intervju.

| Intervjuns kategorisering/färgkodning | Våra upptäckter |
|--|---|
| Generell uppfattning om samlärarskap | Kommentarer och exempel från fältanteckningar |
| Samlärarskap i positiv bemärkelse | |
| Samlärarskap i negativ bemärkelse | |
| Samlärarskapets roll i skolslöjdens utveckling | |
| = Resultat | |

6.2 Generell uppfattning om samlärarskap

Alla informanter hade genom forskningsprojektet kommit i kontakt med begreppet **samlärarskap**, svaren influerades troligen av sådant som hade blivit sagt under träffar inom projektet *Innokomp* men även av egna erfarenheter från yrkeslivet. Deras utsagor i denna kategori var varken uppenbart negativa eller positiva, de beskrev snarare samlärarskapets plats i deras skola just då.

Hur bekanta är ni med begreppet **samlärarskap**? (Forskare 1)

Kompanjonlärare har vi varit både på ett och annat sätt men **samlärarskap** har vi inte utvecklat och fått grepp om riktigt ännu. (Lärare 3)

Jag tror det finns olika dimensioner på det där **samlärarskap** så men **samlärarskapet** tror jag egentligen att du först då du planerar att du hur du lägger upp det är **samlärarskap**. Men sen kan du jobba separat och sen funderar du efteråt igen. Sedan har du en konkret undervisningssituation där du har ett **samlärarskap** där du operativt tillsammans jobbar aktivt på ett vettigt sätt. Inte så att den ena jobbar och den andra ser på. (Lärare 4)

Här talar lärare 3 och lärare 4 om både samplanering och kompanjonundervisning utan att direkt kunna åtskilja begreppen.

Så **samlärarskapet** grundar ju sig på att man koordinerar ihop sig och stöder varandra och så genomför man. Sen så finns det ju lektioner då man har andra lärare som kommer in, då har man ju en annan slags **samlärarskap** där man kan jobba konkret, den ena visar och så visar den andra och har elever på lite olika sätt. (Lärare 4)

Egentligen har vi mycket aktiviteter som bygger på **samlärarskap** här som vi inte kanske alltid ser. Det är sällan som någon går en riktigt egen väg. (Lärare 4)

I detta skede av intervjun är alla informanterna ganska övertygade om att de nog har arbetat med samlärarskap men inte bara har benämnt det på ett sådant sätt. Allt de gör i skolan har nog drag av samlärarskap i sig.

Jag tror att det som du sade du kan inte säga ”Tjohej, nu ska vi börja med **samlärarskap** och det från och med fredag!”. **Samlärarskapet** måste växa sig in på ett naturligt sätt och du är flera och signalerar och vi måste liksom hålla ihop på det här, uppmuntra så att säga, det måste växa fram av sig själv. (Lärare 4)

Detta märks i sättet lärare 4 uttrycker sig på här att **samlärarskapet** är något nytt i deras skolvärld och att det fortfarande är långt ifrån optimalt.

Man måste ju ha en struktur som gör att det krävs att ni jobbar tillsammans, du måst ju veta vad ni håller på med på något vis och det tycker jag är jättebra att man liksom nu på något vis får, nog har det varit så att du tar det du är intresserad av. (Lärare 2)

Lärare 2 talar här om att de nu kanske får en chans att pröva på nya tekniker och annat som har känts obekant förut men nu kan testa utan att äventyra hela undervisningen om ens samlärarskapspartner hanterar ämnet.

Så kan det hända att det är nu just det där att nu är det benämnt, det har fått ett namn **samlärarskap**. Men det kan ha fungerat förr men det har bara inte blivit benämnt. (Lärare 1)

Här säger lärare 1 att de nog har jobbat med samlärarskap förut men nu har arbetssättet i fråga ett namn och struktur.

Sammanfattningsvis kan samlärarskapet som begrepp uppfattas relativt svårt att beskriva hos lärarna. Det upplevs vara ett fenomen som sedan tidigare använts i lärarkåren men inte benämnts som ett begrepp. Närliggande begrepp som kompanjonundervisning och samplanering framkommer som olika dimensioner än vad samlärarskapet kan tänkas vara enligt lärarna.

6.3 Samlärarskap i positiv bemärkelse

I kategorin ”samlärarskap i positiv bemärkelse” har informanternas svar som kan betraktas som positivt om samlärarskap valts ut. Fokus ligger på att hitta saker som berör samlärarskapet i skolvärlden ur en positiv synvinkel.

Man använder varandras styrkor i olika situationer [...] Och där man inte har styrkor så förenas man och bildar en egen styrka, egentligen är ju grunden kommunikation och diskussion och att göra det tillsammans. (Lärare 4)

Lärare 4 poängterar *vi-andan* i gruppen och värderar stödet från kollegorna. De andra lärarna håller med och utvecklar påståendet.

Det är ju en trygghet att kunna planera tillsammans. (Lärare 2)

Och så lär man sig av varandra, att jo de ska jag också göra nästa gång eller tvärtom att det fungerade inte alls. (Lärare 3)

Samlärarskapet ger en möjlighet till att utvecklas som lärare, att få se hur andra lärare undervisar eller få ta del av andra lärares erfarenheter kan vara givande. *Tryggheten* i att vara flera lärare som ansvarar över ett projekt eller undervisningssituation uppskattas.

Men nog berikar det ju också sådär årskursvis man har mycket större möjligheter att göra projekt när du är tre lärare som vi nu är, man drar hellere igång något sånt när man är tre som jobbar för det än om jag skulle vara helt ensam. (Lärare 2)

Man stöder ju varandra. (Lärare 3)

Man är tryggare i situationen då man kan hjälpas åt om något händer. (Lärare 3)

Och så vågar man kanske ta tag i sånt som inte man är så stark på själv när man då har parallellkollegor som e starkare på det igen och så hänger man med. (Lärare 2)

Lärare 2 och 3 ser många möjligheter med samlärarskapet. Att göra större projekt är enklare när man är flera lärare. Att våga ta tag i saker som man ensam aldrig skulle göra är en *styrka* med samlärarskapet. Att använda varandras styrkor och fördela arbetet gynnar alla inblandade.

Om samlärarskapet fungerar så försvinner konflikterna föräldrar, lärare och elever emellan och ifall man som lärare hamnar i en konflikt står man inte ensam, ett samlärarskap är tryggt om det fungerar optimalt. (Lärare 4)

För att sammanfatta kategorin verkar begreppen *trygghet* och *samlärarskap* vara närliggande och lärarna har poängterat det vid ett flertal tillfällen. Att inte behöva vara ensam kring ett projekt i skolan gör att läraren vågar gå utanför sin bekvämlighetszon och pröva på nya saker i undervisningen. Samlärarskapet ger många möjligheter i

undervisningen och grunden ligger på lärarnas *kommunikation* och förmåga att använda varandras *styrkor* i olika situationer. Vi tolkar utgående från det som diskuterats att samspelet mellan lärarna och vi-andan i lärarkollegiet är en förutsättning för att samlärarskapet ska lyckas.

6.4 Samlärarskap i negativ bemärkelse

I denna kategori placeras det som informanterna sade som uppenbart verkade kritiskt mot **samlärarskapet**.

Ja det är ju ändå väldigt sällan du får möjligheten att sätta in två lärare på samma arbetspass, världen är inte så rik. (Lärare 4)

Lärare 4 syftar här på lärarresurserna som skulle krävas för att få ett bra samlärarskap.

Men detta är ju då en idealsituation att **samlärarskapet** fungerar, för du kan ju också ha att man inte kommer överens i det här och det är ett påtvingat samlärarskap, då blir ju **samlärarskapet** en nackdel... (Lärare 4)

Lärare 4 sade här något som är en grundpelare i samlärarskapet, att det skall vara frivilligt och kännas givande för de som valt att använda arbetsmetoden.

Samlärarskapet fungerar då det är positivt men blir det konfliktfyllt blir det en stressituation, då måste man se hur långt man driver samlärarskapet. Alla måste så att säga ha sin individuella gräns, det blir en annan form av samlärarskap. (Lärare 4)

Samtidigt måste du skolas in i det också. Man kan inte att ”Jag vill inte” men du ingår ju i ett skolsamfund och då kanske du inte passar in i det skolsamfundet om du inte passar i samlärarskapet. (Lärare 4)

Samlärarskapet är inte något som kan förväntas att ett helt kollegium skall hantera över en natt. Lärare 4 påpekar detta, ”jag vill inte” är en känsla som kan uppstå om man inte vet vad som förväntas av en.

Om vi skall vara ärliga nu så är detta **samlärarskap** mellan slöjdarna inget att hänga i julgranen. Det finns ju moment när du gör någonting, du gör en snodd som du skall ha gjort till en tavla som du gjort i slöjden ungefär, eller segel till en båt men det är inte vidare så där planerat. Det är mera att du blandar slöjdarna och så skickar du iväg en elev å så hjälper läraren till och så fixar man lite åt dem. Så **samlärarskapet** kan finnas inom mjuka materialet och inom det hårda men inte över dessa materialgränser riktigt... (Lärare 4)

Sen är det ju det här med ”Öppna dörrar” att eleverna rör sig fritt att hur blir det i praktiken, hur får du strukturen så det blir vettigt så det inte blir lite här och så lite där. Så far man lite tillbaka, nej det här var inte roligt. (Lärare 1)

Lärare 1 och lärare 4 talar om problemet som uppstår ifall samlärarskapet skall tillämpas rakt in i deras skolvärld som det är uppbyggt idag, det finns tydligt olika slöjdsalar för olika material och det är klumpigt att byta material mitt i ett projekt. Eleverna skulle kanske bara välja att göra en del i projektet bra som de även finner är lättast och roligast.

Problemet är att få tid, för nu pratar vi om samlärarskap och slöjd. Vi skulle behöva prata om **samlärarskap** i allt, för då behöver vi inte ha en diskussion om **samlärarskap** för det klarar vi inte av. Jag kan förstå om man pratar om det på ämneslärarnivå och **samlärarskap** mellan slöjdlärare, ja. Men om du pratar om **samlärarskap** på klasslärarnivå, så pratar vi om **samlärarskap** från kl. 9–15 varenda dag i sin vardag med olika typer av utmaningar, så vårt **samlärarskap** bygger nog på något. (Lärare 4)

Samlärarskapets plats i de lägre årskurserna och utanför slöjdsalen kan bli krångligt anser lärare 4, eftersom samlärarskapet är ohanterligt om det skall genomsyra hela skolvardagen.

Det verkar som att ett väl fungerande samlärarskap i skolan påverkas av flera olika faktorer. Inledningsvis har inte alltid skolan de resurser som behövs för samlärarskapet. Genom att exempelvis ha flera lärare placerade kring ett projekt kan vara utmanande. Å andra sidan kan det hända att lärarna känner att samlärarskapet blir påtvingat och kanske inte kommer överens. I en sådan situation kan samlärarskapet kännas mera som en börda. Samlärarskap endast för samlärarskapet skall inom slöjddämnet är invecklat och svårt att planera, organisera och sedan genomföra i praktiken.

6.5 Samlärarskapets roll i skolslöjdens utveckling

Skolslöjden och dess utveckling gör att lärarna är fundersamma på åt vilket håll slöjden är på väg. Lärarna diskuterar ivrigt samlärarskapet i relation till skolslöjden. Frågor som väcks är exempelvis vad som är *relevant* för eleven att göra i slöjdsalen?

...vilka tekniker måste vi hålla kvar? Att det kommer ju nya med digitalisering och programmering i slöjden. Att är det viktigt att vi lär eleverna att virka? Att är det viktigt att... Ja såna saker att det är nu kanske en hel omvärdering av slöjden eller är det så att man

är intresserad av virkning kan man slå in på youtube så ser du den där virkningsvideon och så lär du dig själv eller är det något du skal lära dig i skolan? (Lärare 3)

Vad bör man som lärare ta fasta på i undervisningen, vad ska hållas kvar och vad ska slopas och ersättas med nytt? Lärare 3 bekymrar sig över hur utvecklingen kommer att påverka slöjdundervisningen. Lärare 3 och 4 diskuterar vidare och anser att *samlärarskapet* ska bidra till att få slöjden att *fungera* och driva eleverna att genomföra en *slöjdprocess*.

Hur gör man så det blir vettigt? (Lärare 1)

Mm, för mig är slöjd att ta sig an någonting, försöka genomföra det och att försöka bli klar, det är slöjdens största uppgift. Att lära sig att: Jaha jag skall börja, planera, hitta på något och sedan få det färdigt. Det är det jag försöker fostra dem till. (Lärare 3)

Samlärarskapet skall ju driva eleverna att göra det där. (Lärare 4)

Lärare 3 är bekymrad över att slöjden förändras för mycket och riskerar att tappa sin *identitet*. Lärare 1 däremot är säker på att slöjden kommer att finnas kvar men eventuellt ändrar form och benämning.

Jag är som sagt gammalmodig och rädd för att vi urholkar vårt ämne som vi har talat mycket om på Innokomp mötena, vårt ämne försvinner kanske? Men ja vet inte. (Lärare 3)

Att den dagen slöjd försvinner då försvinner också bildkonsten, musiken hela det här paketet. (Lärare 4)

Jag tror att dessa praktiska ämnena sitter så i kulturen att från gammalt, att Finland är uppbyggt från ruinerna i tiderna med allt det här med hantverk, att jag tror att det är så pass långt bak i ryggraden att om man ser på Finland. Så jag tror inte att det försvinner i sig, ämnet försvinner inte men det ändrar nyans, det ändrar form och benämning men jag tror nog att det kommer finnas kvar men hur det tar sig i uttryck är en annan sak. (Lärare 1)

Men vårt stora problem är att kunna definiera vad den nya slöjdundervisningen är. (Lärare 4)

Sammanfattningsvis råder lite olika uppfattningar om slöjden och dess roll i skolan. Vissa lärare är bekymrade medans andra är mera fundersamma på vart utvecklingen tar ämnet. Samlärarskapet kan utgående från lärarnas synpunkter bidra med en *förenande* effekt som kopplar samman slöjden oavsett i vilken riktning ämnet utvecklas.

6.6 Redovisning av genomförda observationer

I tabell 3 ges en överblick på vad vi noterade under observationstillfället. Tabellen är uppbyggd i tre kolumner. I den första kolumnen är observationstillfället uppdelat i de sekvenser vi tog del av på fältskolan. Den andra kolumnen visar vad och vem som observerades. I den tredje kolumnen framkommer exempel och kommentarer kring vad som behandlades under sekvenserna. Denna tabell är till för att strukturera det upplevda och ge en överblick på vad som observerades. Allt material som framkommer i tabellen är taget från våra fältanteckningar.

Tabell 3: Redovisning av observationer.

| Observations-tillfälle | Vad/vem observerades? | Exempel/kommentar från observationen |
|--------------------------|--|--|
| Morgonmöte i lärarrummet | Gemensamt möte för hela lärarkollegiet | <ul style="list-style-type: none"> - Rektorn höll i morgonmötet. - Veckans händelser och projekt diskuterades. - Gemensamma projekt i skolan koordinerades, ex. ”Idrott i skolan, nordiska litteraturveckan” Vem ansvarar för vad? - Gemensamt ämnesöverskridande projekt på gång som även sträcker sig över årskurserna 1 och 2. - Under mötet gavs svar på oklarheter och frågor som förekom. |
| Lektion 1 | Slöjd årskurs 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Upplägg: en lärare, ett projekt som genomförs i tre olika grupper. - Lärarledd undervisning med riktlinjer åt eleverna. - Produktplaneringen skedde i klassrummet och utförandet i slöjdsalen. |

| | | |
|-----------|-----------------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Utöver läraren fanns en ”skolmorfar” som gick omkring och hjälpte eleverna framåt i projektet. |
| Lektion 2 | Slöjd årskurs 3 | <ul style="list-style-type: none"> - En lärare och en assistent med liten grupp (8 elever). - Läraren och assistenten var stationerade på en plats. Eleverna fick komma och fråga om hjälp vid behov. - Läraren och assistenten samarbetade kring handledningen. |
| Lektion 3 | Slöjd årskurs 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Endagsprojekt i hela årskurs 1 (a, b och c), småslöjd, produkten introducerades, tillverkades och färdigställdes samma dag. - Rullande system, en grupp i gången i slöjdsalen där en assistent skötte borrstation åt alla grupper. - Materialet fanns färdigt förberett åt alla grupper. - Kommunikation mellan lärarna förekom grupperna emellan så att tidtabellen kunde justeras vid behov. - Samlärarskapet var avgörande för att projektet skulle kunna färdigställas under en dag. |
| Lektion 4 | Slöjd årskurs 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Två lärare med gemensam grupp, ena läraren ansvarar för den tekniska delen och den andra för den textila. - Projektet var planerat materialöverskridande, tidsmässigt får tekniska och textila slöjden lika mycket tid. |

| | | |
|-----------|-----------------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Lärarna har planerat projektet tillsammans och ser till att projektet fortskrider smidigt, eleverna uppmanas förbereda sig inför det uppkommande teknikbytet. |
| Lektion 5 | Slöjd årskurs 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Traditionellt upplägg. En lärare som undervisade en grupp, eleverna jobbade självständigt och läraren hjälpte till vid behov. - Inga tecken på samlärarskap syntes i denna undervisningssituation. |

Med tabell 3 som hjälp synliggörs tydligt att samlärarskapet framkommer under flera olika tillfällen under skoldagens gång. Direkt från inledningen med morgonmötet i lärarrummet syntes samlärarskapet bland lärarna. Att gemensamt komma fram till lösningar och koordinera skoldagen som ett team bygger på samlärarskapets principer. Under lektionerna var förekomsten av samlärarskapet väldigt varierande. Vissa lärare hade valt att slå ihop sig och arbeta gemensamt kring en större helhet, medans andra lärare föredrog en mera traditionell slöjdundervisning på egen hand.

Under lektion 1 spelade skolmorfar² en betydande roll. Utan skolmorfar skulle läraren inte kunna ha samma upplägg på lektionen och inte heller ha lika hög nivå på projektet. Skolmorfar fungerade som en extra lärare, givetvis utan huvudansvar men var överlag en bra tillgång att i slöjdsalen. Läraren kunde dela elevernas frågor och funderingar med skolmorfar som i sin tur vägledde eleverna framåt i sin slöjdprocess. Upplägget med ett projekt uppdelat över tre grupper gör att läraren och skolmorfar kan på förhand förutspå vad eleverna kan tänkas behöva hjälp med och på så sätt planera kommande lektioner.

I lektion 2 var samlärarskapet tydligt på så sätt att läraren och assistenten aktivt i kommunikerade kring elevernas arbeten och delade sina kunskaper med varandra och

² Begreppet *skolmorfar* bör inte förväxlas med en assistent eller skolgångsbiträde. Skolmorfar är fältskolans benämning på en äldre i skolan som frivilligt hjälper till i exempelvis slöjdundervisningen.

eleverna. Att de var stationerade på ett ställe hela lektionen tolkar vi att är utifrån praktiska skäl.

Lektion 3 var ett välplanerat projekt med hela årskurs 1. Samlärarskapet mellan de tre klasslärarna och assistenten vid borrstationen fungerade bra. De hade förberett material, borrstationen var förberedd och tidsschemat var på förhand planerat och följdes till punkt och pricka. Att använda varandras styrkor framkom exempelvis när assistenten skötte borrstationen då klasslärarna inte hade så mycket erfarenhet av pelarborrmaskinen.

Lektion 4 återspeglade teknisk slöjd och textilslöjdens samarbete. Här hade lärarna ett gemensamt projekt med olika delmoment. Eleverna turades om att vara en period i textilsalen och en i tekniska salen. Lärarnas samlärarskap kring projektet framkom med projektval och tidsplanering.

I lektion 5 var samlärarskapet inte aktuellt och syntes därmed inte. Undervisningen fungerade hur bra som helst ändå, det visar på att samlärarskapet behöver inte vara påtvingat och användas enbart av princip.

De lektioner vi valde att observera fungerade allihopa bra, vi observerade erfarna lärare som verkade trygga i sin undervisningssituation. Även om vi hade valt att observera flera lektioner än vad vi i slutändan gjorde skulle knappast våra resultat påverkats desto mera. Det vi observerade verkade vara slöjdundervisning som det ser ut i våra finska skolor 2018, en kombination av det hårda och mjuka materialen mellan varven men i grund och botten en klassisk slöjdundervisning med inslag av det moderna.

7 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten i förhållande till forskningsfrågorna. Forskningsfrågorna besvaras utgående från teoridelen varvat med informanternas svar och upptäckterna från observationen. Därefter förs en metoddiskussion och avslutningsvis ges förslag till fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Undervisning med vetenskap som grund kräver tålamod men samhället omkring skolan har bråttom och vill se snabba resultat. I verksamheter som skolor där det i huvudsak är människor som samverkar, tar det tid att tillämpa nya arbetssätt. (Håkansson & Sundberg, 2012 s. 274.) Samlärarskapets roll i skolslöjden sammanställs ur positiva och negativa bemärkelser. För att tydliggöra resultatet kommer det insamlade materialet att diskuteras utgående från studiens forskningsfrågor.

Hur kan samlärarskap mellan lärare ta sig i uttryck?

Utgående från studiens resultat framkom ett flertal konkreta exempel på hur samlärarskap mellan två eller flera lärare kan förekomma. Intervjun gav mångsidiga svar på lärarnas tankar om samlärarskap och deras kännedom om begreppet hittills. Genom att observera lärarnas lektionsupplägg, genomförande av undervisning och övrig verksamhet i skolan gav det oss många värdefulla insikter i samlärarskapets framkomst i praktiken.

Resultatet visar att begreppet samlärarskap var svårt att beskriva hos informanterna. Exempelvis, vad räknas som samlärarskap och på vilket sätt skiljer sig samlärarskapet från andra närliggande begrepp var några tankeställningar som framkom i intervjun. Samlärarskap bland informanterna upplevs vara ett fenomen som använts i skolan tidigare, utan att benämnas som ett begrepp. Lärare 4 tillägger att det är många aktiviteter i skolan som bygger på samlärarskapet och att det är ytterst sällan en lärare väljer att gå en helt egen väg. En lärare är inte ensam och har alltid stöd av kollegiet.

Lärare 4 anser att samlärarskapet och kompanjonsundervisningen är begrepp som står nära varandra och att samlärarskapet kan tas i uttryck på olika sätt beroende på situation. I planeringsskedet grundar sig samlärarskapet på att lärare koordinerar undervisning tillsammans och tar stöd av varandra. Under ett lektionstillfälle kan en

annan lärare komma in i klassen och hjälpa till, då sker samlärarskapet konkret för stunden. I en sådan situation menar lärare 4 att samlärarskapet tas i uttryck på ett helt annat sätt.

Lärare med hjälp av en assistent i klassen tolkar vi som en sorts samlärarskap. Assistenten har nödvändigtvis inte varit med och planerat undervisningssekvensen men kan på plats i klassrummet få instruktioner av läraren och hjälpa till där det behövs. Alternativt kan det vara frågan om en skolmorfar som exempelvis fanns till förfogande vid fältskolans slöjdundervisning. Denna hjälpreda i klassen bär inte samma ansvar som läraren men utgående från det insamlade materialet upptäckte vi att hjälpredornas tillgång var mycket värdefulla. Vi upplevde att de lektioner där hjälpredor eller flera lärare var närvarande fungerade smidigare. Speciellt i större grupper då läraren hade mera tid att handleda eleverna och samtidigt kunde nivån på elevernas projekt höjas ett steg när det fanns flera vuxna i klassrummet.

Utgående från våra iakttagelser från observationstillfället anser vi att samlärarskapet framkom tydligast i den undervisningssituation där tre grupper arbetade kring samma projekt. Samlärarskapet framkom märkbart och var en avgörande del i projektet. Allt från planeringen av projektet med bestämmande av tidsramar, utdelande av arbetsuppgifter till framställande av material åt samtliga grupper syntes i undervisningen. I undervisningssekvensen var exempelvis placeringen av assistenten vid pelarborrmaskinen viktig för att projektet skulle gå att utföra under endast en skoldag. De övriga lärarnas kommunikation med varandra var viktig för att projektet skulle fortgå som planerat. Det förberedda materialet var bra och tillräckligt åt alla elever. Vi noterade att samtliga lärare och assistenten hade en positiv inställning och arbetade mot ett gemensamt mål, det tycker vi är en betydelsefull del i samlärarskapet.

Vi anser utgående från analyserat material att samlärarskapet fungerar ypperligt i projektbaserade arbeten med eleverna där flera lärare och klasser är inblandade. Då är samlärarskapet som mest användbart och behövs för att organisera arbetet. Friend & Cooks (2014) beskrivning om att samlärarskapet bör vara baserat på gemensamma mål och att alla parter delar på ansvaret stämmer in på projektbaserat lärande. Framförallt är det viktigt att alla inblandade parter är frivilliga och överens om hur projektet ska framföras. Stödet från kollegorna och vi-andan är viktigt för ett väl fungerande samlärarskap. Lärare 2 och 3 menar att i grupp är det enklare att våga testa nya tekniker eftersom kollegorna kan hjälpa och stöda en genom processen. Tröskeln för att gå utanför sin bekvämlighetszon blir lägre ifall det görs tillsammans.

Lärarnas samlärarskap behöver nödvändigtvis inte begränsas till en undervisningssituation utan samlärarskapet kan även förekomma utanför klassrummets väggar. Exempelvis under ett morgonmöte i skolan där gemensamma sysslor delas ut och organiseras tolkar vi som en sort av samlärarskap. Friend & Cooks (2014) beskrivning av att samlärarskap bör vara frivilligt, ha lika värde för alla inblandade, arbeta mot gemensamma mål, att dela på ansvar, beslutstagande och resurser överensstämmer med fältskolans morgonmöte. Under mötet var deltagarna aktivt med och diskuterade sig fram till gemensamma lösningar. Rektorn höll i mötet och delade ut arbetsuppgifter åt olika lärare. I detta fall fungerade rektorn som en förmedlare och organiserade verksamheten utgående från lärarnas förslag. (Friend & Cook, 2014)

Vi tolkar morgonmötet som en viktig del i lärarnas vardag och ett värdefullt tillfälle att komma med förslag. Lärare 4 poängterar att samlärarskapet i grunden utgörs av kommunikation, diskussion och att göra saker tillsammans. I det område där läraren inte känner sig stark finns lärarkollegorna till hjälp. Lärare 2 och 3 är av samma uppfattning och anser att det är en trygghet att kunna planera tillsammans och lära sig av varandra. Friend & Cook (2014) stöder vår tolkning väl genom att påpeka att samlärarskapet skapar känsla av gemenskap och gynnar undervisningen genom att maximera styrkor och minimera svagheter hos lärarna som utövar samlärarskapet tillsammans (Friend & Cook, 2014).

Sammanfattningsvis kan samlärarskapet tas i uttryck på flera olika sätt, både i och utanför klassrummet. Grunden bygger på *förtroende* och *tillit* bland lärarkollegorna. Förmågan att utnyttja varandras *styrkor* och lärarnas *kommunikation* är väsentliga delar av ett fungerande samlärarskap. Ofta kan samlärarskapet tänkas vara en längre process som planeras på förhand, men utgående från det insamlade materialet har vi märkt att samlärarskapet ofta förekommer obemärkt. Vi anser att ifall stämningen i lärarkollegiet är bra så förekommer samlärarskapet i en högre grad. *Vi-andan* är en förutsättning för att samlärarskapet ska lyckas. Oavsett vad samlärarskapet används till, behövs *samarbete* bland lärarna för att lyckas.

Vad kan samlärarskap resultera i för lärarna, eleverna och slöjdämnet?

Under intervjun diskuterades flera aspekter om arbetsmetoden samlärarskap, vi tar nu fasta på de kommentarer som informanterna haft som berör lärarna, eleverna och slöjdämnet.

Lärare 4 nämner i början av intervjun att ett fungerande samlärarskap gör att lärarna jobbar på ett vettigt sätt och jämlikt, inte så att den ena parten bara står och ser på. Enligt Friend & Cook (2014) så kräver samlärarskap att alla parter delar på ansvaret och beslutstagandet. Detta betyder inte att alla uppgifter behöver delas lika men alla är medvetna om allt jobb som görs. Så både lärare 4 och Friend & Cook tycker lika om samlärarskapets jämlikhetskänsla men alla lärare behöver inte ha lika mycket jobb konstant, bara båda två delar på det slutgiltiga ansvaret.

Informanterna påpekade flera gånger under intervjun vikten av tryggheten genom samlärarskapet, lärosituationerna anpassas så att olika lärares styrkor lyftes fram och lärosituationen blir optimal, grundpelaren i detta ligger i god kommunikation. Friend & Cook (2014) skriver att samlärarskapet skapar en känsla av gemenskap. I utövandet av samlärarskap kan ens styrkor maximeras och svaga sidor minimeras och slutresultatet blir bättre för alla. Lärarna påpekade att det ger en grundtrygghet att kunna planera tillsammans och både ens positiva och negativa erfarenheter bidrar till en starkare undervisning. Lärare vid en skola är beroende av varandra och utövar ett sorts samlärarskap hela tiden för att få skolan att fungera optimalt. (Arfwedson & Arfwedson, 1991, s. 111.)

Men nog berikar det ju också sådär årskursvis man har mycket större möjligheter att göra projekt när du är tre lärare som vi nu är, man drar hellre igång något sånt när man är tre som jobbar för det än om jag skulle vara helt ensam. (Lärare 2)

Ett samlärarskap måste vara frivilligt, denna åsikt delar både våra informanter och Friend & Cook (2014), ett påtvingat samlärarskap är en börda och kan inte utvecklas framåt om inte alla inblandade är redo att göra det som krävs. Skolframgång visar sig i en studie vara direkt kopplat till lärarnas samarbete i skolan, med fokus på gemensam planering, undervisning och utvärdering. (Jarl, 2017, s. 80.)

Rusk (2018) skrev om lärarnas välmående i Svenskfinland. Förutom att ha bra kollegier är även tillräckliga resurser ett måste för att orka som lärare. Detta stämmer också in på vad våra informanter sa. För att samlärarskapet skall kunna börja användas som arbetsmetod på allvar krävs mera resurser, om införandet av arbetssättet blir ett stressmoment så fallerar det lika snabbt som det införs. Även en god inskolning och en stark vilja att jobba krävs från hela lärarkåren.

Jag tror att det som du sade du kan inte säga ”Tjohej, nu ska vi börja med samlärarskap och det från och med fredag!”. Samlärarskapet måste växa sig in på ett naturligt sätt och du är

flera och signalerar och vi måste liksom hålla ihop på det här, uppmuntra så att säga, det måste växa fram av sig själv. (Lärare 4)

Informanterna ville också tala om samlärarskapet utanför slöjden och om det kommer att fungera och i alla årskurser. De lät skeptiska till om att ett sådant arbetssätt skulle kunna genomföras i hela grundskolan.

”Ofta om man talar om en förändring av organisation eller arbetssätt behöver minst tre år för att sätta sig och bli till trygga rutiner. Utvärdera arbetet ofta men dra inga slutsatser för framtiden efter bara ett år!” (Wahlström, 2005.)

En rädsla att slöjdämnet urholkas och tappar dess identitet finns, slöjden behöver därmed en ny definition. Att slöjden helt skulle försvinna var informanterna inte oroliga över, då är också bildkonsten och musiken borta ur skolan. Förespråkare för de traditionella slöjdteknikerna och personer som vill förändra slöjden med nya tekniker finns alltid. (Nygren-Landgårds, 2003.)

För elevernas del så är samlärarskapet fungerande om eleverna inte märker av det. Informanterna diskuterade att det kan vara svårt att organisera samlärarskapet rent praktiskt i skolan. Exempelvis har materialöverskridande projekt bedrivits förut i informanternas skola men inte så att elever får förflytta sig mellan materialen och salarna hur de vill. Svårigheter uppstår om samlärarskapet för snabbt påbörjas i skolan som den är uppbyggd idag. Friend & Cook (2014) skriver att samlärarskap något som uppskattas av de som använder arbetssättet. Det kan vara svårt att få samlärarskapet att fungera men de som använder det här arbetssättet måste tro på att resultaten blir starkare och mer betydelsefullt än om de arbetat individuellt.

Sammanfattat av vad informanterna sagt är våra slutsatser att skolan 2018 inte är redo för samlärarskap som arbetsmetod, metoden kan användas i vissa sekvenser men passar inte i alla ämnen. Lärare måste skolas i och förberedas ordentligt för att inte samlärarskapet skall misslyckas som arbetsmetod i våra skolor. Uppfylls inte alla krav så är tid och resurser bortkastade och resultatet blir inte bättre än om undervisningen utfördes traditionellt, rent av kanske sämre.

7.2 Metoddiskussion

Valet att samla samtliga informanter på ett och samma ställe för att genomföra en gruppintervju anser vi att i vår studie var en bra lösning. Intervjuszvaren fick mervärde och blev mångsidigare när informanterna spann vidare, motsatte sig, stödde och

framförallt utvecklade varandras svar. Stämningen var avslappnad i deras egen skolmiljö och vi tror att informanterna kunde formulera sig fritt utan förhinder från omgivningen, detta eftersom frågorna inte heller var av känslig karaktär. Nackdelen med gruppintervju kan vara att informanterna påverkas av varandra och inte törs uttrycka sin egen åsikt, utan svaren kan framkomma som majoritetssvar där informanterna endast håller med varandra utan att själva bidra med åsikter (Stukat, 2011, s. 46). I detta fall var informanterna bekanta med varandra sen förut och vi fick med vår gruppintervju sakliga svar på de frågor vi hade förberett.

Under intervjutillfället spelade vi in samtalet med lärarna för att senare kunna transkribera och färgkoda det inspelade materialet. Det inspelade materialet hördes bra och inga tekniska problem förekom med våra inspelningsapparater. Reservbandspelare användes ändå för att säkerställa att materialet spelades in.

Att komplettera intervjun med ett observationstillfälle gjorde att vi fick se hur samlärarskapet tillämpades i praktiken. Stukat (2011) hävdar att under en observation får observatören faktiskt se vad människor gör i olika situationer, inte bara vad de säger att de gör. Det kändes som en självklarhet i vårt fall att göra en uppföljande observation för att se hur samlärarskapet fungerar på fältskolan. Och i efterhand blev resultatet mera pålitligt än om vi bara skulle ha genomfört en intervju med lärarna.

Vi anser att vi fick ut vad vi hade förväntat oss från observationstillfället. Eventuellt kunde vi ha gjort flera observationer vid olika tillfällen. Det insamlade materialet från ett tillfälle räckte till och besvarade vår observationsmanual väl. Det svåra med att observera är att inte påverka situationen på något sätt. Att komma in i en klass som observatör drar ofta till sig uppmärksamheten i gruppen. Eleverna samt lärarna kan tänkas agera annorlunda än de annars skulle göra (Stukat, 2011, s. 57–58.) Vid vårt observationstillfälle försökte vi därmed vara diskreta och inte påverka undervisningen på något sätt.

I skolan där studien utfördes sade de intervjuade lärarna att eleverna och lärarna är vana med att ha besökare med sig i klassrummen och lär sig redan från de första skolåren att inte fästa så stor uppmärksamhet vid besökarna och fortsätta som vanligt. Det bör påpekas att studien begränsades till projekt *Innokomp* och till fyra lärare från en fältskola som var förknippade till slöjdundervisning.

7.3 Förslag till fortsatt forskning

Studiens område var snävt och kunde på så vis göras på nytt i en större omfattning, exempelvis med lärare från flera olika skolor. På så sätt kunde ett mera tillförlitligt resultat fås genom att jämföra olika skolor i närregionen. Lärarna behöver nödvändigtvis inte vara kopplade till slöjdundervisning utan det kunde handla om lärarkollegiet överlag. Dessutom om undersökningen inte skulle vara projektbaserad kunde svarens utformning se annorlunda ut.

En möjlighet kunde vara att göra en liknande undersökning på en andra stadets utbildning och se hur samlärarskapet används där. Är klimatet det samma i lärarkollegiet och hur kan samlärarskapet tillämpas? Utöver att intervjua lärarna kunde även fältstudier vara bra att använda här för att följa med lärarna under en längre tid. Alternativt fokusera på en elevgrupp och se hur de påverkas av lärarnas samlärarskap. Samma undersökning kunde utföras när samlärarskapet vuxit in i våra skolor och inte mera är den ”nya” arbetsmetoden.

Litteratur

- Ahlén, A. (2015). *Vilken funktion har arbetslaget för skolutvecklingen? En studie av lärarnas tankar om arbetslagets funktion och dess betydelse i organisationen*. Malmö: Malmö högskola.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. Ingår i B. Starrin, & P.-G. Svensson, *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111–136). Lund: Studentlitteratur.
- Allwood, C., & Erikson, M. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, K., Blossing, U., & Jarl, M. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Arfwedson, G., & Arfwedson, G. (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Bjereld, U., Demker, M., & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap: om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962–1994*. Linköping: UniTryck.
- Brunila, K. (2007). *Jämställdhetsarbetet i Finland betraktat genom jämställdhetsprojekten på 1970–2000-talen*. Hämtad 17.1.2018 från: <http://www.helsinki.fi/sukupuolentutkimus/aanioikeus/sv/artiklar/jamstalldhettsarbete.htm>
- Bryman, A (1995). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Burman, A. (2014). *Pedagogikens idéhistoria: uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Studentlitteratur Ab.
- Connell, R. W. (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Dzedina, A. (2018). *Slöjdnormen svår att bryta*. Hämtad 8.2.2018 från: <https://tidningengrundskolan.se/slojdnormen-svar-att-bryta/>

- European Institute for Gender Equality. (2018). Hämtad 13.2.2018 från:
<https://eige.europa.eu>
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. Ingår i A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13–37). Stockholm: Liber.
- Finlands svenska lärarförbund. (2017). Hämtad 8.11.2017 från:
<https://www.fsl.fi/rad-och-stoed/arbetstid/samplanering>
- Friend, M., & Cook, L. (2014). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Harlow: Pearson.
- Gordon, T., Lahelma, E., Lyytinen, H., Niemivirta, M., Scheinin, P., & Siimes, M. A. (2004). *Skola – kön – inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningstyrelsen.
- Haag, E.-L., & Asplund Carlsson, M. (2011). Genus och queer. Ingår i H. Alastair, G. Sevtap, & M. Asplund Carlsson, *Lärarkyrket – ett mångfaseterat uppdrag* (s. 137–151). Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). *Professionellt kapital: att utveckla undervisning i alla skolor*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hasselskog, P., & Johansson, M. (2008). Slöjdämnet efter millenieskiftet. Ingår i K. Borg, & L. Lindström, *Slöjda för livet – Om pedagogisk slöjd* (s. 15–28). Lärarförbundet.
- Hedegaard Hansen, J. (2009). *Narrativ dokumentation*. Stockholm: Liber.
- Heikkilä, M. (2015). *Lärande och jämställdhet i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Hilmola, A. (2011). Samansisältöisen käsityön osaaminen peruskoulussa. Ingår i S. Laitinen & A. Hilmola. (Red.), *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. (s. 162–174). Tammerfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 16.2.2018 från: http://www.oph.fi/download/131643_Taito-ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf

- Heino, T. (red.). (2013). *Erfarenheter i omlopp –idéer för utveckling av lärmiljöerna*. Tammerfors:Utbildningsstyrelsen. Hämtad 9.5.2018 från:
http://www.oph.fi/download/153289_erfarenheter_i_omlopp.pdf
- Heinonen, O.-L. (2018). *Varje grundskola är den bästa skolan*, *Utbildningsstyrelsens blogg*. Hämtad 21.2.2018 från:
https://www.oph.fi/aktuellt/blogg/101/0/varje_grundskola_ar_den_basta_skolan
- Holme, I.-L., & Solvang, B.-K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2014). *Gruppsykologi – för skola, arbetsliv och fritid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning, Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & kultur.
- Institutet för hälsa och välfärd. (2017). *Centret för jämställdhetsinformation, Utbildning*. Hämtat 8.2.2018 från:
<https://thl.fi/sv/web/jamstalldhet/jamstalldhet-i-finland/utbildning>
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, L.-G. (1999). *Introduktion till vetenskapsteorin*. Stockholm: Thales.
- Johansson, M., & Hasselskog, P. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): Slöjd*. Stockholm: Skolverket.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Utbildningsstyrelsen, Jämställdhetsarbete en kunskapsfråga. Guide för främjande av jämställdhet i den grundläggande utbildningen*. Tammerfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 14.2.2018 från:
http://www.oph.fi/download/173401_jamstalldhetsarbete_ar_en_kunskapsfraga.pdf
- Karlsson, L.-B., & Piuva, K (Red.) (2012). *Genusperspektiv i socialt arbete*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Kommittébetänkande. (1927). *Lantfolkskolans läroplan*. Helsingfors: Statsrådets tryckeri.
- Kommittébetänkande 1970 A:4. (1970). *Grundskolans läroplans betänkande II*. Helsingfors: Statens tryckericentral.
- Kruse, Å (2016). *Tillbaka till jobbet: Hållbar återgång efter stressrelaterad ohälsa*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kveli, A.-M. (1994). *Att vara lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män, 8.8.1986/609. Hämtad 16.1.2018 från: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lepistö, J., & Lindfors, E. (2015). *From Gender-segregated Subjects to Multi-material Craft: Craft Student Teachers' Views on the Future of the Craft Subject*. Ingår i FORMakademisk. Vol 8, nr 3. Hämtad 15.1.2018 från: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/1313/1440>
- Lindfors, L. (1993). *Slöjdfostran i kulturkampen. Del I. Studier i den finländska skolslöjdens läroplaner 1912–1994*. (Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 4 1993). Vasa: Åbo Akademi. Institutionen för lärarutbildning.
- Lindfors, L. (1995). *Slöjdfostran i kulturkampen, del II. En översikt av slöjdpedagogikens utvecklingshistoria i ett finländskt perspektiv*. (Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 20 1995). Vasa: Åbo Akademi. Institutionen för lärarutbildning.
- Lindgren, G. (1994). Fenomenologi i praktiken. Ingår i B. Starrin, & P.-G. Svensson, *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 91–110). Lund: Studentlitteratur.
- Luukkanen, T.-L. (2009). *Biografiskt lexikon för Finland 2. Ryska tiden*. Hämtad 23.5.2018 från: <http://www.blf.fi/artikel.php?id=3176>

- Marteus, A.-C. (2016). *Hur många slöjdnivar tål Sverige?* Hämtad 17.11.2017 från: <https://www.expressen.se/ledare/ann-charlotte-marteus/hur-manga-smorknivar-tal-sverige/>
- Nationella sekretariatet för genusforskning. (2016). *Om kön och genus*. Hämtad 16.10.2018 från: <https://www.genus.se/kunskap-om-genus/om-kon-och-genus/>
- Nightingale, D., & Cromby, J. (Red.) (1999). *Socialkonstruktionistisk psykologi*. Lund. Studentlitteratur.
- Nordiska ministerrådet. (2010). *Jämställdhet skapar ett hållbart samhälle: Nordiskt jämställdhetspolitiskt samarbete 2011–2014*. Köpenhamn. Hämtad 15.2.2018 från: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:701712/FULLTEXT01.pdf>
- Nordiska ministerrådet. (2018). Hämtad 19.2.2018 från: <https://www.norden.org/sv/nordiska-ministerradet>
- Nygren-Landgårds, C. (2003). *Skolslöjd nu och då - men vad sen?* (Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 5 2003). Vasa: Åbo Akademi. Institutionen för lärarutbildning.
- Olsson, I. (2015). *Kartläggning av fyra skolkulturer inom grundskolan i Småstads kommun: i syfte att skapa underlag för ett förbättringsarbete*. Karlstad Universitet, Estetisk – filosofiska fakulteten.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen – kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Paksuniemi, M. (2013). *The historical background of school system and teacher image in Finland*. Oulu: Peter Lang.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (3rd edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Porko-Hudd, M., & Åbacka, G. (2011). Slöjd och huslig ekonomi – olika på grund av kön eller samma för alla? Ingår i V. Bäck, T. Gullberg, K. Linnamäki, M. Lithén, A.-S. Loo, & M. Porko-Hudd (Red.), *Genus i skola och utbildning* (s. 69–81). Vasa: Pedagogiska fakulteten. Åbo Akademi.
- Pöllänen, S. (2002). Yhteinen käsityö: tasa-arvoa vai pakkoa? Yhteisen käsityön tarkastelua tasa-arvon näkökulmasta. i V. Meisalo (Red.), *Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002* (ss. 523–530). Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Reuter, M (2007). *Jämlikhet och jämställdhet*. Reuters ruta 31/1 2007. Hämtad 8.10.2018 från:
https://www.kotus.fi/sv/publikationer/sprakspalter/reuters_rutor_1986_2013/2007/jamlikhet_och_jamstalldhet
- Rusk, C.-E. (2018). *Kollektivet ger kraft*. Hämtad den 19.5.2018 från:
https://issuu.com/lararen/docs/l__raren_2_2018
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* Columbia University: Teachers College.
- Samuelsson, M. (2013). *Didaktiskt erfarenhetsutbyte mellan lärare i slöjd i en nätbaserad praxisgemenskap*. Techne serien, Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, 20 (2), s. 34–47. Hämtad 23.11.2018 från:
<https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/666/626>
- Savonius, A (2016). *Jämställdhetsplanen kommer till skolan: "Vi måste passa oss noga"*. Hämtad 13.2.2018 från:
<https://svenska.yle.fi/artikel/2016/11/20/jamstalldhetsplanen-kommer-till-skolan-vi-maste-passa-oss-noga>
- Sigurdson, E. (2014). *Det sitter i väggarna. En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. Print & Media: Umeå universitet. Hämtad 7.3.2018 från: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:760284/FULLTEXT03.pdf>
- Skolstyrelsen. (1985). *Grunderna för grundskolans läroplan 1985*. Helsingfors: Skolstyrelsen.

- Social- och hälsovårdsministeriet. (2015). *Nu är Finland EU:s näst jämlikaste land – lång väg kvar till målet*. Hämtad 7.2.2018 från: http://stm.fi/en/article/-/asset_publisher/suomi-on-nyt-eu-n-toiseksi-tasa-arvoisin-maa-tavoitteeseen-viela-matkaa?_101_INSTANCE_yr7QpNmlJmSj_languageId=sv_SE
- Språkbruk, (1995). Hämtad 8.10.2018 från: <https://www.sprakbruk.fi/-/jamlikhet-och-jamstalldhet>
- Starrin, B., & Svensson, P.-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Statsrådets förordning. (2012) *Timfördelningen i den grundläggande utbildningen*, Hämtad 15.1.2019 från: https://www.oph.fi/download/171793_timfordelning.pdf
- Steinar, K., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsinterjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Studieinfo. (2018). Hämtad 8.3.2018 från: <https://studieinfo.fi/wp/sv/>
- Stukåt, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundström, M. (2015). *Genus och jämställdhet i slöjden. En studie om hur slöjdlärare upplever genus och jämställdhet i undervisningen*. Vasa: Avhandling för pedagogie magisterexamen.
- Suojanen, U. (1999). Slöjd och samhällsförändring. I Ulla Suojanen & Mia Porko-Hudd (Red.): *World-Wide Sloyd. Ideologi för framtidens samhälle. Ideology for future society*. Dokumentation från NordFo- symposium. Vasa, 26-27.11.1999. (Techne Series: Research in Sloyd Education and crafts science B no. 8 1999).
- Svensson, L. (2004). Forskningsmetoders analytiska och kontextuella kvaliteter. Ingår i C.M. Allwood (Red.) *Perspektiv på kvalitativ metod* (s. 65–95). Lund: Studentlitteratur.

- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Turun yliopisto. (2017). *INNOKOMP*. Hämtad 3.1.2019 från:
<https://www.utu.fi/fi/sivustot/innokomp/Sivut/home.aspx>
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2018). *Framtiden för den jämlika grundskolan*. Hämtad 8.3.2018 från:
<https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-555-6>
- Undervisningssektorns Fackorganisation. (2018). *Lärares yrkesetik*. Hämtad 17.2.2018 från: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Larares%20yrkesetik>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtad 9.12.2017 från:
https://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen
- Utbildningstyrelsen. (1994). *Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Helsingfors: Utbildningstyrelsen.
- Utbildningstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Stödmaterial i slöjd*. Hämtad 14.2.2018 från:
https://www.edu.fi/planera/grundlaggande_utbildning/slojd/lp2016_-_stodmaterial_i_slojd/mangsidiga_larmiljoer_i_slojdundervisningen
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vikström, P. (2008). ”Flickor och pojkar jobbar på olika sätt” *Elevers uppfattningar om slöjd och jämställdhet*. Vasa: Avhandling för pedagogie magisterexamen.
- Wahlström, G. O. (2005). *Samspel och ledarskap*. Stockholm: Liber.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Wilkinson, R., & Pickett, K. (2010). *Jämlikhetsanden. Därför är mer jämlika samhällen nästan alltid bättre samhällen*. Stockholm: Karneval förlag.

Åberg, K. (1999). *Arbetslag i skolan*. Solna: Ekelunds Förlag AB.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjumanual för gruppintervju om samlärarskap

Bakgrundsinfo:

- Inledningsvis får ni kort presentera/ sammanfatta er lärarerfarenhet.

Intervjufrågor:

1. Hur bekanta är ni med begreppet samlärarskap? En öppen diskussion.

- Vad betyder samlärarskap för er? Vad är er uppfattning hittills?

2. Hur synliggörs samlärarskapet överlag i er skola?

- På vilket sätt tillämpas samlärarskapet mellan slöjdarterna? Hur går ni tillväga?

- På vilket sätt ser ni att samlärarskapet borde utvecklas?

3. Hur ser slöjdens framtid ut?

- Vad anser du är relevant i slöjden?

- Åt vilket håll är slöjden på väg?

4. Hur tas samlärarskapet emot i er skola? Är det positivt eller negativt?

5. Övriga frågetecken kring samlärarskapet?

6. Hur ser den optimala slöjdundervisningen ut i framtiden enligt er?

7. Ytterligare frågor, tankar och funderingar som väcktes under intervjun?

Bilaga 2: Observationsmanual

Observationstillfällets uppbyggnad:

1. Förutsättningar

- Klass, gruppstorlek.
- Utrymmen, utrustning.

2. Planering

- Om det finns en gemensam planering, hur syns planeringen i undervisningen?
- Hur framkommer samlärarskapet utanför undervisningen, t.ex. i lärarrummet?

3. Struktur

- Hur är undervisningen uppbyggd?
- Variation i upplägg?

4. Genomförande

- Hur fungerar kommunikationen mellan lärarna?
- Undervisar de eleverna tillsammans eller skilt med sina egna grupper?
- På vilket sätt handleder lärarna?
- Hur påverkas eleverna?

5. Övrigt

- Ytterligare upptäckter som tangerar samlärarskapet?