

Barbro Sjöberg

Handledning i dialog som slöjdpedagogisk undervisningsmetod

Sammandrag

I föreliggande artikel diskuteras problematiken kring handledning i slöjdpedagogisk verksamhet på lärarutbildningsnivå. För att finna svar på frågorna "Vad innebär det att vara en 'kunnig handledare'?" och "Hur arrangerar man lärandesituationer som stöder de studerande i sökandet efter kunskap och i utvecklandet av färdigheter?" byggs en teoretisk referensram för problemområdet upp på basis av sociokulturell teori och dialogisk filosofi. Syftet är att inom dessa hitta aspekter som kan ge förståelse för den interaktion som försiggår i slöjdpedagogisk verksamhet samt i handledningssituationer inom området. Utgående från den teoretiska referensramen, samt utifrån aspekter såsom verbal, icke-verbal och visuell kommunikation beskrivs en slöjdpedagogisk undervisningsmetod, "Handledning i dialog". I samband med utvecklandet av undervisningsmetoden förs en diskussion kring vikten av att i handledningsdialogen på en metanivå verbalisera och teoretisera det som sker i slöjdverksamheten.

Nöckelord: dialog, formgivning, slöjd, slöjdpedagogik, sociokulturellt lärande

Inledning

I anvisningar om den utbildning i universitetsämnet slöjdpedagogik (Ansökningsguiden 2007; Studiehandbok 2005-2006) som leder till magisterexamen går att läsa att undervisningen bygger på teorin om slöjdpedagogisk verksamhet som helhetssystem. Vidare sägs att syftet med studierna är att utbilda lärare som medvetandegjort det egna slöjdkunnandet och byggt upp en förståelse för slöjdverksamhet som pedagogiskt fenomen. Enligt ovannämnda anvisningar strävar man mot att förverkliga detta organisatoriskt genom att de ämnesteknologiska, didaktikbaserade kurserna genomförs parallellt med kurser i slöjdpedagogisk teori. Målsättningen är att under studiernas gång flytta tyngdpunkten från separata teknologikurser till omfattande projekt där slöjdpedagogisk teori och praktik förenas, att utbilda reflekterande lärare med en mångsidig bild av de teknologiska områdena samt med kännedom om de pedagogiska teorier som skapar grund för produktivistiskt inriktad verksamhet och undervisning inom området.

Nygren-Landgårds (2000, s. 69) påpekar att slöjdämnet på universitetsnivå omfattar mer än blott teknologiskt innehåll. I och med att undervisningen består av kunskapsområden från såväl slöjdpedagogik som –vetenskap och att kurserna är didaktiskt upplagda är kraven på de studerande stora. I synnerhet som forskning (Nygren-Landgårds & Porko, 1998, ss. 96-97) har visat att det inte alltid är en självklarhet att de studerande i lärarutbildningen baserar sitt val av studieinriktning utifrån önskemålet att se pedagogiskt på slöjdverksamhet utan att det är slöjdverksamheten som sådan som är av intresse. De studerande bör därför, enligt Nygren-Landgårds (2000, s. 69), under studiernas gång forma sig en bild av ämnets karaktär och uppgift i skolsystemet samt kunna tillämpa undervisningsinnehåll på olika nivåer i utbildningssystemet. Nygren-Landgårds konstaterar vidare att det är lärarutbildarens uppgift i rollen av handledare dels i sitt agerande ha tilltro till att förutsättningar som motivation, vilja, aktivitet och ansvar, vilka är utgångspunkter för lärandet, finns hos den studerande, samt dels ha förmåga att arrangera lärandesituationerna så att dessa förutsättningar kan tas tillvara. Problem kan dock, enligt Gulliksen (2006, ss. 133, 204-209) och Schön (1987, ss. 119-125), uppstå om handledare och studerande inte har förmåga att mötas i en dialog. Handledaren kan exempelvis utgå från att

hans/hennes syn på undervisningsinnehållet är det ända rätta, medan den studerande kanske ger ett sken av att anta lärarens syn, men i verkligheten arbetar i enlighet med sin egen övertygelse.

På basis av ovanstående kan konstateras att för att handledning skall vara möjlig krävs att läraren arrangerar lärandesituationer som inbjuder till handledning samt att den lärande är aktiv och motiverad att gå in i en handledningsrelation som bygger på en dialog. I denna artikel diskuterar jag problematiken kring handledning i slöjdpedagogisk verksamhet, samtidigt som jag gör ett försök att utveckla en undervisningsmetod som skall ses som ett stöd i undervisning på lärarutbildningsnivå. I tidigare arbeten (Sjöberg, 2005; 2008)¹ har jag redogjort för hur individuell och grupp handledning används som undervisningsmetoder på magisternivå inom formgivningsutbildning samt hur en skissbok kan fungera som ett diskussionsunderlag vid individuell handledning. Dessa arbeten ger en empirisk bakgrund och utgör således min förförståelse när jag här bygger upp en mera generell teoribakgrund för den slöjdpedagogiska undervisningsmetod som jag valt att kalla handledning i dialog.

En referensram för problemområdet

Genom resonemanget i inledningen uppstår frågor som kretsar kring behovet av att utveckla handledning² som undervisningsmetod. Dessa frågor har sitt ursprung i den problematik som uppstår när läraren i undervisningssituationen saknar resurser och redskap för hur han/hon skall hjälpa den lärande dels att lösa problem och dels att utveckla och reflektera över sina kunskaper och färdigheter. Forskare inom slöjdområdet, samt inom närliggande områden, har dryftat problematiken kring handledning i undervisningen. Den ena ytterligheten i denna problematik är lotsning, där läraren är kunskapsutdelaren som ger den lärande färdiga lösningar och modeller. Den andra ytterligheten är en tro på att den lärande med hjälp av sin kreativitet och genom försök och misstag skall utveckla det egna kunnandet, vilket samtidigt innebär att läraren inte erbjuder några redskap för utveckling och lämnar ansvaret helt till den lärande (Lindfors, 1995, s. 60; Malmberg, 1995, s. 112; Marner, 2005, ss. 78-79; Suojanen, 1993, s. 66; Säljö, 2005a, s.124). Borg (2006, s. 11) och Marner (2005, s. 133) påpekar att lärarens uppgift är att arrangera lärandesituationer där han/hon i första hand kan fungera som handledare, inte som en lärare som redan besitter svar på alla frågor.

Lindfors (1991a, ss. 136-144) har som ett resultat av sin forskning inom grundläggande utbildning (7-15 åringar) definierat handledning som en undervisningsmetod som är typisk för slöjdämnen och där läraren handleder en enskild elev eller en mindre grupp elever. Handledningssituationen är temporär, den uppstår när eleven är i behov av handledning, d.v.s. av tilläggsinformation för sitt arbete, eller lärarkontroll av något arbetsmoment. Behovet av lärarkontakt kan hos eleven uppstå endera efter medveten analys och kontroll av ett arbetsmoment eller spontant vid plötslig upptäckt av någon störning i arbetet. Då elevens handledningsbehov är tillfredsställt beslutar eleven om att fortsätta arbetet (Lindfors 1988, ss.40-44; Lindfors 1991a, ss. 136-144). I Lindfors modell är det eleven som tar initiativ till handledningen, Malmberg (1991, s. 108; 1995, s. 105) har utvecklat Lindfors modell genom att i sin forskning även visa på situationer där läraren tar initiativ till handledning för att stöda och motivera eleven i slöjdverksamheten.

Birgerstam (2000, ss. 9, 83-85) har i samband med en analys av konstnärers och arkitekters arbetssätt diskuterat problematiken kring handledning inom dessa utbildningsområden. Enligt henne är inläring av fakta, metoder och tekniker mindre problematiska. Den mera krävande sidan i undervisningen inom konstnärliga ämnen är att komma åt vad Birgerstam kallar det estetiskt-intuitiva arbetssättet, vilket ofta uppmärksammas för litet, eller helt glöms bort i undervisningen. Birgerstam framhåller att förhållningssättet till

det egna skissandet, gestaltandet av idéer och verbalisering av egna tankar förutsätter självreflektion som bäst utvecklas tillsammans med en kunnig handledare. Här kan man dra paralleller till undervisning inom slöjdpedagogiken och jämföra inläring av fakta, metoder och tekniker med inläring av teknologiskt innehåll. Den mera krävande sidan i undervisningen utgörs för slöjdpedagogikens del av problematiken kring att som lärarutbildare kunna stöda den studerande att medvetandegöra och reflektera kring sitt eget slöjdkunnande och att samtidigt bygga upp en holistisk syn på slöjdverksamhet och på slöjd som undervisningsämne.

Sammantaget kan sägas att den undervisningsmetod som Lindfors och Malmberg beskriver är temporär, en metod man tar till när eleven är i behov av hjälp för att komma vidare i sin slöjdverksamhet. Den undervisningsmetod jag vill utveckla liknar mera den handledning som Birgerstam beskriver. En handledning som genomsyrar hela undervisningen, och där handledningen är en del av medvetet uppbyggda lärandesituationer

Som ett resultat av resonemanget ovan uppstår följande frågor:

- Vad innebär det att vara en ”kunnig handledare”?
- Hur arrangerar man lärandesituationer som stöder de studerande i sökandet efter kunskap och i utvecklandet av färdigheter?

För att finna svar på frågorna diskuterar jag i föreliggande artikel utifrån en tvärvetenskaplig ansats och åskådliggör diskussionen med exempel från slöjdområdet. Som referensram för problemområdet, handledning som slöjdpedagogisk undervisningsmetod, har jag valt att bygga upp en teoretisk bakgrund baserad på *sociokulturell teori* och *dialogisk filosofi*.

Den nu valda infallsvinkeln stöder de tankar jag tidigare varit in på, nämligen att handledning utgående från dokumentation, (exempelvis skisser, mönster, didaktiska planeringar) samt från konkret arbetsmaterial, väcker och utvecklar de studerandes självreflektion kring den individuella slöjdverksamheten och kring slöjdverksamhet ur en didaktisk synvinkel.

Sociokulturell teori

Sociokulturell teori bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger avgörande vikt vid att kunskap konstrueras genom socialt samarbete i en kulturell kontext och inte primärt genom individuella processer, vilket kognitivismen lägger vikt vid. Interaktion och samarbete betraktas som grundläggande för lärande, inte bara som positiva element bland andra i lärande miljöer. Enligt Dysthe (2003) är det viktigt att betona att det inte finns någon entydig ”sociokulturell inläringsteori”, utan att det handlar om olika sätt att närma sig ett lärande med stöd av gemensamma referensramar.

Ett sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande går också under benämningar som sociohistoriskt, kulturhistoriskt, situerat och sociointeraktivt perspektiv, uttryck som alla poängterar att kunskap och lärande är beroende av den kultur som den är en del av. Kunskap existerar aldrig i ett vakuum; den är alltid invävd i en historisk och kulturell kontext. Flera av dagens ledande forskare som arbetar med att utveckla en sociokulturell syn på lärande har sin bakgrund i kognitiv forskning, men har flyttat fokus i sin forskning från individ till lärogemenskap och hävdar att de fysiska och sociala kontexter där kognition sker är en integrerad del av aktiviteten och att aktiviteten igen är en del av det lärande som sker. Detta synsätt har sina rötter i Deweys pragmatiska kunskapssyn, vilken förutsätter att vi skaffar oss kunskap genom att delta i praktiska inlärningsaktiviteter och genom att samverka med andra människor. Detta innebär att kunskap alltid är inflätad i ett socialt sammanhang och kan inte lösgras från detsamma (Dysthe, 2003, ss. 34-42; Säljö, 2005a, ss. 105, 235-240).

Sachse (1999, s. 72) och Säljö (2005a, s. 22; 2005b, s. 23) påpekar att trots att människan som biologisk varelse har tydliga begränsningar kan hon häva sig över dessa och underlätta sitt lärande dels genom att organisera sig i olika former av kollektiva, sociala verksamheter och dels genom att utveckla och använda olika typer av medierande³ hjälpmedel eller kulturella redskap⁴.

Med kulturella redskap menas de resurser som vi har tillgång till och som vi använder för att förstå vår omvärld och agera i denna. Redskapen är vanligtvis både mentala och fysiska till sin natur (inte antingen eller), det abstrakta och det konkreta går hand i hand (Säljö, 2005a, ss. 20-22). I ett utbildningssammanhang är böcker, antecknings- och skissböcker, pennor och datorer informationskällor i egenskap av fysiska redskap. Men eftersom de medierar organisation, lagring och vidareutveckling av verbala och visuella innehåll fungerar de även som mentala redskap. Enligt Dysthe (2003, s. 45) innehåller kulturella redskap tidigare generationers erfarenheter och insikter, och när vi använder redskapen utnyttjar vi dessa erfarenheter. Detta innebär att genom att utveckla en arbetskultur kring exempelvis skissboken i en slöjdpedagogisk kontext, utnyttjas erfarenheter och insikter utvecklade inom konst- och formgivningsvärlden genom att de anpassas till och tillämpas inom slöjdpedagogisk verksamhet.

Med hjälp av kulturella redskap kan vi reflektera kring vad vi gör samtidigt som kommunikationen med andra kring det vi gör underlättas. En bärande idé i Säljö's resonemang är att länken mellan individ och kollektiv är de historiskt utvecklade redskap som olika kulturella praktiker innehåller. I och med att fokus i det sociokulturella perspektivet ligger på lärogemenskap och kollektiv verksamhet blir kommunikation viktig. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas och förs vidare och det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter (Säljö, 2005a, ss. 22, 37, 117) vilket är av vikt för handledning i slöjdpedagogisk verksamhet.

Dialogisk filosofi

Dialogen utgör ett naturligt element i slöjdundervisningen. Johansson (2002) använder begrepp som samtal, interaktion och kommunikation vilka tyder på en dialog i undervisningssituationen. Lindfors (1991b, ss. 114-141; 1999, s. 32) definierar i sin modell för grunddimensioner i edukativ slöjdverksamhet begreppet sociala och kommunikativa processer. Enligt denna modell uppstår mellan studerande och lärare en interaktivitet som består av sociala och kommunikativa processer vilka kan tolkas som en dialog. Även kommunikation som en sociokulturell resurs såsom Säljö (2005a) beskriver den kan betraktas som en dialog.

Som referensram för dialogen i handledningssituationen utgår jag från den dialogiska filosofin och grundar mig då främst på Bakhtin (1981) och Vygotskij (1982). Den dialogiska filosofin kan enligt dem ses som en tolkning av en annan person och av verkligheten. Detta innebär att den dialogiska filosofin formas av följande villkor: det finns ingen sanning utan en relation till en annan person och till verkligheten. I den dialogiska filosofin uppfattas begreppet dialog inte som ett förhållande mellan subjekt och objekt, utan som ett förhållande mellan två (eller flera) subjekt. I dialogen koncentrerar man sig på att betona sanningens relativa karaktär (Hankamäki, 2003, s. 160; The Internet Encyclopedia of Philosophy, 2007; Molander, 1993 ss. 100-101).

Skagen (2003, s. 213) hänvisar till Bakhtins vetenskapliga arbeten där begreppet dialog står för den kommunikation som antas uppstå mellan författare och läsare genom personerna i det skrivna verket, trots att författaren inte själv är i direkt, personlig kontakt med läsaren. Bakhtin själv var kulturfilosof, samt språk- och litteraturteoretiker, inte pedagog, men hans användning och definition av begreppet dialog är ändå användbart för att belysa och analysera pedagogiska sammanhang. All undervisning och handledning liksom allt lärande är enligt detta synsätt en dialog på flera plan. En dialog kan förekomma som en yttre dialog mellan lärare,

mellan lärare och studerande eller i en studerandegrupp. Men en dialog kan även bestå av en inre, tyst dialog, som en dialog mellan text och läsare eller mellan slöjdverksamhet och slöjdare.

Deltagandet i en yttre dialog kräver att man först möter sig själv i en inre dialog, lär sig att lyssna på sin egen inre röst och att vara ärlig mot sig själv. Den dialog man för inom sig är nödvändig för att man skall kunna utveckla sin självkänedom och därigenom utvecklas som deltagare i en yttre dialog (Hankamäki, 2003, ss. 161; 179). Vägen till en självständig utveckling av den personliga inre dialogen börjar enligt Bakhtin (1981, s. 345) med att man lär sig särskilja sina egna tankar och åsikter från andras och att man utvecklar ett oberoende till utomstående förtryckande diskurser.

Enligt Vygotskij (1982, ss. 220-222) behöver vi kunna förstå den inre dialogens psykologiska natur för att kunna klargöra förhållandet mellan tanke och ord. Den inre, ljudlösa, dialogen för man med sig själv, den yttre, hörbara, med någon utomstående. Det finns grundläggande skillnader, både kvantitativa och kvalitativa, hos dessa två funktioner som har inverkan på uppbyggnaden av de två typerna av dialog. Den yttre dialogen är en omvandling av tankar till ord, medan den inre dialogen går i motsatt riktning, från ord till tanke.

Säljö (2005a, s. 115) betonar olika skäl till att släktskapet, men även skillnaderna, mellan en inre och yttre dialog är av betydelse i det sociokulturella perspektivet. Det är genom deltagande kommunikation, alltså i en yttre dialog, som individen möter och kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla. Om man inte håller isär den yttre dialogen som en social handling och den inre dialogen som en tankeprocess blir det vi säger något vi har med oss fixt och färdigt i bagaget i precis den form vi yttrar det. Detta är exakt den bild av kognitionens överordnade natur som ett kognitivistiskt perspektiv företräder – det som kommer fram i tal, är det som tänkts ut på förhand. Kognitionen blir det primära och dialogen sekundär. I ett sociokulturellt perspektiv är det rimligt att se dialogen som en handling som är dynamisk och delvis oförutsägbar. Vad vi säger och gör är grundat i dynamiken i samtalet, vilket förlopp samtalet tar och hur parterna samarbetar. Vad som händer går inte att härleda enbart till parternas tänkande eller till vad de hade med sig till situationen, utan varje uttalande tolkas och formas i den aktuella situationen (Säljö, 2005a, s. 116; Wells, 1999, ss. 107-108).

Ett annat skäl till att det är viktigt att upprätthålla skillnaden mellan en inre och en yttre dialog är att det ofta är svårt att åstadkomma en explicit förklaring av något som man förstår eller känner till. När man tänker igenom ett problem, en idé eller en princip, kanske man tycker att man har det/den på det klara, men sedan när man skall förklara för andra upptäcker man att det inte var så enkelt som man trodde (Säljö, 2005a, s. 116). Vygotskij (1982, ss. 242-244) förklarar detta fenomen med att ordbetydelseerna i den inre dialogen består av idiom och dessa går inte att översätta direkt till talat språk. Detsamma gäller tankeinnehåll som genom en inre dialog sammansmälts till en helhet, exempelvis en inre gestaltning av en idé eller en artefakt man vill förverkliga. När man förflyttar sig från en inre till en yttre dialog är det inte enbart fråga om att klä den inre ljudlösa dialogen i en hörbar yttre dialog, utan att hela tankeinnehållet skall struktureras om från en idiomatisk eller gestaltad form till en syntaktiskt begriplig form.

Enligt Bakhtin (1981, ss. 279-283) är all mänsklig kommunikation socialt organiserad genom dialogiska relationer, och hans tolkning av sådana relationer ger en insyn både i den mångfaldiga meningspotentialen hos våra yttranden och i hur och varför de, yttrandena, alltid knyter kontakt mellan det sociala, det kulturella och det individuella planet. Överfört till ett utbildningssammanhang tolkar Igland och Dysthe (2003, s. 101) dessa insikter som en viktig premiss för att förstå varför kreativa möten kring medierande fysiska och mentala redskap, samt ett aktivt deltagande i dialog mellan lärare och studerande, utgör en viktig förutsättning för förståelse och lärande. På basen av Bakhtins syn på dialogiska relationer kan man konstatera att

denna överensstämmer med den bärande tanken i den sociokulturella synen på lärande som sker i en lärogemenskap.

Syftet med att välja sociokulturell teori och dialogisk filosofi som referensram för problemområdet, handledning som slöjdpedagogisk undervisningsmetod, var att hitta aspekter inom dessa som kan bidra till förståelse för slöjdpedagogisk verksamhet. Den teoretiska referensramen ger en möjlighet att bygga upp en undervisningsmetod som skall stöda lärarutbildaren i arbetet med att utveckla den studerandes reflektiva tänkande och förståelse för det egna handlandet i den individuella slöjdverksamheten och i slöjdverksamhet ur en didaktisk synvinkel.

Handledning i en slöjdpedagogisk kontext

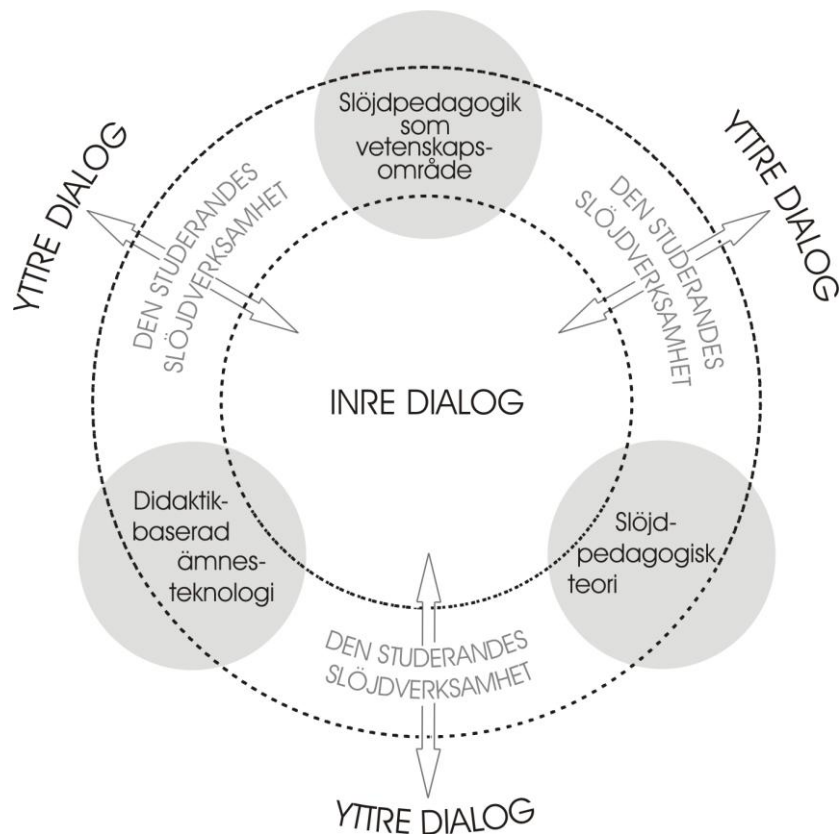
I inledningen av artikeln konstaterades att syftet med studierna i slöjdpedagogik är att medvetandegöra det egna slöjdekunskapsområdet och att bygga upp en förståelse för slöjdverksamhet som pedagogiskt system. Genom att i enlighet med Ansökningsguide (2007) och Studiehandbok (2005-2006) avlägga de ämnesteknologiska, didaktikbaserade kurserna parallellt med kurser i slöjdpedagogisk teori strävar man mot att förståelsen för slöjdpedagogik som pedagogisk verksamhet och som vetenskapsområde fördjupas. Om lärandesituationerna har karaktären av ett sociokulturellt lärande torde man med dialogens hjälp under studiernas gång kunna underlätta förflyttandet av tyngdpunkten från separata teknologikurser till omfattande projekt där slöjdpedagogisk teori och praktik förenas.

Inom formgivarutbildningen, som utgör källan för mitt empiriska material, användes både individuell- och grupphandledning som undervisningsmetoder. Vid handledningstillfällen mellan studerande – lärare eller studerandegrupp – lärare presenterades och diskuterades formgivningens arbetet dels utgående från utforskning dokumenterad i skissbok och på anslagstavla dels utgående från artefakter och prototyper under arbete (Sjöberg, 2005). Det är med stöd i detta empiriska material som jag gör ett försök att utveckla handledning i dialog som en undervisningsmetod anpassad till en slöjdpedagogisk kontext.

Handledning i dialog

En dialog i handledningssituationer kan jämföras med det språk som Schön (1987, s. 45) benämner ett *formgivningspråk* (a language of design). Formgivningspråket innefattar enligt Schön både ett verbalt, ett icke-verbalt och ett visuellt uttryckssätt och används i en handledningssituation där de olika uttryckssätten utvecklats parallellt vartefter formgivningsprocessen framskrider. Han ser formgivningspråket som en språklek genom vilken handledaren kan belysa och konkretisera de fenomen som han/hon vill att den studerande skall uppmärksamma i sitt formgivningsarbete. Det som är speciellt för formgivningspråket är att det i dialogen finns insprängt ett metaspråk. Med hjälp av metaspråket kan handledaren introducera den studerande i övergripande metoder för och teorier om formgivning och på det viset lära den studerande att reflektera över formgivningsprocessen i ett vidare och i ett mera fördjupat perspektiv (Schön 1987, ss.115-117).

I handledning i dialog i en slöjdpedagogisk kontext (figur 1) utgår man från *den studerandes slöjdverksamhet*, vilken till sin natur bör vara utforskande och kännetecknas av ett kritiskt, reflektivt och experimentellt arbetssätt. I slöjdverksamheten konfronteras den studerande genom en *inre* och en *yttre dialog* med slöjdpedagogikens delområden, nämligen *didaktikbaserad ämnesteknologi*, *slöjdpedagogisk teori* samt *slöjdpedagogik som vetenskapsområde*.



Figur 1.Handledning i dialog i en slöjdpedagogisk kontext

I den studerandes slöjdverksamhet kan t.ex. skissboken används som ett kulturellt redskap. Den studerande för i relation till sin slöjdverksamhet en inre dialog där tankeinhåll gestaltas och bearbetas. Gestaltningen står i direkt växelverkan med dokumentationen i skissboken där tankar/tankeinhåll transformeras visuellt eller verbalt samt med den konkreta slöjdverksamheten där tankar/tankeinhåll realiserar i material (jfr. Sjöberg 2008)

Den inre dialogen i slöjdverksamheten har tre syften, att medvetandegöra och föra slöjdverksamheten vidare mot ett utsatt mål, att den studerande förbereder sig inför den yttre dialogen i samband med presentationen i handledningssituationen samt att han/hon i efterhand bearbetar den yttre dialog som förts vid handledningstillfället.

Vid individuell eller grupp handledning, vilka har karaktären av en yttre dialog, presenterar den studerande verbalt, icke-verbalt och visuellt sin slöjdverksamhet på basis av dokumentationen i skissboken samt med hjälp av demonstrationer i konkret material. Presentationen, vilken är en viktig del av handledningsdialogen, blir levande och åskådlig då den görs utgående från den studerandes dokumentation, arbetsmaterial och prototyper. Läraren och de övriga studerande i gruppen kan lätt följa den presenterande studerandes tankegång och reflektioner samt beslut i valsituationer som uppstått under processen. Feedback och kommentarer blir situerade och är lättare att utforma i den yttre dialogen när man har ett konkret material att referera till. I handledningssituationen kan även den kommunikativa skissen utnyttjas, d.v.s. den studerande skissar i nuet ner sina tankar och genom en dynamisk och delvis oförutsägbar dialog kan alternativa lösningar och kritiska punkter diskuteras samtidigt som nya idéer och skisser växer fram (Sjöberg, 2005, ss. 274-275; jfr även Anttila, 1993, ss. 141-142).

Vid presentationer i grupp kan man som handledare även uppmärksamma de studerande på mera övergripande pedagogiska konsekvenser av handledningsdialogen, exempelvis att bekanta sig med olika studerandes sätt att angripa en arbetsuppgift och därigenom lära sig att förstå olika uttrycksätt och inlärningsstilar.

Målsättningen för handledning är att höja dialogen kring slöjdverksamheten från en allmän diskussion kring problem och möjligheter till ett metaspråk där de slöjdpedagogiska konsekvenser som slöjdverksamheten för med sig betraktas utifrån en teoretisk slöjdpedagogisk nivå och där man strävar mot att uppnå en holistisk förståelse för ämnet. Metaspråket grundar sig på innehållet i slöjdpedagogikens delområden, nämligen didaktikbaserad ämnesteknologi, slöjdpedagogisk teori samt slöjdpedagogik som vetenskapsområde.

Inom de didaktikbaserade ämnesteknologiska kurserna erhåller de studerande kunskaper och färdigheter inom slöjdens olika områden (exempelvis sömnad, konsthandarbete, vävning). Genom en dialog förstärks den studerandes förståelse för teorin kring det teknologiska kunskapsinnehållet samt för de didaktiska möjligheter som det teknologiska kunskapsinnehållet inrymmer.

Med hjälp av insikter i slöjdpedagogisk teori uppmärksammas de studerande, via sin egen slöjdverksamhet, dels på slöjdens möjligheter att fostra och att utveckla elevers färdigheter och kunnande, dels på att skapa beredskap och intresse för att fortgående fördjupa sina egna ämnesinsikter och att skapa sig en helhetsbild av slöjden som verksamhetssystem (Lindfors, 1995, ss. 33-39; Studiehandbok, 2005-2006). Teorin beaktar även de slöjdpedagogiska deldisciplinerna⁵ vilka uppfångar vetenskaps- och kunskapsområden som är nära integrerade med slöjdpedagogiken och därmed ger det ämnesteknologiska innehållet en bredare teoretisk förankring (Lindfors 1991b, ss. 27-34).

Genom att den studerandes slöjdverksamhet betraktas ur ett vetenskapligt perspektiv uppmärksammas slöjdpedagogik som vetenskapsområde. Härmed utvecklas den studerandes kritiska och holistiska tänkande. Det egna kunnandet får en djupare innebörd i.o.m. att kunskapen är forskningsbaserad. Syftet med dialog kring slöjdpedagogik som vetenskapsområde är även att ge den studerande möjligheten att genom forskningsbaserad verksamhet bli delaktig i utvecklandet av vetenskapsområdet (Lindfors 1991b, ss. 104-107).

Kunnandet inom de olika delområdena i slöjdpedagogik bör inte betraktas som hierarkiska nivåer i den meningen att man bör ha nått insikt inom en nivå för att kunna fortsätta på följande nivå. Istället ingår delområdena i ett dynamiskt samspel vilka alla bör uppmärksammas i handledningsdialogen. Ibland måste man föra en dialog på en vetenskaplig nivå för att komma till klarhet med problematiken i ämnesteknologiska frågor. Ibland är förhållandet det motsatta, dialogen förs kring ett praktiskt, teknologiskt problem för att den studerande skall erhålla kunskap om och insikt i de teorier som utgör basen för det slöjdpedagogiska tänkandet.

Verbal, icke-verbal och visuell kommunikation

Den yttre dialogen i handledningen består av kommunikation som medieras genom verbalt språk, men omfattar även andra former av kommunikation, d.v.s. kommunikation som medieras visuellt genom ex. skisser, bilder, artefakter, prototyper, material och arbetsredskap, samt icke-verbal kommunikation som medieras sensomotoriskt genom ex. gester, handlingar och demonstrationer. Marner (2005, s. 87) framhåller att den sociokulturella teori som Vygotskij företräder tar avstånd från ett synsätt där den icke-verbala kunskapen skulle stå i ett motsatsförhållande till den kunskap som finns i det verbala språket. För att belysa detta använder Marner (2005, ss. 127-131) begreppet horisontell mediering vilket innebär att man kan, och bör, använda olika typer av medieringar för att skapa betydelse eller kunskap. Dock inte så att det ena medierande redskapet

upphäver det andra, utan att mångfalden av medieringar stärker förståelsen för de fenomen som behandlas i undervisningssituationen. Tanken om att verbala, icke-verbala och visuella uttrycks sätt bör kombineras bekräftas av Linell (1998, s. 246) som menar att förståelsen underlättas om en dialog är integrerad med vad aktörerna gör helt konkret. Även Johansson (2002, ss. 208-209) visar på fruktbarheten i att använda Vygotskijs begreppsapparat för att förstå hur redskapsmedierade processer byggs upp. Hon åskådliggör i en studie (Johansson, 2002) hur elevers tankar och handlingar koordineras med de fysiska redskapen, samt hur abstrakta resonemang kan konkretiseras i handling i slöjdverksamheten inom den grundläggande utbildningen.

Forskare och forskningsinriktningar lägger dock olika tonvikt på hur olika former av verbal, icke-verbal och visuell kommunikation förhåller sig till varandra. Ett intressant bidrag till diskussionen om det verbala språket som det viktigaste medierande redskapet är den forskning som bedrivs inom formgivning och konst. En del forskare (t.ex. Doloughan, 2002; Dong, 2005; 2007; Lawson & Loke, 1997; Pentikäinen, 2006; Poggenpohl, m.fl. 2004) betonar vikten av att verbalt reflektera och kommunicera kring formgivningsidéer och artefakter, i motsats till tidigare forskning inom området som tagit mera fasta på visuella uttryck och betraktat det verbala som ett underordnande komplement. Ovannämnda forskare ser i det verbala språket mer än ett redskap för enbart redovisning och presentation, de ser språket som ett redskap med kapacitet att helt konkret förverkliga idéer och att omsätta tankar till handling. Poggenpohl m.fl. (2004, ss. 588-590) konstaterar dessutom att mycket av formgivningens kunskap är tyst kunskap och därför svår att uttrycka verbalt. Hon tar i sin forskning upp frågan om vad som utgör kärnkunskap i ett ämne som formgivning och påpekar behovet av att bygga upp en språklig infrastruktur för ämnet som skulle underlätta en gemensam förståelse för studier och forskning inom området. Formgivning som vetenskaplig disciplin och forskningsområde är, liksom slöjdpedagogiken, relativt ny. Därför känns diskussionen kring det verbala språket som ett medierande redskap och om behovet av att bygga upp en språklig infrastruktur lika aktuellt inom båda områdena.

När det gäller slöjdpedagogisk verksamhet på lärarutbildningsnivå är nyckelorden i handledningsdialogen *att medvetandegöra* och *att reflektera*. Då är fortfarande den horisontella medieringen viktig, men språket som medierande redskap får en ny dimension. Det som medieras via språket är de icke-verbala och visuella fenomen som i den inre och i den yttre dialogen medvetandegjorts och erhållit en språklig dräkt. Den studerande skall kunna avgöra vilken typ/typer av mediering som är lämpligast att använda vid en presentation för att klargöra slöjdverksamheten (exempelvis, räcker det med att verbalt säga att artefakten skall vara olivgrön, eller bör man komplettera med färgprover för att visualisera den personliga synen på olivgrön?). I ett didaktiskt perspektiv bör den studerande reflektera över vilken typ/typer av mediering som kan användas i den egna framtida undervisningen (exempelvis, räcker det med verbal beskrivning av hur en teknik utförs eller bör den kompletteras med demonstration, icke-verbal mediering, och/eller åskådningsmaterial, visuell mediering?). Dessutom förekommer icke-verbala och visuella fenomen (exempelvis känsla för kvalitet, material och färg) som bör medieras horisontellt och där det verbala stöder, men inte kan ersätta, den icke-verbala och visuella medieringen.

Den verbala kommunikationen i handledningsdialogen

Genom sammanfattningen nedan av Dongs (2005; 2007) tankar kring verbalisering av formgivningsidéer vill jag ytterligare precisera den verbala kommunikationens utformning och betydelse i handledningsdialogen i en slöjdpedagogisk kontext. I sin klassiska metafor beskriver Schön (1983) formgivning som en reflektiv konversation ”with the materials of the situation”. Dong (2007, s. 5) har fört metaforen ett steg vidare och beskriver formgivning som en

performance, ett utförande. Han anser att man inom forskning i formgivning ofta gett det verbala språket en underordnad betydelse i förhållande till visuella uttryck, ex. skisser, diagram, modeller och prototyper, och påpekar att det verbala språket är det redskap med hjälp av vilket tankar uttrycks och idéer utvecklas och att dess betydelse därför inte får undervärderas. Även Dysthe (2003, s. 46) och Säljö (2005a, s. 82) framhåller språket som den mest unika beståndsdel i mänsklig kunskapsbildning och, mer generellt, i vår förmåga att samtala och kommunicera erfarenheter med varandra. Med hjälp av verbal kommunikation med andra blir vi delaktiga i sätt att beteckna och beskriva fenomen i vår omgivning som gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika aktiviteter.

Enligt Dong (2007, s. 5) kan formgivning ses som ett eget ”språk” som uttrycks genom formgivningsaktivitet och genom den formgivna artefakten. Han poängterar det verbala språkets betydelse för förverkligandet av formgivningsidéer och menar att verbaliseringen av formgivningsidéerna samtidigt verkställer idéerna, inte enbart representerar eller beskriver dessa. Verbalisering av en formgivningsidé i en handledningssituation indelas i tre olika språkliga aspekter *aggregation*, att förena idéer och koncept, *accumulation*, att stöda idéer och koncept och *appraisal*, att värdera idéer och koncept (Dong 2007, ss. 10-16).

Att förena beskrivs som sättet att i en dialog bearbeta den skala av erfarenheter och den kunskapsbas som den studerande besitter för att producera en sammanhängande ram för formgivningsarbetet. Det är av vikt att ta i beaktande både den individuella formgivarens personliga engagemang och de följder som den dialog som uppstår i den sociokulturella kontexten ger upphov till. Ett uttalande, förutom att det konstruerar en formgivningsidé, rekonstruerar och avslöjar även tidigare förebilder och betydelser som utgör basen för formgivningsidéns utveckling. Verbaliseringen av formgivningsidéen för densamma framåt genom cykler av konvergent och divergent tänkande, från delar till helheter och från helheter till delar (Dong 2007, s. 11, jfr även Wertsch, 1998, s. vii). Detta stämmer överens med Schöns (1987, s. 45) princip om att man inom formgivning arbetar samtidigt från delar och från helheter i cykliska rörelser. Denna princip stöds även av Molanders (1993 ss. 100-101) beskrivning av den hermeneutiska cirkeln och dialogen i dess perspektiv. Den hermeneutiska cirkeln innebär en ständig rörelse mellan del och helhet, samt en förståelse för hur del och helhet förhåller sig till varandra.

Dongs tanke om att förena är anpassat till arbetet i ett formgivningsteam, i en slöjdpedagogisk kontext kan konstruktionen av en formgivningsidé jämföras med exempelvis ett slöjddidaktiskt projekt där varje studerande tillför något på basis av sina tidigare erfarenheter. I den yttre dialogen tolkas och omformas de tidigare erfarenheterna då de förenas dels med nytt innehåll som tillförs från slöjdpedagogikens delområden samt dels med uttalanden och reflektioner som uppstår i den aktuella situationen.

Att stöda antyder hur ett gemensamt formgivningsspråk kan underlätta förståelsen vid konstruktionen av en formgivningsidé. Dong (2007, ss. 12-14) exemplifierar med ett formgivningsteam där varje individuell formgivare tillför sin kunskap och erfarenhet till teamet för att förverkliga en ny idé. Om medlemmarna i formgivningsteamet är språkligt samspelta och har utvecklat ett gemensamt formgivningsspråk, uppnår de snabbare och mera lyckade resultat än team som inte kan nå varandra verbalt (Dong, 2005, ss. 458-459). Överfört till en handledningssituation i slöjd betonar detta faktum behovet av att handledaren medvetet gör de studerande delaktiga av och låter dem växa in i alla nivåer av den språkliga kultur som slöjdpedagogiken företräder. I inledningen av studierna kan en dialog mellan handledare och studerande verka näst intill omöjlig (jfr Schön 1987, ss. 100-101). Den studerande i slöjdpedagogik saknar i inledningsskedet av studierna den begreppsapparat, och ofta också de kunskaper och färdigheter, som behövs för att kunna föra en reflektiv dialog kring

slöjdverksamheten. Att växa in i och bli delaktig i en ny språklig kultur kan ta tid. Att lära sig att definiera nya termer är kanske inte så komplicerat, men att lära sig att tänka med dem och att använda dem som begreppsliga resurser i olika sammanhang kräver lång tillvänjning (Rommetveit, 1996, s. 99; Säljö, 2005b, s. 45, jfr även Schön, 1987, ss. 36-40).

Att värdera ses som en aspekt som karaktäriseras av möjligheten att sammanföra och verbalisera känslor och stämningar med formgivningstänkande. Rent lingvistiskt kan varje uttalande vars funktion är att påverka, bedöma, förkasta, uppskatta eller värdesätta beskrivas som att värdera. Medan *att förena* och *att stöda* i formgivningsprocessen bygger upp en potential att transformera och realisera en gestaltad formgivningsidé, kan man säga att värderingen upprätthåller ett utrymme för möjligheter, både i positiv och negativ bemärkelse, och skapar en samhörighet mellan de studerande vilken stärker dem i formgivningsarbetet. Värdering är ett verbalt verktyg för att utesluta en idé till förmån för en annan, eller för att sluta sig till att ett förslag är mera livskraftigt än ett annat (Dong, 2007, ss. 14-16). I en tidigare artikel (Sjöberg, 2005, ss. 277-279) var jag inne på problematiken kring och svårigheten med att reflektera över och att förstå sina personliga upplevelser samt att våga ge uttryck för sina privata tankar och idéer. När det är fråga om studerandes självvärdering, en inre uppskattning eller ett förnekande, av det man planerat eller åstadkommit helt konkret, är handledarens stöd och uppmuntran och samtidigt konstruktiva kritik mycket viktig. I en dialog kan handledaren motivera den studerande att söka och bygga upp ny kunskap, visa på vägar att finna ny kunskap och ge redskap för att bearbeta och strukturera den nya kunskapen. Genom att bygga upp självförtroendet vid den individuella handledningen tillsammans med handledaren underlättas redovisning i grupp, den studerande vågar ge uttryck för sina tankar och idéer och har en tilltro till att de egna idéerna är viktiga.

De tre aspekterna, det vill säga att förena, att stöda och att värdera, kan, trots att skillnaderna mellan dem är hårfina, ses som en hjälp för handledaren att verbalt strukturera handledningsdialogen utgående från de slöjdpedagogiska delområdena och vinkla in densamma på kritiska punkter i den studerandes individuella slöjdverksamhet.

Avslutande reflektion

Genom att förena aspekter inom dialogisk filosofi och sociokulturell teori med forskning inom slöjdpedagogik har jag gjort ett försök att hitta en tvärvetenskaplig grund för den slöjdpedagogiska undervisningsmetod jag valt att kalla handledning i dialog. Avslutningsvis reflekterar jag här kring frågorna: *Vad innebär det att vara en "kunnig handledare"?* samt *Hur arrangerar man lärandesituationer som stöder de studerande i sökandet efter kunskap och i utvecklandet av färdigheter?* I reflektionen summerar jag handledningsdialogen ur tre olika perspektiv; lärarutbildaren som handledare, handledarens relation till den studerande samt de kulturella redskapens funktion i handledningsdialogen.

Lärarutbildaren i rollen som den kunniga handledaren iakttar och reflekterar medvetet kring sitt handledarskap, är kritisk och utvecklar sig därigenom kontinuerligt som handledare. Den kunniga handledaren är den som i handledningsdialogen har förmåga att uppmärksamma slöjdpedagogikens alla delområden, samt att betona de slöjdpedagogiska och -didaktiska konsekvenserna av dessa. Det ligger på lärarutbildarens ansvar att arrangera lärandesituationer som gör en handledningsdialog, med allt vad det innebär, möjlig.

I sin relation till den studerande använder sig den kunniga handledaren av ett metaspråk i handledningsdialogen, om det brister i dialogen med den studerande, förflyttas dialogen från ett delområde inom ämnet till ett annat för att nå den studerande på rätt nivå och komma åt var problemen i slöjdverksamheten finns. För att en ytlig diskussion skall kunna ersättas av en dialog krävs ett förtroendefullt förhållande mellan handledare och studerande. Den studerande skall

kunna lita på att handledaren i sin dialog uppriktigt utgår från och har som avsikt att utveckla den studerande i sin slöjdverksamhet. Eftersom det inte finns giltiga regler för hur en uppgift skall lösas är det den reflekterande dialogen som skall föra verksamheten framåt. I handledningssituationen är handledaren på det klara med den studerandes förkunskaper och förförståelse för ämnet och låter genom dialogen den studerande växa in i den språkliga kultur som slöjdpedagogiken företräder.

De kulturella redskapen har i ett sociokulturellt lärandeperspektiv en central betydelse. Genom att i handledningsdialogen uppmuntra de studerande att kombinera olika typer av kulturella redskap visar handledaren på den horisontella medieringens värde både i den individuella slöjdverksamheten och i slöjdverksamhet i ett didaktiskt, pedagogiskt och sociokulturellt perspektiv. Trots att den horisontella medieringen i själva slöjdverksamheten är väsentlig kommer man dock inte ifrån betydelsen av att lärarutbildaren i handledningsdialogen lyfter fram det verbala språket som det övergripande kulturella redskapet. Genom att handledaren i handledningsdialogen, tillsammans med den studerande, verbaliserar och teoretiserar det som sker i slöjdverksamheten på en metanivå, kan den studerande med handledarens stöd bilda sig en holistisk uppfattning av slöjd som undervisningsämne och av slöjdpedagogik som vetenskapsområde.

Barbro Sjöberg

Pedagogie magister, Lektor i textilslöjd

Åbo Akademi, Vasa Pedagogiska fakulteten, Slöjdpedagogik, Vasa, Finland

Email adresse: basjober@abo.fi

Referenser

- Ansökningsguide (2007). <http://www.vasa.abo.fi/pf/soktillpf/grund/slojdpedagogik.htm> tillgänglig online 28 mars 2008.
- Anttila, P. (1993). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin*. Red. M. Holqvist. Översätn. C. Emerson och M. Holqvist. Austin: University of Texas Press.
- Birgerstam, P. (2000). *Skapande handling – om idéernas födelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Borg, K. (2006). Läroprocesser genom skapande arbete. Ingår i C. Nygren-Landgårds & K. Borg (red.) *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning. Artiklar från forskarutbildningskurs*. (Rapporter från Pedagogiska fakulteten 21/2006). Vasa: Åbo Akademi.
- Doloughan, F. (2002). The Language of Reflective Practice in Art and Design. *Design Issues*, 18(2), 57-64.
- Dong, A. (2005). The latent semantic approach to studying design team communication. *Design Studies* 26 (5), 445-461.
- Dong, A. (2007). The enactment of design through language. *Design Studie*, 28 (1), 5-21.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. Ingår i O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edigius, H. (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

- Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild. An inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations.* (Akademisk avhandling) Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Hankamäki, J. (2003). *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Igländ, M-A. & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. Ingår i O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* (Akademisk avhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori.* Lund: Studentlitteratur.
- Lawson, B. & Loke, S. (1997). Computers, words and pictures. *Design Studies*, 18(2), 171-183.
- Lindfors, L. (1988). *Slöjd som interaktivt system. Ett försök att tillämpa "mjuk" systemmetodologi vid studier av arbetshandledning i textilslöjd.* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten 26/1988). Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Lindfors, L. (1991a). *Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd.* Helsingfors: Finn Lectura.
- Lindfors, L. (1991b). *Slöjdverksamhetens grunddimensioner vid arbetsinläring i ett slöjdpedagogiskt perspektiv.* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten 33/1991). 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 33/1991). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Lindfors, L. (1999). *Sloyd Education in the Cultural Struggle. Part VIII. An outline of a sloyd deucational theory.* (Reports from the Faculty of Education 4/1999) Vasa: Åbo Akademi University, Faculty of Education.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaktion and contexts in dialogical perspectives.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Malmberg, E. (1991). *Utveckling av elevens kognitiva handlingsberedskap i textilslöjd.* (Opublicerad avhandling pro gradu). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Malmberg, E. (1995). *Att upptäcka systemnätverk i edukativ slöjd. Analyser av elevens slöjdhandlingar i en kontext. En paradigmatvecklande ansats.* (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Marner, A. (2005). *Möten & medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv.* Umeå: Umeå universitet, Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling.* Göteborg: Daidalos.
- Nygren-Landgårds, C. (2000). *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education.* (Akademisk avhandling) Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Nygren-Landgårds, C. & Porko, M. (1998). Slöjdpedagogisk medvetenhet i lärarutbildning. Ingår i L. Lindfors, J. Peltonen och M. Porko (Red.) *Slöjdkompetens i nordisk kultur. Del IV. Bidrag av forskarnätverk 1997-1998.* (Techne serien: Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap B:4/1998) Vasa: Åbo Akademi. Institutionen för lärarutbildning, slöjdpedagogik.
- Pentikäinen, J. (2006). The reconciliation of the hostile ones: writing as a method in art and design research practices. *Working Papers in Art and Design* 4
http://sitem.herts.ac.uk/artdes_research/papers/wpades/vol4/jpabs.html tillgänglig online 28 mars 2008

- Poggenpohl, S., Chayutsahakij, P. & Jeamsinkul, C. (2004). Language definition and its role in developing a design discourse. *Design Studies*, 25(6), 579-605.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sociokulturell og sociokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. Ingår i O. Dysthe (red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sachse, P., Hacker, W., Leinert, S. & Riemer, S. (1999). Prototyping als Unterstützungsmöglichkeit des Denkens und Handelns beim Konstruieren. *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie*, 43 (N.F.17) (2), 71-82. Hogrefe-Verlag. Göttingen.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Sjöberg, B. (2005). Skissboken – en genrebeskrivning. Ingår i S. Kullas & M-L. Pelkonen (red.) *The relationship of Nordic handicraft studies to product development and technology. Proceedings from a NordFo conference in Rauma, September 20.-26.2004*. (Techne serie: Research in Sloyd Education and Crafts Science, B 14/2005.) Vasa: NordFo.
- Sjöberg, B. (2008). *Design Theory and Design Practice within Sloyd Education* (Manuscript)
- Skagen, K. (2003). Handledning i Bakhtin-perspektiv. Ingår i O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Studiehandbok (2005-2006). <http://www.vasa.abo.fi/pf/studerande/studiehandbok/li/2005-06/slojdpe05-06.pdf> tillgänglig online 28 mars 2008.
- Suojanen, U. (1993). *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Säljö, R. (2005a). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2005b). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- The Internet Encyclopedia of Philosophy: <http://www.iep.utm.edu/b/bakhtin.htm> tillgänglig online den 28 mars 2008.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotskij, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*[Thought and language]. Espoo: Weilin + Göös.

¹ De hänvisade artiklarna (Sjöberg, 2005 och 2008) bygger på empiriskt material insamlat under en kurs i formgivning vid The Faculty of Art and Design, Nottingham Trent University, UK

² Begreppet handledning används inom många områden och innebörden kan till en del variera beroende på kontexten. Utförlig utredning av begreppet handledning och dess tillämpning inom olika områden återfinns i Egidius (2002, s. 225-241) och i Lauvås & Handal (2001, ss. 35-63). Inom lärarutbildning används begreppet handledning vanligtvis för verksamhet som ansluter sig till undervisningspraktik, samt för handledning av kandidat- och magisterarbeten. Inom slöjdpedagogiken, som är i fokus i denna artikel, har Lindfors (1991a) uppmärksammat och definierat handledning som en didaktisk metod i slöjdundervisningen inom grundläggande utbildning.

³ Begreppet mediering, eller förmedling, som har införts i det pedagogiska tänkandet av Vygotskij, används om alla typer av stöd eller hjälp i läroprocessen antingen det är personer eller redskap i en vidare mening (Dysthe, 2003, s. 45).

⁴ Säljö (2005a, s 22) påpekar att redskap i sociokulturell bemärkelse är både *intellektuella* och *praktiska* till sin natur. Som alternativ till intellektuella redskap använder han begreppen *psykologiska*, *språkliga*, *kommunikativa* eller *mentala redskap*. Som ett alternativ till praktiska redskap nämner han begreppet *fysiska redskap*. I den följande framställningen går jag in för att använda begreppet kulturella redskap i en övergripande bemärkelse, samt fysiska respektive mentala redskap för att markera huruvida det är den konkreta eller den abstrakta dimensionen av redskapet som betonas.

⁵ Indelningen i deldiscipliner (slöjdpsykologi, slöjdestetik, slöjdteknologi, slöjdekonomi, slöjdergonomi, slöjdetik, slöjdsociologi, slöjdekologi och slöjdetnologi) har gjorts i strukturerande syfte och de nio deldisciplinerna är delvis överlappande (Lindfors 1991b, ss. 27-34)