

Lära sig att stå ut

Ett bidrag till diskussionen om varför vi har slöjd i skolan

Stina Westerlund och Marcus Samuelsson

Denna artikels tänkbara svar på frågan varför vi har slöjd i den svenska grundskolan är förankrat i teorier om motstånd (Sennett, 2008) och teorier om kommunikation och ledarskap (Hamre m.fl., 2013). Svaret pekar på en potential knuten till att lärare i slöjd medvetet leder elever till motstånd i slöjdundervisningen och stannar hos dem under motstånd genom att erbjuda både krav och stöd. Utifrån en re-analys av tidigare insamlade videoobservationer beskrivs tre lärare, i olika slöjdgrupper, som förhåller sig på skilda sätt till en av sina elever som möter externt eller skapar internt motstånd i pågående slöjdarbete. Analysen syftar till fördjupad förståelse av hur elevers möte med motstånd uppstår och hur detta kan relateras till lärares förhållningssätt. De tre lärarna har delvis olika sätt att leda undervisning och att erbjuda sina elever mer eller mindre emotionellt stöd, organisatoriskt stöd och stöd för lärandet. Genom sina olika sätt att förhålla sig till, arbeta med och språkliggöra motståndet gör deras elever olika erfarenheter av möten med motstånd i skolslöjd.

Keywords: Motstånd, Emotionellt stöd, Lärande stöd, Organisatoriskt stöd, Didaktiskt ledarskap, Re-analys

Inledning

Att som elev lära sig slöjda innebär ofrånkomligen att ställas inför olika problem som är svåra att lösa. Problematiska situationer uppfattas inte sällan som utmanande och innebär ett möte med motstånd som hindrar tanken och fortsatt handling. Motståndet tvingar oss att stanna upp och försätter oss i ett osäkert tillstånd där planer rubbas och tidigare etablerade lösningar inte längre räcker till (Hessel, 2010; Klein, 2015; Metcalfe, 2017; Sennett, 2008). Det kräver något nytt och ytterligare av oss. Om motstånd i en lärandesituation i slöjdsalen väcker elevers nyfikenhet och sporrar till fördjupad uppmärksamhet för att förstå problemet, kan motstånd i en annan situation istället leda till frustration och även till avståndstagande (Westerlund, 2015). Elevers olika sätt att möta motstånd beror av intentioner och tidigare erfarenheter, och deras reaktioner är något lärare i slöjd dagligen måste hantera i sin undervisning.

I den pedagogiska debatten har "Grit", förmågan att inte ge upp utan uthålligt fortsätta arbeta i förvisning om att ansträngning ger resultat, betonats som betydelsefull (Duckworth, 2017). Skolämnen som slöjd med sin koppling till materialitet och praktisk handling har lyfts fram som särskilt lämpade för att utveckla elevers viljemässiga förmågor, till exempel uthållighet (Tyson, 2019). Sennett (2008) beskriver hur motstånd i hantverksarbete utgör något som hindrar den egna viljan men att hantverkare genom erfarenhet utvecklar förhållningssätt där motstånd snarare välkomnas än undviks. Hantverkets signum är, enligt Sennett, kapacitet att arbeta väl i motstånd. Det handlar ytterst om uppmärksamhet och att kunna konkretisera problem och öppna för olika lösningar (jfr Temte, 1982), förmågor som är fullt möjliga att uppöva och tillägna sig. Motstånd är något oundvikligt som ingår i den mänskliga existensen (Klein, 2015). Vi menar i ljuset av detta att det finns en särskild potential i mötet med motstånd i skolämnet slöjd som lärare i slöjd kan ta tillvara och använda som ett argument för ämnets plats i skolan, om de förmår undervisa så att elever tränas på att erfara slöjd genom att lära sig att stå ut.

Inom slöjdforskning är motstånd i slöjdens arbetsprocesser och elevers förmåga att stå ut inget som i större utsträckning diskuterats på senare tid, vilket kan ha att göra med att de förmågor elever utvecklar i slöjd har tonats ned i den senaste kursplanen (Johansson, 2019) till förmån för mer konkret definierade och bedömningsbara lärandemål. Detta kan förstås som ett led i vad Biesta (2019) benämner som lärifisering och där lärare görs till någon som underlättar elevers lärande snarare än någon som tillför något i undervisningen som utmanar eleverna i ett vidare perspektiv (jfr Samuelsson, 2013; Hasselskog, 2010; Metcalfe, 2017). Biesta (2019) understryker det pedagogiska värdet i, och betydelsen av, att elever genom lärarens försorg möter motstånd i undervisningen och får erfara att deras intentioner och initiativ faktiskt hindras. Det är menar han ”en oerhört viktig erfarenhet eftersom den visar att världen inte är skapad ur våra tankar eller önskemål, utan är en egen existens och därmed har en egen integritet” (Biesta, 2019, s. 37). Elevers erfarenheter av att tänkta slöjdhandlingar hindras kan därmed lära dem något viktigt om att vara människa i världen. Undervisningens huvuduppgift är enligt Biesta (2019) att störa och ifrågasätta och lärarens uppgift blir därmed att hjälpa eleven igenom motståndet istället för att undvika det.

Vi menar att det för slöjddämnet potential att bjuda elever motstånd är av betydelse vilken position lärare i slöjd intar och om de agerar som ledare för eller följare av eleverna i undervisningen (Hasselskog, 2010; Samuelsson, 2013). Att föra eller följa handlar om att balansera motsättning och samverkan samtidigt som man också balanserar dominans och resignation (Wubbels m.fl., 2006). Förandet eller följandet kan också få betydelse för om undervisningen blir ett motspel istället för ett samspel (Fuglestad, 1993). Från tidigare forskning om ledarskap i slöjdundervisning vet vi hur lärare i slöjd gör överväganden för att hantera utmanande situationer (Samuelsson, 2019). Vi vet också från nationella utvärderingar av grundskolan att den svenska skolslöjden uppfattas som ett roligt skolämne men att elever eller deras vårdnadshavare inte förstår varför slöjd finns som ämne i grundskolan (Skolverket, 1993, 2005, 2015). Det sistnämnda kan vara en indikation på att potentialen för utveckling och lärande som ligger i elevers möte med motstånd inte fullt ut tas tillvara. Utifrån ovanstående resonemang finner vi det värdefullt att nå fördjupad kunskap om elevers möte med motstånd i grundskolans slöjdundervisning.

Syftet med artikeln är därför att beskriva och förstå hur elevers möte med motstånd i slöjd relaterar till lärares sätt att leda undervisningen. Vi ställer följande forskningsfrågor:

- 1) Hur uppstår möte med motstånd i elevers arbetsprocesser?
- 2) Hur förhåller sig lärare till elevers möte med motstånd i undervisningssituationer?

Teoretisk inramning

Denna del beskriver artikelns teoretiska utgångspunkter och de teoretiska verktyg som använts för att analysera och problematisera resultatet.

Slöjd, hantverk och motstånd

Det svenska skolämnet slöjd vilar på hantverkstradition och design, och arbetsprocessen i framställandet av olika slöjdföremål står i fokus (Skolverket, 2019). Utifrån egna idéer framställer elever föremål i olika material och tekniker. I ämnet ingår också att värdera såväl arbetsprocess som föremålets estetiska och kommunikativa uttryck. Hantverkande i form av att med olika redskap och verktyg bearbeta material till en tänkt form och utforma föremål med en uttänkt funktion är centralt i slöjd. I framställandet krävs viss skicklighet för att kunna hantera material och redskap, vilket gör att det i slöjd finns ett inbyggt motstånd som kan beskrivas som en ständigt närvarande friktion i arbetsprocessen. Det finns olika sätt att övervinna detta men det är inte möjligt att helt utplåna friktionen som har både fysiskt materiell och social karaktär (Adamson, 2013). Friktionen, eller motståndet, kan vara något som upplevs negativt av elever och som leder till frustration eller ilska. Blir det samlade motståndet för stort kan det leda till att elever resignerar och ger upp. Samtidigt ger friktion och motstånd också en positiv spänning och

förväntan till slöjdarbetet, där elever initialt sällan vet hur resultatet kommer att bli (Westerlund, 2015). Det faktum att slutresultatet sällan är känt kräver ett öppet förhållningssätt inför det oväntade som inträffar och medför en särskild form av risktagande i arbetet (jfr *flexible purposing*, Dewey, 1938).

Teoretiskt stödjer vi oss på Sennetts (2008) definitioner och beskrivningar av motstånd i hantverksarbete för att förstå situationer av motstånd i slöjdämnet och vilka förmågor som utmanas hos den slöjdande eleven. Motstånd är enligt Sennett ett faktum som ställer sig i vägen för viljan. Det kan vara (a) ett funnet motstånd (externt), något yttre vi identifierar i arbetet och som hindrar arbetet eller (b) ett skapat motstånd (internt), något inre som vi själva bidrar till att skapa och som hindrar oss. Även om de två typerna av motstånd är inbördes olika menar Sennett att man kan arbeta väl med dem på liknande sätt.

För lärare i slöjd handlar det om att i olika situationer balansera elevers frustration och resignation och genom undervisningen utveckla deras förmågor att möta motstånd. Enligt Sennett (2008) krävs tre olika förmågor som alla tränas och utvecklas genom hantverksarbete: (a) förmåga att *omformatera*, (b) förmåga till *tålmod* och (c) förmåga att *identifiera sig med* motståndet. Förmågan att omformatera handlar om att lokalisera motståndet och på så sätt komma underfund med vilka komponenter som ingår (konkretisera) men också om att ifrågasätta genom att öppna upp för möjligheten att handla på andra sätt. För detta krävs energi, fantasi och att kunna tänka i nya banor. I faser av omformaterande kan tillförandet av komplexitet, påpekar Sennett, öka engagemanget till exempel genom ökad insikt i vad motståndet konkret består av. I hantverk är förmågan till tålmod och att kunna stanna i motstånd med bibehållen koncentration utan att frustrationen tar överhand avgörande. Hantverkarens utgångsläge är naturligtvis annorlunda än situationen för en slöjdande elev som är novis i hantverket. Tålmod handlar enligt Sennett om förmåga att skjuta upp slutförandet, längtan efter att bli klar, och acceptera att arbetet tar längre tid än beräknat. Att förändra egna förväntningar är ett förhållningssätt som torde vara fullt möjligt att inta även i skolslöjd. För förmåga att identifiera sig med motståndet krävs att man tänker och arbetar med motståndet, inte mot det. Att möta motstånd i hantverk med fientlig inställning lönar sig ofta dåligt. För elever med begränsad erfarenhet av slöjd är det självklart inte lika enkelt som för hantverkaren att omformatera eller att tålmodigt arbeta vidare trots att arbetet är svårt eller trots att det framväxande föremålet föga motsvarar den egna intentionen och förväntningarna (jfr Sennett, 2008). Här blir lärarens sätt att leda undervisningen och balansera elevers ovisshet och möte med motstånd centralt.

Ledarskap och interaktion

Vi stödjer oss också på en teori, ett ramverk, om att leda undervisning genom interaktion kallad Teaching through Interaction (Pianta, Hamre & Allen, 2012; Hamre m.fl., 2013). Teorin utgår från att lärares sätt att agera och hurvida det är effektivt är beroende av hur de leder undervisning och samspelar med eleverna utifrån gällande styrdokument, och vidare att ledarskapet och interaktionen kommer till uttryck som tre slags överordnade stöd som erbjuds eleverna. De överordnade stöden hjälper eleverna att vara engagerade i undervisningen, utvecklas och lära sig.

Hamre m.fl. (2013) resonerar till att börja med om behovet av emotionellt stöd. Det är uppdelat i fyra dimensioner. Den första dimensionen *positivt klimat* handlar om att läraren är uppmärksam på klimatet i klassrummet och framförallt på den känslomässiga tonen såsom den kommer till uttryck i samspelet mellan lärare och elever. Den andra dimensionen *sensitivitet* riktas mot lärarens medvetenhet om och förmåga att uppfatta elevernas behov av stöd för att de ska kunna utvecklas. Den tredje dimensionen *hänsyn till elevernas perspektiv* har att göra med lärarens intresse för och tillit till elevernas perspektiv och drivkrafter kontra en överdriven styrning av undervisningen. Den fjärde dimensionen *säkerställa struktur* innebär att läraren tar ansvar för att klassrummets strukturer inte är sådana att de hämmar elevernas lärande.

Det andra stödet som benämns som organisatoriskt stöd är uppdelat i tre olika dimensioner. Den första dimensionen, *beteendehantering*, handlar om lärarens förmåga att använda effektiva metoder för att stoppa och föra tillbaka elever till lämpligt sätt att bete sig i undervisningen. Den andra dimensionen, *produktivitet*, fokuserar på hur läraren utnyttjar tiden för instruktioner och rutiner så att elever erbjuds så många tillfällen att lära som möjligt. Den tredje dimensionen, *instruktionsformat*, fokuserar på elevers engagemang och förmåga att lära sig. Den maximeras genom planerade aktiviteter, tydliga instruktioner och förevisningar av material.

Stöd för lärande, det tredje stödet, är uppdelat i fyra olika dimensioner. Den första dimensionen, *begreppsutveckling*, handlar om aktiviteter och diskussioner som främjar elevernas metakognitiva tänkande. Den andra dimensionen, *återkopplingskvalitet*, fokuserar på att öka elevernas lärande och förståelse genom en formativ feedback av elevers prestationer. Den tredje dimensionen, *språkmodellering*, riktas mot kvaliteten i lärarens språkbruk som stimulerar och underlättar i olika arbetsformer och arbetsmoment. Den fjärde dimensionen, *instruktionsvariation*, har att göra med de strategier som används för att främja elevernas tänkande och förståelse på en djupare och mer komplex nivå (Hamre m.fl., 2013).

Material och metod

Vilken slags empiri vi haft tillgång till, hur urvalet gått till, hur vi provade bedömaröverensstämmelsen och hur analysen stegvis genomfördes beskrivs i detta avsnitt. Här beskrivs också våra forskningsetiska överväganden liksom hur resultatbeskrivningen gjordes.

Urval

Något vi författare hade gemensamt, utöver ett genuint intresse för slöjd och motstånd, var att vi båda på olika sätt ägnat oss åt observation som metod (Samuelsson, 2008; Westerlund, 2015), med olika grad av öppenhet och olika grad av struktur (jfr Granström, 2004). Inför denna studie övervägde vi om vi å ena sidan hade möjlighet att samla in ny empiri genom observationer av slöjdundervisning eller å andra sidan om vi hade möjlighet att (åter)använda ett tidigare insamlat observationsmaterial. Med tillgång till tidigare insamlad empiri såg vi möjligheter att göra en re-analys riktad mot ett annat fenomen, ledarskap och motstånd i kombination. Utöver tillgängligheten identifierade vi andra skäl som talade för möjligheten att använda redan insamlat material såsom att (a) det är hållbart att om möjligt göra re-analyser av tidigare insamlat material, (b) det är kostsamt att samla in nytt material (c) det tar tid att informera informanter och samla in nytt material. Vi fann det angeläget att, så långt det är möjligt, vara transparenta med de mått och steg vi tog i den genomförda re-analysen. Vårt förfaringssätt kan liknas vid Braun och Clarks (2011) grundliga beskrivning av tillvägagångssätt vid en tematisk analys.

Urvalet till re-analysen av det återanvända materialet började med att förstaförfattaren (F1) som hade tillgång till filmade sekvenser av slöjdundervisning ånyo studerade det tillgängliga materialet. Det bestod av videoobservationer från 26 slöjdlektioner, filmat med både fast kamera och handkamera. Observationerna var gjorda i slöjd inom det textila materialområdet i årskurs 8 och ursprungligen insamlat med fokus på elever och deras emotionella processer i relation till lärande i slöjd.

Vår initiala urvalsprocess handlade om att noggrant överväga om det befintliga materialet verkligen var möjligt att använda för en analys av lärares ledarskap kopplat till motstånd. För att få svar på den frågan valde F1 ut fem lektionstillfällen med olika lärare där elevers möte med motstånd och lärares agerande under arbetet på lektionen tydligt framgick. Filmerna, som kom att bli vår förstudie, gjordes tillgängliga av F1 via en digital delningstjänst för andraförfattaren (F2) som fick till uppgift att överväga om de utvalda filmerna innehöll något intressant och relevant för den tänkta huvudstudien. Det intressanta och relevanta skulle ha att göra med lärares ledarskap och elevers motstånd.

Tabell 1. Extrahering av sekvenser i filmer om undervisning i slöjd, förstudie

Lärare 1	Fast kamera; FA, FB	Handkamera; HA, HB, HC, HD
Lärare 2	Fast kamera; FB	Handkamera; HB

F= fast kamera, H= handkamera, A= första filmen, B= andra filmen osv.

Bedömaröverensstämmelse

När urvalet av fem filmer gjorts började F2 studera materialet, bestående av såväl långa som korta sekvenser av undervisning. Samtidigt gick också F1 igenom filmerna mer systematiskt. Så snart F2 studerat filmerna möttes bägge författarna igen. Vid mötet konstaterades att filmerna innehöll önskvärda aspekter för den tänkta huvudstudien. Nästa steg blev att välja ut sekvenser ur de utvalda filmerna. Under samtalet inför det urvalet konstaterade författarna att de hade upptäckt olika delar i materialet men också noterat överlappande delar. Av det drogs några preliminära slutsatser (a) att materialet fungerade, (b) att vår antydda föreställning (Malinowski, 1922) om att vara något intressant på spåret alltjämt var giltig och (c) att samstämmigheten i bedömningen (Bryman, 2015) var god. Inför nästa steg övervägdes argumenten för att vidga sökandet genom att titta på filmer med ytterligare lärare eller om sökandet istället skulle fördjupas genom att fortsätta analyserandet av filmer med de först utvalda lärarna. Det bestämdes att fördjupa analysen av de två först utvalda lärarna men också att inkludera ytterligare lärare och F1 fick återigen i uppgift att söka och välja ut kontrasterande filmsekvenser för fördjupad analys. Urvalet landade slutligen i nio filmer, fortsatt filmade med både fast kamera och handkamera, av tre olika lärare i slöjd.

Tabell 2. Extrahering av sekvenser i filmer om undervisning i slöjd, huvudstudie

Lärare 1	Fast kamera; FA	Handkamera; HA, HC, HD, HE, HF
Lärare 2	Fast kamera;	Handkamera; HA, HB
Lärare 3	Fast kamera;	Handkamera; HE

F= fast kamera, H= handkamera, A= första filmen, B= andra filmen osv.

Analys

Analysen av ett urval av 20-minuter långa sekvenser av filmad slöjdundervisning gjordes till en början explorativt genom ett sökande efter uttryck för motstånd och ledarskap. När författarna konstaterat att det fanns ett innehåll i de utvalda filmerna som svarade mot frågeställningarna inleddes en fördjupad analys. Det gjordes av filmer som ånyo valts ut av F1. Syftet med de utvalda filmerna, lärare 1; HF, lärare 2; HA och lärare 3; HE var att studera kontraster, olika sätt att leda, undervisning i slöjd (jfr Hasselskog, 2010). Inför analysen i huvudstudien skapades ett enkelt analysredskap där både F1 och F2 (a) beskrev kontexten och situationen, (b) beskrev lärarnas verbala uttryck, (c) beskrev lärarnas icke-verbala uttryck (d) beskrev om uttryck genererade motstånd hos eleverna och (e) beskrev vilka slags ledarskap lärarna använde sig av. Ur den analysen identifierades tre slags ledarskap, där två distinkt skiljde sig åt och det tredje kunde förstås som placerat mitemellan. Analysen som följde därefter gjordes med analytiska begrepp ur ovan beskriva teorier. Med stöd i dem kunde tre kortare filmsekvenser som visade hur lärarna använde olika tillvägagångssätt för att arbeta med motstånd medan de leder undervisning kondenseras fram.

Forskningsetiska överväganden

Videoobservationerna av elever och lärare var, som tidigare beskrivits, insamlade i ett annat sammanhang enligt då gällande forskningsetiska principer. F1 hade fått tillstånd att använda filmerna för forskning, men inriktningen i föreliggande studie var annorlunda jämfört med det som gjorts tidigare. En förnyad kontakt med samtliga undervisande lärare på filmerna togs därför. Förutsättningarna och syftet med den nya studien förklarades och lärarna fick på så sätt ta ställning till förnyad medverkan i

forskning. Samtliga lärare valde att medverka genom att ge sitt samtycke. Lärarna och eleverna som beskrivs är anonymiserade av konfidentialitetsskäl och deras namn är fingerade. Illustrationerna av motståndssituationer i artikeln är tecknade av en tredje person med utgångspunkt i stillbilder ur datamaterialet. I samband med illustrationerna anonymiserades bilderna för att förhindra igenkänning (Vetenskapsrådet, 2017).

Med hjälp av de analytiska begreppen hämtade ur teorin om motstånd samt teorin om ledarskap och interaktion, har tre kortare sekvenser representerande tre olika lärares undervisning kondenserats fram. Sekvenserna skildrar ett par minuters undervisning där elever utifrån lärarens ledarskap möter och tvingas hantera motstånd i arbetet. Sekvenserna visar samspelet mellan lärare och elev med fokus på lärarens ledarskap. På så sätt illustrerar sekvenserna framträdande drag i respektive lärares sätt att leda undervisningen. Detta betyder inte att dessa lärare alltid ledde undervisningen på det sätt som beskrivs men tillvägagångssättet var återkommande i olika undervisningssituationer i det filmade materialet. Undervisningen är situerad och kontextberoende och det är värt att påpeka att respektive lärare anpassade sig till olika elever. Deras ledarskap var till viss del varierande, men de hade också ett grundläggande mönster för att leda undervisning som de upprepade och återkom till.

På besök hos tre lärare i slöjd

Resultatet nedan beskriver tre olika lärare i slöjd, Anna, Boel och Cissi, som alla undervisar inom det textila området. Det visar hur lärarna samspelar och leder var sin elev in i motstånd och om och på vilket sätt de gör det möjligt för eleven att vara i och stå ut i motstånd. Först görs en empirinära beskrivning av vars och ens undervisning. Den följs sedan av en teoriimpregnerad analys med fokus på motstånd och ledarskap.

Frustration över ett osynligt vitt lamm

Eleven Kim sitter och broderar ett vitt lamm i korsstygnet samtidigt som hon pratar med andra elever. När lammet är färdigt ropar hon på läraren Anna utan att få svar. Efter en stund reser sig Kim och går till Anna som står och undervisar tre elever i ett hörn av slöjdsalen. Kim visar fram sitt broderi, utan att säga något. Anna tittar upp och kommenterar spontant att det är sött. Sedan uppmärksammar hon Kim på att det vita lammet inte syns mot den vita bakgrunden. På så sätt förs Kim in i motstånd samtidigt som Anna föreslår att Kim skulle kunna sy en kontur runt lammet.

Kim suckar och slänger huvudet bakåt. En elev ser på broderiet och konstaterar bekräftande att det vita lammet faktiskt inte syns. Kim rör sitt pekfinger över lammet och undrar hur hon ska göra konturen. En av eleverna förslår raka stygn och Kim svarar:

Jaha, men då vet jag hur man gör.

Valet av färg på konturtråden bestämmer jag

På väg tillbaka till sin plats resonerar Kim med en elev som följer med henne om valet av färg på konturen. Eleven föreslår svart och Kim tänker högt att det kanske är möjligt att ha varannan färg på garnet i stygnet. Hon tittar i burken med garn i olika färger som står bredvid på bordet och fortsätter resonera med sig själv:

Nä men, följt av en mikropaus och sen, nej, jag tar svart.

Kim tar upp ett svart garn och letar upp en ände när läraren Anna kommer. Hon föreslår att de ska ta en tunn tråd istället och tillägger att Kim ska vänta så får hon se. Samtidigt som Anna säger det frågar Kim:

Ska jag ta en svart?

Ingen svarar på den andras fråga. Medan Kim väntar på Anna drar hon det svarta garnet mellan fingrarna, snurrar på sin stol och tittar ut genom fönstret. När Anna kommer tillbaka lägger hon en grå sytråd på Kims broderi och tänker högt om lammet som inte syns:

Vad ska vi göra åt det? Ska vi bara ta en sån här liten smal?

Utan att egentligen beröra vad Anna syftar på återupprepar den andra eleven vad Kim tidigare föreslagit:

Nej, hon ska ha svart. Svart det blir snyggt.

Kim upprepar sitt val av svart färg på garnet. Anna ignorerar deras förslag och börjar brodera en kontur av efterstygn med grå sytråd runt det vita lammet. Efter ett par stygn svarar hon:



Bild 1. Läraren Anna broderar grå kontur runt det vita lammet. Illustratör: S. Rylander.

Vänta , vi ska kolla med det här... Hon tystnar en sekund och svarar sedan på förslaget om svart garn:
Nu bestämmer jag att du inte får ha svart.

Den andra eleven reagerar före Kim och upprepar att Kim vill ha svart färg på konturen. Anna lyfter inte blicken från broderiet utan svarar:

Svart? Hon vill inte ha svart. Kim vill ha det här, med hänvisning till den grå tråden som hon valt.

Kim verkar acceptera valet av både färg och tråd. Hon säger inget utan lutar sig framåt och tittar på medan Anna broderar konturen runt det vita lammet. Anna stannar upp och frågar:

Vad säger du, blir det bra så här lite... eller? fortfarande med blicken vänd mot broderiet. I väntan på svar från Kim fortsätter Anna att brodera konturen.

Kim frågar istället för att svara:

Men vad gör du?

Anna svarar:

Jag försöker göra en snygg, jag tänkte att det här skulle bli snyggt.

Hon blir sedan avbruten av Kim som fortfarande undrar vad hon gör och säger att hon inte förstår vad Anna gör. Anna förklarar medan hon broderar vidare:

Jag syr så här i kanten av lammet.

Kim lyssnar och tolkar Annas svar som att hon gör varannan. Anna bekräftar tolkningen och förtydligar om efterstygnen:

Jag hoppar fram och tillbaka, framför och tillbaka, framför och tillbaka.

Anna frågar sedan om konturen runt lammet syns. Hon tar bort händerna från broderier, vänder det ett kvarts varv och frågar, utan att titta på Kim, om det är för lite. Kim vänder sig bort och svarar något tyst, som Anna inte verkar höra. Anna upprepar sin fråga och får då till svar att det blir bra.

Medan Anna broderar konturen färdigt funderar Kim och frågar sedan om hon ska göra ett lamm till eller om det räcker som det är. Anna, som fortfarande har blicken riktad mot broderiet, föreslår att Kim kan brodera ett lamm till. Kim avbryter:

Jag kan göra ett mini.

Anna följer upp sitt förslag:

Hade du inget som låg då?

Kim plockar med garndockorna i plastburken och svarar nej. Med olika garn i handen resonerar Kim högt om det sjätte lammet:

Det får vara grått. Nä, det kan få vara svart.

Analys av läraren Annas ledarskap vid motstånd

Kims första möte med motstånd uppstår i samma stund som det femte lammet broderats klart. Då inget uppenbart ser ut att hindra fortsatt arbete framstår motståndet som ett internt, skapat motstånd (Sennett, 2008) som Kim försöker kanalisera till Anna genom sitt rop på hjälp. När Anna inte svarar stegras motståndet och när Kim sedan visar broderiet, och Anna omgående uppmärksammar att det vita lammet inte syns mot bakgrunden, förtydligas motståndet. Att fortsätta brodera en kontur runt lammet blir till ett externt motstånd (Sennett, 2008) som Kim reagerar emot både verbalt och icke-verbalt. Stödet och det förslag till lösning som Kim får från en annan elev hjälper henne att hantera situationen. När Kim ska välja garn till konturen skapas på nytt ett internt motstånd inför att behöva välja färg. Det motståndet hanterar hon tillsammans med en annan elev och väljer svart garn.

Annas sätt att uppmärksamma Kim och hennes broderi med kommentaren att det är ”sött” är ett uttryck för en svag återkopplingkvalitet (Hamre m.fl., 2013) som riktar sig mot resultatet snarare än prestationen. Det hjälper inte Kim att hantera motståndet hon befinner sig i. Mer hjälp får Kim av Annas konkretisering av motståndet och förslaget att hon skulle kunna sy en tunn kontur runt lammet. Annas beteendehantering och instruktionsformat (Hamre m.fl., 2013) ger Kim en riktning och en väg ut ur motståndet. Sedan läser Anna inte av att Kim är på väg ur ännu ett inre motstånd vid valet av färg på garnet utan föregriper därmed, å ena sidan, möjligheten att resonera och överväga färgval och tjocklek på tråd genom sitt förslag på en tunn sytråd istället för det vanliga broderigarnet och samtidigt be Kim att vänta. Å andra sidan bjuder hon strax därefter in Kim till en diskussion när hon tänker högt om en tänkbar lösning genom att prata om motståndet, lammet som inte syns, och fråga vad de ska göra åt det. Anna erbjuder emotionellt stöd och är på så sätt sensitiv, samtidigt som hon erbjuder organisatoriskt stöd med fokus på produktivitet.

Sättet att leda förefaller inriktat på att lösa situationen med det osynliga lammet vilket kommer till uttryck i att Anna tar över Kims arbete, och förpassar Kim till improduktivitet. Det sker dels genom att hon ber Kim vänta, dels genom sättet att bestämma färg på tråden men även genom att Anna broderar konturen utan att förklara vad hon gör. När Kim efter en stund återigen bjuds in i arbetet med en konkret fråga visar svaret att Kim inte förstår vad Anna gör. Kims motstånd är nu både internt och externt till följd av Annas sätt leda. När Anna sedan på ett vardagligt sätt förklarar vad hon gör leder det till en svag återkopplingskvalitet och att möjligheten att bidra till Kims begreppsutveckling inte tas tillvara.

Genom hela situationen erbjuder Anna ett starkt emotionellt stöd genom sensitivitet. Hon når dock inte helt fram till Kim som på så sätt förblir i ett internt motstånd, som också upprätthålls när Anna löser uppgiften åt Kim. Sensitiviteten leder ändå till ett positivt klimat som får Kim att föreslå att hon kan brodera ett lamm till. Detta uppmärksammas av Anna som ger stöd för lärandet med sin fråga om Kim nu kan brodera ett lamm som ligger ner, det vill säga att variera den broderade flocken av lamm. Annas sätt att ta över, lösa problemen och genomföra Kims arbete leder till att Kim passiviseras. Hon blir till en åskådare som å ena sidan har svårt att följa med i det Anna gör och å andra sidan inte får stöd i att utveckla sin förmåga att omformatera, ha tålamod med och identifiera sig med motståndet (jfr Sennett, 2008). Annas sätt att leda kan förstås som mästaren som tar över när lärjungens förmågor inte räcker till men det bör snarare ses som ett uttryck för överbeskydd mot negativa känslor över ett föremål som ännu inte är färdigt och ett vitt lamm som med visuella grepp behöver synliggöras.

Trådbrott och trassel på grund av ett blixtlås

I en annan slöjdsal vid en annan skola arbetar eleven Elin med en tröja i trikå. Ett blixtlås ligger fastnålat på bakstyckets rätsida och hon har börjat sy fast det med en raksöm. Mitt emot vid bordet sitter en elev

som har en liknande tröja på sig men med ett blixtlås som sitter framtill i en krage och som går ned en bit på bröstet. Elin kastar en blick på klasskamratens tröja och konstaterar högt att hennes egen blixtlåsfastsättning minsann inte kommer att bli lika fin. En annan elev, som hör vad hon säger, svarar att det inte är så konstigt: Elin syr ju sin tröja själv medan klasskamratens tröja är köpt.

Att sy över två tyglager som nålats ihop är svårt. När Elin ska vända och sy över blixtlåsets kortända gasar hon för snabbt samtidigt som pressarfoten hakar fast, med följd att tråden brister och trasslar. Elin suckar högt och utbrister klagande:

Nää, nu gick tråden sönder! Det var ju inget kul!

Under tiden har läraren Boel cirkulerat bland eleverna i slöjdsalen och stannat bakom Elin men säger inget. Hon står tyst och ser ut att invänta vad som ska hända närmast. Elin uppmärksammar Boel på tråden som gått av, pekar på blixtlåsets nederkant och säger samtidigt som hon gör en missnöjd grimas:

Kolla min tråd gick sönder då jag sydde här över? Ska man göra det?

Alternativa sätt att sy fast ett blixtlås

Boel ser på Elin och på tröjan några sekunder innan hon svarar:

Du kan ju vänta med det [att sy över blixtlåset] så att man syr uppifrån bägge gångerna. Jag tänkte vi skulle vika in litegrann där, så vänta med det en stund.

Boel visar genom att peka och beskriva en annan lösning, där blixtlåsänden viks bort och sömmen över den svåra passagen kan undvikas. Elin ser alltså fundersam ut, med blicken fäst vid blixtlåset och det kritiska stället och frågar närmast uppgivet:

Men hur gör jag?

Boel tar tröjan och förklarar:

Det jag tänkte är om du inte vill ha det där synligt kan du ju...

Elin avbryter otåligt och säger att det är klart hon inte vill att blixtlåsänden ska synas. Boel fortsätter genom att tänka högt:

Man kan ju i och för sig sy med tät sicksack här, kanske trestegssicksack eller tät sicksack, och pekar *med fingret* hur sömmen ska placeras längs blixtlåset.

Elin, som nu verkar inse att det finns flera sätt att sy fast blixtlåset på, frågar efter fler alternativ och hur man annars kan göra. Boel svarar genom att återigen tänka högt:

Jag tänkte man skulle ha vikt in litegrann..., men hejdar sig sedan samtidigt som Elin gör ännu en missnöjd ansiktsgrimas. Boel ger då ytterligare ett alternativ:

Du skulle kunna sy med tät sicksack, så blir det minst...



Bild 2. "Jag tänkte man skulle ha vikt in litegrann..." Läraren Boel om blixtlåsets ände. Illustratör: S. Rylander.

Elin sträcker sig efter tröjan för att försöka på nytt och undrar om sicksacken ska sys nu. Boel nickar. Av de olika alternativen har Elin därmed bestämt sig för att dölja blixtlåsets kanter med en tät sicksack. Men så minns hon plötsligt problemet med tråden som brast när hon sydde över blixtlåsets hårda ände.

Ja, förmanar Boel, nålen kan till och med gå sönder. Du får vara lite försiktig. På så sätt betonar hon att problemet inte bara beror på tråden utan på hur man syr när man kommer till låsets nederkant. Hon visar Elin hur man kan mata fram tyget med händerna när symaskinen går tungt och att man även kan öka stygnlängden om maskinen tenderar att fastna och sy på samma ställe.

Analys av läraren Boels ledarskap vid motstånd

Elins väg in i motstånd börjar med ett internt, skapat motstånd (jfr Sennett, 2008). Det handlar om att Elin uppfattar att blixtlåsfastsättningen inte blir fin, vilket en annan elev blixtsnabbt relaterar till köpta kläder och industriella sömnadsmetoder som en rådande norm. När symaskinen därefter krånglar och tråden trasslar och brister blir motståndet kompaktare genom att ett tydligt externt motstånd (Sennett, 2008) som hindrar arbetet också visar sig. När läraren Boel träder in i situationen är det Elins problem med symaskinen och tråden, det externa motståndet, som står i fokus, även om det interna motståndet kan tänkas finnas med i situationen och uttryckas genom röstläge och via kroppsspråk i form av suckar och grimaser.

Boel erbjuder Elin emotionellt stöd genom sensitivitet (Hamre m.fl., 2013) och att tidigt uppfatta behovet av stöd. Boel bemöter aldrig konkret Elins känslomässiga uttryck för missnöje, och senare även uppgivenhet, utan förhåller sig känslomässigt neutral till motståndet. På så sätt visar hon Elin hur man lugnt och tålmodigt kan arbeta vidare i motstånd genom att skärskåda motståndet, bena upp dess delar och verbalisera olika aspekter som bidrar till motståndet, för att på så sätt omformatera det (jfr Sennett, 2008). Boel visar på betydelsen av i vilken riktning blixtlåset sys fast då pressarfoten tenderar att föra tyget framför sig i syriktningen, vilket kan bidra till att fastsättningen drar sig. Hon beskriver också hur såväl blixtlåsets kanter som ände kan vikas in vid fastsömnaden. Genom Boels instruktionsvariation och begreppsutveckling erbjuds Elin såväl organisatoriskt stöd som stöd för lärandet (jfr Hamre m.fl., 2013). I dialogen fördjupas motståndet med insikten att arbetet redan passerat möjligheten att vika in blixtlåsänden, eftersom det redan är fastsytt med raksöm längs sidorna. Elins uppgivenhet och otålighet kring blixtlåsets nederkant som behöver döljas men är svår att sy i visar hur motståndet stegras. Man kan tänka sig att Elin här kalkylerar med risken att tvingas sprätta och göra om (jfr Westerlund, 2015). Boels språkmodellering stödjer lärandet och blir tillsammans med återkopplingskvaliteten som fokuserar arbetsprocess, hellre än resultat, (jfr Hamre m.fl., 2013) en indirekt hjälp för Elin att hantera motståndet.

I situationen sker även ett intressant skifte i initiativ och i läraren Boels ledarskap. Elin som utifrån Boels organisatoriska stöd insett att det finns olika sätt att sy blixtlås efterfrågar fler, alternativa metoder. Boel framhårdar i att hon tänkt att blixtlåset skulle vikas in men hejdar sig när Elin uttrycker missnöje. Boel stöder då lärandet genom att tänka högt om en lösning som går ut på att med tät sicksack dölja blixtlåsets kanter. Detta kan också tolkas som att Boel först ger organisatoriskt stöd, och prövar Elins engagemang genom verbal instruktion och att förevisa på plagget, men att hon sedan hejdar sig när Elin signalerar missnöje och istället erbjuder emotionellt stöd genom att ta hänsyn till elevens perspektiv (jfr Hamre m.fl., 2013). Situationen kan förstås som att Boel först leder Elin i motstånd för att sedan följa Elin i resignation inför motståndet eller att de enas om att det i viss mån förenklade sömnadssättet med sicksacken är tillräckligt bra. Kvalitetsaspekter som fint eller fult, eller en kommersiell estetik kontra en mer ”hemsydd” berörs inte. Blixtlåset sätts fast med den minst tidskrävande och enklaste metoden. I och med detta missas möjligheten att bemöta det interna motståndet genom organisatoriskt stöd och ett instruktionsformat med tydligare förevisning av kvalitativa och estetiska skillnader mellan olika fastsättningsalternativ.

I slutet av situationen upptäcker Elin på nytt att det initiala externa motståndet och utmaningen att sy över blixtlåsets nederkant kvarstår. Boel återtar då ledningen och omformaterar motståndet genom att erbjuda stöd för lärandet genom språkmodellering, att verbalt beskriva hur händerna behöver hjälpa till att mata fram tyget och att farten måste saktas ned. Hon erbjuder också lärandestöd genom

instruktionsvariation och att, samtidigt som hon beskriver, öka stygnlängden på symaskinens knappar. Hon öppnar på så sätt upp motståndet genom att visa på dess komplexitet, vilket, enligt Sennett (2008), ökar engagemanget i utövandet av hantverk. Boels sätt att leda undervisningen bidrar sammantaget till att Elin är aktiv och på egen hand genomför det praktiska slöjdarbetet under motstånd men också till att det fördjupade tänkande kring motstånd, som instruktionsvariation och instruktionsformat kan bidra till, inte fullt ut utnyttjas. Det emotionella stöd som ges, eller lärandestöd i form av hänsyn till vad som uppfattas vara Elins perspektiv, bidrar till att motståndet inte fullt ut omformateras, det vill säga lokaliseras och konkretiseras.

Hur ska lösa fickdelar kunna bli till fungerande fickor?

I en annan slöjdsal vid en tredje skola arbetar eleven Lovisa med sömnad av en onepiece, en triksåverall med blixtlås, huva och fickor. Lovisa har svårt att förstå hur de olika fickdelarna ska sys. En annan elev, som syr en liknande onepiece, har försökt visa och förklara hur påsfickor i sidsömmen fungerar men Lovisa är fortfarande osäker. Hon har mött ett motstånd hon inte rår på och vänder sig till läraren Cissi med frågor om hur hon ska göra med påsfickorna i sidorna och ytterligare två utanpåfickor på onepiecens framstycke: Hur ska utanpåfickorna sys fast? Längs vilka kanter behövs sömmar? Hur långt ska man backa när man fäster?

Cissi lyssnar och låter Lovisas frågor driva samtalet. Hon svarar bara kort och pekar på framstyckena som ligger framför dem på bordet med fickdelarna utplacerade.

Dit, säger hon, och pekar med en knappnål på vart fästningen ska avslutas.

Lovisa drar sitt finger över utanpåfickan för att visa sömmens placering och slutpunkt, och drar sedan fingret bakåt för att visa hur hon tänker sig fästa genom att backa med symaskinen.

Ja, förstärker Cissi och lägger utifrån Lovisas fingergest till en kommentar om att man bara behöver backa några få stygn vid fästningen.

Men ska jag göra något med de här [påsfickorna] också eller tror du jag bara hinner göra det här [utanpåfickorna] idag? fortsätter Lovisa lite undvikande.

Cissi svarar med neutralt ansiktsuttryck och allvarlig röst:

Du hinner göra allt! Samtidigt som hon, som för att markera sista ordet, ger Lovisa en intensiv blick.



Bild 3. "Du hinner göra allt!" Läraren Cissi om att lektionstiden räcker för att sy fast alla fickdelar.

Illustratör: S. Rylander.

Frustration över att inte förstå vad andra förstår

Lovisa blir osäker. Sömnaden som nyss framstod begriplig blir igen till något svårt och krångligt. Hon utbrister:

Men hur gör jag här? samtidigt som hon pekar på påsfickan vars ena fickdel är fastsatt med tvärnålar, räta mot räta, i onepiecens sidsöm. Hon tystnar, drar med fingret längs påsfickans kant, sjunker sedan ihop och slår händerna för ansiktet och utbrister: Jag kan inte!

Cissi fortsätter ställa frågor och försöker på så sätt få Lovisa att identifiera motståndet. Hon pekar på påsfickornas delar och frågar hur delarna ska kunna bli till fickor.

Jag vet inte, jag vet inte! kvider Lovisa till svar.

Medan Cissi försöker knyta an det pågående arbetet till Lovisas erfarenhet av att någon gång ha haft joggingbyxor med påsfickor på sig, flyttar hon samtidigt tvärnålarna på den fastnålade fickdelen så att de istället bildar en tänkt sylinje i ficköppningen. Lovisa tittar och pekar på de delar av påsfickorna som ännu inte är fastnålade och säger att hon inte förstår varför det finns fyra fickdelar och inte två, när overallen bara ska ha två fickor.

Så här blir det. Du ska sy där, säger Cissi och pekar längs linjen av nålar.

Mm..., säger Lovisa tankfullt. Sy rakt här, fortsätter hon eftertänksamt medan hon sakta drar med fingret längs sylinjen.

Mm, förstärker Cissi, sen viker man den här delen inåt, så.

Medan hon pratar viker hon om den fastnålade fickdelen inåt mot framstyckets avigsida och sticker in handen under och sprattlar med fingrarna som i en tänkt påsficka. Lovisa böjer sig ned och kikar in i fickpåsen för att se hur den ser ut inifrån. Hon småler och utbrister:

Ahh, det var... smart.

Nu förstår hon hur fyra fickdelar hopsydda kan bilda två påsfickor och därmed skiljer sig i konstruktion från utanpåfickan som bara består av en del som sys fast direkt på framstycket.

Analys av läraren Cissis ledarskap vid motstånd

Motståndet är i Lovisas fall externt (Sennett, 2008), det vill säga något som upptäcks i arbetet och hindrar den fortsatta hopsömnaden av hennes onepiece. Den avvaktande och inlyssnande position Cissi intar ger utrymme för Lovisa att själv formulera frågor och att sätta ord på motståndet som består i hur sömnaden av plaggets olika ficktyper ska göras. Cissi leder initialt med stöd för lärande genom språkmodellering (Hamre m fl., 2013) i form av korta språkliga förstärkningar ("ja" och "dit") när Lovisa är på rätt spår. På så sätt inleds omformaterandet och konkretiserandet av motståndet (Sennett, 2008) genom Lovisas egna frågor. När hon sedan undvikande söker medhåll hos Cissi för att bara sy utanpåfickorna och sedan avsluta, för att ta de mer komplicerade påsfickorna vid nästa veckas lektion, anas ett internt skapat motstånd (jfr Sennett, 2008). Cissi ändrar då strategi och leder vidare i motstånd genom att istället ge organisatoriskt stöd i form av beteendehantering (Hamre m fl., 2013) som handlar om att hindra och föra tillbaka elever till ett önskat beteende. Situationen är subtil men med rösten betonar Cissi att Lovisa kommer att hinna sy "allt" innan lektionen är slut, och med blicken hon ger henne kommuniceras tydligt att här är det inte tal om smita undan. Tvärtom indikerar blicken och rösten en positiv förväntan på att Lovisa ska klara att möta motståndet och kommer att hinna sy alla fickorna, vilket analytiskt kan förstås som att Cissi erbjuder emotionellt stöd genom sensitivitet (jfr Hamre m.fl., 2013).

Cissi leder på detta sätt Lovisa in i ett ökat motstånd som både är externt funnet i fickornas olika delar och internt skapat som en frustration eller skam över att inte förstå påsfickans konstruktion. Lovisa närmar sig motståndet genom ytterligare en fråga om hur påsfickan ska sys i sidsömmen men tystnar sedan. Cissi hårbärgerar det känsloutbrott som följer när Lovisa erkänner sin otillräcklighet och hon avleder uppmärksamheten genom att tålmodigt ställa fler frågor i syfte att omformatera motståndet. Hon leder genom att stödja lärandet via språkstimulering när hon konkretiserar motståndet och hänvisar till Lovisas egen erfarenhet av att ha jogginbyxor med påsfickor på sig. Därefter övergår hon till stöd genom instruktionsvariation när hon flyttar om nålarna på fickdelen till en tänkt söm. Lovisa följer den tänkta sömmen med fingret, tänker, och kan sedan formulera vad som är kärnan i motståndet – hur fyra fickdelar kan bli två fickor. Vändsömnad, och att tankemässigt gå från tygdelar nålade räta mot räta till att förstå hur en fickdel hamnar när den viks om, är tankemässigt krävande och kräver att man förstår transformation av tvådimensionellt till tredimensionellt. Här ger Cissi olika slags lärandestöd i form av språkstimulering och instruktionsvariation men också emotionellt stöd när hon lekfullt sprattlar med

fingrarna inne i den tänkta fickan som Lovisa kikar in i. Både det externa och det interna motståndet upplöses och Lovisa ler till följd av att Cissi använt humor för att avdramatisera motståndet.

Diskussion

Elever möter motstånd i material, i redskap, i tekniker, i konstruktioner, i maskiner och i mötet med läraren. Friktion och motstånd är inbyggt i hantverk (Adamson, 2013; Sennett, 2008). Det faktum att man inte enkelt kan sudda om man gör fel i hantverk eller i slöjd ger uppmärksamheten, övervägandet mellan olika handlingsval och förmågan att hantera utfallet av gjorda val en central roll. Vilja och förmåga att konkretisera och omformatera motståndet är därmed kärnan i att kunna välja handlingsväg utan alltför många omtag (jfr Sennett, 2008) liksom att vara öppen inför olika möjliga handlingsvägar (Tempte, 1982; Metcalfe, 2017) och fortsatt anstränga sig för att nå resultat (Duckworth, 2017). Materialitetens framträdande roll i slöjd gör det externa motståndet påtagligt, konkret och svårt att smita ifrån. Tredimensionaliteten i ämnet bidrar också med en särskild komplexitet som ger tankemässigt motstånd. Studien visar också hur internt motstånd mer sällan omformateras och konkretiseras i undervisningen jämfört med externt motstånd som tydligare är relaterat till material och teknik. Icke desto mindre spelar det interna motståndet och det emotionella stödet en ytterst central roll för vilket lärande som blir möjligt (jfr Biesta, 2019; Hamre m.fl., 2013; Samuelsson, 2013; Westerlund, 2015).

Lärarna förhåller sig till elevernas möte med motstånd på olika sätt. På vilket sätt och hur långt de genom sitt ledarskap driver omformateringen av motståndet visas i analysen. Variationen lärarna emellan synliggörs i hur språkligt stöd ges och i omfånget av detsamma. Främst sker stödet via språkmodellering, begreppsutveckling och instruktionsvariation (stöd för lärande) samt instruktionsformat (organisatoriskt stöd). Detta understryker betydelsen av att lärare sätter ord på och tänker högt också om motstånd som ett sätt att leda undervisning. Det finns också en variation avseende hur lärarna tar ansvar för att möta motståndet eller för att stödja och utmana eleven i situationer av motstånd. Att det varierar kan förklaras av hur läraren läser av situationen, olika syn på ledarskap, skillnader i kunskapsbas och olika trygghet i att arbeta med motstånd. Variationen avspeglas också i hur lärarna tar ansvar för eller tar över elevens emotionella upplevelse i mötet med motstånd. Ett balanserat emotionellt stöd möjliggör och främjar en fördjupad konkretisering av motståndet genom växlingar mellan språkmodellering, instruktionsvariation och instruktionsformat i form av förevisning. Förevisning som ett sätt att språkliggöra kvaliteter och moment i slöjdamnet, ibland svåra att verbalisera, kan förstås utifrån slöjdkunskapens handlingsburna och erfarenhetsbaserade karaktär (Andersson, 2021; Holmberg, 2009; Samuelsson, 2013; Westerlund, 2015). Sammantaget visar analysen på en balansakt mellan å ena sidan det organisatoriska stödet och stödet för lärandet, och, å andra sidan, det emotionella stödet. Slår det över åt något håll får det konsekvenser. Starkt emotionellt stöd förefaller få till följd att stödet för lärandet får stå tillbaka och vice versa.

I artikelns inledning säger vi oss vilja bidra till diskussionen om varför vi har slöjd i skolan. Vi ställer oss också undrande till om det faktum att slöjdamnet av elever uppfattas som ett roligt ämne, men att varken de eller deras vårdnadshavare fullt ut förstår betydelsen av ämnet och varför det finns i skolan (Skolverket, 1993, 2005, 2015), kan bero av att potentialen i motståndet i olika situationer i slöjd inte fullt ut tas tillvara. Något vi reflekterat över i relation till studiens resultat är vilken roll det faktiskt spelar att slöjdamnet av elever uppfattas som roligt och vilken betydelse sådana föreställningar har i undervisningssituationer som också inbegriper motstånd. Över tid har slöjd som samhällsföreteelse, utanför skolan, kommit att förskjutas från nytta och nödvändighet till en frivillig fritidssysselsättning för nöjes skull, vilket kan påverka hur skolämnet slöjd förstås. I situationer i slöjdsalen är elevers möte med motstånd sällan något som upplevs roligt utan något som enbart hindrar och ställer sig i vägen för viljan att snabbt nå färdigt resultat. Att elever uppfattar skolslöjden som rolig kan kopplas samman med undervisningens organisering och genomförande såsom möjligheten till inflytande, delaktighet och autonomi (Jungert, 2014; Samuelsson, 2013; Westerlund, 2015) och möjligheten till att upprätthålla vänskap och utveckla gemenskap (Johansson, 2002; Lundström, 2020; Ziehe, 2012).

Forskare pekar också på att utvecklingen över tid gått mot att lustdimensionen förstärkts i slöjd i och med att sociala aspekter och undervisningens form betonats (Lindgren, 2006) men att detta skett på bekostnad av ämnesinnehållet som istället försvagats (Borg, 2011; Westerlund, 2015). Slöjdamnens höga grad av autonomi genom elevens inflytande över arbetsprocessen och utformandet av slöjdföremål är en styrka men möjliggör samtidigt för att eleven, när motstånd uppstår, ges utrymme att undvika motstånd och välja enklare tillvägagångssätt. Vi funderar på om det möjligen kan vara så att lärare omedvetet i sin undervisning ger uttryck för och anpassar sig till en ”rolighetsdiskurs” (Westerlund, 2015). Kan det vara så att lärare i slöjd utifrån en försvagning av ämnesinnehållet glömt motståndets potential och dess betydelse?

Balansen mellan, å ena sidan, organisatoriskt stöd och stöd för lärande och, å andra sidan, emotionellt stöd är centralt i resultatet. Det kan förstås som att rolighetsdiskursen och fokus på det emotionella stödet i interaktionen i undervisningen försvårar för lärare i slöjd att leda elever till motstånd och att öva förmågan att stå ut. Elever riskerar till följd av det att gå miste om motstånd och därmed uteblir också en annan typ av ”rolighet”, den av att ha utstått motstånd och övervunnit det. När lärare förmår leda elever dit tränas eleverna på att omformatera motståndet, ha tålamod och att koncentrerat identifiera sig och tänka med motståndet (jfr Sennett, 2008). Erfarenheter av att möta motstånd är utvecklande i undervisning och existentiellt viktiga (Biesta, 2019). Att med stöd själv kunna övervinna något som hindrar är enligt Dewey (1938) en erfarenhet som sedan bär och ger kraft i kommande möten med motstånd. Vi menar utifrån ovanstående att konkretisering och omformatering i relation till elevers inre motstånd kan behöva uppmärksammas ytterligare i lärares sätt att leda slöjdundervisning.

Som en konsekvens av studiens resultat ser vi att lärares arbete med att ge olika typer av stöd utifrån situation och individ är komplext och utmanande. Vi konstaterar ett behov av att fortsatt studera balansen mellan olika typer av stöd i slöjdundervisning och att vidareutveckla begrepp som fördjupat ringar in olika kvaliteter i hur lärare i slöjd leder undervisningen. Särskilt ser vi behov av mer kunskap om vilket emotionellt stöd lärare i slöjd erbjuder sina elever i möte med motstånd och hur det emotionella stödet relaterar till det sociala samspelet och dess betydelse i slöjdamnet.

Referenser

- Adamson, G. (2013). *The invention of craft*. London: Bloomsbury Academic.
<https://doi.org/10.5040/9781350036123>
- Andersson, J. (2021). *Kommunikation i slöjd och hantverksbaserad undervisning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Biesta, G. J. J. (2019). *Undervisningens återkomst*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Borg, K. (2011). Klarheter och oklarheter i kursplanen för slöjd. *Grundskollärartidningen*, 21(2), 26–30.
- Braun, V., & Clark, V. (2011). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Duckworth, A. (2017). *Grit: Konsten att inte ge upp*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel. Kultur, kommunikation og relasjoner i skolen*. Oslo: Ny norske samlaget.
- Granström, K. (2004). Om tillförlitlighet i observationer inom forskning och psykologisk praktik. *Nordisk Psykologi*, 56(4), 289–303. <https://doi.org/10.1080/00291463.2004.10637450>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. B., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hessel, S. (2010). *Säg ifrån!* Stockholm: Louise Lindfors Förlag.
- Holmberg, A. (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet; kontinuitet och förändring i lokal textilläroarutbildning 1955–2001*. Uppsala: Uppsala universitet.

- Johansson, M. (2019). Materiella och immateriella resurser – hållbar utveckling i och genom slöjd. *Nordic Studies in Education*, 39(3), 214–227. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-03-04>
- Jungert, T. (2014). Inre motivation positiv för elevers utveckling och lärande. *Venue*, 1, 1–6. <https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.1436>
- Klein, G. (2015). *Resistens; tankar om motstånd*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundström, L. (2020). *Att göra vänskap – en kultursociologisk analys av högstadiееlevers sociala relationer*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Metcalf, J. (2017). Learning from Errors. *Annu. Rev. Psychol.*, 68, 465–489. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I: S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (red.), *Handbook of student engagement* (365–386). New York: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Samuelsson, M. (2008). Störande elever korrigering lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet. Linköping: Linköpings universitet.
- Samuelsson, M. (2013). Followership and leadership in different sorts of sloyd practices. *Ethnography and Education*, 8, 105–117. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.766437>
- Samuelsson, M. (2019). Att hantera vardagsnära utmaningar mot ett socialt system: Ur blivande lärares perspektiv. *Nordic Studies in Education*, 3, 228–243. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-03-05>
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Skolverket. (1993). *Slöjd. Huvudrapport*. (Skolverkets rapport, 24). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Slöjd*. (Ämnesrapport till rapport, 253). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015). *Slöjd i grundskolan; en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.
- Temple, T. (1982). *Arbetets ära: Om hantverk, arbete, några rekonstruerade verktyg och maskiner*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Tyson, R. (2019). *Bildning och praktisk klokhet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westerlund, Stina. (2015). *Lust och olust – elevers erfarenheter i textilslöjd*. Umeå: Umeå universitet.
- Wubbels, T., Breckmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. I: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (s. 1161–1191). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ziehe, T. (2012). Tidstypiska menings- och handlingskriser hos ungdomar. *Venue*, 1, 1–7. <https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.1213>

Stina Westerlund är utbildad lärare i slöjd och lektor i pedagogiskt arbete vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. Hennes forskningsområden spänner över handlingsbaserat lärande och specifikt emotionella dimensioner av lärande, social hållbarhet samt policyprocesser som akademisering och digitalisering och hur de bidrar till förändrade förutsättningar för slöjdamnet. Westerlund är även verksam som samverkanslektor inom den nationella försöksverksamheten ULF (Utveckling, Lärande, Forskning) med syfte att långsiktigt stärka praktisknära forskning i samverkan mellan skola och lärosäte.

Marcus Samuelsson är legitimerad lärare i slöjd, biträdande professor i pedagogik och forskningsledare för forskargruppen FoDiL - forskning om didaktiskt ledarskap vid Linköpings universitet. Hans forskningsintressen handlar förutom om slöjd och erfarenheter eller upplevelser av att vara med i en slöjdverksamhet också om ledarskap, lärares ledarskap, motstånd såväl som om simuleringar och simuleringsundervisning som stöd för utveckling och lärande.