

Didaktiskt erfarenhetsutbyte mellan lärare i slöjd i en nätbaserad praxisgemenskap

Marcus Samuelsson

Ett didaktiskt fenomen, hanteringen av stökiga pojkar i slöjd, fick en lärare i slöjd med inriktning mot textil att posta ett inlägg i en nätbaserad praxisgemenskap. Läraren efterfrågade andra lärares erfarenheter och radikala tips för att hantera ett för henne aldrig tidigare upplevt problem, störande killar. Läraren i slöjd fick under tio dagar svar av 13 andra lärare i slöjd. Inlägget tydliggjorde att också lärare i slöjd emellanåt upplever elever som stör undervisningen. Inlägget visar vidare på ett behov och intresse bland lärare i slöjd för att utbyta erfarenheter avseende hur didaktiska fenomen kan hanteras. Dessa två aspekter är i sig något nytt i betydelsen sällan tidigare beskrivet gällande lärare i slöjd i nätbaserade praxisgemenskaper. Läraren som postade inlägget intervjuades och samtliga lärares erfarenhetsutbyte analyserades. Ur intervjun framkom två teman: beteendeanalys och åtgärdsförsök. Dessa beskrev vilka erfarenheter och motiv läraren hade för att efterfråga andras lärares tips. Ur analysen av erfarenhetsutbytet framkom två teman: lösningsförslag eller problemformuleringar. Lösningsförslagen var normativa utsagor om hur fenomenet skulle förstås och hanteras. Problemformuleringarna var deskriptiva utsagor om hur fenomenet kunde förstås och hanteras. Diskussionen visar att erfarenhetsutbytet om störande pojkar kollegorna emellan framstod som stärkande såväl som utmanade för den nätbaserade praxisgemenskapen.

Nyckelord: deskriptivt, didaktik, erfarenhetsutbyte, ledarskap, normativt, praxisgemenskap

Introduktion

Under tio dagar, mellan den 23 januari och den 1 februari 2011 pågick en mailkonversationen på e-postlistan *textillärlarlistan* om stökiga pojkar i skolår 6. Mer precist handlade frågan om möjligheten att genomföra undervisning för stökiga pojkar från tre olika klasser i skolår sex. Konversationen fokuserade på centrala didaktiska element som återfinns i all form av undervisning: eleven, läraren och undervisningen och dess relation till varandra (Lundgren, 1992). Erfarenhetsutbytet startade med ett inlägg där en lärare i slöjd med inriktning på textil frågade efter kollegors liknande erfarenheter och radikala tips. Inlägget besvarades av 13 andra lärare i slöjd.

Att lärare i slöjd fokuserar på fenomen, ledarskap, är intressant. Bland annat därför att frågor om ledarskap under de år jag följt *textillärlarlistan* aldrig tidigare eller för senare diskuterats. Det är vidare intressant därför att didaktiska frågor på liknande sätt sällan diskuterats på *textillärlarlistan*. Historiken som finns i anslutning till den ursprungliga e-postlistan som numera är en *googegroups* bekräftar båda dessa påståenden. Det har genom sökning i historiken varit möjligt att slå fast att det aldrig så länge listan funnits postats frågor om *ledarskap*, *ledare*, *leda verksamhet* och endast en gång ställts en fråga om *omotiverade elever*. Detta är således ett nytt, i betydelsen inte tidigare diskuterat fenomen. Att posta en fråga, sätta ord på och dela med sig av ett upplevt problematiskt fenomen kan förstås som ett försök fokusera på en didaktisk aspekt och i linje med det ett försök att utveckla yrkesspråket, att få och upprätthålla en mer professionell roll som lärare (Colnerud & Granström, 2003). Inlägget, och frågan efter andras erfarenheter blottar i någon mån lärarens egna tillkortakommanden. Att exponera dem kan förstås som ett sätt för andra att också få syn på sig själva och sin egen undervisning. Inlägg blir vidare intressant mot bakgrund av att lärare i slöjd i mycket hög grad, åtminstone utifrån kommunikationen på *textillärlarlistan* som jag följer, istället fokuserat på frågor om lärarskap, enligt en

uppdelning av roller som Granström (2012) gjort. Det kan således förstås som en expanderings av vilka fenomen som lärare i slöjd med inriktning mot textil upplever sig ha behov av att diskutera med andra lärare i slöjd. Granström delar upp arbetet som lärare mellan ledarskap och lärarskap, vilka han beskriver som två sidor av samma mynt. Han påminner att denna uppdelning på inget sätt är fullständig, uteslutande beskrivning av lärares arbete, men menar att uppdelningen trots allt kan förstås som ”känsliga indikatorer på vad rollerna kan innebära” (Granström, 2012, s. 33). Granström beskriver ledarskap i klassrummet som ”*kunskap* om klassrumsinteraktion och grupprocesser, *förmågan* att leda klassrumsarbete och hantera grupprocesser” (2012, s. 33). Det handlar mer specifikt om att läraren väljer ut lämpliga metoder för arbetet som skall utföras. Han beskriver på liknande sätt lärarskap i klassrummet som ”*kunskap* om ett kunskapsområde och eller ämne, *förmågan* att förmedla kunskaper och färdigheter” (2012, s. 33). Det handlar således om att läraren väljer ut vilka av samhällets värden som skall förmedlas eller traderas.

Frågan om störande pojkar är fortsatt intressant i ljuset av att majoriteten av svenska lärare i slöjd som medverkade i Skolverket (2003) nationella utvärdering av grundskolan (NU 03) uttryckte att trivseln var stor i skolslöjden. I Skolverksrapporten framkom att lärarna i slöjd ger uttryck för trivsel

De upplever sin lärarroll som rolig, utvecklande och engagerande. Det negativa är upplevelsen av stress, att behöva ”försvara” slöjdämnet gentemot andra ämnen och att slöjdlärarna uppfattar att slöjd ses som ett mindre viktigt ämne av kollegor i andra ämnen. (Skolverket, 2003, s. 64)

Av detta citat förefaller det rimligt att påstå att lärare i slöjd har en bild av skolslöjden som ett ämne präglad av lust, vilja och god samvaro. Kanske är det ett av skälen för att ämnesföreträdarna känner sig tvingade att försvara sitt ämne. Detta försvar kan förstås som en variant av det Colnerud (2002) kallat den kollegiala paradoxen. Colnerud beskriver hur vissa lärare kritiseras av sina kollegor, och i värsta fall utesluts ur den kollegiala gemenskapen, på grund av att de är och varit alltför tillmötesgående och lyhörda mot eleverna. Kanske kan försvarsbehovet som lärarna i slöjd ger uttryck för i olika sammanhang förstås i termer av att de i kollegornas ögon representerar en lärare, som kan erbjuda roliga sysselsättningar vilka kan uppfattas som tillmötesgående och lyhördhet för elevernas behov. Denna tolkning bygger på det som kom till uttryck i den senaste nationella utvärderingen. Colnerud exemplifierar i sin artikel att delaktighet och ansvar också kan vara en sådan grund för kollegial kritik.

Att lärare i slöjd tar hänsyn till sina elever bekräftas också i skolverksrapporten där det framkommer att eleverna var positiva till skolslöjden, som beskrevs som ett av grundskolans roligaste ämne.

Ämnet intresserar dem och ligger i topp när det gäller inflytande. Stora andelar elever upplever att de får ta ansvar och egna initiativ. Utvärderingen visar också att eleverna känner arbetsglädje, att de får arbeta i sin egen takt och inte upplever stress. (Skolverket, 2003, s. 65)

Citatet visar tydligt, och föga överraskande för lärare i slöjd, att elever upplever sig ha stor delaktighet i skolslöjden.

Det finns i samma rapport också andra resultat som kan belysa varför lärarna i slöjd känner ett behov att försvara sitt ämne. Det framkommer bland annat att ”Tre av fyra elever uppfattar inte att de har nytta av kunskaperna från slöjden inför fortsatta studier eller kommande yrkesliv” (Skolverket, 2003, s. 65). I citatet ställs trivseln och delaktigheten, i sig något positivt och värdefullt mot skolans uppgift att delge elever kunskaper, färdigheter och värderingar (Granström, 2007) som de har nytta i framtiden. Eleverna får i skolslöjden en demokratisk träning alltmedan de tränar upp färdigheter som de inte ser nyttan av eller med andra ord inte förstår vad de skall använda till i framtiden. Vilken av dessa två aspekter som sätts i figur respektive bakgrund är värt att fortsatt fundera på.

Att frågan om stökiga pojkar diskuterades på textillärarlistan är intressant också därför för att den förefaller vara ett viktigt forum för många lärare i slöjd med inriktning mot textil som ofta är ensamma

på en skola eller möjligtvis två, en med inriktning mot textil och en med inriktning mot trä- och metall. Det krävs stora skolor med många elever för att det skall finnas underlag för mer än en tjänst av vardera inriktningen. Textilärlarlistan kan därmed sägas erbjuda ställföreträdande erfarenheter vilket Samuelsson och Samuelsson (2011) tidigare beskrivit.

Utifrån ovanstående introduktion finns det ett tvådelat syfte med denna artikel. Det första syftet handlar om att förstå och tolka erfarenheter och motiv hos läraren i slöjd som postade frågan om stökiga pojkar i slöjden på textillärlarlistan. Det andra syftet handlar om förstå och tolka innehållet i erfarenhetsutbytet om stökiga pojkar som skedde mellan 14 lärare i slöjd på textillärlarlistan.

Om lärare och stökiga pojkar

Att det finnas en uppmärksam skillnad mellan hur pojkar och flickor beter sig på lektioner i skolan är i sig inget nytt fenomen. Tidig forskning från 1929 framhöll att ”It is evident again that the behavior of girls conforms more closely to the teachers’ standards of acceptable conduct than the behavior of boys thus” (Wickman, 1929, s. 60-61). Wickman menade utifrån experimentella studier av upplevda beteendeproblem bland klasslärare på två grundskolor att det tidiga 1900-talets amerikanska lärare upplevde pojkarna som minst dubbelt så besvärliga som flickorna. Detta därför att de påverkade undervisningen negativt genom att bland annat förstöra skolans materiel, uppträda avvikande och olämpligt. Knappt 50 år senare konstaterades samma förhållanden av Good, Sikes och Brophy (1973). I sin genomgång av tidigare studier konstaterade de att många studier visat att pojkar var mer aggressiva och svårare att vara ledare för än flickor. Utifrån sin egen observationsstudie av lärare i matematik och samhällskunskap drog de sedan slutsatsen att kvinnliga lärare i högre grad varnade elever som misskötte sig medan manliga lärare kritiserade eleverna. Men, de framhöll också att ”Although male and female teachers do teach differently, they do not treat male and female students differently” (Good, Sikes & Brophy, 1973, s. 83).

Brophy (1985) kom fram till en liknande slutsats vid en genomgång av tidigare forskning om manliga och kvinnliga lärare. Men, han fann dock skillnader lärarna emellan. Skillnaderna visade bland annat att kvinnliga lärare generellt sätt gav mera beröm för riktiga svar samtidigt som de gav frågan till någon annan elev istället för att följa upp elevens oriktiga svar. Överlag var kvinnliga lärare varmare och återkopplade mer till elevernas framgång. Han påpekade slutligen att, trots det begränsade antalet studier att jämföra med så framstod det som troligt att läraren är en faktor som påverkar och kanske till om med förstärker könsskillnader som redan existerar. En liknande slutsats drog Eccles och Blumenfeld (1985) utifrån en genomgång av tidigare forskning kring socialisation. Studierna visade att förväntat lågpresterande pojkar (a) fick mest kritik, (b) interagerade mer med lärarna, (c) gavs färre tillfällen att svara i offentliga diskussioner och (d) gavs mindre bekräftelse än övriga elever. Detta faktum speglade lärarnas svårigheter i form av avsaknad av fungerande strategier för att hantera denna grupp av pojkar. Det speglade vidare att lärarna arbetade förebyggande för att hantera flickorna men intervenerade gentemot pojkarna (Eccles & Blumenfeld, 1985). Merret och Wheldall (1992) konstaterade utifrån en observationsstudie av 32 klasslärare från skolans tidigare år och 38 klasslärare från skolans senare år att det fanns en skillnad avseende hur lärarna använde beröm och korrigeringar gentemot eleverna. Skillnaden bestod i att lärarna som undervisade mot skolans senare år överlag å ena sidan gav positiv feedback till pojkarna för deras akademiska bedrifter men inte för deras sociala beteende samtidigt som de å andra sidan gav pojkarna mer negativt uppmärksamhet för deras akademiska bedrifter och deras sociala beteende. Kvinnliga lärare gav mer respons till pojkarna vilket Merret och Wheldall förklarade som (a) att pojkarna var stökigare hos de kvinnliga lärarna och arbetade hårdare hos de manliga lärarna och (b) att lärarna hade olika inställda måttstockar avseende störande beteende vilket kunde innebära att ”It is possible that when boys are off-task they are more overtly disruptive than girls who are off-task” (Merret & Wheldall, 1992, s. 75).

Ämnesspecifika studier, exempelvis av hur lärare i matematik hanterade pojkar och flickor som störde har gjorts av Kaplan, Gheen & Midgley (2002). De konstaterade bland annat att det fanns ett samband mellan klassrumskontext, målstruktur och elevernas beteende. Lärarna hade (a) lågt ställda förväntningar på lågpresterande pojkar som (b) också förväntades störa mest vilket fick till följd att de la ner mer tid och energi på att hantera dessa elever än på andra elever. Börjesson (2005) slår i en metastudie fast att flickor och pojkar behandlas på olika sätt och att lärares uppmärksamhet till övervägande delen riktas mot elever med inlärnings svårigheter. Detta, menar han, skall förstås som ”pojkar som inte betar sig på ett sådant sätt som förväntas i klassrummet” (Börjesson, 2005, s. 36). Av detta följer att pojkar får mer negativ uppmärksamhet i form av kritik och tillrättavisningar. Till detta kan föras (Wernersson, 2006) studie som visade att lärarens kön kan antas vara så betydelsefullt att pojkar misslyckanden i skolan kan förstås utifrån det faktum att de i huvudsak undervisats av kvinnliga lärare. Samuelsson (2008) kunde utifrån en fältstudie där 49 lärares interaktion med elever i tre skolår sju klasser följdes konstatera att pojkar uppmärksammades oftare som störande än flickor. Vidare att elevernas kön och lärarens kön inte samspelade på något avgörande sätt när det gällde vad lärarna stördes av i klassrummet, men att det i den studien fanns en tendens som visade att lärarna oftare korrigerade elever av samma kön som sig själva.

Sammanfattningsvis visar genomgången att både kvinnliga och manliga lärares bemötande av störande flickor och pojkar sedan länge studerats empiriskt. Det framgår också, eller till trots att detta studerats så länge, att alla slags lärare fortsatt har samma slags problem (a) att hantera pojkar och (b) särskilt de pojkar som är utåtagerande. Genomgången visar också att forskarna huvudsakligen med hjälp av olika slags observationer studerat så kallat teoretiska ämnen som matematik, samhällskunskap och svenska. Få eller inga studier förefaller vara gjorda av undervisning i så kallat estetiska-praktiska ämnen, med några undantag då klasser av elever följts över tid. Det är därmed rimligt att påstå att vi alltså har begränsad kunskap om hur lärare i så kallat estetiskt-praktiska ämnen i allmänhet och slöjd i synnerhet upplever och hanterar störande elever i allmänhet och störande pojkar i synnerhet.

Praxisgemenskap

Praxisgemenskaper, efter det engelska uttrycket *Communities of practice* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) kan förstås som en grupp människor som har något att vinna på att samverka med varandra. Wenger, McDermott och Snyder formulerade (2002, s. 4) det som att

Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problem, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis.

Menings- och erfarenhetsutbytet som beskrivs och diskuteras i denna artikel skildrar en grupp lärare i slöjd med inriktning mot textil, med ett gemensamt intresse för undervisning i slöjd. De ställda frågorna och de därpå följande svaren är exempel på interaktion som syftar till att fördjupa kunnandet kring ett för praxisgemenskapen angeläget fenomen. Utifrån en definition som den ovan kan gruppens storlek och inriktning variera. Det innebär också att praxisgemenskaper kan finnas överallt. Vidare att vi kan ingå i flera stycken praxisgemenskaper som mer eller mindre centrala eller perifera deltagare. Motivet för gemenskapen kan sägas ligga i en process av kollektivt lärande inom ramen för en avgränsad domän.

Praxisgemenskaper skiljer sig från nätverk, enligt Wenger på så sätt att de handlar om något, de är inte bara en mängd relationer. Wenger (1998) framhåller vidare tre viktiga dimensioner för en praxisgemenskap (a) *domän*, (b) *gemenskap* och (c) *praxis*. Dessa dimensioner avser att visa på skillnaden mellan en praxisgemenskap och en klubb av vänner eller ett nätverk av förbindelser mellan människor. De som anmäler sig till och sedan deltar på textilläroplanen utgör en praxisgemenskap då delar intresset för slöjd i allmänhet och undervisning i slöjd med inriktning mot textil i synnerhet. Den

första dimensionen, *domän*, beskriver att det rör sig om individer som delar ett intresse, en passion eller en kompetens för något gemensamt vilket skiljer dem från andra individer. Den andra dimensionen, *gemenskap*, beskriver ett ömsesidigt engagemang att lära sig, att utvecklas genom aktiviteter, diskussioner, att stöta och delge varandra information genom att systematiskt interagera med varandra. Den tredje dimensionen, *praxis*, beskriver att det rör sig om utövare som delar en repertoar av gemensamma resurser såsom artefakter, begrepp, erfarenheter, språk och redskap. Praktiken speglar medlemmarnas förståelse av vad som är väsentligt. Praxisgemenskapen är därmed inte stängd för intryck utifrån. Men nya influenser tolkas och förstås gemensamt av medlemmarna i praktiken.

Wenger (1998) framhåller att en praxisgemenskap fyller en mängd funktioner för medlemmarna. Han skiljer ut (a) delgivande och tolkning av information byggt på en gemensam förståelse avseende vad som är relevant att kommunicera och hur informationen delas bland medlemmarna. Gemenskaperna (b) bevarar kunskapen som speglar ett deltagande i aspekter av intresse för praxisgemenskapen. Praxisgemenskaper delar på så sätt på tyst kunskap som formella system inte innehåller. Praxisgemenskaper (c) förvaltar kompetenser i syfte att hålla sig i framkant för det innehåll som man samlats kring. Det innebär att dela idéer, bearbeta problem likväl som att hålla sig uppdaterade med utveckling och förändring innanför och utanför domänen. Utöver detta (d) erbjuder praxisgemenskaper en identifikationsplats där medlemmarna möter likasinnade. Praxisgemenskaper upprätthåller på detta sätt sin potential av lärande genom kärnan av kunskap som de utvecklar och interaktionerna som tydliggör gränserna. Annorlunda uttryckt speglar detta också att *community of practice* samtidigt är en teori om lärande, utifrån det faktum att lärandet är en process kring social delaktighet. Wenger (1998) framhåller att teorin kombinerar *community* (lärande som tillhörighet) med *identity* (lärande som tillblivande) och *practice* (lärande som görande).

Metod

Fallstudier karaktäriseras av sitt fokus på ett avgränsat antal förekomster av ett särskilt fenomen. Detta genom att studera och beskriva erfarenheter, förhållande, händelser eller processer. Uppmärksamheten riktas mot en enda undersökningsenhet med avsikt på att erhålla insikter som kan få vidare konsekvenser (Denscombe, 2009). Yin (1994) understryker att fenomenet skall vara naturligt förekommande, något som existerar redan innan forskarens intresse riktats mot det. Intresset riktas mot att på djupet förstå och tolka en komplex och subtil verklig situation, inte sällan bestående av relationer och processer (Denscombe, 2009). Fallstudier kan enligt Denscombe (2009) vara upptäckstyrda eller teoristyrda. I de fall de är upptäckstyrda söker forskaren åstadkomma beskrivningar av vad som händer genom att utforska nyckelfrågor och göra olika slags jämförelser.

I och med teknikutvecklingen och etableringen av olika slags communities eller spel på webben har forskare fått nya möjligheter till förstahandsinformation (Linderoth, 2007) byggd på ett eget deltagande. I mitt fall är jag sedan flera år medlem på textillärlistan. Jag är etablerad på listan som fältforskare, för vilka deltagande observation är en central metod, och har också tidigare använt e-postlistan för insamling av data och återkoppling av slöjdforskning där lärare i slöjd från textillärlistan medverkat (Samuelsson & Samuelsson, 2011). Jag upprätthåller olika identiteter och deltar således på olika sätt i praxisgemenskapen textillärlistan (Lave & Wenger, 1991; Hunter, 2010).

Strukturerad kvalitativ intervju (Bryman, 2002) se intervjuguide (bilaga 1) framstod som ett rimligt val för att få svar på frågan om vilka motiv läraren i slöjd hade med frågan som postats på textillärlistan. Intervjuerna och erfarenhetsutbytet skedde över webben, genom mail. Det innebar i praktiken att jag vid fem tillfällen mailade frågor och/eller kommenterade svar samt utbytte erfarenheter med läraren i

slöjd. Jag hade också erfarenhetsutbyte över webben med en annan av lärarna i slöjd som besvarat den postade frågan om stökiga pojkar. Eftersom hon uttryckte sig ha besvär med stökiga pojkar i slöjden. Kontakten med henne fördjupades i och med att hon mailade mig en fördjupad beskrivning av de problem hon upplevt i sin slöjdundervisning. Svaren från mail-konversationen med läraren som först postade frågan analyserades kvalitativt som ett fall (Arfwedson & Ödman, 1988). Erfarenhetsutbytet mellan läraren analyserades som ett annat fall.

För att uppmärksamma likheter och olikheter i utsagorna användes en konstant jämförande analys (Fejes & Thornberg, 2009). Analysen utgörs av en tematisk innehållsanalys (Braun & Clark, 2011). Under processen rörde jag mig mellan att bekanta mig med data – *steg 1*, genererade koder – *steg 2*, sökte efter teman – *steg 3*, granskade teman – *steg 4*, definierade teman – *steg 5* och producerade en sammanhållen text – *steg 6*. Ambitionen var att resultatet skulle ge rättvisa för den postade frågan och den förda diskussionen genom fylliga exempel i de teman som kommit fram ur analysen.

För att få en överblick över inläggen från de 14 lärarna som deltog i erfarenhetsutbytet skrevs samtliga 17 inlägg ut. På så sätt fick jag tillgång till daterad data som visade vem som hade gjort vilket inlägg liksom när de var gjorda och i vilket avseende inläggen byggde vidare på andras resonemang och erfarenheter eller utgjorde enskilda inlägg. Utifrån detta fokuserade jag på de innehållsliga aspekterna i erfarenhetsutbytet. Detta därför att de riktade fokus mot de centrala elementen för undervisning, eleven, läraren och undervisningsinnehållet vilket jag tolkade legat till grund för den ursprungligt ställda frågan. Det innebar att jag fokuserade på att förstå och tolka erfarenheter och motiv hos läraren i slöjd och att förstå och tolka innehållet i erfarenhetsutbytet om stökiga pojkar som skedde mellan 14 lärare i slöjd på textillärlistan vilket också blev artikelns syfte. Det innebar vidare att jag inte intresserat mig för inläggens längd eller huruvida respektive lärare i textil bidragit med fler eller färre inlägg till diskussionen.

Forskningsetiskt gick jag tillväga så att jag kontaktade samtliga 14 lärare som var delaktiga i erfarenhetsutbytet på textillärlistan och frågade dem om tillåtelse att använda deras inlägg i forskning om lärares ledarskap. Ingen av lärarna hade något att invända mot att jag forskade om erfarenhetsutbytet. Därmed har ett informerat samtycke inhämtats från alla medverkande lärare. Alla namn som förekommer i artikel är oavsett medgivandet påhittade av mig. Ett fördjupat samtycke kan sedan sägas inhämtats av den lärare i slöjd som först postade frågan på textillärlistan och den lärare som jag senare hade kontakt med utifrån det faktum att hon upplevt samma problem som läraren som först adresserat frågan om stökiga pojkar. Detta fördjupade samtycke fick jag i samband med intervjuer och erfarenhetsutbyte mellan mig och de två lärarna.

Resultat

Resultatet består av två delar (a) *spår av spån*, vilket är analysen av intervjun och erfarenhetsutbytet mellan läraren i slöjd, kallad Berit och mig och (b) *vart leder tråden*, vilket är analysen av de 14 lärarnas utbyte av erfarenheter och tips på textillärlistan.

Spår av spån

Utifrån den kvalitativa tematiska analysen av intervjuerna kunde Berits erfarenheter och motiv tolkas som *beteendeanalyser* och *åtgärdsförsök*. *Beteendeanalyser* fokuserade på beskrivningar av hur Berits förstod pojkarna och deras beteende till skillnad mot *åtgärdsförsök* som beskrev vilka åtgärder Berit prövat för att åstadkomma nödvändiga förändringar.

Beteendeanalyser

Ur analysen framkom två olika teman av beteendeanalyser. Dessa teman gick tillbaka på *elevernas föreställningar* och *lärarens förutsättningar*.

Läraren i slöjd, Berit, hade tänkt över det problematiska fenomenet och framhöll att problemet inte stod att finna i slöjddämnet, eller hos de andra deltagarna i praxisgemenskapen. Inte heller hos henne eller i hennes lärarskap och ledarskap. Problemet låg istället hos ”Eleverna, konstellationen, o-motivationen – smittar av sig – attityder – förhållningssätt” (Berit). Hon var i detta tydlig med att understryka att det var *elevernas föreställningar* och deras beteenden som var orsaken till de stökiga lektionerna. Hon nyanserade detta, och framhöll att eleverna

Dock inte är stygga men vill helst bara leka och fara runt med ett förfärligt oväsen. Jobbar lite grand emellanåt men har svårt att fokusera. (Berit)

Problematiken kunde också, som Berit såg det ligga i hemmens fostran. Hon framhöll i detta sammanhang att situationen förändrats över tid. Hon menade vidare att grunden avseende uppfostran och respekt borde var lagd innan eleverna kommer till skolan. Att elever i skolan i mindre grad var villiga att tänka själva och i högre grad förväntade sig att bli curlade av läraren kunde på så sätt spåras bakåt, till vad de var vana vid, hemifrån.

Det finns en begränsning i kreativiteten! Hur få eleverna att tänka till själva och göra jobbet och inte bli serverade på silverbricka hela tiden!!!?? (Berit)

Berit såg i detta ett samband mellan ansvarstagande och fostran. Dagens situation innebar att hon var tvungen att lägga mer tid och energi på att upprätthålla ett ”trivsamt och lugnt arbetsklimat för oss alla” (Berit). Hon problematiserade detta och efterfrågade mer av diskussioner om uppfostran och respekt, inte minst därför att lärare, som hon upplevde det var tvungna att ”väga ord på guldväg för att inte eleverna inte skall bli kränkta” (Berit) samtidigt som hon också menade att lärare kränks återkommande.

Berit framhöll en annan tänkbar aspekt såsom *lärarens förutsättningar*. Hon menade sig i vissa stycken vara dåligt rustad för den förändrade situation med de stökiga sexorna i slöjden. Hon poängterade att hon saknade förutsättningar att hantera elever som de hon precis upplevt, detta därför att hon fått lite utbildning om ledarskap med sin lärarutbildning men desto mer praktiska tips av andra lärare under de år hon vikarierat. Dessa år och dessa lärarkollegor hon då mött hade gett ”mer än den delen av utbildningen” (Berit). Hon underströk därefter att hon aldrig fått någon fortbildning kring ledarskap under åren som lärare och att hon saknade det. Hon blickade dock framåt och tänkte sig att ledarskap kanske vara ett inslag för studiedagar. Detta därför att det enligt henne, fanns ett stort behov av detta för att matcha dagens elever som å ena sidan hade liten motivation och å andra sidan föreföll förvänta sig att lärare var påhittiga och roliga.

Yrkesmässig ensamhet, i betydelsen avsaknad av någon annan textillärare, var skälet till att läraren i slöjd efterfrågat erfarenheter och radikala tips från andra på textilläraryrket. Men detta var inte det enda skälet. Ett andra skäl var att få nya infallsvinklar för att om möjligt tänka utanför boxen, den egna undervisningen, som hon var van vid.

Åtgärdsförsök

Ur analysen framkom tre olika varianter på åtgärdsförsök. Dessa varianter var *avledande manövrar*, *belöningsslöften* och *positiv förstärkning*.

Berit menade sig ha begränsad tillgång till redskap för att hantera störningar som den uppkomna. Under lektionerna försökte hon med samtal, men de hade en begränsad effekt, de hjälpte för stunden, men inte över tid. Samtalen med de andra på textillärlistan hade fungerat som en nyttig brainstorming men, ”inga svar som överraskade mig, inget utöver det vanliga man sysslar med i slöjden” (Berit). Berit beskrev fortsatt hur hon hade försökte hantera elevernas störande beteenden med proaktiva strategier såväl som reaktiva åtgärder. Det innebar att hon försökte tänka bortom slöjdlektionen. Denna slags *avledande manövrar* innebar bland annat att hon i förbyggande syfte sökte upp eleverna utanför slöjden för att tala med dem enskilt om ämnet och ämnets mål. I samband med detta frågade hon efter elevernas synpunkter genom att be dem ”själva berätta hur de såg på saken” (Berit). Hon tänkte förebyggande kring detta, var noga med att framhålla det positiva och ”visade att jag trodde på dem och målen och framtiden i högstadiet” (Berit).

Berit beskrev vidare hur hon tagit till reaktiva åtgärder, som försök att störa ut elevernas oroande prat. En sådan åtgärd som hon prövat, trots att den hade en begränsad effekt, var att sätta på projektorn. Detta hade hon gjort när det var full kalabalik på en lektion. Det hade fungerat lugnande för stunden, som hon uttryckte det, på så sätt att eleverna då tystnade och började jobba igen. Men, det var en begränsad åtgärd, därför att eleverna inte förstod poängen med att projektorn som en avledande manöver, slog på och stängdes av. De fick inte heller veta syftet med projektorn.

Berit resonerade också om lösningar, *belöningslöften*, på grupp nivå. Hon hade föreslagit att eleverna skulle få se film var fjärde gång förutsatt att de dessemellan skötte sig genom att arbeta och upprätthålla en bra stämning. Trots att detta förslag gillades av eleverna framhöll läraren begränsningar med förslaget. Det handlade dels om att välja ut lämpliga filmer, där lärarens och elevernas repertoar, enligt henne, skiljdes sig åt. Hon förbehöll sig rätten att kolla upp de förslag eleverna kom med. Det handlade också om en tänkt förändringstakt över tid. Av hennes svar att döma skedde inte förändringarna så snart som hon hoppats på ”Vi har inte kommit dit än – för då skall det vara riktigt bra” (Berit). Berits resonemang är uttryck för en partiell tydlighet som hon befarade skulle slå tillbaka på den förändringstakt hon trots allt hoppades på.

Berit gav vidare uttryck för att förstå betydelsen av beröm istället för bestraffning i form av korrigeringar eller gnäll. Också detta gav hon till eleverna enskilt. Hon prövade att ge *positiv förstärkning* för beteende som låg i linje med hennes förväntningar.

Vart leder tråden

Svaren från de 13 lärarna i slöjd handlade om olika saker. Alla lärarna svarade inte på alla aspekter. Några lärare underströk det andra tidigare svarat genom att hålla med och två av lärarna fördjupade innehållet i den först ställda frågan om stökiga pojkar genom att exemplifiera med likande problem som de själva haft med slöjdelever i sexan. En annan lärare hade tidigare haft likande problem med något yngre elever. Några lärare antydde också att de inte kände igen sig i problematiken. Formuleringar som ”Jag har aldrig haft det här problemet” (Lena) uttryckte en förundran över innehållet i frågan.

Utifrån den kvalitativa tematiska analysen var det möjligt att förstå och tolka innehållet i erfarenhetsutbytet som *problemformuleringar* och *lösningsförslag*. *Problemformuleringar* kretsade kring frågan vad som egentligen var problemet medan *Lösningsförslag* fokuserade på frågan om hur situationen med de störande pojkarna kunde eller borde lösas.

Problemformuleringar

Det var möjligt att skilja ut fem varianter av problemformuleringar. Dessa varianter var brister eller otydligheter såsom *eleverna*, *processen*, *styrningen*, *valfriheten* och *vardagsanknytningen*.

Resonemangen om *eleverna* handlade om egenskaper som lärarna menade existerade hos eleverna som grupp. Dessa tillskrivningar av egenskaper var generaliseringar av beteenden som lärarna uppfattat var vanliga hos i först hand gruppen pojkar, men också hos gruppen flickor i skolår 6. En av lärarna menade att detta kom till uttryck som att killarna ”Spelar allanballan hela tiden och tjejerna fnissar med vilket ger bränsle till deras attityd” (Lovisa). Läraren framhåller att pojkars beteende är ett resultat av samspelet, interaktionen mellan dem och tjejerna i klassen. Svaret fokuserar på den stora gruppen, slöjdgruppen som helhet. Alla lärare föreställde sig inte att pojkars stökiga beteende var ett resultat av interaktion mellan olika grupper. Några skiljde istället ut pojkarna och resonerade om dem som en fristående grupp med särskilda problem som blev uppenbara när de gick i sexan. Problemet var, enligt läraren Katarina att pojkarna hade ”Dåligt självförtroende samtidigt som de är tuffa och inte vill visa sina svagheter”. Läraren menar att vissa typiska drag förekommer hos pojkar som grupp i en specifik ålder. Oavsett om lärarna såg stökiga pojkars beteende som ett resultat av en gruppinteraktion mellan dem och flickorna eller något åldersrelaterat friskrevs i samma stund såväl lärarna och strukturen som orsak till eleverna var stökiga. Grunden för lärarnas svar kunde också förstås som byggda på utvecklingspsykologiska föreställningar om killars mognad, motivation och självkänsla.

Några svar innehåll formuleringar om *processen*. Detta är rimligen en förkortning av det för många slöjdlärare välbekanta begreppet slöjdprocessen (från idé till värdering) och syftar på hur förhållandet mellan process – produkt kommer till uttryck i slöjden. Problemet framställdes vara elevernas begränsade möjlighet att processa ”Det handlar om att låta alla eleverna jobba med sin process” (Lena). Läraren tar med detta uttryck ställning för att individualisering. Den postade frågan, om ett beteende på gruppnivå, transformeras i svaret på så sätt om till processande på individnivå. Transformeringsen kan i sig förstås som en kritik mot ett otillräckligt fokus på individer. Det kan därmed förstås som en problematisering av gruppnivåtänkandet såsom det formulerats i den ursprungliga frågan.

I de fall *styrningen* framställdes som orsaken till problemen handlade det om hur verksamheten styrdes. Två aspekter skildrades. Det handlade om att pojkarnas stökiga beteende var ett resultat av otydlig styrning eller en överdriven styrning

Den otydliga styrningen kommenterades av en lärare som uttryckte, med hänvisning till det då aktuella tv-programmet Klass 9A att ”Vi kanske borde ställa lite högre krav på eleverna och visa tydligare vem det är som leder verksamheten” (Johanna). Det som en fråga formulerade svaret kan förstås på flera sätt. Dels som att läraren inte föreföll vara övertygad om att det skulle hjälpa i fallet med de stökiga killarna i sexan. Dels som att läraren inte till fullo tror på idén om att vara tydligare som ledare i klassrummet såsom det framställdes i tv-programmet Klass 9A. Eller var det så att programmet som den aktuella säsongen just börjat sändas fått henne på spåren kring något som kanske, kunde vara möjligt att använda också i skolslöjden gentemot stökiga pojkar. Oavsett tolkningen problematiserar svaret frågan om ledning, struktur och krav.

Den andra aspekten, den överdrivna styrningen, formulerades utifrån en föreställning om att läraren gjort en egensinnig tolkning av gällande styrdokument. En lärare svarade undrande ”Var i kursplanen står det att läraren bestämmer vad eleverna skall göra” (Lena). Läraren förefaller reagera emot en särskild slags ledningsstruktur, att läraren bestämmer. Det kunde vidare förstås som en fråga om lärarens föreställning om delaktighet. Hänvisningen till styrdokumentet kursplanen kan också förstås som en fundering avseende myndighetsutövningen hos läraren som postat frågan.

Flera svar innehöll resonemang om *valfriheten* kopplat till möjligheter och begränsningar. Det gick tillbaka till de val som eleverna antogs göra i slöjden. En lärare uttryckte att problemet kunde vara en konsekvens av lärarens otillräcklighet ”Som lärare kan man inte räkna till om de får välja helt fritt när de inte har grunderna” (Bea). Läraren antyder att valfrihet, vilket kan få till följd att eleverna inte väljer alls, kan försvåra situationen än mer. Valfriheten ansågs ha att göra med vad eleverna egentligen fick välja. Om de fick de välja fritt eller om deras valfrihet på ett eller annat sätt inramades in. Ett annat dilemma med valfrihet ansågs vara att eleverna blev omotiverade och stökiga i de fall de inte fick välja.

I några svar resonerade lärare att problemet kunde förstås som att innehållet och utformningen av skolslöjden var orealistiskt, konstruerat för undervisningen och därmed inte förankrad i elevernas verklighet. Det framhöll *vardagsanknytningen* som skulle bli bättre om eleverna gavs möjlighet att använda internet för att inspireras och kanske dessutom fick ”Brodera till musik eller ännu hellre till något (bra) bokband så blir det förhoppningsvis inget snack” (Karin). Svaret kunde å ena sidan förstås som en problematisering av perspektivtagande. Det uppmanade till att fundera på vems perspektiv som egentligen var rimligt att ta som utgångspunkt för slöjdverksamheten, elevernas eller lärarens. Denna förenkling kan förstås som att läroplanen inte sågs som ett perspektiv. Svaret kan å andra sidan också förstås som en till synes naiv föreställning om att musik skulle dölja det faktum att elevernas tvingas vara i skolan, och i slöjden och dessutom arbeta med något som någon annan bestämt. Läraren passade också på att moralisera över musik genom att föreslå det bättre alternativet bokband, och då helst ett bra sådant. Svaret antyder därmed att det vanligast störande fenomenet, elevers prat, också störde lärare i slöjd.

Lösningförslag

Ur analysen framkom fyra olika varianter på lösningförslag. Dessa varianter var *arbetsområde*, *kompetenser*, *ledarskapet* och *tekniker*.

Många lärare svarade som om de förstod frågan om de stökiga pojkarna utifrån det *arbetsområde* som läraren arbetat med under de aktuella lektionerna. Detta alldeles oavsett att läraren som först postat frågan inte nämnt något om arbetsområdet på lektionen där de 15 pojkarna betedde sig stökigt. Några lärares svar, antydde att valet av arbetsområde också gav vissa metodiska ramar

Styrda uppgifter med valfrihet är mitt tips – t ex mjölpastabatik, som skall bli något: tavla, kudde, väska... Det blir resultat direkt och ingen kan misslyckas. (Belinda)

Detta svar innehåller inte bara uttryck för nyttan med tydligt definierat arbetsområde. Det ger också uttryck för behovet av ett direkt, överblickbart, avgränsat resultat i form av påtagliga produkter. En annan viktig poäng är betoningen på att ingen kunde misslyckas. Skolslöjd är av tradition starkt förknippad med att göra det möjligt för elever att lyckas. Det kan då handla om resultatets kvalitet men oftare om att resultatet skall bli färdigt i tid, innan lov eller skiftet mellan textil och trä- och metallslöjd. Läraren framhåller vidare sitt förslag som angeläget för den särskilda målgruppen, stökiga pojkar. Arbetsområden med svårhanterliga sexor framhölls vara enklare med en ”väldigt strukturerad uppgift i år med många genomgångar” (Karin).

De fanns också andra svar som gav motsatta råd genom att framhålla elevernas möjlighet att välja helt fritt. Det helt fria valet begränsades sedermera något då det avsåg helt fritt utifrån slöjdföremålen. Vari denna begränsning bestod av framgick inte.

Ett annat svar underströk att eleverna alltid bör arbeta med det de själva vill göra, med utgångspunkt i sig själva och den egna förmågan. En lärare uttryckte det som att ”När eleverna får välja själva så har man positiva, engagerade elever” (Lena). Läraren tar i detta svar tydligt ställning för elevernas

inflytande och delaktighet. Det kan förstås som en tilltro till en inneboende skapande förmåga hos eleverna som kommer till uttryck så snart de gavs möjlighet att välja själv. Hur detta sedan skall realiseras och relateras till lärarens ledarskap uttrycktes inte.

Några svar innehåll lösningar som handlade om att arbetet i skolsløjden syftade till att träna upp *kompetenser* som eleverna kunde ha nytta av. Detta kunde handla om känsla för problemlösning eller att rusta eleverna med vanor såsom förmågan att hantera verktyg. Två sådana nyckelkompetenser var enligt en lärare ”Kreativitet och vilja är viktigast” (Zita). Svaret är i sig självt ett ställningstagande för det som läraren ansåg vara viktigast i skolsløjden. Det är vidare rimligt att förstå som riktat mot elevernas framtida liv och för dessa liv särskilt angelägna egenskaper. Kompetenser kan också förstås som en idé om nyttan av att hantera redskap och material likt dem som finns i skolsløjden i ett framtida samhälle. Svaret kan på så sätt också förstås som framtidsvisioner.

Ledarskap i betydelsen lärarens sätt att leda undervisning var enligt många lärare lösningen på problemet med de stökiga sexorna. Detta kunde handla om genomgångar som avsåg att förmå eleverna att fokusera och hålla sig till arbetet. En lärare uttryckte att läraren borde ”Gå igenom steg för steg så att alla hänger med” (Johanna). Här betonas lärarens roll som ledare för arbetet både på individ- och gruppnivå. Stegen eller momenten understryker progressionen och underlättar för läraren att få så många som möjligt att förstå. Läraren skapar på så sätt en rimligare arbetssituation för sig själv genom att dela ut kontrollfrågor kopplade till genomgången till de elever som frågar om hjälp. Eleverna tränas på detta sätt att leda sin egen verksamhet, att bli självreglerande.

Till ledarskap hör också att repetera olika tidigare genomgångna aspekter såsom hur och till vad symaskiner kunde användas. Karin uttryckte det som att ”Sexor verkar ha glömt allt de lärt om symaskinen, så det blir lite repetition där också”. Lärarna påpekade att tekniker med fördel tränas och repeteras tillsammans med alla elever, i helklassarbete. Till ledarskap hör också att välja lämplig arbetsform.

Flera svar om lösningar handlar om de tekniker som lärarna själva använt med framgång för elever i samma ålder. Särskilda slags stygn lämpliga att börja med angavs liksom lämpligt material att arbeta med. En lärare, Katarina, svarade att hon ”Har provat att brodera korsstygn och diamantstygn på grovaida tidigare och det fungerade också bra”. Svaret kan förstås som att rätt teknik och rätt material ger goda förutsättningar för ett lyckat resultat. Ett annat liknande svar framhöll betydelsen av nya tekniker som ett medel för att få eleverna intresserade.

En större genomtänkt plan för teknisk stegring, från det enkla till det mer komplicerade rekommenderades enligt svaren, som utgår från att eleverna har förmågan att dra nytta av tidigare etablerat tekniskt kunnande för sitt framtida arbete i sløjden. Alla var inte överens om det. En lärare medan tvärtom att ”De tekniker de behöver för att tillverka något lär de sig när de tycker det är kul” (Lena). Lärarens svar kan förstås som ett ställningstagande mot en särskild teknik för vissa årskurser, i detta fall, sexor. Svaret utgår ifrån att elever och barn har en inneboende vilja att lära sig, förutsatt att det är roligt.

En annan lärare fokuserade på vad eleverna inte skulle göra i sløjden genom att poängtera ”Det viktigaste i sløjden är inte att man lär sig en specifik metod*” (Zita). Läraren tycks därmed ta ställning mot att metoder, i betydelsen tekniker, skall vara det som styr sløjden.

Diskussion

Med utgångspunkt i tio dagars diskussion på textillärlarlistan kompletterat med intervjuer med läraren i slöjd med inriktning mot textil som postade frågan har jag i denna artikel visat hur lärares erfarenhetsutbyte kring hanteringen av stökiga pojkar i slöjden kan tolkas och förstås.

Artikeln bidrar med ny kunskap om hur lärare i slöjd, i detta fall med inriktning mot textil har ett behov och ett intresse också för att diskutera och byta erfarenheter kring en annars sällan diskuterat aspekt av skolslöjden, lärares ledarskap (Granström, 2007; 2012). Artikeln visar vidare hur lärare i slöjd förstår och diskuterar centrala didaktiska element som eleven, läraren och undervisningens innehåll (Lundgren, 1992). Detta framhöll också läraren i textil som postat frågan, mot bakgrund av att 13 andra lärare i textil besvarat fråga. För att komma djupare i huruvida lärarna i textil på textillärlarlistan verkligen hade behov och intresse för detta är det rimligt att lyfta fördjupa sig i två aspekter (a) 14 lärare av cirka 1900 som ingår på listan deltog i diskussionen och (b) diskussionen pågick i tio dagar. Deltagarantalet kan framstå som litet eller kanske till och med obetydligt. Teorin om praxisgemenskap stödjer inte en sådan slutsats. Tvärtom om, teorin om praxisgemenskap framhåller att det inte är mängden deltagare som är det väsentliga utan istället hur informationen tas emot och vad den genererar. Mängden deltagare kan då förstås som motsvara ett betydande intresse för att delge varandra kunskap och erfarenheter om hur ett didaktiskt fenomen kan förstås och hanteras. Också det att diskussionen pågick i tio dagar, vilket är unikt på textillärlarlistan, understryker detta intresse. Det betydande intresset kan förstås som att dessa medlemmar i praxisgemenskapen gav uttryck för en vilja att utveckla begrepp och den professionella rollen, didaktiken och ledarskapet (Colnerud & Granström, 2003) och praxisgemenskapen (Lave & Wenger, 1991; Hunter, 2010). Resultat kan vidare förstås som giltigt också för lärare i slöjd med inriktning mot trä- och metall utifrån det faktum att lärarutbildningarna i hög grad liknar varandra avseende träningen för att leda verksamheten i slöjdsalen och att lärarna har liknande former av anställning, som en eller få lärare på enskilda skolenheter, med liten eller ingen fortbildning om ledarskap. Det framstår därmed som rimligt att anta att lärare i slöjd med inriktning mot trä- och metall också fortsatt är i behov av en liknande plats för att utbyta idéer och erfarenheter samt upprätthålla och förvalta kompetenser på ett sådant sätt som teorin om praxisgemenskap uttrycker (Wenger, 1998). Artikeln bidrar också med ny kunskap avseende hur lärare i så kallat estetiskt-praktiska ämnen, i detta fall lärare i slöjd, upplever, hanterar och resonerar om ett tidigare studerat fenomen, pojkars stökiga beteende i skolan. Genomgången av tidigare forskning visar att pojkars okonventionella eller icke-konforma beteende tidigare i huvudsak studerats i relation till ämnen som matematik och samhällskunskap (Good, Sikes & Brophy, 1973; Kaplan, Gheen & Midgley, 2002). I detta bekräftar denna studie tidigare resultat på så sätt att också lärare i slöjd framhåller att det är pojkar som är störande, inte elever i allmänhet eller flickor i synnerhet. Denna studie kan förstås som att det är något annat än ämnet och ämnets innehåll som gör pojkar stökiga, sett ur ett lärarperspektiv. Det innebär att de estetiskt-praktiska ämnenas särart, sett ur elevernas perspektiv, så som mer av rörlighet, med större utrymme att prata, mindre krav på att stillasittande lyssna och mer av eget organiserande av lärande från planering till genomförande, inte utesluter att elever trots allt agerar stökigt, sett ur den undervisande lärarens perspektiv. Dessa resultat kan rimligen förstås i relation till resultaten av den nationella utvärderingen 2003 som tydliggjorde att vare sig elever eller föräldrar förstod och såg nyttan med slöjden (NU03). Att inte nyttan blir uppenbar kan rimligen också förstås som en anledning för att busa, sett ur elevernas perspektiv.

Artikeln bidrar vidare med kunskap om hur teorin om praxisgemenskaper (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) kan användas för att tolka och förstå svar som framkommit ur intervjuer och erfarenhetsutbytet. På så sätt framstår det som rimligt att påstå att en fråga som den om hur lärare i slöjd kan hantera stökiga pojkar i skolslöjden (a) *stärkt* och (b) *utmanat* praxisgemenskapen textillärlarlistan. *Stärkt* skall förstås som uttryck som understrukit tidigare kanske inte formulerade men

trots allt delade uppfattningar mellan dem i praxisgemenskapen. Stärkt kan vidare förstås som ett bidrag för att utveckla yrkesspråket och den professionella lärarrollen (Colnerud & Granström, 2003). *Utmanat* skall förstås som uttryck för att frågan språkliggjort uppfattningar som inte delas av alla i praxisgemenskapen. Viljan eller förmågan att ta till sig och utveckla yrkesspråket genom begreppsliggörandet och utveckling av den professionella rollen kan inte fullt ut delades av alla. De aspekter av erfarenhetsutbytet som *stärkt* praxisgemenskapen var det delade intresset eller igenkänningen. Detta återkom delvis läraren som först postat frågan till. Det återkommer också andra lärare till när de vittnar om att de har samma dilemma att hantera, från tid till annan. En annan aspekt som stärkt var den till synes gemensamma förståelsen av orsaken till det upplevda problemet. Erfarenhetsutbytet i praxisgemenskapen var i detta tydligt med att friskriva lärares ledarskap i allmänhet och slöjdlärares ledarskap i synnerhet som orsak till problemet. En liknande aspekt som skrevs fram som orsak till det upplevda problemet var lärarnas delade föreställning om utvecklingspsykologisk (o)mognad hos pojkar i sexan. En annan aspekt som var stärkande för praxisgemenskapen var resonemangen kring processen, arbetsområden och tekniker. Detta är i sig inget överraskande då många lärare i slöjd använt och använder textillärlistan för att resonera om tekniker och få tips om lämpliga arbetsområden för elever i olika åldrar. Bland aspekter som utmanat praxisgemenskapen återfanns vardagsanknytningen. Huruvida och på vilket sätt skolslöjden skulle eller kunde relatera till elevernas vardag fanns det olika föreställningar om. I anslutning till detta fanns svaren om kompetenser där lärarna var långt ifrån överens om denna relevans varför det kom att utmana praxisgemenskapen. Också det faktum att inge radikala tips framkom, enligt läraren som första postade frågan, vilket kan förstås som konservatism, framstår som utmanande för en praxisgemenskap likt textillärlistan. Ännu en utmanade aspekt för praxisgemenskapen är det faktum att svaren kunde uppfattas som *normativa lösningsförslag* och *deskriptiva problemformuleringar*. Detta kan å ena sidan förstås som utmanande på så vis att praxisgemenskapen utifrån innehållet i erfarenhetsutbytet kan uppfattas ha en fast, färdig föreställning om hur didaktiska fenomen skall förstås och hanteras, alldeles oavsett situationella, relationella och interaktionistiska aspekter. Men å andra sidan kan erfarenhetsutbytet samtidigt förstås som att det understryker ett faktum om att det inte finns några universellt giltiga svar för en utifrån reglerat, lokalt organiserad, ständigt föränderlig verksamhet som slöjd i skolan. Men alldeles oavsett det blir det också tydligt, i både intervjuerna och erfarenhetsutbytet att lärare var slöjd förefaller vara överens om behovet av utbildning och en fortsatt diskussion om ledarskap och didaktiska aspekter. Detta för att framöver vidareutveckla förståelse för att läsa av och hantera situationer likt den diskuterade med 15 stökiga, omotiverade pojkar i sexan, som enligt forskningsöversikten historiskt har förekommit och rimligen alltid kommer att förekomma i skolan och därmed också i skolslöjden.

Referenser

- Arfwedson, G., & Ödman, P.-J. (1988). *Intervjumetoder och intervjutolkning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Braun, V., & Clark, V. (2011). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 77-101.
- Brophy, J. E. (1985). Interaction of Male and Female Students with Male and Female Teachers. In L. C. Wilkinson & C. B. Merret (Eds.), *Gender influence in Classroom Interaction*, 115-142. Orlando: Academic Press.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber ekonomi.
- Börjesson, M. (2005). *Kön och skolframgång: Tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Colnerud, G. (2002). Den kollegiala paradoxen. *Pedagogiska magasinet*, 4, 24-30.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2003). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.

- Eccles, J., & Blumenfeld, P. (1985). Classroom Experiences and Student Gender: Are There Differences and Do They Matter? In L. C. Wilkinson & C. B. Merrett (Eds.), *Gender influences in Classroom Interaction*, 79-114. Orlando: Academic Press.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Good, T. L., Sikes, N. J., & Brophy, J. E. (1973). Effects on teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65, 74-87.
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet. I K. Granström (red.), *Forskning om lärares ledarskap i klassrummet*, 13-32. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K. (2012). Tre aspekter på lärares ledarskap i klassrummet. I G. Berg, F. Sundh & C. Wede (red.), *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet*, 29-47. Lund: Studentlitteratur.
- Hunter, R. (2010). Chancing roles and identities in the construction of a community of mathematical inquiry. *Journal of Math Teacher Education*, 13, 397-409.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goals studies and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linderöth, J. (2007). *Datorspelandets dynamik: Lekar och roller i en digital kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. (1992). Didaktikens namn. I S. Selander. (red.), *Forskning om Utbildning: en antologi*, 68-83. Stockholm: Brutus Östlings förlag Symposium.
- Merret, F., & Wheldall, K. (1992). Teachers' use of reprimands to boys and girls. *Educational Review*, 44, 73-79.
- Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korrigerande lärare: Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Samuelsson, M., & Samuelsson, J. (2011). Yrkeserfarenhetens betydelse: Självskattning av undervisningseffektivitet hos svenska lärare i textilslöjd. *Didaktisk Tidskrift*, 4, 249-272.
- Skolverket. (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande rapport*. Stockholm: Skolverket.
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wickman, E. K. (1929). *Children's behaviour and teachers attitudes*. New York: The Commonwealth Fund.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage.

Marcus Samuelsson, PhD, Liu (Linköping universitet), Linköping, Sverige, senior lecture in pedagogic. MS's main research interest is leadership, didactics, learning and sloyd. MS's conducts form the moment several sorts of studies in different settings, including studies of sloyd, in as well as outside of school.