



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för kost- och idrottsvetenskap

Slöjdprocessen, en väg till lärande

Lena Åberg

Magisteruppsats i slöjd 15 hp

MHA 302, 15 hp

Handledare: Marléne Johansson

Examinator: Peter Hasselskog

Datum: September 2010



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för kost- och idrottsvetenskap IKI

Box 300, SE 405 30 Göteborg

Titel: Slöjdprocessen, en väg till lärande
Författare: Lena Åberg
Typ av arbete: Magisteruppsats i slöjd, 15 hp
Handledare: Marléne Johansson
Examinator: Peter Hasselskog
Program: MHA 302
Antal sidor: 47
Datum: månad, år September, 2010

Sammanfattning

Det råder okunnighet om slöjdundervisningens betydelse för lärande och utveckling. Slöjdämnets kunskapskvalitéer har inte uppmärksammats, varken i skolan eller utanför, varför debatten om slöjdämnets didaktiska och pedagogiska möjligheter ofta grundas på fördomar och allmänt tyckande. En vanligt förekommande uppfattning om slöjd är att det är slöjdföremålen i sig som är det egentliga ämnesinnehållet. I själva verket är det arbetsprocessen, slöjdprocessen, som står i fokus samt det lärande som är en följd av slöjdämnets arbetssätt. Produkten blir ett bevis på nedlagt arbete.

Syftet med detta arbete var att undersöka hur lärande kan synliggöras genom slöjdprocessen. Den empiriska undersökningen avsåg att besvara syftet utifrån tre forskningsfrågor nämligen hur lärarna beskriver att eleverna arbetar i slöjdprocessen, hur eleverna beskriver att de arbetar i slöjdprocessen samt hur lärandet främjas för eleverna genom slöjdprocessen.

För att uppnå syftet valdes en studie med kvalitativ ansats. Genom enkäter med både öppna frågor och fasta svarsalternativ till såväl slöjdlärarna som till deras elever söktes svar på forskningsfrågorna. Svaren från 11 slöjdlärare och 181 elever analyserades tillsammans med gällande styrdokument och tidigare forskning om lärande och slöjd.

Av såväl slöjdlärarnas som elevernas svar på enkäten framgick att förhållandet mellan lärare och elever är mycket gott. Elevernas trivsel och arbetsglädje har stor betydelse för deras motivation, inte enbart för slöjd, utan också för skolarbete i övrigt. Det framgick vidare att lärarna arbetar enligt slöjdprocessens intentioner varvid eleverna får arbeta i en verklig lärandeprocess, men det var oklart hur eleverna dokumenterar och värderar sin arbetsinsats genom hela processen. Därigenom synliggörs inte *hela* lärandet för eleverna, varför de saknar möjlighet att fullständigt tillgodogöra sig slöjdprocessens väg till lärande.

Nyckelord: Slöjd, Slöjdprocessen, Lärande



UNIVERSITY OF GOTHENBURG

Department of Food and Nutrition, and Sport Science
Box 300, SE 405 30 Göteborg, Sweden

Title: The Sloyd process, a way of learning
Author: Lena Åberg
Type of paper: Thesis, Master of art with a major in Craft and Design,
15 ECTS
Tutor: Marlène, Johansson
Examiner: Peter Hasselskog
Course: MHA 302, Thesis, advanced level, 15 ECTS
Number of pages: 47
Date: September, 2010

Abstract

Today there is a general ignorance about the significance of sloyd teaching for learning and development. The qualities of knowledge in sloyd have not attracted much attention, neither within school nor out of it. Therefore, the debate about the didactical and pedagogical possibilities of sloyd assignment is often based on prejudice and general thinking. A common opinion concerning sloyd is that the objects crafted in this subject constitute its real contents. Rather it is the working process, the sloyd process that comes in focus as well as the learning that is a consequence of the way of working in sloyd. The product merely becomes a proof of a work performed.

The purpose of this essay was to investigate how learning can be visualized through the sloyd process. The empirical investigation was meant to highlight this aim by posing the three following questions: How do teachers describe their pupils' work in the sloyd process, how do the pupils describe their work in the sloyd process and, finally, how can this learning become promoted for the pupils?

To answer the aim a qualitative study has been chosen. The questions of this essay have been answered through questionnaires, aimed at both teachers and their pupils, which included open questions as well as selective answer alternatives. Answers from eleven sloyd teachers and from 181 pupils have been analyzed together with present steering documents and previous research about learning and sloyd.

From both the teachers' and the pupils' answers to the questionnaires it was clear that the relationship between teachers and pupils is very good. A good atmosphere and pleasure at work among the pupils have a great significance for their motivation, not only for sloyd, but also for their work at school in general. Moreover, this study showed that the teachers work according to the sloyd process' intentions, which enables the pupils to work in an authentic learning process. However, it was unclear how the pupils document their sketches and plans as well as how they, during the whole process, evaluate their own efforts. By that, the *whole* learning cannot be visualized for the pupils and that makes it impossible to completely benefit by the sloyd process' way of learning.

Keywords: Sloyd, The Sloyd process, Learning

Innehåll

1. Inledning.....	1
Intresseområde.....	1
Syfte och forskningsfrågor	3
Disposition.....	3
2. Slöjdämnet – intentioner och dilemma.....	4
Slöjd som skolämne.....	4
Slöjdprocessen	4
Slöjdämnets status	7
3. Lärande.....	9
Olika sätt att se på lärande	9
Läroplanen och lärande	11
Kunskapssyn.....	12
Lärande i slöjd	12
Drivkrafter för lärande.....	14
Lust att lära.....	14
Motivation, självkänsla och kompetens.....	14
Kommunikation.....	15
Dokumentation och självvärdering.....	16
Bedömning	17
Läraryrollen.....	18
4. Metod och genomförande.....	20
Metodval.....	20
Enkäter.....	20
Genomförande	22
Analys.....	23
Etik	24
5. Resultat	26
Slöjdprocessen	27
Idéfasen	28
Planeringsfasen.....	30
Genomförandefasen.....	30
Värderingsfasen.....	31
Förutsättningar för lärande	32
Lärarens betydelse	32
Motivation och självkänsla.....	34
Sammanfattande kommentarer	35
6. Diskussion och slutsatser	37
Metoddiskussion.....	37
Arbetet i slöjdprocessen.....	38
Hur lärandet främjas genom slöjdprocessen.....	41
Hur lärandet synliggörs	42
Avslutande kommentarer och förslag till vidare forskning	43
Referenslista.....	44
Bilagor	49

1. Inledning

Vad får man lära sig i slöjden egentligen?

Svaret på frågan borde de flesta känna till eftersom slöjd¹ är ett obligatoriskt ämne på skolschemat och har varit så alltsedan 1950-talet. Att många inte gör det kan bero på att slöjdämnet, liksom övriga skolämnen, har förändrats och utvecklats för att möta dagens krav. Frågan har dock, med jämna mellanrum, tagits upp och ventilerats i press och i övriga media. Tidvis har slöjdämnet även ifrågasatts, och vid flera tillfällen diskuterats på regeringsnivå, varför ett tydligt svar som också bygger på forskning om lärande borde kunna föreligga. I dessa diskussioner har emellertid framförts argument mot slöjden från olika intressegrupper som vill se att andra aktiviteter får plats på skolschemat. Argumenten har i många fall byggts på okunskap avseende forskningsresultat om lärande och om innehållet i dagens slöjdämne, men också på gamla förlegade kunskaper från förslagsställarnas egen skoltid. Jag vill i det följande försöka besvara den inledande frågan.

En gång i tiden var slöjd och hantverk en naturlig del av människans vardag. Viljan att överleva och förbättra sin livssituation fick människan att tänka kreativt och utvecklas. Att kunna tillverka redskap för olika ändamål av det material som fanns tillgängligt krävde idéer, eftertanke och erfarenheter av olika slag. När redskapet var färdigt hade kunskap om material och metoder samt nya idéer till kommande projekt utvecklats, men också tillfredsställelse och stärkt självkänsla. Varje generation har till uppgift att reproducera kunskap till nästa generation, liksom att förbereda för att leva i framtiden. Denna kunskap är ett kulturarv som innehåller traditioner och sedvänjor, värden och värderingar som måste anpassas såväl till dagens som till framtidens förhållanden och krav. Kunskapen består också i hur man arbetar och hur man lär, samt att både arbete och lärande sker i en process som börjar med den första tanken – idén, som ständigt omprövas och därefter leder fram till ett resultat. Mycket av tidigare generationers kunskap, som förvärvades som ett krav för att överleva, återfinns idag bland annat som uppskattad hantverksskicklighet och design.

Intresseområde

Jag är sedan många år verksam som textillärare och har alltmer intresserat mig för frågor om hur lärande går till och vad det är som får oss att vilja lära oss något. De senaste åren har jag, parallellt med mitt arbete, fått möjlighet att fördjupa mig i frågor om lärande och särskilt lärande i slöjd. Jag har därvid konstaterat att lärande kan förklaras som en process, ett skeende – en utveckling av tänkandet, där elever lär i aktiv handling samt genom kommunikation i samspel med andra. I den nuvarande kursplanen för slöjd beskrivs detta arbetsätt med begreppet slöjdprocessen², en produktionsprocess i vilken elever är delaktiga och där såväl manuellt som intellektuellt arbete samverkar från idé till färdig produkt (Skolverket, 2000a).

Under mina år som lärare i slöjd har eleverna ritat och beräknat storlek, mätt längder, ytor, vikter och mängder, skissat och ritat egna motiv och symboler. De har skrivit och formulerat egna arbetsgångar, läst och försökt förstå abstrakta arbetsbeskrivningar och mönster. De har också med alla sinnen upplevt olika material, hur de ser ut och känns, hur de luktar och vad de

¹ *Slöjd* kommer från det fornsvenska ordet *slöghð* som betyder slughet, flitighet, kunnighet och skicklighet (Svenska akademiens ordbok, 1981).

² *Slöjdprocessen* presenteras närmare i kapitel 2

kan användas till. Eleverna har fått prova på redskap och verktyg och känna på hur dessa bäst hanteras för att bearbeta olika material. De har lärt sig många slöjdtekniker, såväl gamla som moderna. Under arbetets gång har eleverna fått möjlighet att reflektera över sitt arbete och även känna värdet av gjorda arbetsinsatser. De har också kunnat blicka bakåt och få förståelse för kulturarvet, samt se framåt och lägga en grund för nytänkande och få kunskap om resurs-hushållning – återbruk, miljö och ekologi. I sitt slöjdande har de också haft tillfälle att kommunicera och utbyta erfarenheter, att känna arbetsgemenskap med andra oavsett kön, ålder eller härkomst, samt ökad självkänsla och tillfredsställelse. Utifrån dessa erfarenheter anser jag att slöjdprocessen är en betydelsefull väg till lärande, där eleverna arbetar processinriktat, det vill säga, i växelverkan, genom processens olika faser och att de därvid har möjlighet att uppnå ett problemlösande, kreativt och reflekterande lärande genom slöjdprocessen.

Likartad verksamhet pågår i slöjdsalar runt om i landet och eleverna säger att de trivs och upplever ett stort engagemang, vilket kan utläsas av de utvärderingar som Skolverket gjorde 2003 i NU-03³ (Skolverket, 2005). Av resultaten framkommer slöjddämets popularitet. Eleverna uppger att slöjden tillhör de roligaste ämnena och att slöjdlektionerna för många är veckans höjdpunkt. Här får de ta ansvar och har möjlighet till inflytande. Rapporten visar emellertid att elever inte ser någon större nytta med slöjd och att föräldrar anser att slöjd är ett mindre betydelsefullt ämne för deras barns utveckling. En vanligt förekommande inställning hos föräldrar är att kunskaper i slöjd är ”praktiska” och en motvikt till de andra ”teoretiska” ämnena, liksom att slöjdekunskaper kanske kan användas senare, i hemmet eller i yrkeslivet (Johansson, 2002). Dessa uppfattningar bygger med stor sannolikhet på föräldrarnas erfarenheter från den egna skoltiden och den slöjdundervisning som då var gällande. Johansson (2009) menar att elevernas positiva inställning till slöjdarbetet inte har kunnat påverka rådande okunnighet om slöjddämets kunskapskvalitéer. Dessa har inte uppmärksammats – vare sig i slöjdsalen, i övriga skolan eller utanför skolans väggar. Professor Thomas Kroksmark uttrycker liknande tankar i en intervju i Slöjdforum:

Slöjden är det enda ämne som utvärderar en process. I slöjden betygssätts kreativitet, idé, ambitioner och inte bara om kanterna blev raka. Det här är den typ av kunskaper som blir allt mer efterfrågade. Men att slöjden ligger i täten i detta kunskapsfält har inte nått utanför slöjdsalarna (Hedström, 1998, s. 30).

En vanligt förekommande uppfattning om slöjd är att det är slöjdföremålen i sig som är själva ämnesinnehållet. Ett exempel på detta är det TV-program som visades våren 2009 där slöjdämets berättigande diskuterades och jämfördes med ämnet informations- och kommunikationsteknik, IKT (Borg, 2009). Programmakarnas okunnighet om slöjddämets hela innehåll framkom med stor tydlighet när de menade att eleverna kunde göra egna webbsidor i stället för att slösa tid på att producera slöjdföremål. Johansson (2009) menar att den pedagogiska slöjden i stora delar saknar vetenskapliga texter som kan tjäna som underlag vid diskussioner om slöjdens kunskapsområden varför debatten om slöjddämets didaktiska och pedagogiska möjligheter ofta grundas på fördomar och allmänt tyckande. Med ovanstående resonemang som utgångspunkt har jag formulerat uppsatsens syfte. Uppsatsen behandlar slöjddämnet i den obligatoriska kommunala grundskolan och avser såväl textilslöjd som trä- och metallslöjd.

³ NU-03, Nationella utvärderingen av grundskolan (NU-03), den stora riksomfattande utvärdering av grundskolan som Skolverket genomförde 2003, vars huvudsyfte var att ge en helhetsbild av måloppfyllelsen i grundskolan, såväl i enskilda ämnen som i ett helhetsperspektiv. NU-03 hade också som syfte att visa på förändringar sedan den förra nationella utvärderingen 1992, NU-92 (Skolverket, 2004). I ämnesrapporten *Slöjd* redovisas en fördjupad analys av resultaten i slöjd. De skolor som valdes ut att delta i slöjdens delurval är ett representativt urval för Sveriges samtliga skolor med elever i år 9. Totalt deltog 36 skolor, 1587 elever, och 87 lärare i slöjdens utvärdering (Skolverket, 2005).

Syfte och forskningsfrågor

Arbetet med denna uppsats har som syfte att undersöka hur lärande kan synliggöras genom slöjdprocessen.

Utifrån syftet har nedanstående forskningsfrågor formulerats:

- Hur beskriver lärare att eleverna arbetar i slöjdprocessen?
- Hur beskriver eleverna att de arbetar i slöjdprocessen?
- Hur främjas lärandet för eleverna i slöjdprocessen?

Disposition

Uppsatsen består av sex kapitel där det första kapitlet *Inledning* är en introduktion till uppsatsen och innehåller intresseområde, syfte och forskningsfrågor.

Kapitel 2 *Slöjdämnet – intentioner och dilemma*, är ett bakgrundskapitel där slöjden som skollämne liksom kursplanen i slöjd beskrivs kortfattat, varefter slöjdprocessen presenteras. Kapitel avslutas med att behandla slöjdämnets status.

Kapitel 3 *Lärande*, inleds, under rubriken *Olika sätt att se på lärande*, med en kort presentation av hur lärandeforskning lett fram till nuvarande kunskapssyn och läroplan. Den senare delen rubriceras och belyser *Olika drivkrafter för lärande*.

Kapitel 4 *Metod och genomförande*, innehåller en redogörelse av metodval och tillvägagångssätt vid insamlingen av det empiriska materialet. Kapitel innehåller också undersökningens analys där arbetet med bearbetningen av enkäterna redovisas.

Kapitel 5 *Resultat*, redovisar resultatet av de bearbetade enkätundersökningarna under huvudrubrikerna *Slöjdprocessen* och *Förutsättningar för lärande*.

Kapitel 6 *Diskussion och slutsatser*, inleds med metoddiskussion och reflektion avseende undersökningens giltighet. Därefter diskuteras resultatet från undersökningen i förhållande till tidigare forskning och till undersökningens forskningsfrågor. Vidare diskuteras hur lärandet synliggörs utifrån studiens syfte. Uppsatsen avslutas med avslutande kommentarer och förslag till vidare forskning.

2. Slöjdämnet – intentioner och dilemma

Detta kapitel beskriver kortfattat hur slöjd blev ett skolämne samt vad slöjd är ur kursplanens och läroplanens perspektiv. Därefter presenteras slöjdprocessen och dess intentioner samt hur några forskare tolkar den. Slutligen redovisas ett antal förklaringar till vad som kan ha gett slöjdämnet dess status.

Slöjd som skolämne

Slöjd har funnits i svensk skola sedan mitten av 1800-talet, men blev ett obligatoriskt ämne först i och med 1955 års Undervisningsplan, U55, då enhetsskolan infördes (Kungliga Skolöverstyrelsen, 1955). Slöjdämnet var då uppdelat i textilslöjd för flickor och träslöjd för pojkar. I tidigare undervisningsplaner samt i normalplanerna för folkskolan fanns ämnet med som ett frivilligt ämne. När grundskolan infördes 1962, Lgr 62, blev det obligatoriskt för både flickor och pojkar med båda slöjdarterna vilket innebar att varje elev på mellanstadiet skulle byta slöjdart under minst 20 lektioner (Skolöverstyrelsen, 1960). I samband med följande läroplan 1969, Lgr 69, blev slöjden ett ämne innefattande både textilslöjd och trä- och metallslöjd. Flickor och pojkar undervisades gemensamt på låg- och mellanstadiet. På högstadiet valde eleverna endera slöjdarten (Skolöverstyrelsen, 1969). 1980 års läroplan, Lgr 80, medförde en förändring för eleverna på högstadiet vilket innebar att de skulle arbeta med uppgifter från båda slöjdarterna samt också ges möjlighet till fördjupning inom endera slöjdarten (Skolöverstyrelsen, 1980). I nuvarande läroplan, Lpo 94, beskrivs slöjd som ett ämne där eleverna arbetar i textil, trä och metall (Skolverket, 2000a). I arbetet med Lpo 94 presenterade den nyttillträdde regeringen ett tilläggsdirektiv till läroplanskommitténs förslag 1991, om att vissa ämnen, däribland slöjd, skulle bli frivilliga. Förslaget debatterades på skolor och i massmedia och fick massivt motstånd från elever, föräldrar och andra samhällsmedborgare. Slutresultatet blev att obligatoriet behölls, men att slöjdens timplan minskades med 20 procent (Borg, 2009).

Kursplanen i slöjd

Vid sidan av skolans läroplan finns kursplaner som anger ämnenas *Syfte och roll*, *Ämnets karaktär och uppbyggnad*, *Mål* samt *Bedömningens inriktning* (Skolverket, 2000a). Av kursplanen för slöjd framgår att slöjdens syfte och roll är bland annat att medverka till att eleverna utvecklar sin förmåga att skapa, kommunicera, lösa problem och arbeta manuellt, liksom också att utveckla sin kreativitet och nyfikenhet. I avsnittet ämnets karaktär och uppbyggnad beskrivs elevens delaktighet i en produktionsprocess samt hur slöjden bidrar till begreppsbildning inte enbart inom slöjd, utan även inom andra ämnen. Dessutom anges att slöjden förmedlar delar av vårt kulturarv och vidgar förståelsen för olika kulturer och kulturyttringar. Målen är av två slag, *mål att sträva mot*, vilka anger undervisningens inriktning och mot vilka planeringen ska ske, samt *uppnåendemål* som uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått efter femte respektive nionde skolåret (Skolverket, 2000b). Bedömningens inriktning beskriver olika kompetenser och förmågor som eleverna ska utveckla samt visar kriterier för olika betyg. I avsnittet här ovan, framgår under rubriken ämnets karaktär och uppbyggnad att i slöjd är eleverna delaktiga i en produktionsprocess, där manuellt och intellektuellt arbete samverkar från idé till färdig produkt, nämligen *Slöjdprocessen* (Skolverket, 2000a).

Slöjdprocessen

I tidigare kursplaner har slöjdämnet inriktats på att tillverka föremål, på material och på metoder. Alltsedan grundskolan bildades har inriktningen på kursplanerna i slöjd successivt tonat ner produkttillverkning för att i Lgr 69 lägga större vikt vid vad en tillverkningsprocess kan

innebära ur lärandesynpunkt, sedermera benämnd slöjdprocessen (Borg, 1995). Hasselskogs (2008) tolkning är att denna ändrade inriktning inte innebär att processen har ersatt produkten i slöjdundervisningen utan att kursplanernas fokus har förskjutits. I den nationella utvärderingen som Skolverket gjorde 1992, NU-92, utvärderades slöjdundervisningen med styrdokumentet i Lgr 80 som grund (Skolverket, 1994). Syftet var att få en bild av hur läroplanens mål tolkades i undervisningen. En kompletterande processtudie genomfördes också utifrån elevers och lärares dagboksanteckningar i slöjd, varvid arbetet i slöjdprocessen utvärderades. Studien visade bland annat att i de fall där eleverna var delaktiga i hela arbetsprocessen, var det denna arbetsform som var överlägsen vad gäller elevernas kunskapsinhämtande och allsidiga utveckling (Skolverket, 1994). I nuvarande kursplan har slöjdprocessen fått en framträdande roll där sambandet mellan manuellt och intellektuellt arbete betonas samt också vikten av att kunna reflektera, värdera och bedöma arbetsprocesser, produkter och sitt eget arbete (Skolverket, 2000a). Det framgår vidare att slöjdprocessen gör det möjligt för eleverna att med egna initiativ och idéer delta och påverka arbetet på sådant sätt att samverkan mellan tanke, handling, produkt och process blir naturlig (Skolverket, 2000a).

I slöjden arbetar eleverna aktivt i slöjdprocessen som omfattar faserna *idé, planering, genomförande och värdering*. I detta arbetssätt blir de delaktiga i såväl sitt arbete som i sin utveckling (Skolverket, 2000a). Eleverna bearbetar sina idéer och får möjlighet att i kommunikation, såväl muntligt som i handling, utveckla sin kreativitet och sitt estetiska tänkande (Johansson, 2002). Lindström (2002) skriver att elevernas uppfinningsförmåga tränas i processarbete, då idéer kombineras, förkastas och dyker upp på nytt. I planeringsfasen har eleverna, enligt kursplanen, möjlighet att utveckla sin förmåga att tänka konstruktivt och att reflektera när de planerar sina arbeten (Skolverket, 2000a). Där beskrivs vidare att vid genomförandet arbetar eleverna manuellt vilket ger dem kunskap om olika material, dess egenskaper och användningsområden, samt också förståelse för hur verktyg och redskap hanteras, liksom hur ritningar, mönster, handledningar och instruktioner tolkas. Dessutom får eleverna pröva på olika hantverkstekniker, såväl gamla som nya. I samband med arbetet instrueras eleverna om handgrepp och ergonomi samt också om arbetsmiljö och skyddsföreskrifter (Skolverket, 2000a). Värdering innebär att eleverna värderar och bedömer sin arbetsinsats, varvid de ska redovisa hur idéer och tillämpade metoder m.m. har påverkat resultatet (Skolverket, 2000a). I rapporten om slöjdprocessen i NU-92 beskrivs de fyra faserna vara beroende av varandra och växelverka sinsemellan genom hela processen och illustreras som en spiral (Skolverket, 1994).

Också Lindfors (1991) beskriver att arbetet i slöjdprocessen sker i växelverkan inom och mellan de olika faserna och presenterar en modell av slöjdprocessen innehållande två typer av processer, en vertikal process och en horisontell process. Dessa båda pågår samtidigt, varvid den vertikala, som rör sig långsamt, avser slöjdarbetets väg mellan de olika faserna i produktionsprocessen. Den horisontella processen innefattar de ställningstaganden och arbetsmoment som krävs inom varje fas. Lindfors påpekar att slöjdarbetet inte alltid förflyttas framåt i en linje, utan fortskrider växelvis mellan och inom de olika faserna utifrån feedback från tidigare faser och korrigeringar.

Hasselskog (2008) har undersökt hur slöjdprocessen kan tolkas utifrån kursplanen i slöjd och har kommit fram till följande uttolkningar: Slöjdprocessen som *mål* – eleverna ska kunna redogöra för processen och dess olika faser, som *ämnesinnehåll* – eleverna ska kunna utveckla olika kompetenser genom processen bl.a. ansvarstagande och materialkännedom, som *metod* – ett arbetssätt, eleverna ska vara delaktiga i hela produktionsprocessen i slöjd, från idé till färdig produkt. Hasselskog pekar också på att slöjdprocessen enligt kursplanen i slöjd inte är tydligt definierad utan lämnar plats för olika tolkningar och menar också att detta möjligen

kan bero på att beslutsfattarnas formuleringar i kursplanen har velat medge ett brett tolkningsutrymme. Hur kursplanens text uttolkas av läraren i slöjd blir därför avgörande för vilka förutsättningar eleverna erbjuds och också för vad de kan ta till sig av undervisningen.

På motsvarande sätt har Lindström (2009) definierat estetiska lärprocesser som fyra olika lärandeformer som lärande *om, i, med och genom* estetiska ämnen och därefter tillämpat dessa på olika sätt att lära i slöjd. Lindström menar att lära *om* slöjd innebär att lära sig om olika tekniker och material. Att lära sig *i* slöjd innebär att experimentera och vilja uttrycka sig genom att göra personliga tolkningar i sitt slöjddande. I lärande *med* slöjd samordnas slöjdekunskaper med kunskaper från andra områden. Lärande *genom* slöjd främjar utvecklandet av olika förmågor såsom att observera och förutse, att skapa inre bilder och visioner liksom också förmågan till risktagande, engagemang och uthållighet. I sin avhandling har Hasselskog (2010) tolkat Lindströms definitioner och menar att lärande genom slöjd kan handla om att läraren fokuserar på eleven och uppmärksammar denne på betydelsen av att reflektera över sitt arbete med målet att utveckla viktiga kompetenser som inte bara är slöjdspecifika.

Ett annat sätt att beskriva slöjdprocessen presenteras av Lindfors (1991) som menar att slöjdprocessen är en allmänbildande pedagogisk process som ingår i skolämnet slöjd och pekar på att slöjdprocessen resulterar i såväl kortsiktiga som långsiktiga effekter. De kortsiktiga berör det aktuella arbetet i slöjden, ”yttre undervisningsmål” och de långsiktiga, ”inre undervisningsmål”, innebär varaktig inläring. Lindfors menar vidare att slöjdprocessens resultat innehåller både ett konkret materiellt objekt (produkten) och ett abstrakt ”formellt relationsfenomen” (inre upplevelser).

En parallell till slöjdprocessen är den så kallade designprocessen. Denna kan ”tolkas som en problemlösande process som översätter en önskad funktion till en struktur” (Björklund, 2008, s.47), vilket kan gälla även för slöjdprocessen. Björklund pekar dock på den kritik mot den linjära naturvetenskapliga tolkningen av designprocessen som var vanlig i början av 1990-talet och som sades kunna påverka elevernas utveckling negativt. Detta genom att processen uppfattades som en standardiserad arbetsmall istället för en utvecklingsprocess, vilken kan förändras under arbetets gång, och som ger olika resultat från individ till individ. Hasselskog (2008) menar att enligt kursplanen kan slöjdprocessen uppfattas ”både som en linjär process och som en böljande eller oscillerande rörelse där processens olika delar växelverkar med varandra” (s.33). Efter att ha studerat hur elever arbetar i slöjdprocessen, konstaterar Hasselskog (2010) att processens olika faser oftast går i varandra. Under pågående arbete anpassas de olika faserna till varandra. I händelse av att komplikationer uppstår eller förändrade förutsättningar uppkommer kan planeringen ändras. Hasselskog påpekar dock att denna växelverkan kan ske på olika sätt beroende på om läraren ger direktiv eller låter eleven själv fatta beslut. I Hasselskogs studie framkommer också att eleverna under genomförandet relaterar till idé- och planeringsfaserna. Vad gäller värderingsfasen beskriver Hasselskog hur de två synsätten linjärt eller växelverkande tar sig uttryck i slöjdsituationer, där det linjära synsättet totalt saknar värdering utan istället sker i form av redovisning, skriftlig dokumentation eller utvärderingar. Det växelverkande synsättet, däremot, fokuserar reflektion och förståelse under hela processen och eleverna uppmuntras att svara på ”varför-frågor”. Hasselskog menar att det är reflektionen som verkar knyta ihop hela processen.

Sammanfattningsvis visar styrdokumentet liksom också ovannämnda forskning att slöjdprocessen är en allmänbildande pedagogisk process med möjligheter och intentioner att utveckla elevernas tänkande, hantverkskunnande och kreativitet. Detta kan ske genom att eleverna arbetar processinriktat i växelverkan mellan olika faser från den första idén till värderingen av

den färdiga produkten. I arbetet utvecklar eleverna också förmågan att kommunicera såväl verbalt, som genom olika material, redskap och estetiska uttrycksformer.

Slöjdämnets status

När slöjdämnet introducerades i Sverige på 1800-talet skedde detta bland annat på grund av farhågan att industrialismen skulle tillintetgöra den genuina hemslöjdens kunskaper (Holmberg, 2009). Dessutom ansågs slöjd vara ett praktiskt, nyttigt och fostrande ämne som kunde förmedla manuella färdigheter till barnen, från företrädesvis fattiga, arbetarklass och bönder, så att också de kunde hjälpa till med familjens försörjning. För flickorna gällde dessutom att lära sig att bli ekonomiska husmödrar (Borg, 1995, 2001; Holmberg, 2009), dvs. lågstatus-sysslor som att städa, laga mat och kläder samt ge familjen omfattande service. Detta, anser Borg (1995), är grunden till slöjdämnets låga status. Säljö (1995) menar att en anledning till att slöjden intar en svag ställning i grundskolan härrör från antiken och de idéhistoriska tankarna om att tala om ”teoretiska” och ”praktiska” ämnen. Statuskillnaden mellan teori och praktik är en följd av att männen ägnade sig åt filosofi, matematik och retorik dvs. teoretiska frågor och överlät åt slavar och kvinnor att sköta det praktiska dvs. vardagssysslor. Säljö (1995) avråder från att benämna slöjd som ett ”praktiskt” ämne då det kan tolkas som att det inte innehåller någon teori. Säljö konstaterar däremot att i slöjden ingår praktik som är påtaglig och lätt att förstå för elever samt att slöjdens aktiviteter förenar teori och praktik. Läroplanen, Lpo 94, (Utbildningsdepartementet, 1994, 2006) åtskiljer begreppen ”praktisk” och ”estetisk” från begreppet ”intellektuell”. I avsnittet Skolans uppdrag skriver Utbildningsdepartementet att ”I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas” (Utbildningsdepartementet, 1994 s.6). Molander (1995) anser att Utbildningsdepartementet, med denna skrivning, återger en kunskapssyn som inte ger slöjden dess rätta plats.

Även slöjdlärarnas sätt att tala och beskriva sitt ämne har stor betydelse för hur slöjden uppfattas och kommer att uppfattas (Säljö, 1995). I sin avhandling har Johansson (2002) genom enkäter till föräldrar fått svar som visar att det råder en okunskap hos föräldrar om slöjdverksamheten. Johansson ställer sig frågan om slöjdlärare är medvetna om hur de beskriver slöjdämnets karaktär för föräldrar och menar att genom att använda sig av ett invariant språkbruk, som att påstå att slöjden är ett praktiskt ämne, feltolkas och vidmakthålles missvisande uppfattningar om slöjdens innehåll. Hasselskog (2010) påpekar att slöjdlärare bör använda ett korrekt språk som är slöjdrelaterat så att eleverna också kan utveckla ett adekvat språk som gör det möjligt att kommunicera sina erfarenheter eleverna emellan och mellan lärare och elever. Ett gemensamt språkbruk förenar lärarna och förenklar för eleverna att förstå vad de olika begreppen innebär (Borg, 2008). Hasselskog (2010) anser att slöjd kan uttryckas som ett ämne ”där kunskaper utvecklas i handling” (s.66) genom att fokusera på det som är utmärkande för slöjd, nämligen slöjdämnets arbetsform.

Borg (1995) påpekar att det inte bara är läroplanstexter, historiska och idéhistoriska tankar som utövar inflytande på skolämnens utformning och status. Efter högskolereformen 1977 när slöjdseminarierna införlivades med universiteten och högskolorna, upplevde lärarutbildarna att deras utbildningar hade lägre status än övriga utbildningar inom universitetet (Holmberg, 2009). En av anledningarna till den låga statusen kunde enligt Holmberg vara att lärarutbildarna saknade akademisk examen, vilket var en följd av att högre utbildning i ämnena inte existerade. Huruvida dagens lärarutbildare i slöjd har kompetens inom det vetenskapliga området och hur de påverkar sina studenters inställning till slöjdlärares yrkeskultur är inte känt (Hasselskog, 2010). I en enkätundersökning 1991 bland slöjdlärare visar Borg (1995) ett resultat som pekar mot att dessa känner sig ensamma i sin roll och att de upplever att skolan,

såväl kolleger som skolläda, brister i kunskap om vad slöjdämnet och slöjdlärare kan bidra med till elevernas kunskapsutveckling. Skolforskning vad gäller slöjdämnet, har varit lågprioriterad, såväl från myndigheter som från de egna leden, men under de senaste tio åren har ett antal svenska doktorsavhandlingar med slöjdinriktning tillkommit, merparten av författarna är slöjdlärare (Hasselskog, 2010). Hasselskog menar dock att som en följd av att någon vedertagen forskningstradition inom slöjdområdet saknas, visar avhandlingarna stor spridning vad gäller inriktning och metod.

Slöjden saknar, till skillnad från andra obligatoriska skolämnen, en tydlig allmänt godtagen målsättning och samsyn för ämnets syfte, från såväl lekmän som yrkesfolk (Borg, 1995). Detta har bland annat fört med sig att intresset för att centralt ta fram skolanpassade läromedel i slöjdämnet är begränsat. Slöjdlärarna har i första hand fått förlita sig på egenproducerade läromedel, vilket innebär att det på många skolor är den lokala tolkningen av styrdokumentet som gäller. I den nationella utvärdering av den svenska grundskolan som Skolverket gjorde 2003, framgår att elever och lärare är eniga om de lokala målen på skolan, medan det är mindre troligt att eleverna känner till de nationella målen (Skolverket, 2005). Borg (1995) menar att vilken undervisning eleverna får, beror på hur lärarna tolkar styrdokumentet.

Trots den låga status som slöjdämnet har tillhör slöjden de roligaste ämnena, enligt eleverna, men i en rapport från Skolverket (2005) framkommer att slöjden är ett av de ämnen som eleverna anser sig ha minst nytta av. Eleverna upplever emellertid att de trivs och har stora möjligheter till inflytande. Detta förhållande kan benämnas som slöjdämnets dilemma och visar att slöjdämnet måste uppmärksammas för det lärande som är utmärkande för ämnet i förhållande till andra ämnen i skolan (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Med utgångspunkt i uppsatsens syfte, att undersöka hur lärande kan synliggöras genom slöjdprocessen och mot bakgrund av intentionerna med slöjdämnet och det lärande som sker genom slöjdprocessen är det intressant att konstatera hur dessa intentioner överensstämmer med nuvarande sätt att se på lärande. I nästa kapitel presenteras lärande ur olika synvinklar.

3. Lärande

I föregående kapitel behandlades forskning som rör slöjd och slöjdundervisning samt det processinriktade arbetssättet i slöjd, slöjdprocessen. I det här kapitlets första del ligger fokus på hur forskning om lärande har lett fram till den kunskapssyn som gäller i nuvarande läroplan. Den andra delen av kapitlet beskriver olika drivkrafter för lärande och hur de relaterar till slöjddämnet.

Olika sätt att se på lärande

Under 1900-talet har flera vetenskapliga teorier om lärande presenterats och satt avtryck i det svenska skolväsendet. Fram till slutet av 1950-talet var det *behaviorismen* som var den mest framträdande för att sedan avlösas av *kognitivismen*. Sedan 1990-talet har den *sociokulturella synen* på lärande haft stort inflytande på såväl kunskapssyn som skolans styrdokument.

Behaviorismens syn på lärande

En representant för behaviorismen var B. F Skinner (1904–1990), en amerikansk experimentalspsykolog som hävdade att ett beteende upprepas eller förstärks om det upplevs positivt och försvagas om det upplevs som negativt. Skinners inlärningsteorier fick stort genomslag på 1960-talet som modell för lärande och för utveckling. Dessutom för konstruerandet av ett läromedel, så kallad programmerad undervisning, ett självinstruerande material där eleverna omedelbart fick reda på om ett svar var rätt eller fel (Säljö, 2000). Säljö menar att behaviorismen anses ha nära anknytning till vetenskapsteorier som positivism och logisk empirism genom sina behov av krav på bevis.

Kognitivismens syn på lärande

En annan teori, kognitivismen, avlöste behaviorismen på 1960-talet och fokuserade på människans tänkande och förståelse i läroprocessen. Förgrundsgestalten för den teorin var utvecklingspsykologen Jean Piaget (1896–1980) som var intresserad av hur kunskap bildas och var en representant för idéerna om att ”tänkandet utvecklas inifrån” (Säljö, 2000). Piaget har haft stor inverkan på vår syn på lärande, vilken typ av aktiviteter barn behöver och hur undervisning ska bedrivas. Säljö menar att Piagets idéer om kognitiv utveckling påverkade i hög grad hur läroplaner utformades under 1960–1990-talen i många länder. Det var företrädesvis åsikter som att ”barn ska vara aktiva”, ”upptäcka saker på egen hand” och ”arbeta laborativt” (Säljö, 2000 s.58) som ställdes mot den traditionella undervisningen. Säljö påpekar att Piaget hade en konstruktivistisk syn på tänkande och lärande, nämligen att människan aktivt konstruerar sin förståelse av omvärlden och inte passivt tar emot sinnesintryck utifrån. Dessa synpunkter passade ihop med den tidens inställning till demokrati och barns rätt till självbestämmande, liksom också att skillnader i barnens sociala och kulturella bakgrund har underordnad betydelse för lärande. Tilltron till att alla människor, i en demokratisk miljö, kan utvecklas och lära utifrån sina förutsättningar fick konsekvenserna, att vuxna inte skulle blanda sig i barnens läroprocesser vilket medförde att ansvaret för barns utveckling upphörde (Säljö, 2000). Madsén (2002) skriver att ”många lärare mer eller mindre abdikerat och främst administrerar elevernas självständiga klassrumsarbete” (s.54). I de fall barnen inte nådde tilltänkta mål var förklaringen att de inte uppnått rätt mognad eller rätt utvecklingsstadium. Problemet förlades alltså hos barnet (Säljö, 2000).

Det sociokulturella perspektivet att se på lärande

Ur behaviorismen och kognitivismen utvecklades, som ett alternativ, det sociokulturella perspektivet att se på lärande med utgångspunkt i Lev S. Vygotskys (1896–1934) teorier om barns utveckling. Dessa teorier utvecklade den individualistiska konstruktivismen, där barnet söker sin kunskap på egen hand, och fokuserar på de sociala och kulturella faktorer som finns i lärandeprocessen. Teorierna hade sin utgångspunkt i att människan utvecklas genom sådana redskap eller verktyg som kulturen de lever i erbjuder, vilket innebär att barns sätt att se på världen är en konsekvens av ett konstruktivt samspel med vuxna under socialt, historiskt och kulturellt bestämda förhållanden (Säljö, 2000). Vygotsky beskrev uppfattningen att lärande leder till utveckling med begreppet *den närmaste utvecklingszonen* och definierade den som det avstånd mellan utvecklingsnivån som eleven befinner sig på och den möjliga nivå som eleven skulle kunna nå med hjälp av en lärare eller någon annan som är kunnigare (Dysthe, 1996). Madsén (1999) uttrycker detta ”vad barnet kan göra i dag, med hjälp av läraren eller en mera försigkommen kamrat, kan barnet klara på egen hand i morgon” (s 48). Det viktiga är inte att bestämma vad eleverna kan, utan att se vad de har för möjligheter till framtida lärande. Säljö har sammanfattat de olika företeelser som samverkar för att lärande skall ske, sett ur ett sociokulturellt perspektiv som:

1. Utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap
2. Utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg)
3. Kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter (Säljö, 2000, s.22).

Vid en granskning av Piagets kognitiva och Vygotskys sociokulturella forskningsperspektiv finns flera likheter som Säljö (2000) har pekat på. Dels deras uppfattning att utveckling kan liknas vid en inifrån kommande tankeprocess och inte som observerbara förändringar i det yttre beteendet, dels att ett utvecklat intellekt har förmåga att arbeta abstrakt. Dessutom på de konstruktivistiska idéerna om att individen är aktiv och själv konstruerar sin förståelse för omvärlden. Dessa tankegångar kan stödja slöjdprocessens syften exempelvis vad gäller elevers och lärares aktiviteter och samspel, samt i slöjdprocessen där eleven är delaktig i sin utveckling. En ståndpunkt som emellertid skiljer de båda teorierna åt är samspelet mellan lärare och elev, där Piaget lade tonvikten på den enskilda eleven medan Vygotsky betonade det sociala samspelets betydelse för lärande (Säljö, 2000). Denna Vygotskys uppfattning ligger närmare slöjdprocessens inriktning

Även den amerikanska filosofen och pedagogen John Dewey (1859–1952) har haft stort inflytande på skolfrågor i många länder och kan anses var den progressiva pedagogikens lärofader. Dewey hade en omfattande produktion, men utgick ständigt från två frågor: ”individen och det sociala sammanhanget” (Dewey, 2004, s.17) och relationerna mellan dem. Dewey menade att människan utvecklas genom att samspela och vara aktiv med sin omvärld. Genom undervisning skulle möjlighet ges att pröva och experimentera med utgångspunkt i ett målinriktat arbete där lärarna skulle stimulera eleverna till problemlösning och aktivitet. Dewey talade om fyra instinkter, vilka har betydelse för barns aktiva utveckling. Dessa är: *Samtala och kommunicera, undersöka och förstå, tillverka och konstruera* samt *uttrycka sig konstnärligt*. Dewey ansåg det vara viktigt, att varje elev hade möjlighet att växa fritt och framhöll att skolans ämnesinnehåll borde ses över till förmån för arbete med praktiska problem och menade att teori och praktik inte står i ett motsatsförhållande utan att de tvärtom förutsätter varandra, och är lika betydelsefulla. Dewey räknas också till pragmatismens företrädare och studerade vilka praktiska följder olika idéer och företeelser kunde få, t.ex. hur kunskap och lärande väljs ut och anordnas, dvs. en sorts ”nyttofilosofi”. Uttrycket *Learning by doing* är förknippat med denna Deweys syn på lärande.

Läroplanen och lärande

Skolans läroplaner speglar det samhälle och de synsätt som råder och är därför föränderliga över tid. De ovan presenterade lärandeteorier har haft inverkan på olika läroplaner genom åren. På 60-talet var det Skinners förstärkningsteorier som ledde den pedagogiska debatten för att i slutet av 70-talet avlösas av den utvecklingspsykologiska stadieteorin som Piaget bidrog med (SOU 1992:94). Till den nuvarande läroplanen, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006), hämtade läroplanskommittén inspiration från forskningstraditioner från såväl Piaget som Dewey och Vygotsky (SOU 1992:94). Det är framförallt tre infallsvinklar som betonas. Den första är *socialkonstruktivistisk teori – kunskapens konstruktiva natur*, att vi är aktiva när vi lär oss och att kunskap inte överförs med automatik. Den andra är *metakognitiv teori – kognitionen är situerad*, vilket innebär att bli medveten om sitt lärande samt att lärandet och tänkandet är beroende av sitt sammanhang. Den tredje infallsvinkeln är *symbolisk interaktion – kunskap som redskap*, dvs. att vi lär oss genom att använda redan kända symboler, begrepp och teorier (SOU 1992:94).

Tidigare uppfattningar om elevers lärande hade en empiristisk kunskapssyn där kunskapen betraktades som kvantitativ och mätbar. Eleverna ansågs ha mer eller mindre kunskap som kunde mätas i prov och tester. Utantillärande och överföring av texter ansågs vara bästa sättet att erhålla kunskap (Säljö, 2005). Gustavsson (2002) menar att ända fram till i våra dagar har denna kunskapssyn varit rådande och att ”det har länge ansetts självklart att den kunskap som finns i skolans verksamhet är av ett slag som inte behöver reflekteras” (Gustavsson, 2002 s.23).

Inför Lpo 94 utvidgades kunskapsuppdraget till att uppmärksamma förståelsens innehåll och sammanhang, att lärande inte är att ”ta in”, utan är att samspela, vara aktiv och samtala med andra. De kommunikativa och praktiska erfarenheterna påverkar individens förståelse (SOU 1992:94). Detta kunskapsuppdrag har en kunskapssyn som bygger på konstruktivistiska tankar, dvs. att människan tolkar och förstår omvärlden utifrån sina egna föreställningar och erfarenheter. Läroprocesser tar sin utgångspunkt i det kända, men det är i mötet med ny kunskap, som utveckling sker (Gustavsson, 2002).

Med införandet av Lpo 94 skedde ett systemskifte i skolan då den tidigare centralt regelstyrda skolan med detaljerade anvisningar upphörde för att istället ersättas av en mål- och resultatstyrd skola. Läroplan och kursplaner var inte längre manualer som kunde läggas mot skolans verksamhet. Det blev lärarnas uppgift att tolka målen professionellt och skapa en verksamhet som leder mot målen och där alla elever kan utvecklas (Skolverket, 1996). Skolans kunskapsuppdrag har förändrats från att utbilda till att bilda (Carlgren & Marton, 2005). Carlgren (2008) anser dock att undervisning (utbildning) och lärande (bildning) inte är varandras motsatser och menar att skolans förändrade kunskapsuppdrag inte innebär att lärarna ska *leda* lärande, utan att ”undervisning måste utvecklas för att åstadkomma ett djupare lärande och inte enbart ytkunskaper – vilket den traditionella undervisningen ofta uppfattas göra” (Carlgren, 2008 s. 60). I betänkandet Växa i lärande (SOU 1997:21), framhålls vikten av att skapa ett aktivt lärande framför förmedling av kunskap. Att skapa en miljö för lärande där eleverna kan tillgodogöra sig kunskap, och där kunskap inte uppfattas som en produkt, utan som en process.

I betänkandet Bildning och kunskap (SOU 1992:94) beskrivs kunskap som ”redskap för att lösa såväl praktiska som teoretiska problem”(s. 34). Man skiljer mellan kunskap som innehåll och kunskap som process – kunskap respektive kunskapande. Vid kunskapsförmedling finns

något slag av facit att jämföra med, medan det vid kunskapande är vägen, görandet, som är målet. Kunskapande är också en form av kreativitet som kan handla om intellektuell förståelse eller praktiska och okonventionella lösningar. Detta innebär att ”Skolan måste ge eleverna praktiska erfarenheter av teoretiskt kunskapande arbete och de praktiska ämnena måste bli mer teoretiskt reflekterande” (SOU 1992:94, s.34). Dessa åsikter går att spåra också i kursplanen i slöjd, som beskrivits i kapitel 2, där slöjdens syfte framhålls bidra till elevens allsidiga utveckling. Detta genom att medverka till att eleven utvecklar sin förmåga att *skapa, kommunicera, lösa problem* och *arbeta manuellt* (Skolverket, 2000a). Resonemanget ligger i linje med slöjdprocessens grundtanke om arbete i process från idé till värdering av färdig produkt.

Kunskapssyn

Kunskapsuppdraget har också utvidgats till att gälla fyra olika kunskapsformer, såsom *fakta, förståelse, färdighet* och *förtrogenhet* (SOU 1992:94). Carlgren och Marton (2005) menar att skolans kunskapsuppdrag har förskjutits från att endast lära eleverna fakta och färdighet (att och hur) till att nu också gälla förståelse och förtrogenhet (varför och vad). Björklund, (2008) tar upp begreppet förtrogenhetskunskap, som bygger på tidigare gjorda erfarenheter, minnen och associationer och som gör att man i en viss situation handlar rent intuitivt, utan att tänka, utan att tveka eller först analysera situationen eller problemet. Det kan gälla ett handgrepp, ett val av verktyg eller olika sätt att möta människor. Man kan känna trygghet, man vet att man kan. Kunskap som är grundad på erfarenhet och är förknippad med särskilda förhållanden, såsom kunskap som inte går att skaffa sig genom litteraturstudier, benämns också ”tyst kunskap” (SOU 1992:94 s.25). Borg (1995) uttrycker det som att elevernas upplevelser och erfarenheter genom slöjdprocessen i de flesta fall förblir tyst kunskap. Johansson (2009) anser att det färdiga slöjdföremålet kan skymma de kunskaper som erhållits i arbetsprocessen. Björklund (2008) menar att då insikten om de ovannämnda fyra kunskapsformerna ökar, ökar också förståelsen för att den medvetna kunskapen är otillräcklig och att ”icke medveten kunskap står bakom uppbyggnad av kompetens och expertis” (s. 81).

Skolans brist på att förmedla adekvat förtrogenhetskunskap påtalas av Carlgren och Marton (2005). De menar att man i skolan använder sig av hjälpmedel, t.ex. lexikon, tabeller, symboler och begrepp på ett annat sätt än vad som sker ute i det praktiska livet. Autentiska problem, görs om till tillrättalagda klassrumsuppgifter vilket för med sig att eleverna kan klara prov i skolan, men inte när de kommer ut i verkligheten. Författarnas slutsats blir därför att det man lär sig i skolan är endast användbart i skolan, inte i verkliga livet (Carlgren & Marton 2005). Dessa problem är inte signifikativa för slöjden där eleverna arbetar i slöjdprocessens fyra växelverkande faser, efter egna idéer. Under arbetets gång ställs eleverna inför ”verkliga”, reella problem, som de måste lösa och ständigt utvärdera, varför de blir förtrogna med arbetsätt, verktyg och processen.

Lärande i slöjd

Slöjdämnet har flera olika aspekter och dimensioner för elevernas lärande, vilket några forskare har beskrivit. Borg (2001) menar att just slöjdämnet kan möta elevernas olika behov och bygger sitt påstående på filosofen Deweys tankar om barnets fyra instinkter eller intressen. Borg illustrerar, i form av en tetraeder, fyra aspekter för lärande: en *praktisk* och vardagsnära, som tränar och ger färdigheter i tillverkning, konstruktion och produktion. En *estetisk* aspekt, där eleverna får gestalta och kommunicera i olika material samt att öva upp sitt sinne för färg, form och material. Dessutom en *social* aspekt, som knyter an till de övriga genom att eleverna i sitt arbete i slöjden har möjlighet att utveckla sin personlighet och identitet samt sin tilltro till den egna förmågan. Slutligen har slöjdämnet en bred *teoretisk* aspekt, där förmågor som förståelse och att reflektera tränas genom arbete med kulturarv, hantverkstraditioner, resur-

sanvändning och matematiska tillämpningar. Aspekterna är lika betydelsefulla och är alla kopplade till varandra på samma avstånd och ingen kan uteslutas. Om man låter någon av aspekterna framgå tydligare, får de övriga bilda bakgrund, men alla fyra måste samverka. Ingen aspekt kan hanteras utan att hänsyn tas till de övriga.

Pedersen (2007) anknyter till dessa tankar i sin presentation av ett sociokulturellt perspektiv på lärande med fyra olika inriktningar som både är besläktade och särskiljande. En inriktning är *kulturarvet* som innebär att vårt sätt att tänka beror på samhällets uppnådda kulturella nivå t.ex. kunskaper inom konst, litteratur och naturvetenskap. *Situerat lärande* är en annan inriktning som innebär lärande i ett socialt deltagande där företeelsen sker exempelvis i en ”mästare–lärling” relation. En tredje inriktning avser *diskussioner och samtal* med mer kunniga personer. Den fjärde inriktningen av det sociokulturella perspektivet på lärande är att *använda artefakter*, tillverkade föremål, av olika slag som hjälp för förståelse.

Kursplanen i slöjd klarlägger liksom Borg, Pedersen och Dewey att eleverna i sitt arbete i slöjdprocessen utvecklar dessa ovan nämnda aspekter eller inriktningar, dvs. praktiska, teoretiska, estetiska och sociala. Genom att eleverna arbetar i slöjdprocessen kommer fokus att växla mellan de olika aspekterna under arbetets gång, men processen måste ses som en helhet. Därmed utvecklar eleverna ett arbetssätt med problemlösning och kreativitet som efterfrågas i samhället samtidigt som de får ämneskunskaper som ger dem möjlighet att utveckla sin skapande och manuella förmåga, medvetenhet i miljö och resurshushållningsfrågor samt inblick i olika kulturhistoriska hantverkstraditioner. Lindström (2005) skriver att process och produkt är två sidor av samma mynt och de kan inte ställas mot varandra.

Johansson (2002) har i sin avhandling beskrivit erfarenheter från sina omfattande studier av slöjdpraktik i skolan ur ett sociokulturellt perspektiv och har genom videoinspelningar följt verksamheten ute i slöjdsalarna och redovisat de aktiviteter som i realiteten sker. Av analysen framgår att eleverna under slöjdarbetet kommunicerar och löser problem tillsammans med varandra och med läraren. Elevernas slöjdarbete är därför inte att betrakta som något ensamarbete, trots att de arbetar med sina egna slöjdföremål. Johansson påtalar också de många ställningstaganden och abstraktionsprocesser som eleverna gör under sina slöjdaktiviteter, där de får översätta en förebild till en tänkt slöjdprodukt. Videoinspelningarna visar också att eleverna gör såväl estetiska som emotionella erfarenheter under tillverkningsprocessen med att bearbeta material till ett slöjdföremål. Resultatet från Johanssons forskning har stora likheter med ovannämnda forskares uppfattning om fyra olika inriktningar eller teman för lärande i slöjd. Johansson (2008b) fokuserar emellertid på de kommunikativa infallsvinklar på lärande som sker i skolans slöjdverksamhet.

Slöjdämnet är speciellt därför att det kan tillhandahålla en läromiljö som erbjuder samtliga fyra kunskapsformer för lärande dvs. fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessutom fyra olika aspekter på lärande som påvisats av flera forskare, nämligen i manuella verksamheter i olika material, i socialt samspel och kommunikation, i teoretiska tolkningar och uträkningar samt i estetiska uttryck och värden. Förutom detta sker arbetet i en process som är en naturlig följd av arbetets karaktär. I slöjdprocessen blir processarbetet naturligt vid genomförandet av en idé.

Drivkrafter för lärande

Drivkrafter för lärande är av skilda slag och har olika påverkansgrad på eleven beroende av situation, elevens engagemang och inställning till lärande. Följande avsnitt behandlar betydelsefulla drivkrafter för lärande samt hur dessa tar sig i uttryck i slöjddämnet.

Lust att lära

I läroplanens kunskapsmål framhålls elevens lust att lära. I en rapport från Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002 (Skolverket 2003a), där olika personer tillfrågats om de kan beskriva något tillfälle då de har känt stor lust att lära, har många skildrat situationer där hela kroppen och även själen involverats samtidigt. Ett sådant tillfälle kan vara när de insett sammanhang eller förstått en komplicerad uppgift. De tillfrågade säger sig både ha känt och tänkt en engagerande glädje som berört dem, såväl emotionellt och intellektuellt, som socialt. Känslan kan vara enskild, men den kan också upplevas tillsammans i en grupp och i känslan av lust finns nyfikenhet, upptäckariver och glädje. Begreppet lust att lära definieras i rapporten som att ha en inre positiv drivkraft, att känna tillit till sin förmåga samt att utveckla kunskap, såväl ensam som tillsammans med andra. Ett uttryck för lusten att lära är ett slutfört arbete, där eleven får redogöra för utgångspunkt, arbetets förlopp och slutprodukt och dessutom få tillfälle att resonera och diskutera runt arbetet (Skolverket, 2003a).

Björklund (2008) har i en avhandling om erfarenhetsbaserad kunskap kombinerat forskningsresultat från bland annat psykologi och beteendevetenskap för att därigenom kunna bidra till förståelsen för framför allt den kunskap som är knuten till erfarenheter som erhålles i skapande verksamhet. Björklund talar om två parallella minnessystem, ett medvetet explicit system och ett omedvetet implicit system, som byggs upp av minnesbilder av individens erfarenheter. Det implicita systemet hanterar sinnesupplevelser, inte enstaka detaljer, och då de är omedvetna kan de inte studeras utan de blir till tyst kunskap. När minnessystemet känner igen en tidigare uppfattad situation kan vårt medvetande känna rädsla, glädje, tillfredsställelse etc. I en intervju säger Björklund att det implicita systemet utövar inflytande på kroppens känsloreaktioner eftersom produktionen av dopamin ökar vilket har betydelse för minnet. Ett exempel på detta är att man lär sig bättre när det är roligt att lära sig (Rudhe, 2008).

Elever, oavsett skolår, framhåller ämnen som slöjd, idrott och hälsa, bild samt musik när de tillfrågas om upplevelsen av lust i lärandet (Skolverket, 2003a). I Skolverkets utvärdering NU-03 framgår att eleverna upplever slöjden som ett av de roligaste ämnena, där de har inflytande och kan känna intresse och engagemang, en bild som också bekräftas av slöjdlärarna. En elev uttrycker om slöjd ”det är roligt och nyttigt, förbättrar arbetsviljan” (Skolverket, 2005, s.39).

Motivation, självkänsla och kompetens

Husén (1959)⁴ pekar på att motiven spelar en mycket viktig roll för inlärande. Intresse, önskan, vilja, attityd och strävan är drivkrafter som gör att handlingar inriktas mot vissa mål. Detta benämnes motivation. Forskare har svårare att enas om hur motivation skall definieras än vad begreppet lust att lära inrymmer. Giota (2002) uttrycker detta som:

Att definiera begreppet motivation, inklusive elevers motivation att lära i skolan, är emellertid en av de svårare uppgifterna inom såväl pedagogiken som psykologin och den pedagogiska psykologin eftersom inga andra begrepp inom dessa discipliner har blivit definierade och behandlade på så många olika sätt som just motivation (Giota, 2002, s.281).

⁴ Källan kan uppfattas som gammal men är tydlig och står sig än idag.

Giota (2006) menar att svårigheten för motivationsforskare är att skilja mellan alla begrepp och definitioner av ordet motivation samt att även bestämma deras inbördes relationer. I Skolverkets rapport skildras motivation som en ”strävan mot ett personligt mål, en riktning mot något som känns angeläget för den enskildes liv och utveckling nu och i framtiden” (Skolverket, 2003a, s.8). Motivation beskrivs också som ”ett begrepp för egenskaper som har med studieintresse, ambition och engagemang i skolarbetet att göra” (s.8). Giota (2006) påpekar att den dominerande motivationsforskningen gör åtskillnad mellan inre och yttre motivation samt mellan lärandemål och prestationsmål. Intresse, vilket kan betraktas som den starka lusten att göra saker, är exempel på begreppet inre motivation, medan yttre motivation kännetecknas av att man gör något för att få belöning. Lärandemål utgår från att eleverna är inställda på att lära i skolan enligt egna bedömningsgrunder eller egna utgångspunkter, att utveckla färdigheter, och att bättra på sina kvalifikationer samt att få förståelse och kunskap. Prestationsmål kan definieras som att eleverna studerar för att i första hand uppfylla bl.a. lärarens, föräldrars och kamraters krav och förväntningar. Dessutom att tävla med andra elever om de bästa betygen och att därvid få erkännande för sina prestationer (Giota, 2006).

Vad beträffar såväl inre motivation som lärandemål kan dessa sägas överensstämma med de mål eleverna sätter upp i slöjdprocessens inledningsskede och som är deras sporre i arbetet genom processen. För elevernas del är själva produkten, enligt Borg (2001), en viktig drivkraft i slöjdprocessen, förutsatt att de varit delaktiga i utformandet av uppgiften och inser syftet med arbetet. Prestationsmål och yttre motivation är däremot företeelser som inte speciellt ofta visar sig i slöjden. NU-03 visar att det är färre barn som känner oro inför hur de klarar sig i slöjden än hur de klarar sig i skolan i övrigt och mer än tre fjärdedelar av eleverna anser att de kan arbeta utan att bli jämförda med andra. Nästan lika många upplever att det är tillåtet att misslyckas i slöjden och att självförtroendet stärks när slöjdarbetet lyckats (Skolverket, 2005). På senare år har emellertid detta dualistiska antingen-eller-perspektiv på elevers motivation börjat ifrågasättas av motivationsforskare (Giota, 2006). Motivation är en kognitiv process vid vilken man måste beakta såväl lärandet och kognitiva mål som elevernas känslor och sociala kompetens, samt även deras kulturella förhållanden (Skolverket, 2003a).

Självkänsla innebär medvetenhet om den egna personlighetens värde. Detta är inte samma sak som självvärdering, som handlar om att godkänna och respektera sig själv som person. Förhållandet mellan självkänsla och kompetens kan benämnas som kompetensupplevelse och talar om vad man tror sig klara av. Begreppet omfattar en inarbetad process, där individen lär sig att lita till, eller inte lita till sin förmåga. Detta påverkar ens handlande i olika situationer såsom ens möda, uthållighet och engagemang (Skolverket, 2003b).

(Giota, 2002) anser att det finns ett samband mellan vilka mål eleverna sätter upp för sitt skolarbete och deras sätt att uppfatta och värdera sin egen förmåga eller kompetens att klara olika skoluppgifter. Skolan har därför en social uppgift att kommunicera med eleverna och därvid ge dem stöd och dessutom, på olika sätt, hjälpa dem att höja uppfattningen om sin förmåga. I arbetet i slöjdprocessens växelverkande arbetssätt finns möjligheter för eleverna att bygga upp och stärka sin självkänsla och tilltro till sin egen potential samt att utveckla förmågan att ta ansvar och arbeta självständigt, vilket också betonas i kursplanen för slöjd (Skolverket, 2000a).

Kommunikation

Kommunikation är också en drivkraft för lärande. Att arbeta i en lärande process, som t.ex. slöjdprocessen, kräver kontinuerlig kommunikation och samspel mellan lärare och elever vilket är ett sätt för eleverna att bli medvetna om sitt lärande. Genom kommunikation i form av

feedback kan läraren hjälpa eleverna att utveckla kunskap under arbetets gång. Dels för att göra eleverna medvetna om vad de kan, och att ge dem tilltro till sitt kunnande, samt dels klargöra för dem vad de bör fokusera på fortsättningsvis (Björklund Boistrup, 2005). Säljö (2000) menar att genom kommunikation skapas sociokulturella redskap och genom kommunikation förs de också vidare. Vi kan studera vad som har gjorts, hur redskap och verktyg har förändrats och byggts upp inom olika samhällen och därvid format den kultur vi har idag. Med redskap avser Säljö alla olika resurser och erfarenheter vi använder oss av när vi tolkar vår omvärld, såväl språkliga som fysiska.

Johansson (2002, 2008a) har visat att arbetet i slöjden är i flera avseenden kommunikativt och beskriver fyra teman under vilka lärande i slöjd kan presenteras; genom *verbal och icke-verbal kommunikation*, med *redskap*, utifrån *skisser och arbetsbeskrivningar* samt genom *tillverkning av slöjdföremål*. Den verbala kommunikationen består av de samtal eleven för med lärare och andra elever under lektionen. Den icke-verbala kommunikationen är exempelvis kroppsspråk, gester och mimik samt de handrörelser och handgrepp som läraren, eller någon annan elev gör när denne visar hur ett moment kan utföras. ”Eleverna agerar tillsammans med inslag av den sorts kommunikation som kännetecknar mästare-lärlingssituationer och där läraren i slöjdsalen inte nödvändigtvis är mästaren” (Johansson, 2008b s.149). Redskap, verktyg och maskiner är hjälpmedel och stöd för elevernas tänkande i slöjdprocessen. Skisser och arbetsbeskrivningar klargör hur visuella hjälpmedel fungerar som en länk mellan den slöjdande eleven och verktyget. I arbetet med att tillverka slöjdprodukter bearbetar eleven material till föremål och får då såväl emotionella som estetiska upplevelser i förhållande till materialet. Johansson (2002) uttrycker det så, att ”redskapen medierar mening” (s.32), vilket förklaras med att i samspel med andra får vi redskap som förmedlar mening, så att vi kan tolka och förstå omvärlden. Resultaten visar på komplexiteten i lärandet.

Dokumentation och självvärdering

Om eleverna ska kunna ta ansvar för sitt lärande måste de vara medvetna om vad de kan. För att tydliggöra sin läroprocess är det därför lämpligt att eleverna dokumenterar sin utveckling och sitt lärande (Björklund Boistrup, 2005). I slöjdprocessens värderingsfas ingår att värdera och också reflektera över såväl den färdigställda slöjdprodukten som arbetet i processens olika faser samt att få möjlighet till feedback. Därigenom kan eleverna följa sina framsteg och se hur de lyckas, men också vad de bör fokusera på fortsättningsvis, vilket för många är en sporrande drivkraft. Ett sätt att dokumentera lärandet är att arbeta med portfolio. En portfolio består av ”en avsiktlig samling av elevarbeten, som visar på elevens ansträngningar, framsteg eller kompetens inom ett eller flera områden” (Korp, 2003, s.99). Detta innebär att eleverna samlar sina arbeten i en portfolio. Efter avslutat arbetsområde kan de göra en självvärdering genom att jämföra sina skisser och se hur de resonerat och planerat i början av arbetet och på vilket sätt de därefter löst problemen, samt vilket resultatet blivit. Vad som är positivt med portfoliomethodik är att dess utvärderingar visar vad eleverna har gjort och vad de kan. Detta till skillnad från prov, som ofta visar vad de inte kan (Linde, 2003).

I slöjden kan slöjdprocessen dokumenteras med digital portfolio. Sedan början av 2000-talet finns en internetbaserad databas för elevers slöjdportfolio, ”@tt slöjda” (Degerfält & Porko-Hudd, 2008). Eleverna får med digitalkamera fotografera för att dokumentera sina slöjdalster både under utveckling och som färdig produkt. Dessa fotografier kompletteras med text om hur arbetet fortskridit. Därefter kan slöjdprodukten tas hem. Inför utvecklingssamtalet kan eleven och läraren gå igenom den digitala mappen, varvid eleven har möjlighet att se sin egen arbetsprocess, sin egen utveckling och sina framsteg. Eftersom databasen är internetbaserad kan eleverna komma åt sin mapp på alla skolans datorer och även hemifrån. Härigenom kan

föräldrar och elever i lugn och ro titta igenom portfolion och förbereda sig inför utvecklings-samtalet (Degerfält & Porko-Hudd, 2008). Ett annat sätt att dokumentera är att skriva loggbok eller dagbok. Johansson (2002) skriver om goda erfarenheter av elevers dagboksskrivande när de ska beskriva sitt slöjdarbete och sina slöjdaktiviteter. När eleverna skriver dagbok, reflekterar de samtidigt över sitt slöjdande. Lindström (2005) pekar på att dagboksskrivande kan hjälpa elever att såväl bygga upp sitt självförtroende, som att utveckla förmågan till självkritik.

Den gemensamma tanken med de ovan redovisade modellerna för dokumentation avser elevernas självvärdering av sitt arbete dvs. att eleverna ska få förståelse för hur de lär sig. Därvid är det meningen att de ska värdera sitt arbete utifrån uppsatta mål i planeringen, liksom också att konstatera vilka framsteg de gjort och därigenom få stärkt motivation för fortsatt lärande. Hasselskog (2010) pekar på vikten av att uppmärksamma eleverna på vad de lär sig, hur de lär sig och att allt relateras till de uppsatta målen för undervisningen. Hasselskog varnar för att elevens lärande i annat fall kan bli godtyckligt. Lindström (2007) menar att självvärdering är något som eleven måste tränas i och få undervisning i eftersom denna förmåga inte kommer av sig själv. I slöjdprocessen sker denna självvärdering växelverkande genom hela processen eftersom arbetet kräver ständiga ställningstaganden.

Bedömning

Bedömning kan stärka självkänslan samt stimulera och utveckla lärandet, om elevens kunskande analyseras och värderas på sådant sätt att bedömningen inte uppfattas som en dom eller ett fördömande (Pettersson, 2005). Kjellström (2005) menar att i ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem är det *hur* eleverna lyckas med sitt kunskapande som ska bedömas och till vilken nivå av förståelse som eleverna har nått. Dessa kunskapskvaliteter är inte mätbara genom prov eller tester, men de är bedömningsbara. För att kunna bedöma kvalitativ kunskap måste man använda sig av en metod som bedömer en process. Bedömningar som avser delar av en process, t.ex. slöjdprocessens olika faser, kallas analytiska bedömningar (Korp, 2003). Dessa sker i förhållande till på förhand uppställda kriterier som är kända av eleverna. Kjellström (2005) skriver om så kallade analytiska bedömningsmatriser, där kriterierna utgår från målen i kursplanen. Kriterierna presenteras i olika kvalitativa nivåskillnader med tydlig progression. Fördelarna med denna metod är, att såväl styrkor som svagheter kan uppmärksammas och att eleverna har möjlighet att använda metoden för självvärdering, liksom att feedback kan lämnas med dess hjälp. Giota (2006) menar att feedback gynnar elevens eget lärande då den stimulerar eleverna till ”självreflektion och fortsatta ansträngningar”(s. 97).

Ovanstående modeller för dokumentation kan även ligga till grund för så kallad formativ bedömning, dvs. att stämma av med eleverna till vilken nivå av förståelse de har nått och därefter forma inriktningen på det fortsatta lärandet (Björklund Boistrup, 2005). Korp (2003) menar att formativ bedömning också har ett pedagogiskt syfte som går ut på att eleven på sikt kan öva upp sin förmåga att utvärdera och därigenom skapa egna strategier för sitt lärande. Erfarenhetsmässigt anser jag, att bedömning av detta slag, som är avsedd att befrämja lärande, har positiv inverkan på många elever, i synnerhet dem som behöver särskild uppmuntran och stöd såsom elever med annat modersmål, funktionshindrade och svagpresterande. Pettersson (2005) pekar på att syftet med formativ bedömning är att synliggöra lärandet och läroprocessen samt att utveckla eleven i sitt lärande. Det är därför viktigt att bedömningen får avsedd effekt och att eleven är införstådd med att den görs, hur den görs och varför den görs. Pettersson (2005) uttrycker detta som att ”bedömning kan vara en kraftfull utvecklingspotential för lärandet, men då krävs dels en feedback med kvalitet, dels att den som ska bedömas är involverad i bedömningsprocessen” (s.40). Pettersson menar vidare att det endast är visad kunskap

som kan bedömas varför den professionella lärarens observationer och erfarenheter är oersättliga vid bedömningen.

Lärarrollen

Det svenska mål- och resultatstyrda skolsystemet utgår från att alla delar i systemet genomförs på det sätt som avsetts (SOU 2007:28). Lärarnas uppdrag är att, på ett likvärdigt sätt över hela landet, tolka och förverkliga de mål staten har ställt upp i styrdokumenterna. För att säkerställa att eleverna får en utbildning av god kvalitet antas lärarna dessutom kunna utforma undervisningen efter varje elevs behov. En förutsättning för detta är dels att lärarna kan tolka målen som de ska planera undervisningen utifrån och dels att de har såväl didaktisk kompetens som goda ämneskunskaper (SOU 2007:28).

Skolverket (2006) kan, med den nationella utvärderingen av grundskolan (NU-03) som grund, påvisa lärarnas stora och avgörande betydelse för elevernas lärande. Det är framför allt tre faktorer som pekar på detta: *lärarnas utbildning, hur lärarna värderar sin egen didaktiska kompetens samt lärarnas trivsel och trygghet i sin yrkesroll* (Skolverket, 2006). Utvärderingen visar att vad beträffar lärarnas utbildning har den i undervisningsämnet störst betydelse för högpresterande elever, medan de lågpresterande eleverna anser det vara mer betydelsefullt att lärarna har hög tilltro till sina didaktiska kvalifikationer. Vidare visar utvärderingen att, oavsett elevens prestationsnivå, sammanfaller elevens lust att lära med ”lärarens lust att vara lärare” och lärarens självförtroende i sitt yrkeskunnande samt tilltro till elevernas förmåga (Skolverket, 2006). Holmqvist (2006) menar att lärarnas didaktiska kompetens handlar dels om att kunna se ”vad som krävs för att lära ett visst lärandeobjekt” (s.10), dels vilka metoder som är mest lämpade för att lärande ska uppnås. Denna kompetens, tillsammans med gedigna ämneskunskaper, möjliggör för lärare att dela med sig av egna erfarenheter. Skolverket (2003a) konstaterar dessutom att eleverna önskar lärare som är lyhörda för elevernas svårigheter att förstå och som anpassar undervisningen och anknyter till verkligheten. Att förklara, engagera och utmana är även faktorer som bidrar till att öka elevernas lust att lära. Skolverket framhåller vidare att, för att skapa bästa möjliga samarbete måste även eleven bli medveten om sitt ansvar. Genom att läraren ger återkoppling på elevens lärande ökar ytterligare elevens lust att lära (Skolverket, 2003a).

Tidigare undersökningar (Johansson, 2002; Skolverket, 2005) visar, att i slöjden är undervisningen individualiserad, men att eleverna också har stort inflytande över vad som ska göras liksom också deras möjligheter att ta ansvar. I en avhandling presenterar Hasselskog (2010) tre olika synsätt på individualisering. Ett sätt är att läraren anpassar instruktioner efter elevens förmåga. Om läraren emellertid ständigt instruerar utan att se elevens verkliga hjälpbehov, kan detta innebära en risk att denne blir beroende av läraren i stället för att själv driva sitt arbete framåt. Individualisering kan också innebära att eleven själv bestämmer vad den ska göra, vilket kan medföra att eleven inte får klart för sig vad den egentligen lär och hur lärandet står i relation till slöjdens mål. Ett tredje arbetssätt är att läraren stöttar engagerade elever vid behov, vilket kan innebära en individualisering med ökat ansvar för dessa. Härigenom får de möjlighet att pröva sina idéer och tidigare kunskaper. Elever som saknar engagemang kan missgynnas av denna möjlighet till inflytande skriver Hasselskog och påpekar att läroplanen föreskriver att undervisningen ska anpassas till varje elev och efter varje elevs förutsättningar och behov, varför dessa elever behöver mer styrning än andra.

NU-03 rapporten (Skolverket, 2005) visar att en övervägande del av eleverna anser att slöjdlärarna låter dem få ta egna initiativ och eget ansvar när de arbetar i slöjden. Merparten av eleverna uppger också att de känner arbetsglädje i slöjden och att slöjdlärarna är engagerade och

bra på att förklara. Däremot visar rapporten att lärarna sällan pratar med eleverna om hur det går för dem, men den pekar också på att elevernas egen självbedömning gör att de känner tillit till sin förmåga i slöjd. Dessutom säger de flesta eleverna att slöjdlärarna visar att de tror på dem och på deras förmåga att lära sig (Skolverket, 2005).

Sammanfattning

Av detta kapitel framgår att begreppet lärande har förändrats och utvecklats i flera omgångar under senare delen av 1900-talet och lämnat spår i läroplaner och kursplaner. Inställningen till lärande har tagit intryck av lärandeforskningens idéer och slutsatser varvid det sociokulturella synsättet på lärande har haft stor betydelse vid utformandet av nu gällande läroplan. Skolans uppdrag är enligt denna att främja lärande och skall i slöjdämnet sträva efter att eleven utvecklar ett stort antal förmågor som bidrar till elevens allsidiga utveckling. Detta kommer till uttryck i slöjdprocessen där elev och lärare arbetar i samspel och där eleverna ställs inför ”verkliga” problem i sitt arbete med genomförandet av en idé. I denna lärandeprocess deltar både lärare och elever och för att lärandet skall bli så bra som möjligt måste det ske enligt såväl elevens som lärarens förutsättningar.

Kapitlet har också presenterat olika drivkrafter för lärande och hur dessa framträder i slöjden. Att skapa förutsättningar för lärande innebär bland annat att väcka elevernas intresse samt att motivera dem att utveckla nya förmågor. Det framkommer att eleverna nämner slöjd bland de ämnen där de upplever lust i lärandet. I slöjden har de inflytande och känner intresse och engagemang när de arbetar, liksom att de kan känna tillit till sin förmåga och har möjlighet att ta ansvar. Det framgår också att slöjdföremålet är en viktig drivkraft och sporre, särskilt om eleverna varit delaktiga i uppgiften. Kapitlet omnämner även kommunikation som en viktig drivkraft för lärande, där samspelet med läraren i form av feedback kan göra eleverna medvetna om sitt lärande. I slöjden förekommer också ickeverbal kommunikation med kroppsspråk och gester liksom också med redskap och skisser samt i arbetet med slöjdföremålet. Likaså är olika former av dokumentation för många elever en sporrande drivkraft för lärande. Genom portfolio och loggboksskrivande dokumenterar eleverna sina framsteg, ibland med hjälp av fotografier. Dokumentationen kan också ligga till grund för elevernas självvärdering och lärarens bedömning. Om eleverna är införstådda med bedömningen kan också den, stärka och stimulera deras lärande. Avslutningsvis beskrivs lärarnas stora betydelse för elevers lärande där framför allt lärarnas utbildning, deras kompetens, deras trivsel och trygghet är viktiga faktorer. Slöjdlärarna beskrivs av många elever som engagerade och att de visar eleverna att de tror på dem och deras förmåga att lära.

Det är intressant att konstatera hur lärande, med utgångspunkt i styrdokumentet och annan forskning om lärande, utvecklas i skolans slöjdämne och vilken potential för lärande slöjdämnet synes vara. I nästa kapitel beskrivs genomförandet av en enkätundersökning där syftet var att undersöka hur lärande synliggörs genom slöjdprocessen.

4. Metod och genomförande

I detta kapitel redogörs för den metod och det tillvägagångssätt som använts för att samla in det empiriska materialet till undersökningen. Därefter följer en beskrivning av förstudien och urvalsförfarandet liksom hur materialet analyserats. Kapitlet avslutas med en redogörelse för studiens etiska överväganden.

Metodval

Utifrån uppsatsens forskningsfrågor valdes en studie med kvalitativ ansats för att i det insamlade materialet leta efter mönster eller teman, likheter och olikheter. Genom att fråga både lärare och elever om deras upplevelser av arbetsprocessen i slöjden var tanken att se om och hur deras svar överensstämde med varandra. Vid val av metod till en undersökning bör den metod väljas som passar bäst för uppgiften eller syftet, och därefter utarbetas ett ”instrument för informationsinsamling” (Bell, 1995 s.61). De vanligaste informationskällorna vid kvalitativ forskning är observation och intervju anser Hartman (1998). Observation passar bäst för att se hur människor kommunicerar, medan intervjuer har fördelen att de kan sammanfattas och klarlägga uppfattningar till en slutsats (Jacobsen, 1993). Enkäter uppfattas av många tillhöra enbart kvantitativ forskning. Trost (2007) menar dock att enkäter påminner om standardiserade intervjuer med fasta frågeformulär, med skillnaden att den som svarar skriver sina svar själv och att intervjuaren inte är närvarande. En fördel med enkäter, menar Stukát (2005), är att risken för omedveten styrning, den så kallade intervjuareffekten, undviks. Enkäter kan vara utformade efter olika grad av strukturering dvs. i vilken grad frågorna kan tolkas fritt av den som svarar (Patel & Davidsson, 1994). I en helt strukturerad enkät finns mycket litet utrymme för den tillfrågade att svara. Där är frågorna ställda så att svaren kan förutsägas med olika alternativ. I enkäter med öppna frågor och låg grad av strukturering får den tillfrågade möjligheten att utveckla sina svar och kan vinkla frågan.

I denna undersökning gjordes en empirisk studie genom enkäter. Detta för att störa den ordinarie verksamheten i skolan så lite som möjligt för såväl lärare som elever. Enkäterna var av två slag, till slöjdlärare valdes enkäter med öppna frågor och låg grad av strukturering och till deras elever strukturerade enkäter med fasta svarsalternativ men med möjlighet att lägga till egna kommentarer. Därigenom erhöles svar som var möjliga att analysera såväl kvalitativt som kvantitativt. De båda enkäterna avsågs att kombineras, jämföras och ställas mot varandra, för att de sammantaget skulle ge ett material som svarar mot forskningsfrågorna.

Enkäter

Frågeformulären konstruerades utifrån syfte och forskningsfrågor och grundar sig på litteraturgenomgången och egna erfarenheter inom yrket. På dessa grunder utformades ett antal frågor som skulle omfatta studiens hela frågeområde. Ejlertsson (2005) anser att när enkätfrågor formuleras gäller att hela frågeområdet täcks in, så kallad operationalisering, då det inte finns några möjligheter till kompletteringar som vid en intervju. Till att börja med identifierades och formulerades sex olika temaområden: *Bakgrund, Kunskapssyn* samt de fyra olika faserna i slöjdprocessen; *Idé, Planering, Genomförande och Värdering*. Under varje temaområde konstruerades därför systematiskt konkreta frågor med utgångspunkt i temaområdet. Avsikten var att dessa frågor skulle ge underlag till analys av verksamheten i slöjdsalen och göra det möjligt att jämföra elevernas och deras lärares svar inom samma temaområde. Enkäternas inledande frågor var neutrala och gällde bakgrundsinformation som kön, ålder, utbildning och tjänsteår för lärarna samt kön, skolår, trivsel och nöjdhet för eleverna, information som enligt Skolverket (2003a, 2005) är av betydelse för elevers lärande. Därpå följde de egentliga frå-

gorna vilka rymdes under ovannämnda temaområden. Dessa inleddes med en rubrik med temaområdets innehåll för att styra in den tillfrågades tankebanor. Frågornas ordningsföljd bestämdes genom så kallad ”tratt-teknik” där de första frågorna var mer allmänna för att sedan bli mer specifika (Patel & Davidsson, 1994).

Eftersom undersökningar bygger på de tillfrågades villighet att svara, lades även stor vikt vid den typografiska utformningen. Den första anblicken har stor betydelse liksom också struktur, enkelhet och konsekvens. Avståndet mellan svarsraderna anpassades för att vara tillräckligt stort för normal handstil. Frågorna och utrymmet för svarsalternativen utformades på ett likartat sätt för alla frågor. Att anpassa antalet frågor på varje sida och avståndet mellan dem samt att frågorna med svarsutrymme skulle få plats på samma sida, var andra problem att ta ställning till. Samtliga deltagare skulle få en muntlig instruktion till enkäternas besvarande. Dessutom förtydligades i elevenkäten, hur de skulle rangordna svaren om fler alternativ var aktuella. Instruktionen uttrycktes så enkelt som möjligt i fetstil och placerades inom en ram för att tydliggöras. Förutom en överskådlig layout anpassades frågorna i såväl språk som omfattning till de båda målgrupperna. Frågorna ställdes också på ett sådant sätt att de inte skulle kunna misstolkas eller tolkas på flera sätt och att de avgivna svaren skulle vara tillförlitliga. Inom varje tema formulerades ett antal öppna frågor till lärarna. Frågorna var ostrukturerade eftersom lärarna bedömdes kunna ge mer omfattande svar. Lärarenkäten finns med som Bilaga 1.

Många elever kan ha svårigheter och till och med ovilja mot att skriva mycket, varför elevenkäten konstruerades med strukturerade frågor då ett kort svar är bättre än inget alls. Elevernas enkäter, var uppbyggda av så kallade alternativfrågor inom de olika temaområdena, med fasta svarsalternativ att kryssa för i rutor. Då flera alternativ kunde stämma in fanns möjlighet att rangordna svaren i en parentes bredvid respektive ruta. Dessutom fanns plats för att lägga till egna kommentar eller åsikter efter varje fråga. Sist i enkäten hade eleverna dessutom möjlighet att lägga till sådant som de ansåg inte hade tagits upp i frågeformuläret. Elevenkäten finns med som Bilaga 2.

Förstudie

Efter att enkäterna konstruerats förbereddes en förstudie i en av mina egna klasser i år 5 med 24 elever. Rektor informerades muntligen om undersökningen och lämnade sitt godkännande. Betydelsen av att göra noggranna förberedelser inför en undersökning framhålls av Patel och Davidsson (1994). Eleverna i klassen tillfrågades om deras medverkan och fick samtidigt veta att deltagandet var frivilligt. Samtliga elever ställde sig positiva och flera av dem tyckte att det skulle bli roligt att få vara med. Syftet med förstudien var, förutom att visa hur enkäten skulle mottagas som helhet, också att klargöra om eleverna förstod instruktionerna och frågorna, samt hur mycket tid som erfordrades för frågornas besvarande.

Analysen av förstudien visade att antalet frågor var lagom många. Efter c:a 20 minuter var enkäterna ifyllda. Samtliga elever orkade svara på alla enkätfrågor, även de elever som inte så gärna skriver. Det framkom också att de tolkade frågorna som det var tänkt, men att den skriftliga instruktionen behövde förtydligas om hur de skulle markera sina svar, särskilt möjligheten att rangordna svarsalternativen. Därför omformulerades informationen, varefter instruktionen omslöt i en kraftigare ram. Eleverna tillfrågades efteråt om de hade någon åsikt om enkätens utformning, men de hade inget att tillägga, däremot visade det sig vid genomläsning av enkäterna att två elever sist i enkäten kommenterat: ”Kul enkät”, ”Rolig enkät, man får sig en tankeställare”. Lite överraskande var att villigheten att skriva egna kommentarer var så stor. Vilket kan ha berott på att jag var en känd person för eleverna. Eftersom ingen större

förändring hade behövt göras, bedömdes denna förstudie som tillräcklig och enkäterna för huvudstudien trycktes upp. Då dessa enkäter avsågs visa hur elevernas och deras undervisande lärares svar stämde överens togs resultatet av förstudien inte med i huvudstudien.

Till lärarenkäten gjordes inte någon regelrätt förstudie. Emellertid ombads en lärare att läsa igenom enkäten för att upptäcka oklarheter. Ytterligare en lärarkollega läste därefter igenom enkäten för att korrekturläsa instruktionerna och lämna kommentarer om enkätens layout. Då dessa båda lärare ”utifrån” inte hade något att erinra trycktes även lärarenkäterna upp inför genomförandet.

Urval

Inför studien gjordes ett bekvämlighetsurval där sex skolor valdes ut från fyra rektorsområden i fyra små kommuner/stadsdelar strax söder om Stockholm. I ett rektorsområde fanns en F–5 skola och en 6–9 skola och i ett annat rektorsområde en F–6 skola och en 7–9 skola. Dessa skolor hade ”sina egna” slöjdlärare på skolan. De båda andra rektorsområdena var organiserade som F–9 skolor med samma slöjdlärare i alla åldersgrupper. Samtliga skolor är belägna nära min egen kommun varför jag kände till de flesta textillärarna från textillärarträffar av olika slag. Sammanfattningsvis valdes tolv lärare ut, sex textillärare och sex trä- och metallslöjdlärare för att täcka upp hela slöjdämnet. Denna avgränsning bedömdes vara lämplig med hänsyn till studiens omfattning och skolornas geografiska läge.

Av lärarnas elever valdes, för att få så adekvata svar som möjligt, att fråga de äldsta eleverna i varje åldersspann. I många kommuner är eleverna uppdelade på olika skolor beroende på elevernas ålder. Var brytpunkten är mellan yngre och äldre elever kan skilja sig åt i olika kommuner, varför år 5 som alltid hör till de yngre eleverna och år 9 som är äldst valdes för att delta i undersökningen. Dessa båda åldersgrupper har även Skolverket (2005) fokuserat vid sina målformuleringar och utvärderingar av skolan vilka refereras i kapitel 3. Storleken på klasserna varierade mellan 21–28 elever. I undersökningen ingick 95 elever från år 5 och 86 elever från år 9, totalt 181 elever.

Genomförande

Berörda textillärare kontaktades per telefon och fick information om studien. Samtliga ställde sig positiva till att delta i undersökningen och skulle även vidtala kollegan i trä- och metallslöjd om medverkan. Dessutom planerade de tillsammans med klasslärare eller annan undervisande lärare och bestämde en lämplig dag för ett sammanträffande med klasserna i år 5 och i år 9 i helklass, så att jag vid mitt besök kunde lämna över och närvara när de svarade på enkäten. Innan besöket skickades ett e-postmeddelande till rektorerna vid de aktuella skolorna i vilket de fick information om studien och tillfrågades om enkätundersökningen fick ske, vilket ingen ställde sig negativ till. Brevet finns med som Bilaga 3, Brev till Rektor.

Vid besöken på skolorna, som skedde under maj månad 2009, delade jag ut och samlade in elevernas enkäter. Detta för att inte belasta lärarna alltför mycket och för att eleverna skulle känna sig säkra på att få vara anonyma. På så sätt fanns också möjlighet att träffa lärarna i båda ”slöjdarterna” och lämna över enkäterna personligen till dem och få bekräftat att de skulle delta i undersökningen. Då lärarnas frågeformulär var relativt omfattande tyckte de flesta att tiden var för kort för dem att hinna besvara alla frågorna, varför de fick möjlighet att svara senare. De fick därför ett färdigadresserat och frankerat kuvert, detta för att förenkla för dem, men också för att minimera risken för bortfall.

De yngre eleverna träffade jag tillsammans med deras klasslärare efter förmiddagsrasten och presenterade mig som textillärare ifrån grannkommunen och som även höll på med en undersökning om hur man lär sig i slöjd. Eleverna tillfrågades om de ville medverka och svara på några frågor i en enkät och informerades också om att det var frivilligt att delta. Alla var villiga att ställa upp och fick besked om hur de skulle fylla i enkäten med de fasta svarsalternativen. Det fanns också möjlighet för dem att skriva till något som de kom på själva på de tomma raderna efter varje fråga. För de yngre eleverna tog det c:a 20 minuter att fylla i enkäten. När de äldre eleverna skulle fylla i enkäten ordnades detta på olika sätt. På några skolor träffade jag eleverna tillsammans i helklass på en slöjdlektion, på andra skolor under en icke slöjdlektion. Presentationen skedde på samma sätt som för de yngre eleverna och med besked att deltagandet var frivilligt, men att det var betydelsefullt om de ville vara med. Även här ställde samtliga elever upp på att svara på enkäten, varför de fick veta hur den skulle fyllas i. För eleverna i år 9 tog det mellan 10–15 minuter att besvara frågorna.

Bortfall

Av tolv tilltänkta lärare svarade elva att de var villiga att delta i undersökningen. Den tolfte, en lärare i trä- och metallslöjd besvarade inte den utdelade enkäten. En av anledningarna kan ha varit att jag aldrig träffade denna lärare personligen och kunde därför inte redogöra för undersökningen. I elevgrupperna var frånvaron normal, 0-3 elever, den aktuella dagen. Samtliga elever i berörda klasser som var närvarande deltog i undersökningen. Min uppfattning är att bortfallet inte har påverkat resultatet i studien nämnvärt.

Analys

Trost (2008) beskriver forskningsprocessen i tre steg där varje steg kan vara antingen kvalitativt eller kvantitativt. De tre stegen är datainsamling, analys/bearbetning samt tolkning. Att genomföra en undersökning med kvalitativ ansats innebär därför att vissa delmoment i forskningsprocessen även kan vara av kvantitativ art.

Datainsamlingen skedde genom två olika enkäter. Den enkät som lämnades till lärarna var ostrukturerad med öppna frågor, medan enkäten till eleverna var strukturerad och bestod till största delen av fasta svarsalternativ, men med möjlighet att skriva in egna kommentarer till svaren. Då avsikten var att jämföra och försöka urskilja kategorier i svaren, bearbetades och tolkades lärarenkäten kvalitativt, men i vissa fall, om svaren skulle klarlägga omfattningen, tolkades dessa kvantitativt. Elevenkäten däremot, med fasta svarsalternativ, bearbetades och tolkades kvantitativt, men kunde tolkas kvalitativt om svaren visade på mönster. Båda enkätundersökningarna var standardiserade, vilket innebar att de tillfrågade möttes av frågorna i samma ordning. Detta var en följd av att dessa, redan vid utformandet, hade ordnats in under utvalda temaområden, vilka var desamma för båda enkäterna.

De elva lärarenkäterna märktes upp och numrerades för att senare kunna identifieras tillsammans med elevenkäterna från samma skola. Därefter sammanställdes svaren noggrant i numerordning under varje fråga. Då lärarnas svar inte var så omfattande, rymdes varje frågas svar på en sida i ett dokument. Elevenkäterna märktes också upp och de fasta svarsalternativen sammanställdes och räknades samman under varje fråga, först skolvis och därefter per åldersgrupp, år 5 och år 9, var för sig. I de fall eleverna skrivit egna kommentarer och svaren bedömdes kunna tillföra undersökningen något, sammanställdes även dessa under respektive fråga i ett separat dokument.

Sammanställningarna av svaren från lärarenkäterna kopierades och lästes igenom ett flertal gånger. Vid varje genomläsning noterades tankar och idéer som kunde vara av värde. Patel

och Davidsson (1994) beskriver hur kvalitativa undersökningar letar efter kategorier och mönster i undersökningsmaterialet, för att kunna analysera helheter. Efter upprepade genomläsningar gjordes en översiktlig analys med induktiv ansats, för att undersöka hur det empiriska materialet svarade mot syftet och forskningsfrågorna. Avsikten var att analysen skulle visa hur lärande kan synliggöras genom slöjdprocessen genom att tolka svaren från såväl lärare som elever om hur de uppfattade arbetet i slöjdprocessen, samt hur lärande främjas genom slöjdprocessen. Eftersom frågorna i lärarenkäten var utformade i enlighet med syftet och forskningsfrågorna och inordnade under olika temaområden, var svaren redan relativt systematiskt ordnade och lätta att identifiera under dessa temaområden. Denna metod visade sig vara lämplig för de båda forskningsfrågor som behandlade hur elever arbetar i slöjdprocessen. *Slöjdprocessen* fick därmed bilda en huvudkategori, med processens faser som undergrupper. Den tredje forskningsfrågan om hur lärandet främjas genom slöjdprocessen krävde ett annat förfaringssätt, då denna fråga inte fanns direkt ställd i enkäten, men genom att arbeta induktivt med det återstående empiriska materialet tillsammans med anteckningarna från genomläsningarna skapades, i linje med Patel och Davidsson (1994), nya kategorier som sammantagna täckte in merparten av svaren. Lärarsvaren kunde därför, i ett första steg, delas upp i två grupper, *Lärarnas betydelse* samt *Motivation och självkänsla*, vilka efter ytterligare granskning kunde föras in under en huvudkategori, nämligen *Förutsättningar för lärande*. Analysen av lärarenkäten resulterade därmed i två huvudkategorier med undergrupper, utifrån vilka undersökningens resultat skulle presenteras. Elevernas enkätsvar sammanställdes efter bearbetning och inordnades under de ovannämnda skapade kategorierna. Även elevernas spontana kommentarer sammanställdes under varje fråga. Därmed fanns svar från såväl lärare som elever i flertalet frågor under varje kategori och svaren kunde tolkas och ställas mot varandra.

De olika kategorierna bildades följaktligen med utgångspunkt i svaren från enkäterna, men också av min egen förförståelse och erfarenhet av den studerade verksamheten. Såväl Johansson (2002) som Hasselskog (2010) har utfört kategorisering intuitivt, baserad på egen känedom vid analyser av dagboksmaterial, varigenom ett större djup förmodades erhållas (Hasselskog 2010). Analysarbetet har inte strikt följt någon analysmetod. Det induktiva arbetssättet är emellertid inspirerat av Grounded Theory, som enligt Bryman (2004) är en vanlig metod för analys av kvalitativa data, där de data som samlats in analyseras på ett metodiskt sätt under forskningsprocessens gång. Studiens omfattning innebar dock att analysprocessen blev kort, varför metoden inte är genomförd i sin helhet. I nästa kapitel presenteras resultatet från analysen av de båda enkäterna.

Etik

I undersökningar som berör människor krävs att vissa etiska principer efterföljs för att skydda studiens deltagare. Samtliga deltagare, såväl lärare som elever, informerades om att deras deltagande var frivilligt. Eleverna svarade anonymt, utan vare sig namn, nummer eller annan möjlighet att identifiera dem. Lärarna svarade inte anonymt, men konfidentiellt vilket innebär att jag vet vem som lämnat uppgifterna och kan därmed jämföra deras svar med deras elevers svar. Lärarnas namn eller deras svar redovisades däremot inte och det är inte av intresse för studien att veta vem som svarat vad. Inte heller redovisades vilka skolor som deltog i studien.

Denna undersökning följer etikregler framtagna av CODEX i samarbete med svenska Vetenskapsrådet som bygger på Etikprövningslagen, Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor, med ändring i lagen 2008 (CODEX, 2010). Ändringen innebär att forskning inom ramen för högskoleutbildning på avancerad nivå undantas från kravet på etikprövning. Eftersom undersökningen inryms inom denna ram och deltagarnas personnummer helt uteslutes samt att enkäterna var av den utformningen att de inte bedömdes innebära risk

för att skada informanterna, behövde utöver gängse etiska regler inte någon ytterligare etisk prövning ske.

5. Resultat

I föregående kapitel redovisades hur det empiriska materialet bearbetats samt hur olika kategorier skapades i analysen. Materialet bestod av de enkäter som elva lärare från sex olika skolor samt deras elever i år 5 och i år 9, sammanlagt 181 stycken, har besvarat. Detta kapitel innehåller resultatet av bearbetningen och presenteras under de kategorier som framkom. Två huvudkategorier med undergrupper kunde utkristalliseras, *Slöjdprocessen* och *Förutsättningar för lärande*. Varje huvudkategori delades in i undergrupper vilka introduceras längre fram i detta kapitel under sin huvudkategori.

En kort information om lärare och elever inleder kapitlet, varefter resultatet av undersökningen presenteras med de sammanvävda svaren på enkätfrågorna från både lärare och elever under huvudkategorierna. Några enskilda enkätsvar redovisas som citat för att förtydliga presentationen. Elevcitaten bygger på elevernas spontana reflektioner och har inte tillkommit som en följd av några ställda frågor. Eftersom slöjd är ett ämne har i princip inte någon åtskillnad gjorts i enkätsvaren mellan textil- och trä- och metallslöjdlärare, utan de har behandlats som en grupp, *lärarna*. Av etiska skäl redovisas lärarnas svar endast tillsammans med de nummer, 1–11, som de fick inför analysen. Textillärarna har udda nummer och trä- och metallslöjdlärarna har jämna nummer. Elevernas svar har hanterats utan hänsyn tagen till om det är en flicka eller pojke eller vilken ”slöjdart” de har haft mest av på högstadiet. Elevsvaren har samlats i två åldersgrupper, *elever i år 5*, också benämnda som yngre elever och *elever i år 9*, även benämnda som äldre elever.

Nedan visas, i tabellform, lärarnas ålder och antal arbetade år (Tabell 1 och Tabell 2) samt också hur eleverna är fördelade på de olika skolorna (Tabell 3). Tabell 4 visar på vilken skola respektive lärare tjänstgör.

Tabell 1. Lärarnas ålder

Ålder	20-24	25-34	35-44	45-54	55-65
Tx-lärare	0	1	1	2	2
Tm-lärare	0	1	0	4	0
Summa	0	2	1	6	2

Tx = Textillärare

Tm = Trä- och metallslöjdlärare

Av Tabell 1 framgår att lärarnas ålder är relativt hög, åtta lärare är över 45 år.

Tabell 2. Arbetade år

År	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39
Tx-lärare	1	0	2	0	0	1	0	2
Tm-lärare	0	2	0	1	1	0	1	0
Summa	1	2	2	1	1	1	1	2

Tx = Textillärare

Tm = Trä- och metallslöjdlärare

Antalet undervisningsår som lärarna har arbetat är högt (Tabell 2). Fyra av lärarna har undervisat i mer än 25 år. Samtliga lärares tjänstgöringsgrad uppgår till 100 %, merparten som slöjdlärare vid endast en skolenhet. En lärare, däremot, tjänstgör på tre skolor, en annan på två och två lärare undervisar förutom i slöjd också i andra ämnen. Alla lärare är behöriga slöjdlärare utom en som är utbildad hemslöjdskonsulent, men har arbetat som lärare i trä- och metallslöjd i flera år.

Tabell 3. Eleverna

Skola	1	2	3	4	5	6	Summa
Elever i år 5	24	0	21	0	28	22	95
Elever i år 9	0	21	0	25	21	19	86
Summa	24	21	21	25	49	41	181

Tabell 3 visar antal elever som deltog i undersökningen samt hur de är fördelade på olika skolor, 1–6. Två skolor (nr 1 och nr 3) har bara yngre elever, två skolor (nr 2 och nr 4) har bara äldre elever och på de resterande två skolorna (nr 5 och nr 6) går både yngre och äldre elever. Sammanlagt deltog 181 elever i undersökningen.

Tabell 4. Lärares tjänstgöring

Skola	1	2	3	4	5	6
Tx-lärare	1	3	5	7	9	11
Tm-lärare	2	4	6		8	10

Tabell 4 visar hur lärarna (1–11) tjänstgör på de olika skolorna.

Slöjdprocessen

Detta avsnitt innehåller resultatet från analysens ena huvudkategori, Slöjdprocessen, med undergrupperna *idé, planering, genomförande och värdering*. Avsnittet inleds med några frågor om lärares syn på slöjdprocessen.

På frågan ”vad slöjdprocessen innebär för dig”, visar svaren från lärarna att de känner till begreppet slöjdprocessen, men att de har uppfattat processens innebörd på olika sätt. I enkätsvaren presenteras helt skilda infallsvinklar:

Att ha en idé, skiss, välja material, genomföra och värdera. (lärare 5)

Viktigt att ha ett logiskt tänkande. Planera, genomföra, avsluta, slutföra ett arbete – produkt. (lärare 9)

Där ligger själva kärnan – resultatet är mindre viktigt. Den mentala och fysiska aspekten är störst.

(lärare 4)

Förut gjorde alla elever samma sak i bestämd ordning. Numera börjar de med en gemensam teknik som de utformar efter egna behov och intressen. Sedan är det fritt att välja arbeten ur böcker och pärmar mm.

(lärare 1)

En annan fråga gällde lärarnas tolkning av slöjdprocessen – som mål, ämnesinnehåll eller en metod. De flesta lärare i studien beskriver att de uppfattar slöjdprocessen som en metod att lära. De uttrycker detta på olika sätt:

En process som är viktig för att få en röd tråd genom arbetet och vilka val, förändringar och lärdomar man gjort. (lärare 10)

En metod som underlättar och skapar trygghet. (lärare 7)

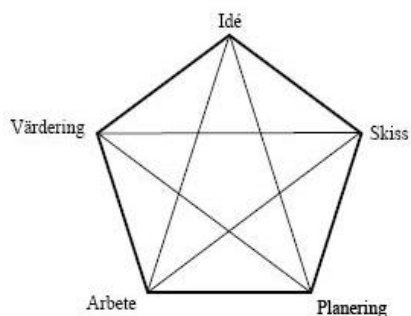
En metod för eleverna att nå sitt inre – bygga självkänsla och utveckla sitt sinne för form. (lärare 4)

Lärarna uppger också att de, under senare år, har förändrat sitt arbetssätt till en mer tydlig och processinriktad verksamhet. De anser också att slöjdprocessens faser idé och planering, har fått större utrymme i undervisningen och medför att eleverna skissar, resonerar och planerar innan de påbörjar genomförandet:

Tidigare föremålsinriktad. Nu ser jag processen. (lärare 4)

Jag har alltid arbetat utifrån slöjdprocessen. Är nu bättre på skiss och planering. (lärare 11)

Tidigare har beskrivits att processer kan uppfattas som såväl linjära som växelverkande. På frågan hur lärarna tolkar slöjdprocessen, svarar merparten att eleverna arbetar växelvis mellan de olika faserna. En lärare menar att eleverna bör reflektera även i planeringsfasen innan de går vidare, medan en annan poängterar ”målet, hur tar jag mig dit?” Figur 1 visar hur ytterligare en annan lärare tänker sig arbetet i slöjdprocessen och illustrerar sin tolkning så här:



Figur 1. (lärare 2)

Av figuren framgår att läraren tänker sig att eleverna arbetar växelvis i slöjdprocessen i fem faser, där idé och skiss har skilts åt. Läraren har dock inte kommenterat sin tolkning ytterligare, utan figuren är svaret.

Lärarnas svar om slöjdprocessen kan sammanfattas med att samtliga lärare anser sig ha vetenskap om begreppet slöjdprocessen. De har även en likartad tolkning av slöjdprocessen som metod. Däremot visar svaren att lärarna har uppfattat innebörden på olika sätt, varför de har olika infallsvinklar vad gäller arbetssättet. Flera av dem beskriver att de har förändrat sitt arbetssätt till att fokusera mer på processen. Några lärare visar genom sina svar att de uppfattar att eleverna arbetar växelverkande i och mellan de olika faserna.

Idéfasen

Samtliga lärare tillämpar, av svaren att döma, likartade tillvägagångssätt för att tala om för eleverna vad de ska göra. De flesta lärarna presenterar obligatoriska arbetsområden som fokuserar på exempelvis teknik, material, ett redskap eller en maskin. Eleverna inspireras också att komma med egna idéer om utformningen av någon lämplig produkt. Inspirationen sker genom

att eleverna tittar på färdiga arbeten, till exempel tidigare elevarbeten, i tidningar, i böcker och i samtal med kamrater samt med hjälp av dator. Två elever i år 5 skriver:

Ibland tänker jag på allt som är inne i mig (minnen) och så får jag plötsligt en idé. (elev i år 5)
Många idéer vet jag inte var dom kommer ifrån. (elev i år 5)

Uppfattningen om hur eleverna får inspiration till sina arbeten är i princip lika bland elever och lärare. En lärare menar, att i de lägre åldrarna kommer inspirationen från lärare och kamrater, medan det i de högre åldrarna är egna behov och intressen som styr. Detta visar också elevenkäten. Däremot skiljer sig uppfattningen om hur eleverna presenterar sina idéer för läraren. Elevenkäten visar att eleverna berättar om sina idéer för läraren medan lärarnas mening är att elevernas presentation sker genom att skissa.

Både lärarenkäten och elevenkäten visar att uppfattningen om elevernas möjligheter att ”*arbeta fritt*” varierar från ”mycket stor” till ”ganska liten utsträckning” enligt lärarna och från ”alltid” till ”en gång varje termin” enligt eleverna. Frågan har tydligen engagerat många elever och många har förutom att kryssa i ett svarsalternativ skrivit en egen förklaring eller förtydligande. Några av eleverna i år 5 på en skola (nr 3) beskriver möjligheten att ”*arbeta fritt*” på följande vis:

Vi har många saker vi ska klara av den här terminen. Och när man är klar så får man göra vad man vill. (elev i år 5)
Har typ aldrig fått jobbat fritt. Det är dåligt. Vi borde få jobba fritt typ var tredje gång. (elev i år 5)
När man har gjort klart sina mål för 5:an. (elev i år 5)
Nästan aldrig för först måste man ha lärt sig sticka och sy blockhusruta m.m. men sen får man jobba fritt. (elev i år 5)
Nästan alltid. (elev i år 5)

Deras slöjdlärare svarar på samma fråga:

Inom varje arbetsområde finns val: färg, form och material. Efter det obligatoriska finns fria val. (lärare 5)
I ganska liten utsträckning. (lärare 6)

Elever i år 9 på en annan skola (nr 2) beskriver sin uppfattning i frågan så här:

Vi har ett antal saker alla ska hinna göra under en årskurs och vi får ”jobba fritt” med de sakerna. Får man tid över är det valfritt. (elev i år 9)
Vi får bestämda saker att göra, men hur vi gör det är fritt. (elev i år 9)
Arbetsuppgifterna är så pass fria att det blir eget arbete. (elev i år 9)
Jag har aldrig jobbat fritt, men jag har ju bestämt mönstret själv. (elev i år 9)

Deras slöjdlärare har svarat:

Arbetar fritt gör 9:or helt och hållet. För 8:or finns former, men de kan göra egna val också. (lärare 4)
I mycket stor utsträckning. (lärare 3)

Av ovanstående citat framgår att lärargruppens och elevernas uppfattningar i frågan om ”att arbeta fritt” inte alltid korrelerar med varandra, inte ens på samma skola.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att elevernas arbete under idéfasen uppfattas på likartat sätt av såväl lärare som elever. Svaren överensstämmer hos de båda tillfrågade grupperna vad gäller arbetsområden och inspiration. Lärarna presenterar ett antal obligatoriska uppgifter varvid eleverna därefter bestämmer utformningen. Yngre elever får hjälp med inspirationen,

medan de äldre eleverna har egna idéer om utförandet av uppgiften. I vilken utsträckning eleverna väljer uppgifter helt på egen hand är svårt att sammanfatta då uppfattningarna går isär mellan lärare och elever, vilket kan bero på att innebörden av begreppet ”att arbeta fritt” tolkats på olika sätt. Det är också osäkert huruvida idéerna dokumenteras eller inte.

Planeringsfasen

När eleverna arbetar i planeringsfasen är, enligt enkäten, utseendet på det färdiga arbetet allra viktigast, men också produktens funktion och material har hög prioritet. Några av de äldre eleverna anser att miljöpåverkan har störst betydelse vid planeringen. Bland de yngre eleverna har inte någon nämnt miljöpåverkan i första hand, men en av dem som prioriterat produktens funktion kommenterar sitt ställningstagande på följande sätt:

Det kanske är viktigare med miljön men det är inte så att jag tänker på det varenda gång. (elev i år 5)

Vad gäller planering anser de yngre att de planerar tillsammans med läraren, medan de äldre menar att de planerar själva genom att välja modell och material.

Tänker på något kul och sen gör jag det om det går. (elev i år 5)

Jag gör så mycket jag kan själv och sen visar jag det för läraren som kanske gör lite ändringar för att det kan vara för svårt. (elev i år 9)

Jag planerar själv och jobbar sedan så jag blir nöjd med resultatet. (elev i år 9)

Lärarna beskriver att eleverna under planeringsfasen arbetar med måttagning, materialval, ritningar och mönster samt att de samråder med såväl lärare som kamrater.

Eleven gör en egen måttsatt ritning av sin idé. (lärare 8)

Eleverna pratar, tittar, lyssnar för att bestämma fortsättningen. (lärare 9)

En lärare skriver att eleverna redan vid planeringen uppmanas att tänka på hur de ska ta sig till ”målet”. En annan menar att eleverna för att kunna planera vidare bör reflektera över utfört arbete.

En sammanfattning av svaren avseende planeringsfasen visar att såväl lärare som elever arbetar för att elevernas planeringar och därmed även deras färdiga slöjdföremål ska bli enligt elevernas önskemål. Detta planeringsarbete sker i kommunikation och samråd. De äldre eleverna anser att de planerar på egen hand i större utsträckning än de yngre. Några av lärarna skriver att eleverna bör se framåt samt reflektera över sitt arbete när de gör sina planeringar. Om och hur dessa planeringar dokumenteras framgår inte.

Genomförandefasen

Lärarenkäten visar att när ett arbetsmoment ska presenteras sker detta först genom muntlig genomgång, i grupp eller enskilt. Textillärarna skriver att eleverna därefter arbetar utifrån både muntliga och skriftliga instruktioner, medan trä- och metallslöjdlärarna uppger att deras elever företrädesvis arbetar efter muntliga instruktioner. Här överensstämmer inte lärarnas uppfattning med elevernas då flertalet elever menar att de i första hand frågar läraren hur de ska arbeta med ett slöjdarbete. En av de yngre eleverna lämnar följande kommentar:

Han brukar visa hur man ska göra för alla, men sen frågar jag läraren då och då. (elev i år 5)

Många av de äldre eleverna svarar emellertid att de i första hand följer arbetsbeskrivningar när de arbetar. En elev i år 9 skriver dock:

Jag experimenterar ofta, vilket oftast fungerar. (elev i år 9)

I arbetet med slöjdprodukten svarar de flesta av de äldre eleverna att de föredrar att lära sig mer om, samt att experimentera och utveckla en teknik de redan känner till, medan den övervägande delen av eleverna i år 5 skriver att de helst vill lära sig nya tekniker. Lärarna belyser svårigheten med att hinna hjälpa alla elever och av elevenkäten framgår att i väntan på hjälp från läraren, pratar eleverna med kamrater, eller funderar på problemet ytterligare en gång. Några tittar hur andra har gjort, andra sitter bara stilla och väntar på sin tur. Flera elever påpekar att väntan ofta blir lång och att de för det mesta söker upp läraren istället för att sitta och vänta. Lärarna skriver att de på olika sätt försöker individualisera och anpassa undervisningen efter elevens förmåga och intresse. En lärare framhåller ”Alla kan och ska lyckas efter sin förmåga”. Detta sker genom att förenkla, byta teknik, uppmuntra dem som vill och stötta dem som har svårt. Eleverna skriver att de får lära sig mycket och att de känner sig duktiga och får mer självförtroende när de arbetar i slöjden.

Sammanfattningsvis visar enkäterna att kommunikationen mellan lärare och elev är stor när eleverna arbetar med sina slöjdföremål. Lärarna individualiserar undervisningen genom att sporra och erbjuda olika slags instruktioner. Eleverna trivs och känner att de utvecklar sin självkänsla. Några elever vågar experimentera och pröva sig fram, medan andra behöver hjälp inför varje nytt moment. Den gemensamma uppfattningen är att behovet av hjälp är stort och att elevernas väntan kan bli lång. Trots detta visar svaren att såväl lärare som elever är positivt inställda till elevernas arbete i genomförandefasen. Det går däremot inte att utläsa om någon dokumentation sker.

Värderingsfasen

På frågorna i lärarenkäten om hur eleverna utvärderar och redovisar sina arbeten, respektive sin arbetsinsats, har mer än hälften av lärarna i sina svar inte gjort någon åtskillnad, utan har lämnat samma svar på båda. Några av dem som har särskilt frågorna svarar, att eleverna värderar sin arbetsinsats genom att de:

Gör en självvärdering för läraren eller inför gruppen. (lärare 3)

Berättar vad som var lätt och svårt. (lärare 5)

Förhoppningsvis utvärderar sin arbetsinsats under arbetets gång, men annars inför redovisningen. (lärare 6)

Eleverna redovisar, enligt lärarenkäten, mestadels sina arbeten inför den egna slöjdgruppen, men också enskilt inför läraren, såväl muntligt som i skriftlig form. Elevernas svar överensstämmer emellertid inte med lärarnas då de äldre eleverna och hälften av eleverna i år 5 uppger att de inte redovisar alls, utan att de bara tar hem sina arbeten. Den andra hälften av eleverna i år 5 menar dock att de skriver en utvärdering eller visar gruppen. Deras uppfattning om vad de lär sig genom att redovisa är att prata inför en grupp, men också att upptäcka hur mycket de har lärt sig. En elev skriver att:

Jag får mer självkänsla och man blir glad när man lyckas. (elev i år 5)

Hur eleverna dokumenterar sker på olika sätt enligt lärarna, exempelvis genom att eleverna efter avslutat arbete skriver i en pärm eller gör en kort skriftlig redovisning på annat sätt. På en skola får eleverna fylla i en utvärderingsblankett. Elevernas åsikt om att dokumentera överensstämmer inte med lärarnas uppfattning. Flertalet elever svarar att de aldrig skriver loggbok eller dagbok utan att de bara jobbar med slöjdarbetet på slöjden. Inför utvecklingsamtal och bedömning av en elev skriver lärarna att de dokumenterar elevens arbete och ar-

betsprocess genom att föra dagbok, eller på annat sätt göra anteckningar om elevens arbetsinsats och slutresultat, ibland i kombination med ett fotografi på det färdiga slöjdföremålet. I flera fall görs eleven delaktig vid bedömningen genom diskussion med läraren efter att varje arbete är slutfört. De yngre eleverna anser att de får besked om sin situation och vad de bör tänka på fortsättningsvis i samband med utvecklingssamtalet, medan de äldre menar att de diskuterar den frågan kontinuerligt med sin lärare. En av lärarna menar att det är viktigt att eleverna är medvetna om vad som krävs redan från planeringsstadiet. En annan lärare tar upp möjligheten för eleven att ändra eller utveckla sitt arbete ytterligare för att nå ett bättre slutresultat och högre betyg och skriver:

Processen är inte slut för att arbetet blev klart första gången. Jag tycker man ska ha möjlighet att förändra och förbättra för att nå högre mål. (lärare 11)

Två lärare, liksom deras elever, svarar att de använder sig av matriser med kriterier på olika förmågor som kan utvecklas i slöjddämnet som förberedelse till utvecklingssamtal.

Sammantaget visar svaren från enkäterna att värderingsfasen är den fas där åsikterna om elevernas arbetsprocess skiljer sig mest åt mellan lärare och elever. Detta gäller speciellt uppfattningen om hur eleverna redovisar och dokumenterar. Lärarna menar att eleverna redovisar sina arbeten på något sätt, muntligt eller skriftligt, kort eller mer omfattande. De skriver också att eleverna dokumenterar efter avslutat arbete. De flesta elever, i synnerhet de äldre, uppger däremot att de tar hem sina arbeten utan varken redovisning eller dokumentation. Lärare och elever är emellertid ense om elevernas delaktighet vid utvecklingssamtal och bedömning inför vilka de flesta av lärarna har dokumenterat elevernas arbeten och arbetsinsats. Här kan man konstatera att det är oklart huruvida eleverna dokumenterar eller är medvetna om att de dokumenterar för att kunna följa sin utveckling och sitt lärande.

Förutsättningar för lärande

I analysen av svaren från enkäterna skapades den andra huvudkategorin, Förutsättningar för lärande, där svaren från enkäterna sorterats i två undergrupper, *Lärarens betydelse* samt *Motivation och självkänsla*.

Lärarens betydelse

Elevenkäten visar att läraren har stor betydelse för elevernas lärande. På frågan hur eleven lär sig bäst i slöjden, svarar båda åldersgrupperna med stor dominans genom att markera enkätens alternativ "När läraren visar mig". Av såväl elevenkäten som lärarenkäten framgår, att under arbetets gång samråder elever och lärare om idéer och planering och om hur man gör, för att kunna anpassa idéerna genom hela processen.

Lärarna själva påpekar att deras förmåga att inspirera och fånga upp eleverna är betydelsefull för elevernas lärande. Dessutom att vara engagerade och ha ambitionen att se till att eleverna lyckas genom att observera och ta tillvara deras förutsättningar. En lärare framhåller betydelsen av att möta barnen, att vara lyhörd och förstående för alla barns särskilda behov. En annan lärare betonar möjligheten att "pusha", engagera och utmana. Förutom detta vill en av slöjdlärarna understryka vikten av tydlighet och struktur och skriver:

Jag var ambitiösare förr, men har blivit tydligare och bättre med åren. (lärare 6)

I några kommentarer i enkäten har ett antal elever formulerat sin uppfattning om sina slöjdlärare:

- Våra slöjdlärare är bäst. (elev i år 5)
- Vi har bra slöjdlärare. (elev i år 5)
- Trevliga slöjdlärare är ett plus. (elev i år 9)

Flera svar från lärarna i enkäten påtalar problem som berör både lärare och elever, nämligen stora slöjdgrupper och den omfattande genomströmning av elever som kommer till slöjden under ett par lektionstimmar per vecka. Oftast undervisar slöjdlärare majoriteten av skolans elever. En lärare uppger att slöjdlärare vanligtvis träffar c:a 200 elever varje vecka vilket är en stor påfrestning. Andra lärare pekar på svårigheter att hinna med alla elever:

- Under lektionerna är det full fart. Stort tryck på mig som lärare. (lärare 3)
- Stor belastning (stora stökiga grupper). Elever med särskilda behov verkar öka. (lärare 5)

Det förekommer även att lärarna undervisar elevgrupper från andra skolor. I några fall är lärarens tjänstgöring förlagd till två, eller flera skolor, vilket innebär samarbete med många arbetslag varje vecka samt mycket arbete och ansvar för flera institutioner. Arbetet blir tungt och medför en känsla av otillräcklighet. Några lärare tar upp ändamålsenliga lokaler och bra material som betydelsefullt för lärande. En elev har kommenterat det så här:

- Skolan behöver bättra på utbudet av t.ex. tyger. Det gör att kreativiteten ökar. (elev i år 9)

En lärare skriver också att ensamhet i ämnet är ett problem som en följd av att det ofta är en enda slöjdlärare i sin ”slöjdart” på skolan och som därför har små möjligheter att seriöst diskutera slöjdfrågor i arbetslaget. Samverkan mellan olika ämnen kan motverka den ensamhet som är vanlig hos slöjdlärare. En lärare uttrycker detta så här:

- Arbetskamraters lust att jobba tematiskt med slöjd får mej att känna arbetsglädje (lärare 9)

Lärarenkäterna visar att samverkan mellan slöjd och andra ämnen förekommer i viss omfattning, i form av temaveckor eller projekt med inriktning mot historia, matematik, drama, resurshushållning och samhällsfrågor. Flera elever från en skola nämner spontant, att det arbete som de är mest nöjda med är ett återbruksprojekt, där kläder syddes om och visades vid en avslutande modevisning. Initiativet till samverkan ligger emellertid oftast hos slöjdlärarna. En lärare berättar att på en av skolorna har tid avsatts varje vecka till samverkan med andra ämnen. På den skolan samarbetar också träslöjden med textilslöjden i olika arbetsområden. Några lärare skriver att eleverna ger dem positiv feedback bland annat genom att vara flitiga, nöjda och säger att slöjd är roligt och att de önskar mera slöjd. Följande citat är exempel på detta:

- Jag brukar säga att jag har det bästa jobbet på skolan. (lärare 9)
- Jag får feedback från eleverna genom att det för de mesta och för de flesta lyser flitens lampa i salen. (lärare 8)
- Både positiva och negativa reaktioner kan ge en kick för att tänka till. (lärare 9)

Lärarna visar också på att slöjdamnens status varierar från skola till skola. Några lärare påpekar:

- Hög status. Klassutflykter läggs aldrig på slöjdtid. (lärare 5)
- Vi har relativt hög status, men den var ännu högre innan vi hade högstadium. (lärare 8)
- Man får jobba för att kunna ”ta plats”. Känner att jag jobbat hårt för att skapa status. (lärare 9)
- Jag tror att de flesta lärarna ser slöjden som ett lågstatusämne på min skola. (lärare 10)

De flesta anser att statusen är relativt hög eller hög, medan ett fåtal av lärarna uppger att slöjden betraktas som ett lågstatusämne på deras skolor.

Här kan konstateras att såväl lärarna som eleverna i undersökningen har en positiv attityd till slöjden. Alla lärare, utom en, är utbildade slöjdlärare och de flesta har många undervisningsår. Elevenkäten visar att läraren har stor betydelse för elevernas lärande liksom också att eleverna hyser tilltro till sina lärare och deras kompetens. Lärarnas ansvarskänsla och viljan att på olika sätt möta eleverna så att de lyckas, liksom att ta hand om ett ökande antal elever med särskilda behov, ställer stora krav på flexibilitet både vad gäller elevernas arbetsuppgifter och sättet att undervisa. Dessutom visar analysen att slöjdläraryrket kan vara otillfredsställande då tidsbristen, som en följd av stora slöjdgrupper, gör det svårt att hinna med alla elever, liksom också ensamheten på grund av små möjligheter till kollegiala diskussioner och samtal. Slöjdens status varierar på de olika skolorna enligt lärarenkäten. Svaren ger en bild av att lärare som undervisar på skolor med yngre elever bedömer statusen som hög, medan lärare på skolor med äldre elever uppfattar statusen som lägre. Trots de problem som redovisats härovan framkommer det med stor tydlighet i både elev och lärarenkät att kommunikationen och förhållandet mellan lärare och elever är mycket gott, vilket får till följd att arbetsglädjen och trivseln är stor.

Motivation och självkänsla

Att skapa förutsättningar för lärande innebär att också väcka elevernas intresse samt att motivera dem att utveckla nya förmågor. Elevenkäten visar att elevernas huvudsakligaste uppfattning om vad de lär sig i slöjden är att tillverka saker, men ett antal elever svarar också att de lär sig att tänka kreativt och påhittigt samt att ta ansvar för sitt arbete. Det framgår också att sättet på hur eleverna bäst vill arbeta, ensamma eller tillsammans med en kamrat, är olika beroende på ålder. Tydligt är att de äldre föredrar att arbeta ensamma, medan cirka hälften av de yngre vill arbeta tillsammans. En elev i år 5 kommenterar sitt val lite självkritiskt:

Jag valde att jobba med en kompis fast det kanske blir lite pratigt, men då har man ju kul och då orkar jag mer. (elev i år 5)

Eleverna prioriterar de hantverkskunskaper som de får under lektionerna i slöjd och ser inte hela värdet av slöjdundervisningen. På frågan om vad eleverna anser sig ha för nytta i framtiden av att arbeta i slöjden blir svaren skiftande, alltifrån att:

Man lär sig att planera och tänka självständigt. (elev i år 5)

Man får räkna ut själv hur man ska jobba. (elev i år 5)

Sköta sig själv på egen hand. (elev i år 9)

I slöjd lär man sig att ta ansvar för sitt arbete och att göra det väl. (elev i år 9)

till att:

Det är alltid bra med kunskaper om man ska laga nå't eller bygga ihop nå't från IKEA. (elev i år 5)

Man lär sig att designa och mäta själv. (elev i år 5)

Kunna lite om hantverk. (elev i år 9)

Jag och pappa gör en del arbeten med huset så det har hjälpt. (elev i år 9)

Emellertid svarar några elever också att de i slöjden kan bygga upp sin självkänsla vilket de uttrycker som att de får möjlighet att:

Känna sig duktig och bra och känna sig stolt. (elev i år 5)

Få mer självförtroende. (elev i år 5)

Även lärarna påpekar i sina enkätsvar att eleverna i slöjden utvecklar sin förmåga att stärka självkänslan. Studien visar också att elevernas trivsel är stor när de arbetar i slöjden, i vissa fall större än trivseln i övrigt i skolan. De blir nöjda med resultatet, vilket för dem är den färdiga produkten och får också mycket stor uppskattning hemma för sina slöjdföremål. Några lärare påpekar föräldrars positiva inställning till sina barns slöjdarbeten:

Föräldrar blir förvånade över vilka fina arbeten eleverna kommer hem med. (lärare 3)

Slöjden är roligare än när föräldrarna hade sin slöjd. (lärare 5)

Intresserade föräldrar är av betydelse för elevernas lärande. (lärare 3)

Föräldrarna får inblick i slöjdämnet vid skolans Öppet hus och i samband med föräldramöten och utvecklingssamtal. Lärarna till de yngre eleverna betonar att föräldrar alltid är välkomna till slöjden. Elevenkäten visar att trivseln i slöjden är stor, i många fall större där än i skolan i övrigt. Att arbetet i slöjden har betydelse och kan tjäna som drivkraft till övrigt skolarbete är följande två elevcitater exempel på:

Slöjd är kul och då vill man gärna lära sig mer om något är kul. (elev i år 5)

Jag får förståelse hur kläder är uppbyggda och kan översätta det i andra sammanhang. (elev i år 9)

Många elever har som en avslutande kommentar i enkäten skrivit positivt om själva slöjdämnet:

Slöjd är kul. (elev i år 9)

Jag är nöjd. (elev i år 9)

Slöjd är jättekul – man får lära sig jättemycket. (elev i år 5)

Allt i slöjden är väldigt roligt. (elev i 5)

Kommentarerna är spontant tillkomna av eleverna och är inte en följd av någon fråga.

Av ovanstående avsnitt framgår att motivationen för slöjd är stor både bland yngre och äldre elever. Analysen visar emellertid att eleverna inte ser hela nyttan med slöjdundervisningen, utan mest till hantverkskunskaper. Några elever, däremot, anser att de förutom att tillverka saker lär sig att planera, tänka kreativt och självständigt. Både lärare och elever uttrycker i sina enkätsvar att i slöjden utvecklar eleverna sin självkänsla. De blir nöjda med sina resultat och deras slöjdföremål får mycket uppskattning hemma. Det framgår också av analysen att trivseln och arbetsglädjen har betydelse för elevernas motivation och lärande.

En av frågorna i lärarenkäten – hur lärandet i slöjd presenteras för elever och föräldrar – var, av allt att döma, otydlig eller svår att svara på, eftersom några av informanterna inte svarat alls och andra inte svarat på den ställda frågan. De har tolkat frågan ”vid vilket tillfälle” och inte ”på vilket sätt”. Även på frågan om hur lärarna konkretiserar strävansmålen för eleverna har några lärare undvikit att svara medan andra har svarat så knapphändigt att någon tydlig redovisning av svaren inte är möjlig. Vad som framgår är dock att lärarna tar upp frågan med eleverna, men inte på vilket sätt de konkretiserar, dvs. tydliggör den.

Sammanfattande kommentarer

Nedan följer en kort sammanfattning av undersökningens resultat utifrån uppsatsens tre forskningsfrågor⁵. I kapitel 6 diskuteras dessa resultat mer utförligt.

⁵ Se *Syfte och forskningsfrågor*, kapitel 1

Lärarna beskriver att eleverna i idéfasen arbetar med att skissa och bestämma funktion och utformning av sina idéer utifrån de ramar lärarna satt upp för elevernas arbetsuppgifter. Vidare menar lärarna att de yngre eleverna planerar sitt fortsatta arbete i samråd med läraren, medan de äldre planerar själva eller tillsammans med en kamrat. Några lärare skriver att de uppmanar eleverna att blicka framåt, en annan att eleverna bör reflektera över sina val för att kunna planera vidare. När eleverna arbetar i genomförandefasen sker detta, berättar lärarna, genom att eleverna arbetar efter såväl muntliga som skriftliga instruktioner och arbetsbeskrivningar. Vid behov av hjälp väntar de helst på hjälp från lärarna i stället för att fundera på problemet en gång till. Lärarna påpekar att de har svårt att hinna med alla elever och att väntan på hjälp kan bli lång för eleverna. Eleverna redovisar sitt arbete, enligt lärarna, i någon form, muntligt eller skriftligt samt dokumenterar på olika sätt, alltifrån att fylla i en utvärderingsblankett eller skriva in i en pärm, till att göra korta skriftliga redovisningar. Inför utvecklingsamtal och bedömning dokumenterar lärarna, genom anteckningar, elevernas arbeten och arbetsinsats. I de flesta fall är även eleverna delaktiga.

Elevernas beskrivning av hur de arbetar i slöjdprocessen överensstämmer i stort med lärarnas beskrivning i de flesta frågor. Den skiljer sig emellertid i några avseenden. Eleverna svarar att de presenterar sina idéer muntligt för läraren och inte genom att skissa. Tolkningen av begreppet "att arbeta fritt" visar också på skillnader. Elevernas svar på hur de arbetar i planeringsfasen visar att de prioriterar produktens utseende och funktion, samt att de samråder med läraren eller planerar själva. Några av de äldre eleverna anser att de arbetar efter beskrivningar i genomförandefasen, men de flesta eleverna menar att de i första hand frågar läraren om hur de ska arbeta, eller tittar hur någon annan har gjort. Det förekommer också att eleverna experimenterar sig fram. När slöjdprodukten är färdig påstår de äldre eleverna att de tar hem sina arbeten utan redovisning, medan hälften av de yngre eleverna uppger att någon form, skriftlig eller muntlig, av redovisning sker. På frågan om hur eleverna dokumenterar svarar dessa att de aldrig skriver i loggbok eller dagbok, utan de tar bara hem sitt färdiga slöjdföremål. Inför utvecklingsamtal och bedömning visar elevernas enkätsvar på samstämmighet med lärarnas svar om elevernas delaktighet.

Hur lärandet främjas för eleverna genom slöjdprocessen går att uttolka ur enkätsvaren. Såväl elever som lärare har påpekat att lärarna har en betydelsefull roll för elevernas lärande. Presentationen av lärarna visar att alla utom en är utbildade slöjdlärare och de flesta har mångårig erfarenhet av slöjdundervisning. Av lärarnas svar på enkäten framgår att de har en positiv inställning till sitt arbete och sina elever och de understryker betydelsen av att inspirera, engagera och se till att eleverna lyckas. Dessutom att vara lyhörda och förstående för elever med särskilda behov. Lärarna menar att trivseln och arbetsglädjen är stor, bland annat på grund av elevernas positiva attityd. Mycket av elevernas arbete sker i samråd med lärarna varvid kommunikationen elever och lärare emellan är god. Enligt såväl lärarna som eleverna utvecklar eleverna sin självkänsla och blir motiverade genom arbetet i slöjdprocessen. De blir också nöjda och får mycken uppskattning hemma för sina slöjdarbeten. Förutom detta menar de att de lär sig att planera, tänka kreativt och arbeta självständigt. De ser emellertid inte hela den tänkta nyttan av slöjdundervisningen utan mest till hantverkskunskaper och sin produkt.

6. Diskussion och slutsatser

I det här avslutande kapitlet sammanfattas och diskuteras studiens resultat i relation till syfte och forskningsfrågor, tidigare forskning, samt till min egen erfarenhet som textillärare. Diskussionen presenteras under två rubriker som kan härledas till uppsatsens forskningsfrågor: *Arbetet i slöjdprocessen* samt *Hur lärandet främjas genom slöjdprocessen*. Därefter fokuseras hur lärandet synliggörs i slöjdprocessen, utifrån studiens syfte. Slutligen ges några avslutande kommentarer och förslag till vidare forskning. Kapitlet inleds med metoddiskussion, det vill säga en reflektion över undersökningen och dess giltighet.

Metoddiskussion

Studiens empiriska material insamlades, som beskrevs i metodkapitlet, med hjälp av enkäter till lärare och elever från sex skolor i fyra olika kommuner söder om Stockholm. Att valet föll på enkäter beror på att de är tidseffektiva vid insamlandet av empiri, eftersom fler informanter kan höras på samma tid som en. Därvid erhöles svar från 181 elever och elva lärare på kort tid. Genom att fråga både lärare och deras elever var avsikten att få en bild av hur lärare och elever uppfattar elevernas arbete i slöjdprocessen. Ett annat sätt hade varit att lärarna intervjuats och eleverna svarat på enkäter med öppna frågor, vilket troligtvis hade gett mer utförliga svar. Detta tillät inte de tidsramar som var givna. Ämnet är intressant och studien kan ses som en förstudie till en större undersökning i framtiden.

Hur säker studiens tillförlitlighet är beror på mätinstrumentets kvalitet och utformning. Frågeformulären i undersökningen var överblickbara och frågorna i de båda enkäterna var sammanställda i olika teman för att vara tydliga och lätta att besvara. Studiens öppna frågor i lärarenkäten var formulerade på sådant sätt att de skulle kunna ge utförliga svar, vilket också skett i vissa frågor. Dock finns internt bortfall i någon enstaka fråga. Här kan jag se en svaghet med enkätundersökningar och en fördel med att använda sig av intervju som metod. Stukát (2005) menar att öppna frågor i enkäter kan medföra korta intetsägande svar och att det vid intervjuer är lättare att avkräva svar på alla frågor. Vid analysen av svaren visade det sig emellanåt vara svårt att få en fullständig bild av en berörd fråga. Lärarna svarade ofta kortfattat med en mening, och denna var inte alltid så fyllig och kunde därmed inte ge en helt rättvisande bild av resultatet.

Elevenkätens frågor var konstruerade med fasta svarsalternativ för att vara lätta att besvara, vilket emellertid också gav en begränsning av svarens innehåll, då den som svarar förväntas hitta ett svarsalternativ som passar. Ejlertsson (2005) menar att möjligheterna att tolka svaren endast kan komma så långt som svarsalternativen medger. Elevenkäten hade efter varje fråga utrymme för elevens egna kommentarer. Ejlertsson påpekar också att en svaghet kan vara att bara några få av de tillfrågade utnyttjar detta. De som var positiva till undersökningen verkar emellertid ha använt sig av denna möjlighet, varför elevkommentarerna ibland kan tyckas alltför positiva. Min tolkning är att de som bara ville få det hela undanstökat avstod från egna kommentarer. Det var emellertid överraskande att så många elever ville skriva egna kommentarer.

Även om en enkätundersökning medför att alla som fyller i enkäten får samma frågor och möjlighet att besvara frågorna, är inte situationen och förhållandena lika för alla. En reliabilitetsbrist kan vara dagsformen hos informanterna, en omständighet som är svår att göra något åt. Andra brister såsom yttre störningar, vilka kan vara svåra att känna till på förhand, försökte jag undanröja genom att bland annat förbereda lokalerna med sittplatser och pennor. Enkätun-

dersökningen genomfördes dessutom alldeles efter en rast för att eleverna inte skulle uppleva stress. Lärarna fick av samma anledning möjlighet att svara vid ett senare tillfälle och posta enkäten. En felkälla som kan föreligga är sanningshalten hos de svar man får. Stukát (2005) menar att informanterna kan vilja framhäva eller dölja något i sina svar. Med tanke på den positiva inställning informanterna hade till min studie och det förtroende jag har för dem kan denna felkälla betraktas som reducerad.

I kvalitativ forskning kan frågan om studiens validitet, giltighet, vara komplicerad. För att få klarhet i om frågorna ger svar på det som avses anser Trost (2007) det vara bättre att tala om trovärdighet i stället för giltighet. I min strävan att vara seriös granskade jag enkäternas frågor kritiskt såväl ensam som tillsammans med två kolleger, en åt gången. Trots detta feltolkade flera lärare två av frågorna. Om det beror på frågornas formulering eller om de var svåra att besvara, eller en kombination av båda, framgår inte. Då dessa frågor var centrala för undersökningen hade resultatet kunnat bli ett annat.

Att studera den egna verksamheten innebär att såväl utformandet av enkäter som analysen av dessa påverkas av min förförståelse. Detta innebär att enkätfrågorna och tolkningen av svaren byggs på personliga utgångspunkter framför materialets egentliga resultat och att mina tidigare erfarenheter kan, på gott och ont, ha haft betydelse vid valet av frågor. De kan i vissa fall ha begränsat min uppfattning, medan de i andra fall också kan ha utökat förmågan att se och tolka. Vid utformandet av enkätfrågorna styrdes inte detta av någon teori som skulle prövas, utan av en nyfikenhet om hur de tillfrågade upplevde frågorna och hur de skulle svara. Vid denna studies analys av svaren har min förförståelse medfört att jag har kunnat få en bild av innebörden av lärarnas korta kommentarer i enkäten. Jag anser att min egen roll inte har påverkat studien i den meningen att lärarna skulle ha svarat annorlunda, om någon annan än jag själv hade lämnat ut frågorna. Flera av lärarna hade redan vid telefonsamtal uttryckt det som positivt med undersökningar av det här slaget i slöjd. Möjligen kan intresset för att delta ha varit lägre om någon helt främmande hade frågat dem. Såväl Stukát (2005) som Patel och Davidsson (1994) påpekar att den personliga relationen mellan forskare och informant har betydelse för motivationen att delta. En orsak till undersökningens enda bortfall, en trä- och metallslöjdlärare, kan vara att trä- och metallslöjdlärarna inte kontaktades personligen innan undersökningen samt att jag aldrig träffade denne lärare vid mitt besök. Eleverna hade jag sedan tidigare ingen relation till, men jag var noga med att ge ett så seriöst intryck som möjligt av mig själv och mitt arbete.

Denna studie omfattar fyra mindre kommuner söder om Stockholm och gör inte några anspråk på att vara generaliserande eller allmängiltig. Samtliga skolor ligger centralt i mindre orter, fördelade på de olika kommunerna varför det saknas uppgifter från såväl storstadsskolor som landsbygdsskolor. En större studie, med större spridning, skulle ge fler svar och antingen verifiera eller visa på behov av annat tolkningsförfarande, möjligen med ett förändrat antal kategorier. Svaren från lärare och elever gäller deras uppfattning i de olika frågorna.

Arbetet i slöjdprocessen

Med utgångspunkt i undersökningens syfte att undersöka hur lärande kan synliggöras genom slöjdprocessen, diskuteras i detta avsnitt enkäternas resultat avseende de två första forskningsfrågorna, *hur lärare beskriver*, och *hur elever beskriver, att eleverna arbetar i slöjdprocessen*. Diskussionen sker i förhållande till styrdokument och till annan forskning inom området.

Allt sedan 1969 års läroplan, Lgr 69, har kursplanerna för slöjd betonat elevernas arbetsprocess framför deras produkttillverkning (Borg, 1995). I nuvarande kursplan för slöjd benämns

denna process för slöjdprocessen. Idéerna bakom detta synsätt härrör bland annat från Piagets kognitiva, Vygotskys sociokulturella och Deweys pragmatiska teorier om lärande (SOU 1992:94). Studiens analys visar att lärarna inte verkar vara helt medvetna om kursplanens intentioner beträffande slöjdprocessen och dess olika faser. Lärarna menar dock att de mer och mer har övergått till att fokusera på processen genom att tydligare diskutera med eleverna om att tolka idéer och skisser samt om att planera hur de ska arbeta vidare genom processen. Av lärarnas enkätsvar framgår emellertid inte hur elevernas skisser och planeringar dokumenteras eller används längre fram i arbetet. Eleverna verkar inte vara medvetna om att de arbetar i en process, utan ser mest till den produkt som de arbetar med, något som framkommit även vid tidigare gjorda undersökningar (t.ex. Borg, 2001). Däremot visar deras svar att de tycker sig ha stort inflytande och känner delaktighet i slöjdarbetet. En fråga om att "arbeta fritt" gav alltför många tolkningsmöjligheter för att kunna ge ett entydigt och tillförlitligt svar, men visar ändå att eleverna anser att de arbetar fritt även om det är läraren som har givit riktlinjer och ramar för arbetet. Hasselskog (2010) varnar för att låta eleverna helt själva bestämma vad de vill göra, eftersom deras lärande då kan bli godtyckligt, och görandet kan överskugga lärandet. Många elever anser emellertid att de lär sig att ta ansvar och att tänka kreativt och påhittigt när de arbetar i slöjden. Vad detta ansvar innebär och hur det tar sig i uttryck är svårt att veta eftersom eleverna säger att de i första hand frågar läraren när de behöver hjälp även om väntan kan bli lång.

Lärarna pekar i enkäten på svårigheten att hinna med alla elever. Genom sina kommentarer visar flera av dem att de individualiserar genom att anpassa undervisningen efter elevens förmåga, samt också att ge stöd åt de elever som har det svårt. Individualisering genom anpassning av instruktioner, påpekar Hasselskog (2010), kan innebära en fara, om läraren ständigt och urskiljningslöst instruerar. Eleven riskerar då att bli beroende av läraren i stället för att själv driva sitt arbete framåt. Att stötta engagerade elever däremot, menar Hasselskog, kan ge dem ökat ansvar och därmed möjlighet att pröva sina idéer. Av lärarenkäten går det att utläsa att lärarnas inställning till undervisningen är att alltid utgå från varje elev och dennes förmåga. Det är dock svårt att av lärarnas korta enkätsvar få en klar bild av på vilket sätt lärarna individualiserar. Komparerat med elevsvaren finns det anledning att tro att ett vanligt förekommande sätt att individualisera i de undersökta skolorna är att, i all välvilja, tillrättalägga instruktionerna och därmed minska elevernas möjlighet att ta ansvar.

Av analysresultatet framgår också att, trots att lärarna individualiserar undervisningen, arbetar eleverna inte individualistiskt, själviskt. Både elev- och lärarenkäten visar, att i slöjdarbetet arbetar eleverna individuellt tillsammans med andra. Därvid pågår kommunikation mellan såväl elever och lärare, som elever emellan. Eleverna följer arbetsbeskrivningar, ser hur kamrater gör samt diskuterar med läraren när de stöter på problem. Detta överensstämmer med Johanssons (2002) tankar om att lärande sker både genom verbal kommunikation och genom icke-verbal kommunikation. Den senare sker genom visuella hjälpmedel, såsom skisser och arbetsbeskrivningar samt genom redskap. Eleverna ger också uttryck för att de härigenom utvecklar kunskaper som att lära sig att planera och att tänka självständigt, vilket även lärarna bekräftar. Liknande erfarenheter förklaras av Borg (1995) och kan benämnas som *tyst kunskap*, vilken är intellektuellt krävande och fordrar abstrakt tänkande. Det är dock osäkert i vilken grad eleverna uppfattar denna form av lärande.

Inför utvecklingssamtal och bedömning anser såväl lärare som elever att eleverna är delaktiga i diskussioner om sin situation. Kjellström (2005) betonar att bedömning av elever i ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem innebär att elevernas prestationer ska jämföras mot kriterier som är uppställda i förväg, samt kända av eleverna. Två lärare i undersökningen utgår

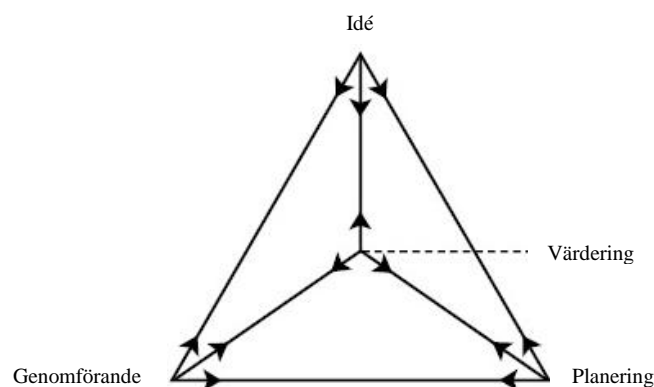
ifrån analytiska bedömningsmatriser vid bedömningen. Vad de andra lärarna använder sig av för bedömningsgrunder framgår inte.

Slöjdprocessen är enligt Hasselskog (2008) mångtydigt definierad i kursplanen för slöjd och kan tolkas på olika sätt, såsom mål, ämnesinnehåll eller metod. De flesta lärarna i enkäten svarar att de tolkar slöjdprocessen som en metod att lära. Såväl Hasselskog (2008), Björklund (2008) som Lindfors (1991) menar att i läroprocesser sker en växelverkan mellan och inom olika faser. Nästan alla lärare svarar att de ser slöjdprocessen på liknande sätt. Av elevernas spontana svar i enkäten ges ett fåtal exempel som kan tolkas att de arbetar växelverkande när de beskriver att de experimenterar och gör ändringar. Lärarna arbetar efter väl invanda rutiner och menar att de känner till slöjdprocessens innebörd, men med tanke på deras sammantagna svar är det tveksamt om alla fått riktigt klart för sig slöjddämnets vidd och möjlighet att genom slöjdprocessen utveckla ett reflekterande arbetssätt. De arbetar med olika steg och eleverna kommer också fram till målet, som för dem är den färdiga produkten, men att stimulera eleverna, att inom och mellan varje fas, reflektera över det utförda arbetet verkar få litet utrymme. Det förefaller också som om värdering av elevernas arbete och arbetsinsats inte prioriteras vare sig av lärare eller elever, varför detta sammantaget pekar på ett linjärt synsätt på lärande, i motsats till ett växelverkande där olika faser i arbetsprocessen samspelar med varandra.

Av svaren att döma framgår att lärarna inte har helt klart för sig vad värderingen innebär. Lärarna menar att eleverna redovisar sina färdiga slöjdarbeten muntligt, eller gör en skriftlig utvärdering, medan de flesta eleverna svarar att de inte gör någon form av värdering. Även innebörden av att arbeta växelverkande förefaller vara oklar för lärarna. Hasselskog (2010) anser att redovisningar och utvärderingar som enbart sker i slutet av ett arbetsområde visar på ett linjärt synsätt på slöjdprocessen då värderingsfasen ses som ett avslutande. I det växelverkande synsättet fokuseras värdering genom hela processen. Björklund (2008) pekar på den kritik som framförts mot en naturvetenskaplig linjär tolkning av en process. Denna tolkning sades kunna påverka elevernas utveckling negativt om processen uppfattas som en standardiserad arbetsmall i stället för en utvecklingsprocess.

Varken lärare eller elever verkar ha en klar bild av slöjdprocessen och dess innebörd. Hasselskog (2008) anser att slöjdprocessen är otydligt definierad i kursplanen. Detta kan förklara den ovisshet som lärare och elever i undersökningen visar. När de nationella målen är diffusa kan inte en likvärdig undervisning skapas, vilket får till följd att lärarna bygger sin undervisning på lokala förutsättningar (Hasselskog, 2010). Undersökningen visar, med stor tydlighet, på behovet av en enkel och tydlig beskrivning av vad ett växelverkande arbetssätt genom slöjdprocessen innebär. Jag har därför tagit fram en figur, en tetraeder, för att illustrera min uppfattning av slöjdprocessens idé och mening och för att belysa processens olika faser och deras växelverkan och samspel mellan faserna.

Tetraedern är en vidareutvecklad modell, inspirerad av Borgs (2001) illustration av de fyra aspekterna för lärande.⁶



Figur 2. Slöjdprocessen

Varje hörn i figuren representerar en av slöjdprocessens faser som kan fokuseras, en i taget, ordningen är inte bestämd, men alla faserna måste finnas med. Figuren visar tydligt att slöjdprocessen inte är linjär och att de fyra olika faserna kan växelverka eftersom tetraederns samtliga hörn är förbundna med varandra. Av figuren kan också utläsas att arbetet i processen inte sker i någon bestämd ordning, och att värdering – reflektion, ska ske efter varje moment eller fas, varefter bestäms vilken fas som är lämplig att fokusera fortsättningsvis. Värderingsfasen har därför stor betydelse i slöjdprocessen och ska inte ses som ett avslutande moment.

Hur lärandet främjas genom slöjdprocessen

I föregående avsnitt behandlades de båda första forskningsfrågorna nämligen hur lärare och elever beskriver arbetet i slöjdprocessen. I detta avsnitt fortsätter diskussionen på motsvarande sätt och behandlar den tredje forskningsfrågan om *hur lärandet främjas för eleven genom slöjdprocessen*.

Skolverket (2006) har med de nationella utvärderingarna som grund påvisat att lärarna har avgörande betydelse för elevers lärande. Det är framför allt lärarnas utbildning, lärarnas trivsel och trygghet i sin yrkesroll samt deras lust att vara lärare som är av största vikt för elevernas lärande. Dessa egenskaper stämmer väl in på lärarna i denna undersökning då det av lärarenkäten framgår att alla lärarna utom en är slöjdlärover utbildade och alla lärare utom tre har mer än tio års erfarenhet. Enkäten visar också att lärarna trivs och verkar trygga samt att de visar stort engagemang för eleverna. Detta uppskattas av eleverna som också trivs och har tilltro till sina lärares kunskaper, vilket bidrar till ett förtroendefullt samarbete och därmed till betydelsefulla förutsättningar för lärande genom lärarnas agerande och kompetens. Med trivseln ökar också lusten att lära samt elevernas motivation och självkänsla. Skolverket (2003a) skildrar att motivation i skolarbetet har att göra med studieintresse, ambition och engagemang. Analysen av undersökningen visar att elevernas motivation är stor när de arbetar i slöjdprocessen. När eleverna trivs och kan bygga upp sin självkänsla och tilltro till sin egen förmåga, ökar deras kompetensupplevelse så att den också kan spridas till andra ämnen (Gjota, 2002). Genom att eleverna får ta del av slöjdlärares professionalitet och positiva inställning till sina elever och eleverna i sin tur visar uppskattning skapas det goda förhållande mellan lärare och elever, som såväl elevsvaren som lärarenkäten vittnar om. Detta sammantaget främjar och utgör en god grund för lärandet i slöjd.

⁶ Se kapitel 3 s. 12

Hur lärandet synliggörs

I följande avsnitt diskuteras slutligen hur resultatet, utifrån studiens forskningsfrågor, svarar mot undersökningens syfte, Hur lärande kan synliggöras genom slöjdprocessen. Även här sker diskussionen utifrån tidigare forskning, styrdokument och egen erfarenhet.

Kursplanen (Skolverket, 2000b) anvisar att mål att sträva mot ska ligga till grund för planeringen av undervisningen. Skolverkets nationella utvärdering visar att det på många skolor är de lokala målen som styr (Skolverket, 2005). Av svaren i lärarenkäten framgår inte om undervisningen planeras mot strävansmålen eller om det är lokala mål som styr. Om målen inte är definierade finns risk att produkten kommer att styra. I det ofta intensiva slöjdarbetet har produkten en framträdande roll även om lärarnas intentioner är att fokusera på arbetsprocessen och att låta produkten stå tillbaka. Enkätsvaren visar att eleverna, och stundtals även lärarna, har svårt att bortse från uppfattningen att produkten är målet. Johansson (2009) uttrycker detta som att produkten skymmer de kunskaper som förvärvats i arbetsprocessen. Två centrala frågor i enkäten besvarades inte, nämligen hur lärandet i slöjd presenteras för elever och föräldrar samt hur strävansmålen konkretiseras för eleverna. Dessa båda frågor har stor betydelse för hur lärande i slöjd synliggörs. Vad svarsbortfallet beror på är svårbedömt, möjligen kan frågorna ha ansetts alltför omfattande, eller också har lärarna inte varit införstådda med frågornas innebörd. Det är under arbetsprocessen med slöjdföremålet som lärandet kan synliggöras för eleverna. Undersökningens båda enkäter visar att kommunikation sker genom såväl verbal feedback från lärare, kamrater och föräldrar som icke-verbal feedback, bland annat i samband med att eleven har förstått arbetsbeskrivningar samt vilka handgrepp och redskap som krävs. Detta är i linje med Johanssons (2008) teman för lärande i slöjd. Om eleverna uppfattar detta förhållande som lärande är svårt att säga utifrån det underlag som undersökningen lämnade. Borg (1995) och Björklund (2008) uttrycker dessa erfarenheter som tyst kunskap.

Dokumentation är ett led i att synliggöra lärande. Av undersökningen framkommer att eleverna skissar och planerar. Hur detta dokumenteras är däremot oklart. Inte av några enkätsvar, varken lärares eller elevers, framgår att eleverna dokumenterar under arbetets gång. Johansson (2002) menar emellertid att genom att skriva dagbok reflekterar eleverna samtidigt över sitt slöjdande. Lärarenkäten visar, att i de flesta av de i enkäten ingående skolorna, dokumenteras elevens arbete först efter slutfört arbete av antingen läraren eller eleven. Eleverna är inte alltid av samma uppfattning i denna fråga. Vad som kan utläsas är, att när dokumentation eller redovisning förekommer, sker denna efter avslutat arbete. Ansvar för dokumentationen synes ligga hos läraren. Några lärare har nämnt att de fotograferar elevernas färdiga produkter som dokumentation, men det framgår inte på vilket sätt dessa fotografier används. Även redovisningar och utvärderingar förekommer i samband med elevernas färdiga slöjdarbeten. Ovanstående former för dokumentation och redovisning kan betraktas tillhöra ett linjärt synsätt på lärande enligt Hasselskogs (2010) definition.

Syftet med detta arbete är, som tidigare nämnts, att undersöka hur lärande kan synliggöras genom slöjdprocessen. Slöjdamnet förefaller, enligt studien, ha goda förutsättningar för lärande vad beträffar elevers motivation och lust att lära, samt genom det goda förhållandet mellan lärare och elev. Undersökningen har också påvisat slöjdamnets spännvidd och möjlighet att kunna erbjuda lärande och utveckling utifrån flera andra aspekter. Förutom de kunskaper som erhålls genom att göra, att läsa och att räkna erbjuder slöjdamnet också möjlighet till estetiska och sociala upplevelser. Dessutom sker i slöjden kommunikativa sinnesupplevelser i mötet med olika material, redskap och verktyg. Studien har även visat överensstämmelse

med flera av de resultat som framkom i den riksomfattande utvärdering som gjordes 2003⁷, bland annat vad gäller elevers trivsel och slöjddämnetts popularitet, men också det faktum att eleverna inte ser vad lärande i slöjd innebär och till vilken nytta. Uppsatsens studie visar också, med stor tydlighet, att mycket av det som sker i form av lärande och utveckling i slöjdsalar, sker utan reflektion och dokumentation, och blir därigenom inte synliggjort. Det framkommer visserligen att lärarna strävar efter att arbeta enligt slöjdprocessens intentioner, men studien visar också att lärarna inte har förstått hela dess innebörd, det vill säga att eleverna ska arbeta växelvis, inom och mellan de olika faserna, och därvid kontinuerligt värdera och dokumentera sin arbetsinsats under arbetets gång.

Avslutande kommentarer och förslag till vidare forskning

Arbetet med uppsatsen har bidragit till många intressanta reflektioner och forskningsfrågor att utveckla vidare. Uppsatsen kan ses som inspiration till slöjdlärare att fortsätta med att utveckla arbetet i slöjdprocessen genom att låta eleverna dokumentera och därigenom stimulera och synliggöra sitt lärande i större utsträckning. Dokumentationen ska ske under hela arbetsprocessen, visa ställningstaganden under arbetets gång, och hur nyvunna och tidigare kunskaper kan förenas. Med hjälp av exempelvis loggboksskrivande, kombinerat med dokumentation med digitalkamera, inte bara som ett avslutande moment, utan fortlöpande, skulle eleverna få större möjlighet att se konsekvenser av och kunna värdera sitt arbete samt att följa sin utveckling. En sådan tydlig dokumentation skulle också möjliggöra att lärandet synliggörs, inte bara för eleverna, utan också för föräldrar och andra utanför slöjdsalen. Denna dokumentation kan också ligga till grund vid bedömningen av elevernas arbete och arbetsinsats

Slöjdprocessens arbetssätt lär ut ett processtänkande om hur man arbetar för att få fram kreativa lösningar på problem. Genom att tydliggöra arbetet i de olika faserna i slöjdprocessen och konsekvent tillämpa dem skulle eleverna, förutom att få möjlighet att känna och förstå hur de utvecklar sitt lärande, också skaffa sig erfarenhet av hur också andra problem kan mötas och lösas. Ett slags generell processkunskap. Processinriktat arbete förekommer inte enbart i slöjdsalen, utan också i skolan i övrigt och dessutom i många andra sammanhang utanför skolan. Ett framtida utvecklingsområde skulle vara att arbeta fram en modell för att utbilda i process, inte bara som en metod, utan också som ett mål för att lära sig att arbeta processinriktat.

Flera forskare (Säljö, 1995; Borg, 2001; Johansson, 2002) har beskrivit slöjddämnetts komplexitet och visar att slöjddämnet uppfyller läroplanens övergripande mål, de mål som skolan har för hela sin verksamhet. Slöjddämnetts popularitet måste därför uppmärksammas mer liksom dess gynnsamma förutsättningar att utveckla eleverna allsidigt. Att utveckla förmågan att arbeta och tänka kreativt, att ta ansvar och initiativ är förmågor som kan kopplas till livet utanför skolan. Slöjden ger handlingsberedskap för livet. Ett intressant område att forska vidare på är om slöjdprocessens arbetssätt kan spridas till andra ämnen.

Så länge elever och föräldrar varken ser eller förstår vad eleverna kan lära sig i slöjden, förutom hantverkarskunskap, kommer slöjddämnetts status att befinna sig på nuvarande låga nivå i jämförelse med andra ämnen som anses vara viktigare. Ytterligare en fråga för framtida forskning skulle därför kunna vara att, i en större studie, undersöka om lärande kan synliggöras bättre genom att låta eleverna reflektera och dokumentera arbetet genom hela slöjdprocessen. Synliggöra att slöjdprocessen är en väg till lärande. Om eleverna kan se och förstå hur och vad de lär sig i slöjden skulle det inte heller råda någon tveksamhet om svaret på den inledande frågan, *”Vad får man lära sig i slöjden egentligen?”*

⁷ NU-03 beskrivs i not på sid.2

Referenslista.

- Bell, J. (1995). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund Boistrup, L. (2005). Att fånga lärandet i flykten. Ingår i Lindström, L. & Lindberg, V. (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s.111–129). Stockholm: HLS förlag.
- Björklund, L-E. (2008). *Från Novis till Expert: Förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Linköping: Linköping University.
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962–1994* (LiU.PEK-R-191). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck – uttryck – avtryck* (Linköping Studies in Education and Psychology, 77). Linköping: Linköpings universitet.
- Borg, K. (2008). Kreativitet eller problemlösning – Vad bedömer vi i slöjden? Ingår i Borg, K. & Lindström, L. (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 199–210). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Borg, K. (2009). Alla dessa slöjdpåsar. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, (133/134), 16–26.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. (2. ed.) New York: Oxford University Press.
- Carlgren, I. (2008). Bryt upp lärandets ”svarta låda”. *Pedagogiska magasinet*, (3), 58–61.
- Carlgren, I & Marton, F. (2005). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- CODEX Riktlinjer för forskning. (u.å./10). Hämtat 11 maj 2010, från <http://www.codex.uu.se/>
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Hartman, S., Lundgren, U. & Hartman, R-M. (Red.), Stockholm: Natur och Kultur.
- Degerfält, I. & Porko-Hudd, M. (2008). Informationsteknik – ett redskap i slöjden. Ingår i Borg, K. & Lindström, L. (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 113–123). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära* (B. Nilsson, Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: en litteraturöversikt. Ingår i *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg.7 (4), 279–305.

- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. Ingår i *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg.11 (2), 94–115.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hasselskog, P. (2008). Här är det slöjdprocessen som räknas. Ingår i Lindberg, V. & Borg, K. (Red.), *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (s. 31–46). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (Göteborg Studies in Educational Science, 289). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hedström, H. (1998). Slöjd, bild och musik är viktigast. *Slöjdforum*, (6), 29–30.
- Holmberg, A. (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet: Kontinuitet och förändring i en lokal textilläro-utbildning 1955–2001* (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Textilia 1). Uppsala: Uppsala universitet.
- Holmqvist, M. (2006). Att teoretisera lärande. Ingår i Holmqvist, M. (Red.), *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell* (s. 9–27). Lund: Studentlitteratur.
- Husén, T. (1959). *Psykologi*. Stockholm: P. A. Nordstedt & Söner.
- Jacobsen, J.K. (1993). *Intervju. Konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Göteborg Studies in Educational Science, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. (2008a). Att tänka med nålen i hand – medierande redskap i slöjdpraktik. Ingår i Rystedt, H. & Säljö, R. (Red.), *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande* (s. 263–276). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2008b). Kommunikation i skolans slöjdpraktik. Ingår i Borg, K. & Lindström, L. (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 145–157). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Johansson, M. (2009). Slöjdamnet – urgammalt, modernt och coolt. *KRUT, Kritisk utbildnings-tidskrift*, (133/134), 5–13.
- Kjellström, K. (2005). Bedömningsmatriser – en metod för analytisk bedömning. Ingår i Lindström, L. & Lindberg, V. (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 193–217). Stockholm: HLS förlag.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Fritzes förlag.

- Kungliga Skolöverstyrelsen. (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor (U55)*. Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindfors, L. (1991) *Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd*. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- Lindstöm, L. (2002). Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet. Ingår i Skolverket. *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 109–124). Stockholm: Liber Distribution.
- Lindstöm, L. (2005). Portföljmetodik i estetiska ämnen. Ingår i Lindström, L. & Lindberg, V. (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 159–192). Stockholm: HLS förlag.
- Lindstöm, L. (2007). Kan kreativitet läras ut? En bildpedagogisk översikt. (*EDUCARE 2007:1 Kreativitet*). Hämtat 18 juni 2010, från <http://hdl.handle.net/2043/8163>
- Lindstöm, L. (2009). Estetiska lärprocesser om, i med och genom slöjd. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, (133/134), 57–68.
- Madsén, T. (1999). Lev Vygotskij – en aktuell röst ur det förgångna. *Pedagogiska magasinet*, (1), 46–51.
- Madsén, T. (2002). Återupprätta läraren! *Pedagogiska magasinet*, (3), 54–59.
- Molander, B. (1995). Kunnande som reflekterat handlande. *Slöjdforum*, (5), 32–35.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Slöjd – en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber Distribution.
- Patel, R & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedersen, J. (2006). Att lära för livet. Ingår i Granström, K. *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (Forskning i fokus nr 33). (s. 139–154). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Pettersson, A. (2005). Vad är bedömningens syfte? Ingår i Lindström, L. & Lindberg, V. (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31–42). Stockholm: HLS förlag.
- Rudhe, E. (2008). Intuition räddar straffen. *Lärarnas tidning*, (12), 20–21.
- Skolverket. (1994). *Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap* (Skolverkets rapport, 58). Stockholm: Liber Distribution.

- Skolverket. (1996). *Grundskola för bildning. Kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Liber Distribution
- Skolverket. (2000a). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2000b). *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2003a). *Lusten att lära – med fokus på matematik. Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002 (Rapport 221)*. Hämtat 9 mars 2009, från <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2003b). *Självkänsla och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till Information och kommunikation, Lusten att lära, Tid för lärande*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport (Rapport 250)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd (Ämnesrapport till rapport 253)*. (Hasselskog, P. & Johansson, M., författare). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006). *Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar (Rapport 282)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen. (1960). *Läroplan för grundskolan, allmän del. Skolöverstyrelsens skriftserie 60 (Lgr 62)* Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan, supplement Slöjd (Lgr 69)*. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, allmän del (Lgr 80)*. Stockholm: Utbildningsförlaget, Liber.
- SOU 1992:94. *Bildning och kunskap*. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning. Stockholm: Liber Distribution.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till ny läroplan för barn och unga 6 – 16 år*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Betänkande av Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Svenska akademiens ordbok. (1981). *Ordbok över svenska språket* (Tjugoåttonde bandet, Sluvra – Solanin). Lund: Svenska akademien, Gleerup.
- Säljö, R. (1995). Är handen praktisk och tanken teoretisk? *Slöjdforum*, (1) 5–7.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Fritzes.

Bilagor

Bilaga 1: Lärarenkät

Enkät – Lärare

1. Några frågor om din bakgrund:

Är du: Kvinna Man
Ålder: 20-24 25-34 35-44 45-54 55-65
Utbildning: _____
Tjänstgöring: Antal år: _____ tx.sl. %, t.&m.sl. %
Undervisning i annat ämne, annat uppdrag: _____

2. Lärarrollen:

Berätta om hur du trivs som slöjdlärare (arbetsglädje, arbetsbelastning, etc.) _____

Beskriv hur du får feedback (från elever, från andra lärare i skolan, från föräldrar, etc.) _____

3. Slöjdens roll i skolan:

Vilken status har slöjden i din skola, hur ser andra lärare på slöjddämnet? _____

Hur samverkar slöjden med andra ämnen? _____

1

4. Kunskapsyn:

Vad anser du har betydelse för elevernas lärande? _____

Nämnmånga förmågor som du anser att eleverna utvecklar i slöjden. _____

Hur presenterar du lärandet i slöjd för elever och föräldrar? _____

Hur konkretiserar du stråvmålen för eleverna? _____

5. Slöjdprocessen: Idé, Planering, Genomförande, Värdering

Beskriv vad slöjdprocessen innebär för dig. _____

Beskriv hur du uppfattar slöjdprocessen (som en metod, som ett ämnesinnehåll, som ett mål, som slöjddämnet i sig, eller på annat sätt). _____

Beskriv hur ditt arbetsätt har förändrats genom åren. _____

Hur lägger du upp undervisningen enligt slöjdprocessen? _____

2

Bilaga1: Lärarenkät

Hur tolkar du begreppet slöjdprocessen? Är den *linjär* - eleverna arbetar med de olika faserna i tur och ordning, eller *växelverkande* - eleverna arbetar växelvis mellan de olika faserna, eller på något *annat sätt*? _____

6. Idéfasen:

Hur får eleverna veta vad de ska göra? _____

Hur arbetar eleverna under idéfasen? _____

Hur får eleverna inspiration till sina arbeten? _____

I vilken utsträckning får eleverna fritt välja arbete? _____

7. Planeringsfasen:

Hur arbetar eleverna under planeringsfasen? _____

Vilka moment anser du bör ingå i planeringsfasen? _____

8. Genomförandefasen:

Hur arbetar eleverna efter färdiga beskrivningar/instruktioner? _____

Efter vilken typ av instruktioner arbetar eleverna? _____

Hur presenterar du olika begrepp och moment? _____

Hur individualiserar du undervisningen för eleverna? _____

9. Värderingsfasen

Hur redovisar eleverna sina arbeten? _____

Hur utvärderar och redovisar eleverna sin arbetsinsats? _____

Beskriv hur eleven dokumenterar. - Portfolio, foto, loggbok, matriser, @tt slöjda, annat _____

Hur dokumenterar du elevens slöjdprocess inför bedömning/betygsättning? _____

I vilken utsträckning är eleven delaktig vid bedömning? _____

Tack för din medverkan!

Bilaga 2: Elevenkät

Enkät – elever

1. Några frågor om dig:

Är du Flicka Pojke

Trivsel och nöjdhet:

Hur trivs du i skolan?	mycket bra	bra	inte så bra	dligt
Hur trivs du när du jobbar i slöjden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur nöjd brukar du bli med dina slöjdföremål?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vad säger de där hemma om dina slöjdföremål?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inget

Vad är du mest nöjd med av det som du har gjort i slöjden?

Markera med kryss (x) i de rutor som du anser stämma med dina åsikter.
Sätt därefter en etta (1) bredvid den ruta som stämmer allra bäst!

2. Kunskapsyn:

Vad tycker du att du får lära dig, förutom att tillverka saker, när du jobbar i slöjden?

Ta ansvar för mitt arbete ()
Bygga upp min självkänsla ()
Tänka kreativt och påhittigt ()
Lära mig att planera ()

Annat _____

Vad tycker du att du kan ha för nytta i framtiden av att arbeta i slöjden?

Hur lär du dig bäst i slöjden?

När läraren och gruppen diskuterar tillsammans ()
När läraren visar mig ()
När jag läser en beskrivning själv ()
När jag läser och diskuterar med en kompis ()
Annat _____

Hur jobbar du bäst i slöjden?

När jag jobbar ensam ()
När jag jobbar tillsammans med en kompis ()
Annat _____

3. Idéfasen:

Hur får du idéer och inspiration till dina slöjdarbeten?

Från tidningar, böcker, TV, dataprogram ()
Från läraren ()
Från kompisar ()
Annat _____

Hur presenterar du dina idéer för läraren?

Berättar ()
Gör en skiss ()
Skriver in i min planering ()
Inte alls. Jag sätter bara igång ()
Annat _____

Hur ofta får du jobba fritt med dina idéer?

En gång varje termin ()
Vi jobbar alltid fritt ()
Vi jobbar aldrig fritt ()
Annat _____

Bilaga 2: Elevenkät

Ge exempel på vad du har tillverkat när du har jobbat fritt? _____

4. Planeringsfasen:

Vad är viktigt för dig när du planerar ett arbete?

- Utseendet ()
- Funktionen ()
- Materialiet ()
- Miljöpåverkan ()
- Annat _____

Hur planerar du dina arbeten?

- Tillsammans med läraren ()
- Letar efter en färdig beskrivning ()
- Väljer modell och material ()
- Annat _____

5. Genomförandefasen:

Hur vet du *hur* du ska arbeta med ett slöjdarbete?

- Tittar hur andra har gjort ()
- Frågar läraren ()
- Följer en arbetsbeskrivning ()
- Läraren visar hela gruppen samtidigt ()
- Annat _____

Hur gör du när du behöver hjälp?

- Räcker upp handen och väntar på läraren ()
- Frågar en kompis som kommit längre ()
- Skriver upp mitt namn på tavlan och väntar på läraren ()
- Annat _____

3

Vad gör du under tiden som du väntar på hjälp?

- Sitter still och väntar ()
- Pratar med en kompis ()
- Funderar på problemet en gång till ()
- Jobbar med ett extraarbete ()
- Annat _____

Vad tycker du bäst om att göra?

- Lära mig en ny slöjdt teknik ()
- Utveckla en teknik, jag redan kan lite om ()
- Lära mig om mönster och ritningar ()
- Annat _____

6. Värderingsfasen:

Hur brukar du redovisa när du är färdig?

- Visa gruppen ()
- Fotografera och skriva in i min mapp på datorn ()
- Fotografera och klistra in bilden på ett papper ()
- Skriva en utvärdering ()
- Inte alls. Jag tar bara hen mitt arbete ()
- Annat _____

Vad tror du att du lär dig genom att redovisa ett slöjdarbete?

- Att prata inför en grupp ()
- Att tänka igenom min arbetsgång ()
- Att upptäcka hur mycket jag har lärt mig ()
- Annat _____

4

Bilaga 2: Elevenkät

Brukar du skriva loggbok/dagbok i slöjden?

- Ja, varje lektion ()
Ja, efter varje arbetsområde ()
Ja, ibland ()
Nej, aldrig ()

Hur vet du hur du ligger till kunskapsmässigt i slöjdt?

- Jag pratar med min lärare ()
Jag fyller i en matris varje termin ()
Det får jag höra på utvecklingssamtalet ()
Jag har ingen aning ()
Annat _____

Hur ofta pratar du med din slöjdlärare om hur du ligger till?

- Varje lektion ()
Efter varje arbetsområde ()
Lite då och då ()
En gång per termin ()
Aldrig ()

Hur vet du vad som krävs för att ditt arbete ska bli godkänt?

- Jag frågar min lärare ()
Det får jag reda på i början av arbetsområdet ()
Det vet jag inte, men alla blir godkända ()
Jag har ingen aning ()

Är det något annat som du vill tillägga?

Tack för din medverkan!

Bilaga 3: Brev till Rektor

2009-05-10

Till Rektor vid

Jag heter Lena Åberg och är textillärare vid [REDACTED] skolan i [REDACTED]. Parallellt med mitt arbete går jag en magisterutbildning vid Göteborgs Universitet. Till magisteruppsatsen, som handlar om "Slöjdprocessen, en väg till lärande", ska jag göra en undersökning, varför jag skulle vilja ställa några frågor till slöjdlärare samt till elever i år 5 och i år 9 vid Din skola.

Frågorna till eleverna är i enkätform och gäller deras inställning till arbetet i slöjdprocessen, dvs. hur de arbetar i slöjd. Jag vill inte veta elevernas namn, men är intresserad av om svaren kommer från en flicka eller pojke. Det kommer inte att vara möjligt för någon att spåra vem som har fyllt i respektive enkät. Jag har för avsikt att själv komma och dela ut enkäterna samt också att samla in dem. Textilläraren och jag har kommit överens om lämpligt tillfälle för besöket.

Jag skulle uppskatta om Du ställer Dig positiv till att jag kommer och genomför enkäten, så att jag därefter kan slutföra min magisteruppsats.

Då min avsikt är att undersökningen ska äga rum under maj månad är jag tacksam för ett snabbt svar.

Med vänlig hälsning,

Lena Åberg

Telefon: [REDACTED]