



Slöjd

En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

Beställningsadress:

Liber Distribution
162 89 Stockholm
tel: 08-690 95 76
fax: 08-690 95 50
e-post: skolutveckling@liber.se
www.skolutveckling.se

ISBN: 91-85128-46-5

ISSN: 1651-9787

Best.nr: Uo6:114

Omslagsbild: Stockbyte/Getty Images

Grafisk form: Mera text & form

Tryck: Edita Västerås 2007

Slöjd

En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

INNEHÅLL

FÖRORD	5
INLEDNING	6
Fokus på skolans kunskapsuppdrag	7
Mål att sträva mot anger inriktningen	7
Bedömning för lärande	8
Kön och prestation	8
LÄSARGUIDE	10
NU 03 – den nationella utvärderingen av grundskolan 2003	11
1. VAD LÄR SIG ELEVERNA?	13
Måluppfyllelse i förhållande till mål att sträva mot	13
Roligt men inte nyttigt	15
Görandet står i centrum – men lärandet lyfts inte	16
UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL	18
Styrdokumentet och slöjdämnets tradition	18
Hur elever lär sig i och genom slöjd	19
Slöjdämnet utanför slöjdsalarna	20
ATT SAMTALA OM	22
2. HUR SER UNDERVISNINGEN UT?	23
Ett ämne – två slöjdarter	23
Slöjdprocessen – utmärkande för slöjdämnet	24
Elevinflytande	26
Lärrarroller	28

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL	31
Ett ämne med två slöjdarter – för eller emot ökad jämställdhet?	31
Engagemang och delaktighet	32
Medveten variation – en del av lärares uppdrag och kompetens	33
Slöjdamnets potential	35
ATT SAMTALA OM	37
3. VAD BEDÖMS OCH BETYGSSÄTTS?	38
Löpande bedömning: värdering, feedback och dialog	38
Olika grunder för betyg – mellan skolor, och mellan elever och lärares uppfattning	39
UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL	42
Allsidighet i undervisning och bedömning	42
Bedömning en del av lärandet	43
Bedömning av och för lärande i slöjdamnet	45
Betygskriteriernas roll och funktion	47
Betygskriteriernas utformning	48
Ökad nationell likvärdighet – vad skall bedömas och hur?	49
ATT SAMTALA OM	52
REFERENSER OCH TIPS TILL VIDARE LÄSNING	53
Kapitel 1	53
Kapitel 2	54
Kapitel 3	55
Mera tips till läsning	57

FÖRORD

Denna samtalsguide har tillkommit framför allt utifrån ett behov av att fördjupa samtalet om skolans kunskapsuppdrag. Ett samtal som ständigt behöver hållas vid liv mellan kollegor, elever och skolledare. Guiden förser dig och dina kollegor med ett antal resultat från den senaste svenska utvärderingen av grundskolan och med några vägledande resonemang för att inspirera samtalet. Vår förhoppning är att guiden leder till gemensam reflektion om den pedagogiska grundsynen hos enskilda lärare, arbetslag och ämneslag. Guiden kan också ge tillfälle att reflektera över hur målen för undervisningen utformas och hur elevernas utveckling kan följas. Tanken är att materialet ska kunna fungera som ett redskap för lärare att utforska och reflektera över de egna ansträngningarnas resultat.

Guiden utgår från den omfattande utvärderingen som Skolverket genomförde av grundskolans utveckling, *Den nationella utvärderingen, 2003* (NU 03).

En nationell utvärdering är som ett flygfoto. Nyanser suddas ut. Vi ser berg och dalar, sjöar och älvar, stora samhällen och skogar. En och en annan motorväg kan framträda. De små kullarna, åarna och bäckarna, småstigarna och människorna syns inte.¹

Vi tror att när de stora övergripande bilderna kontrasteras mot skolans eller kommunens unika lokala landskap kan nya mer eller mindre kända bilder av den egna verkligheten upptäckas. Ser man samma mönster i den enskilda skolan som i de nationella utvärderingarna? Vad är annorlunda? Finns det skillnader mellan olika klasser i samma skola? Kan skolan skapa en ny vision för att få fler elever att utvecklas? Dessa är några av de frågor som guiden vill väcka.

Huvudförfattarna till denna samtalsguide är Peter Hasselskog och Marléne Johansson, båda slöjdlärarytbildare och forskare vid Göteborgs universitet. I framtagandet av guiden har även Sandra Mardones Larsson och Petra Dahlström medverkat.

Kjell Hedwall
Avdelningschef

Sandra Mardones Larsson
Projektledare

1) Holmberg, L. (2005). *Elever i årskurs 5 läser*. I: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Årskurs 5, s. 53.

”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker.”²

INLEDNING

Vad lär sig eleverna i grundskolan? Vad förväntas det att de ska lära sig utifrån läroplanen och kursplanernas mål? Dessa frågor måste ständigt vara aktuella i samtalen om skolan, inom arbetslag och ämnesgrupper samt mellan skolor och skolhuvudmän. De professionellas samtal om skolans kunskapsuppdrag är grunden för ett fortsatt utvecklingsarbete. I det sammanhanget hör detta material hemma, som en guide för samtalet.

En förutsättning för att skolan ska kunna genomföra sitt kunskapsuppdrag är att det finns en förståelse för sambanden mellan mål, kunskapsinnehåll, samt bedömning och betygssättning. Myndigheten för skolutveckling vill bidra till diskussioner pedagoger emellan om dessa samband. Sådana diskussioner utgör en viktig och nödvändig grund för att kunna omsätta statliga och lokala styrdokument till en fungerande praktik. De är också en förutsättning för en så likvärdig bedömning och betygssättning som möjligt.

Stöd materialet är en del i myndighetens satsning på kunskapsutveckling och kunskapsbedömning och består av en serie samtalsguider för flertalet av skolans ämnen. Faktastoffet är i huvudsak hämtat från NU 03. Men samtalsguiden är inte en komplett redovisning av alla resultat och analyser som NU 03 lett fram till. Guiden tar endast upp ett urval av resultaten och slutsatserna.

2) Lpo 94, s. 8.

Fokus på skolans kunskapsuppdrag

I läroplanen för grundskolan, Lpo 94, är värdegrunden central. Arbetet med värdegrunden är en ständigt pågående process. Lärare, elever och skolledningar runt om i landet har under de senaste åren lagt ner mycket arbete på värdegrundsfrågorna. Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003, i fortsättningen kallad NU 03, visar att det finns en hög medvetenhet bland både elever och personal om värdegrunden, även om utvärderingen också visar att det finns brister i tillämpningen av värdegrunden i den dagliga skolverksamheten.

Myndigheten för skolutveckling vill bygga vidare på NU 03 genom att sätta fokus på skolornas kunskapsuppdrag. Vad är det för kunskapsinnehåll som undervisningen i skolan gestaltar? Vilket lärande utvecklar varje elev? Flera utvärderingar, såväl nationella som internationella, liksom erfarenheter från utvecklingsarbete på Myndigheten för skolutveckling lyfter fram behovet av att fokusera på skolornas kunskapsuppdrag.

NU 03, vars resultat denna samtalsguide i stor utsträckning bygger på, visar på brister i uppnåendet av kunskapsmålen i flera ämnen, i synnerhet gäller bristerna förmågan att läsa längre texter i ämnet svenska, innehållsrelaterade kunskaper i de samhällsorienterande ämnena, begreppsförståelse i kemi samt kunskaper i matematik. Samtidigt visar NU 03 att eleverna har goda kunskaper i engelska, har god förmåga att tala och skriva både svenska och engelska och är bra på att samarbeta och lösa problem.

Mål att sträva mot anger inriktningen

I debatten om skolan hörs ofta att vi har fått en skola där kursplanernas mål att uppnå styr undervisningen. Men det som enligt kursplanerna ska styra inriktningen på undervisningen är mål att sträva mot. Det är dit undervisningen ska sikta när det gäller att utveckla elevernas kunskaper. Mål att sträva mot sätter inte heller några gränser för elevernas kunskapsutveckling. I en undervisning som ska stimulera och utmana varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter blir mål att sträva mot en naturlig utgångspunkt.

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för undervisningen, enligt läroplanen. Och här står skolan inför en utmaning! Att de flesta elever trivs med skolan, sina kamrater och sina lärare är en god grund, likaså att eleverna visar intresse och motivation för många av ämnena, exempelvis i slöjdämnet. Resultaten från NU 03 och resonemangen i denna samtalsguide ger några utgångspunkter för samtal kring arbetsformer och arbetssätt utifrån ett nationellt perspektiv.

Bedömning för lärande

Den mål- och resultatstyrda skolan och det nuvarande betygssystemet har inneburit en stor omställning för lärarna när det gäller att bedöma elevernas kunskaper. Målstyrningen sätter fokus på den pedagogiska bedömningen som en del av lärandeprocessen. Bedömningen blir ett verktyg för elevernas utveckling, inte enbart för kontroll.

Lärare, elever och föräldrar behöver ha en gemensam kommunikation om och förståelse av mål, kriterier och bedömningsgrunder. Samtalet mellan dessa parter, kring var varje enskild elev står och kan utveckla, är centralt. Det handlar om hur den individuella utvecklingsplanen, IUP, kan användas i samband med en bedömning för utveckling. Samtalet kring mål- och bedömningsfrågor är också betydelsefullt för en så rättvis och likvärdig utbildning och betygssättning som möjligt. Varje elev har rätt till lika möjligheter till lärande och utveckling, samt till likvärdig bedömning av sina prestationer – oavsett i vilken skola eleven går eller var i landet man bor.

Kön och prestation

Skillnaderna i resultat mellan flickor och pojkar ökar, pojkarna tappar allt mer i förhållande till flickorna. Detta är inte unikt för Sverige utan är en utveckling som syns i hela västvärlden – men den är extra tydlig i Sverige och Norden. I alla grundskolans ämnen, med undantag av idrott och hälsa, når flickorna de högsta betygen i högre utsträckning än vad pojkarna gör. Skillnaderna har i flera ämnen ökat de senaste åren.

Resultatskillnaderna mellan flickor och pojkar när det gäller läsförmåga är tydliga. Oavsett klass, etnicitet och bostadsort läser pojkar som grupp sämre än flickor. Eftersom läsförmåga är väsentlig för lärandet finns det anledning att särskilt uppmärksamma pojkarnas sämre läsförmåga.

Resultaten från NU 03 pekar på att skillnaderna mellan pojkar och flickor i studieresultat till viss del överensstämmer med deras motivation och inställning till studierna. Forskningen om varför pojkar underpresterar saknas till stor del, men en förklaring kan sannolikt sökas i könsbundna värderingsmönster i samhället som helhet. Skolan som ska värna om likvärdighet och jämställdhet behöver ta detta på allvar. Det är alla elevers rättighet att komma till sin rätt i skolan.

LÄSARGUIDE

Efter den allmänna inledningstexten består samtalsguiden av tre kapitel som tar upp frågor kring måluppfyllelse, lärande, arbetsformer samt betyg och bedömning i slöjdamnet. Kapitlen inleds med bilder från dessa områden med utgångspunkt i resultaten från NU 03 och andra studier. Därefter följer två underavsnitt kallade *Utgångspunkter inför samtal* och *Att samtala om* i respektive kapitel.

I avsnittet *Utgångspunkter inför samtal*, förs resonemang kring slöjdamnet i relation till några av de bärande idéerna i läro- och kursplanen med avseende på måluppfyllelse, arbetssätt och bedömning. Diskussionen relateras även till relevant forskningslitteratur. Syftet är att ge perspektiv på några av de frågor som den nationella utvärderingen 2003 väcker. *Utgångspunkter inför samtal* är tänkt att fungera som inspirationskälla för diskussioner kring de frågor som varje kapitel avslutas med. Det finns naturligtvis fler resonemang att följa och fler frågor att ställa än de som guiden tar upp. En utgångspunkt för ytterligare samtal kan också vara de förslag för vidare läsning som ges i slutet av denna samtalsguide.

Avsikten med samtalsguiden är att den ska användas som underlag för diskussioner pedagoger emellan, i arbetslag och ämnesgrupper. Sådana diskussioner utgör en viktig och nödvändig grund för att kunna omsätta det som föreskrivs i statliga och lokala styrdokument till en fungerande praktik. Det är också en förutsättning för en mer likvärdig bedömning och betygssättning. Förhoppningen är att frågorna som finns i anslutning till varje kapitel kommer att fungera som stöd i arbetet med att bygga upp en gemensam syn kring vad som avses med relevant kunskapsinnehåll, kunskapskvaliteter och bedömning, för att därigenom bidra till utvecklingen av skolans kunskapsuppdrag.

Mer information kring kunskapssatsning och kompletterande stödmaterial från Myndigheten för skolutveckling finns på webben: www.skolutveckling.se

NU 03 – DEN NATIONELLA UTVÄRDERINGEN AV GRUNDSKOLAN 2003

Sedan 1990-talet har skillnaderna ökat i barns och ungas livsvillkor: ekonomiskt, socialt och kulturellt. Skolan har fått ett förändrat huvudmannaskap, ny läroplan och det grupprelaterade betygssystemet har ersatts av ett mål- och resultatrelaterat. Arbetssätten i skolan har förändrats bland annat genom att arbetslag införts. Skolan har också tvingats prioritera sociala insatser alltmer. Andelen elever i grundskolan, med annat modersmål än svenska, har ökat och låg 2006 på cirka 16 procent.³

Det var mot bakgrund av dessa förändringar som NU 03 genomfördes. Skolverket ville kartlägga hur grundskolan utvecklats under 1990-talet, vilka behov av insatser som finns och hur väl läro- och kursplanernas mål uppfylls. Ett viktigt syfte var att göra jämförelser med resultaten av den nationella utvärderingen 1992, NU 92.

NU 03 genomfördes under vårterminen 2003 och omfattade år fem och nio. 6788 elever, 1688 lärare och 120 skolor ingick i utvärderingen av år nio. I utvärderingen av år fem ingick 3455 elever och 205 lärare. Hela NU 03 omfattade cirka 10000 elever, 1900 lärare och 197 skolor.

Eleverna i år nio fick göra kunskapsprov i tio olika ämnen samt ett prov i problemlösning. Elever och lärare besvarade också allmänna och ämnesspecifika enkäter. I år nio fick även föräldrar och rektorer besvara enkäter. Genom att en del av proven var upprepningar av prov som ingick i NU 92, var en del av resultaten jämförbara över tid.

Utvärderingsinstrumenten som låg till grund för slöjdämnet bestod i första hand av ämnesspecifika elev- och lärarenkäter, samt av en processtudie med elevers och lärares dagboksanteckningar och en uppföljande elevenkät. I analysen kompletterades slöjdämnets instrument av såväl utvärderingens allmänna enkäter som övriga ämnens enkäter.

Urvalet var representativt för Sveriges samtliga skolor med skolår 9. Utvärderingens hela urval om 120 skolor var uppdelat i tre delurval vilka vart och ett

3) Enligt Skolverkets officiella statistik. Vid mätningstillfället 2006 var det 16,3 procent.

representerade landet som helhet. Resultaten för slöjdämnet kan därför ses som en genomsnittsbild av slöjdundervisningen i den svenska grundskolan 2003. Slöjdämnets *Elevenkät 1* besvarades av 1 587 elever och slöjdämnets *Lärarenkät* besvarades av 87 lärare. Bortfallet var omkring 15 procent. 187 elever och 59 lärare deltog i processtudien med *Dagboksanteckningar*, som skrevs under flera veckor, och 171 elever besvarade den uppföljande *Elevenkät 2*. En bidragande orsak till bortfallet var att vissa skolor inte hade slöjd på schemat den tid utvärderingen genomfördes, annars bestod bortfallet av normal frånvaro i klasserna. När utvärderingen genomfördes hade 80 % av flickorna textilslöjd och 80 % av pojkarna trä- och metallslöjd. Några få elever uppgav att de hade slöjd som ett ämne. Lärarna som undervisade i textil var kvinnor och de som undervisade i trä- och metall var män.⁴

4) Skolverket. (2005a). *Ämnesrapport Slöjd*.

”Valet står inte mellan huruvida människor lär sig något eller inte, utan vad de lär sig av de situationer de ingår i. --- Den intressanta frågan blir att utröna varför människor engagerar sig i och motiveras av vissa läroprocesser, medan det ofta är svårt att skapa ett sådant engagemang i andra sammanhang. Men människor kan inte undvika att lära.”⁵

1. VAD LÄR SIG ELEVERNA?

Vad lär sig eleverna genom undervisningen i slöjd? Vad förväntas eleverna lära sig i skolslöjden? Vad och hur uppger eleverna att de lär sig och i vilken grad stämmer detta med lärarnas uppfattningar? De tre frågeställningarna belyser skillnader i det som är tänkt eller förväntat att läras och hur detta uppfattats. I detta kapitel ges en översikt över resultaten från NU 03 samt några andra aktuella studier. Frågan om undervisningens ämnesinnehåll och elevernas syn på undervisningen behandlas samt hur resultaten förändrats över tid.

Måluppfyllelse i förhållande till mål att sträva mot

I kursplanen för slöjd förs ett antal aspekter fram som belyser såväl ämnets innehåll vad gäller ämnets karaktär och uppbyggnad, som mål att sträva mot. Kopplingen mellan manuell och intellektuell arbetsprocess framhålls i kursplan 2000 och vikten av förmågan att reflektera över och bedöma arbetsprocesser och produkter. Tidigare läroplan hade större fokus på praktiskt arbete, material och olika metoder. Slöjdprocessen är tydligt framskriven i nuvarande kursplan med dess olika dimensioner för elevens lärande.

5) Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*, s. 28.

Utvärderingen av slöjddämnet i NU 03 tog sin utgångspunkt i kursplanens strävansmål för slöjddämnet.⁶ Efter analys indelades de i sex områden:

1. Personliga kvaliteter och egenskaper

- Bygga upp självkänsla och lust
- Utveckla kreativ- och konstruktiv förmåga
- Förmåga att reflektera, bedöma och ta ställning
- Befästa och överföra kunskaper, att tillägna sig nya kunskaper

2. Elevinflytande och eget ansvar

- Få utgå från egna erfarenheter och intressen
- Ta eget ansvar för sitt lärande

3. Handlingsberedskap

- Bygga upp en handlingsberedskap för det dagliga livets behov
- Befästa och överföra kunskaper, att tillägna sig nya kunskaper
- Planera och genomföra utifrån gällande förutsättningar

4. Ämneskunskapsmål

- Kunskap om metoder, verktyg, redskap, material och arbetsmiljö
- Planera, bedöma och förstå processen
- Kulturarv och slöjdtraditioner i historiskt- och kulturellt perspektiv

5. Perspektiv och aspekter

- Jämställdhets-, ekonomiskt-, miljö- och kulturellt perspektiv
- Estetiska-, etiska- och funktionella värden

6. Arbetssätt och metoder

- Slöjdprocessen – planera och bedöma arbetsprocesser och produkter
- Skapande arbete utifrån egna erfarenheter och intressen i slöjdens material
- Självständigt och konstruktivt lösa problem

6) Skolverket. (2000) *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*.

Resultaten i NU 03 visade att vissa mål generellt uppfylldes i hög utsträckning, medan andra var sämre eller visade variation mellan skolor eller mellan lärare och elevers uppfattningar. Måluppfyllelsen var generellt *hög* i slöjddämnet gällande elevinflytande, eget ansvar och slöjdkunskaper. Måluppfyllelsen var generellt *sämre* gällande att anlägga olika perspektiv på verksamheten (jämför hets-, miljö- och resurshushållningsperspektiv, ekonomiska aspekter, kulturella och etiska värden). Måluppfyllelsen var *osäker* och visade *variation* vad gällde utveckling av personliga kvaliteter och egenskaper. Lärarna uppgav att de fokuserar detta, men eleverna uppfattade det mindre i flera delar. Vidare menade lärarna att de fokuserade handledningsberedskap medan eleverna uppfattade det i mindre utsträckning. I området arbetssätt framkom att elevinflytandet var stort, men eleverna uppfattade mer fokus på görande än på reflektion och lärande. För mer detaljerade resultat, se tabell 5 i ämnesrapporten för slöjddämnet.⁷

Roligt men inte nyttigt

Traditionella slöjdkunskaper (olika slöjdtekniker exempelvis stickning eller hyvling) står i centrum medan övriga mål och kunskapskvaliteter inte är lika påfallande. Det är också skillnad mellan det lärarna menar att de fokuserar och det som eleverna uppfattar. Trots olikheterna, och trots att resultaten varierar mellan skolor, är den framträdande bilden dock att slöjd intresserar eleverna, att de upplever engagemang, att de får ta ansvar och att de anstränger sig att göra sitt bästa samt att de uppfattar slöjd som ett av de roligaste ämnena i grundskolan. Eleverna har också uttryckt sig i positiva ordalag vad gäller trivsel och välbefinnande i de öppna svarsalternativen.⁸ I likhet med NU 03's utvärdering i år 9 framkommer i Skolverkets *Attityder till skolan* 2007⁹ att även yngre elever i skolår 4–6 upplever slöjd, tillsammans med idrott & hälsa och bild, som ett av de roligaste ämnena i grundskolan.

Slöjddämnet är det ämne i NU 03 där eleverna uppfattar att de har störst inflytande. Så var också fallet i den förra utvärderingen NU 92, dessutom har avståndet

7) Skolverket. (2005a). *Ämnesrapport Slöjd*, s. 71–72.

8) Hasselskog, P. & Johansson, M. (2007). *Elevers tankar om slöjd*.

9) Skolverket. (2007). *Attityder till skolan*, s. 25–26.

till övriga ämnen ökat i NU 03. Men, trots att eleverna uppger att de i mycket hög grad exempelvis får ta egna initiativ och eget ansvar i slöjden tycks inte detta vägas in när eleverna klassar nyttan av kunskaper i slöjd. Eleverna kopplar vare sig kunskaper från slöjdämnet till fortsatt utbildning eller kommande yrkesliv! Slöjd och kemi rangordnas också lägst i utvärderingens föräldraenkät när föräldrarna får svara på vilka ämnen som är viktiga för deras barns utveckling. Likartade resultat framkom när föräldrar uttalade sig om slöjdkunskaper i en studie av Johansson.¹⁰ Föräldrarna associerar slöjdkunskaperna till några få yrken, exempelvis snickare, förskollärare eller sömmerska. I undersökningen uppgav föräldrarna att de inte visste vad dagens slöjdundervisning stod för, istället refererade de till egna och andras upplevelser från skola och slöjdundervisning. Borg¹¹ har i studier samtalat med personer om vad de minns från sin egen slöjdundervisning och vad de tycker skall finnas i en framtida slöjdundervisning. Det de intervjuade själv tyckt var roligt, eller det de saknade i sin egen undervisning, var också sådant som de ville se i en framtida slöjdundervisning. Slöjdämnet saknar i stora delar forskningsresultat om lärande i ämnet, och de resultat som finns har svårt att nå ut, vilket bidrar till att eget tyckande tillåts råda i den kollektiva uppfattningen när slöjdkunskaper värderas. I NU 03 menar lärarna att de får försvara ämnet gentemot kollegor och skolledare. Inte heller tycks elevernas uppfattningar om vad de lär sig i slöjden medverka till att slöjdämnets kunskapskvaliteter når utanför slöjdsalarna.

Görandet står i centrum – men lärandet lyfts inte

Görandet står i centrum för eleverna. Eleverna uppfattar inte att läraren samtalar med dem om hur det går för dem i slöjd och en tredjedel av eleverna får också ta hem sina arbeten utan någon typ av redovisning. NU 03 har visat att eleverna behöver hjälp med att reflektera över vad de har lärt sig. Lärandet behöver lyftas i görandet! Det är därför angeläget att som lärare också uppmärksamma elevernas utveckling och lärande och tala mera om slöjd. *Vad* som är möjligt att lära skall ses i relation till *hur* lärande kan ske i slöjd. Få studier om lärande är utförda

10) Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan*.

11) Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck – uttryck – avtryck*.

i skolans slöjdpraktik. I studier med hjälp av videoobservationer och dagboksanteckningar redogörs för skillnader i lärandet i slöjdundervisningen. Resultaten ger underlag för lärares reflektion runt lärande i slöjd.¹²

Både i NU 92 och NU 03 användes elevers och lärares dagboksanteckningar som underlag för att mer ingående utvärdera slöjdprocessen.¹³ Elever och lärare fick möjlighet att över tid beskriva slöjdarbetet med egna ord. Det är idag förhållandevis vanligt att elever (och lärare) skriver dagbok under slöjdverksamhet. Dagboks-skrivning ger elever och lärare möjlighet att reflektera över slöjdarbetet och dagboksanteckningarna kan också användas i samtal för att diskutera lärande i slöjd.

Utöver att eleverna lär sig slöjd lär de sig också ”vad det är som gäller”, dvs. kontextens betydelse för lärandet. Det kan vara nödvändigt att som lärare öka sin medvetenhet om egna intressen, förförståelse och utformning av den fysiska miljön i slöjdsalen, samt att reflektera över detta i relation till gällande styrdokument. Slöjdsalarnas utformning och dess uppsättning av exempelvis material, redskap och böcker har tillsammans med lärare och elever som vistas där stor betydelse för vad som är möjligt att lära vilket visas i en studie av Gulliksen.¹⁴ Likaså reproduceras och lärs könsmönster genom uppdelningen i två tydligt könsrelaterade slöjdarter.

Likt Säljöes inledande citat till detta kapitel är frågan inte *om* eleverna lär sig något, det går inte att undvika att lära sig, frågan är *vad* eleverna lär och *hur medvetna* de är om detta.

12) Johansson, M. (2006). *The work in the classroom for sloyd*. Se även Johansson, M. (2007).

Att tänka med nålen i hand.

13) Johansson, M. (1994). *Slöjdprocessen – Arbetet i slöjdsalen. Dagboksanteckningar*. Se även Hasselskog, P. (2004). *Elevers dagböcker som empiriskt material vid utvärdering av slöjddämnet i grundskolan*.

14) Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild*.

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

Styrdokumentet och slöjddämnet tradition

Att tillverka föremål med hjälp av redskap och material har människan gjort sedan urminnes tider. Själva slöjdbegreppet finns omskrivet i Östgötalagen redan på 1300-talet. Termen slöjd kommer från ett fornsvenskt ord *slöghþ*, som står för slughet, flitighet, skicklighet, kunnighet och klokhet och av *slögher*, egenskapen att vara händig, flink, hantverksskicklig, konstfärdig, förfaren, skicklig, fyndig och påhittig.¹⁵

Olika frivilliga eller lokala former av undervisning inom slöjdområdet förekom tidigt, men slöjd blev ett obligatoriskt ämne för alla barn och ungdomar i den svenska folk- och grundskolan först 1955. Alla ungdomar och vuxna som gått i svensk skola har haft slöjd! Alla har erfarenheter och uppfattningar om slöjddämnet. Men eftersom det pedagogiska slöjdområdet är sparsamt utforskat baserar de flesta sina uppfattningar om slöjddämnet på egna och kollektiva tolkningar. De personliga erfarenheterna varierar beroende på var och när man haft sin skolslöjd. Förståelse för slöjddämnet är beroende av maktförhållanden mellan handling, institution, sociala- och kulturella faktorer. Ämnesområden som saknar vetenskapliga traditioner tillåts ofta fladdra iväg med fördomar, tro, makt och aktuella trender. Åsikterna påverkas av vem som tycker och varför. Slöjd kan exempelvis diskuteras som företeelse, fritidsaktivitet, kultur eller kulturarv. Det kan också diskuteras utifrån ett utbildningsperspektiv med fokus på till exempel personlighetsutveckling, självtillit och handlingsberedskap.

Slöjddämnet tidigare indelning i olika materialområden har tonats ner i nuvarande styrdokument. Slöjddämnet kursplan innehåller flera ”allmänna mål”, mål som i flera fall ligger nära den övergripande läroplanens mål. Avsaknaden av tydliga ämnesspecifika mål i kursplanen lämnar stort utrymme för traditioner. Kursplanen innefattar flera kunskapskvaliteter och mer än vad som förmodligen av de flesta kan kopplas samman med traditionella slöjdekunskaper. Fortfarande står slöjddämnet för flera av de ovan historiskt beskrivna kvaliteterna. Elever i grund-

15) Svenska akademiens ordbok. (1981).

skolan har antagligen varken den historiska eller läroplansförankrade begrepps-förståelsen av vad slöjdämnet skall eller bör stå för. Det är däremot önskvärt att de är insatta i vilka kunskaper ämnet idag syftar till att utveckla. Det är svårt att nå mål man inte känner till.

Hur elever lär sig i och genom slöjd

Elevernas delaktighet i hela produktionskedjan framhålls som utmärkande för slöjdämnet i kursplanen. Slöjdämnets processinriktade arbetssätt bidrar till elevernas lärande. I tillverkningsprocessen, från idéer och material till färdiga slöjdföremål löser eleverna problem genom social interaktion. Kunskaper överförs till föremålen samtidigt som elever och lärare lånar och använder kunskaper från andra, omgivning och artefakter. Genom kommunikation lär sig eleverna tänka, agera och bli delaktiga i slöjdpraktikens kunskaper.¹⁶ Slöjdaktiviteter är kommunikativa i flera bemärkelser, mentala och fysiska redskap integreras när man diskuterar, utbyter erfarenheter och skapar gemensam förståelse under arbetet.

Men, när elever i alla ämnen i NU 03 svarar på frågan i vilka ämnen man "arbetar var för sig" kommer slöjdämnet på första plats. Samtidigt uppger eleverna i andra frågor om slöjdämnet att det stämmer mycket bra att man får arbeta och prata samtidigt, att man samarbetar, och att slöjd är ett ämne där man hjälper varandra. Enligt NU 03 har "ensamarbetet" i skolan ökat generellt, exempelvis genom en ökande andel "eget arbete" inom olika ämnen. Forskningsresultat har däremot visat att slöjdarbete inte är något ensamarbete, tvärtom; slöjd är ett utpräglat kommunikativt ämne! Troligtvis vägs exempelvis "att hjälpa varandra" inte in när eleverna i NU 03 menar att de "själv" arbetar med en egen slöjdprodukt.

Slöjdsalar har en rik uppsättning av fysiska redskap, utöver möblering och maskiner är väggarna vanligtvis täckta av skåp för olika material, tillbehör och upphängda verktyg. Eleverna erbjuds rika tillfällen för sinnliga och estetiska upplevelser genom de fysiska redskapen och när de används kommer de åt de kunskaper som är "inbyggda" i redskapen. Eleverna lär sig tänka och arbeta med redskap och material. Eleverna växlar mellan att vara den som "hjälper till" och

16) Johansson, M. (2005). *Slöjdpraktik i skolan*.

de som ”får hjälp” under arbetet. Läraren i slöjdsalen är nödvändigtvis inte alltid mästaren. Som lärare är det förmodligen enkelt att allmänt konstatera att ”i slöjdämnet samarbetar eleverna”, men kunskaper genom forskningsresultat om skillnader kring hur eleverna lär sig slöjda under detta samarbete kan förmodligen bättre nyttjas som underlag för reflektion och i utveckling av slöjdämnet.

Att eleverna lär sig går att konstatera, men *vad* eleverna lär sig är däremot vanskeligare att fastslå. Aktiviteter i slöjdverksamhet utmärks av att flera abstraktionsprocesser och ställningstaganden samordnas när eleverna arbetar mot ett tänkt slöjdföremål. Lärandet fortgår under slöjdprocessen samtidigt som den slutliga slöjdprodukten blir ”synlig”, som resultat. Ett dilemma i slöjdämnet är förhållandet mellan process och produkt. Lärandet under processen kan glömmas bort under drivkraften med att tillverka en slöjdprodukt. Likaväl kan produkten i sig, eller som delar under tillverkningsprocessen, ges större uppmärksamhet genom de kunskaper och den mening produkten får och ges av personen som tillverkat den eller när produkten används.¹⁷

Slöjdämnet utanför slöjdsalarna

Slöjdämnets kunskapskvaliteter är i stora delar okända utanför slöjdsalarna. Vad eleverna har möjlighet att lära behöver lyftas för elever, lärare, kollegor, föräldrar och beslutsfattare. I grundskolan är slöjdämnet förhållandevis ensamt om att låta elever arbeta utifrån egna idéer med hjälp av olika redskap och maskiner när de bearbetar material i en oftast oförutsägbart och hel tillverkningsprocess till en färdig produkt. Transfereffekten är inte garanterad, det vill säga att lärande från en situation med automatik förs över till en annan, men de lärdomar slöjdarbetet kan resultera i kommer förmodligen till användning såväl i elevernas livsvärld, i kommande studier som i vuxen- och arbetsliv. Om slöjdämnets kunskapskvaliteter blir mer kända kan reflektion om lärande, utöver för dagliga livet, diskuteras mot andra praktiker exempelvis kunskaper i en tandläkarpraktik, i en bilverkstad, i ett kök, som arkitekt eller som problemlösningsförmåga och initiativ i företagsamhet.

17) Alexandersson, M. (2007). *How to do a thing into something? Learning sloyd through interactions with artefacts.*

”Fixartrenden” ökar i samhället. Att bygga, reparera och inreda är populärt och medierna uppmuntrar därtill. Tid för slöjdande kan också upplevas som rekreation och hälsa, arbetet kan inte stressas fram utan slöjdarbetet får ta den tid det tar. Mode och design växlar medan intresset för secondhand och att återanvända är mer bestående, kanske beroende på förhållandet till frågan om hållbar utveckling. Utvärderingen visar att de områden inom slöjddämnet som skall fokusera olika perspektiv, exempelvis resurshushållnings-, ekonomiska-, etiska och kulturella perspektiv har låg måluppfyllelse. Arbeta med redskap och material erbjuder unika möjligheter att anlägga dessa perspektiv. Att också göra, och inte ”bara” bli informerad om exempelvis miljöaspekter och hållbar utveckling, ger möjligheter till reflektion och lärande inför miljövänliga val och användning av resurser. Slöjdarbete är gränsöverskridande, såväl mellan olika generationer som mellan elever med olika sociala och kulturella bakgrunder. En medveten lärare har stora möjligheter att lyfta flera perspektiv i slöjdundervisningen med eleverna. Elevers skilda bakgrunder ger möjligheter att anknyta till hantverkets roll i olika kulturer och hos olika generationer. Att anlägga ekonomiska-, miljömässiga- eller etiska perspektiv på de olika materialen i slöjddämnet är en annan möjlighet.

ATT SAMTALA OM Kapitel 1

1. Vilken funktion har mål att sträva mot i undervisningen för din/er planering och genomförande av slöjdverksamheten?
2. Vilka kunskaps- eller målområden fokuserar din/er slöjdundervisning relaterat till den uppdelning av mål att sträva mot i sex områden med olika underrubriker som finns i början av kapitlet?
3. Om det skiljer mellan de olika målområdena hur skulle möjligheterna till lärande på lågt prioriterade områden kunna ökas?
4. Vad menas med "att kunna" tillverka exempelvis en skål eller ett pennfack? Vilka kunskapskvaliteter kan ett sådant arbete innefatta? Exemplifiera hur du/ni kan medverka till att eleverna blir mer medvetna om sitt lärande i din undervisning?
5. Vilka möjligheter ser du/ni att slöjdämnet öppnar för elever med olika social- och kulturell bakgrund?
6. Varför tror du att en majoritet av eleverna i NU 03 tycker att ämnet är roligt, upplever engagemang, intresse och stort elevinflytande? Hur kan elevernas attityder bättre tas till vara för att medvetandegöra eleverna om lärandet?
7. Bilden från NU 03 är att eleverna inte ser nyttan med kunskaper från slöjden. Detta kan antingen bero på att de inte lär sig något "nyttigt", eller att de inte ser eller uppfattar vilka "nyttigheter" de faktiskt lär sig. Hur ser du/ni på detta i förhållande till vad som är tänkt att läras enligt styrdokumentet, och hur skulle lärandet bättre kunna synliggöras för eleverna i din/er verksamhet?
8. NU 03 visar att slöjdens kunskapskvaliteter inte är tillräckligt kända utanför slöjdsalarna. Hur skulle du under fem minuter "marknadsföra" slöjdämnet på ett föräldramöte? Vad skulle du fokusera och varför?

Fler
frågor?

”Vad man undervisar om, kunskapsinnehållet i det man lär sig kan givetvis och bör kunna påverka arbetsformer och arbetssätt. Vilket innehåll man väljer har att göra med vilka kunskaper och färdigheter som eftersträvas, didaktikens varför-fråga.”¹⁸

2. HUR SER UNDERVISNINGEN UT?

Vad händer i slöjdsalen när det står slöjd på schemat? NU 03 ger en bild av motiverade och engagerade elever som tycker att slöjd tillhör de roligaste ämnena i skolan. Slöjdens arbetssätt med att i en slöjdprocess utifrån egna idéer planera och tillverka slöjdföremål i en undervisningslokal rik på material, redskap och maskiner gör att eleverna rör sig fritt och därför sällan sitter stilla på en och samma arbetsplats. Därför är det inte förvånande när eleverna i utvärderingen menar att den undervisning där läraren pratar och ställer frågor och enskilda elever svarar, eller att eleverna sitter och lyssnar medan läraren pratar, inte gäller för slöjdamnet. Men slöjdundervisningen ser också olika ut på olika skolor. Den genomförs på de flesta skolor i två separerade slöjdarter med skilda salar. I detta kapitel lyfts olika aspekter av slöjdundervisningen fram; arbetssätt, elevinflytande, jämställdhetsaspekter och lärarens roll.

Ett ämne – två slöjdarter

Utvärderingens svar på frågor som berör slöjdamnets uppdelning i två slöjdarter visar på tydliga skillnader mellan olika skolor. Olikheter kan antingen vara en avsedd och given följd av målstyrningen; stoff och arbetssätt för att nå de nationella målen bestäms lokalt, men olikheter kan också belysa en likvärdighetsproblematik; eleverna ges olika förutsättningar eller inriktning på slöjdundervis-

18) Granström, K. (2006). *Forskning av lärares arbete i klassrummet*, s. 87.

ningen beroende på vilken skola de går på. Frågan som bör ställas till utvärderingens bild av ämnets uppdelning i två slöjdarter är därför om det är en medveten uppdelning utifrån en lokal tolkning av de nationella styrdokument, eller om uppdelningen är oreflekterad och/eller en följd av exempelvis tradition eller tidigare styrdokument.

Samtliga skolor i NU 03 har separata slöjdsalar för textil- respektive trä- och metallslöjd, och lärarna uppger att eleverna upp till skolår 5 eller 6 alternerar mellan slöjdarterna en termin i taget. Under grundskolans tre eller fyra sista år varierar det om eleverna får välja slöjdart eller om skolan bestämmer hur fördelningen skall vara. Omkring hälften av eleverna i skolår 9 har tillgång till material och utrustning i "den andra" slöjdarten under sitt arbete, men endast en mindre del av eleverna får gå in och arbeta i "den andra" slöjdsalen. De bägge slöjdsalarnas placering på respektive skola utgör ett hinder för att eleverna skall kunna utnyttja dem samtidigt enligt en tredjedel av lärarna. Strax under hälften av lärarna uppger att man arbetar med slöjd som ett sammanhållet ämne, medan en knapp majoritet inte gör detta. När eleverna tillåts välja slöjdart är fördelningen 80 procent flickor i textilslöjd och 80 procent pojkar i trä- och metallslöjd, men lärarna uppger att de inte anser de två slöjdarterna främst vara för flickor respektive pojkar. I textilslöjden möter eleverna så gott som uteslutande kvinnliga lärare, och i trä- och metallslöjden är den manliga dominansen stor. Vid en jämförelse av utrustningen i ämnets bägge salar påminner textilslöjdsalarna mer om hemmiljö än trä- och metallslöjdsalarna som mer har karaktären av en yrkesmiljö.¹⁹ Samtidigt uppger fyra av fem lärare i NU 03 att de anser att slöjdämnet bidrar till ökad jämställdhet.

Slöjdprocessen – utmärkande för slöjdämnet

Slöjdprocessen är framträdande i slöjdämnets kursplan. I tillverkningsindustrin kan processen benämnas tillverkningsprocess och i konstnärliga verksamheter för skapande- eller designprocess. När tillverkning av slöjdprodukter sker i en skolkontext med fokus på lärande är processen en pedagogisk process, i slöjdundervisning benämnd slöjdprocess. Begreppet introducerades av Lindfors som

19) Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan*.

pedagogisk process för lärande i slöjd.²⁰ Lindfors har intresserat sig för slöjdprocessens olika dimensioner exempelvis som normativ i avsikt att arbeta för lärande utifrån styrdokumentens mål, utifrån lärarens intentioner med undervisningen, utifrån elevens egna mål och intressen och i en kombination av samtliga. Resultatet eller lärandet genom att arbeta i en slöjdprocess ses både som materiella resultat i form av en slöjdprodukt, och som immateriell genom upplevelser och utmaning i vad eleven kan och förmår. För att synliggöra de pedagogiska dimensionerna under elevernas slöjdarbete delade Lindfors in slöjdprocessen i olika steg eller faser.

I slöjddämnets kursplan beskrivs slöjdprocessen i fyra faser från idé, planering, genomförande och värdering till färdig slöjdprodukt. Under elevernas arbete växlar de olika faserna. Att de är framskrivna i delar är till hjälp för att få en strukturerad bild av processen, i själva verket pendlar arbetet mellan slöjdprocessens olika faser. Enligt NU 03 upplevs arbete i slöjdprocessen positivt vilket framkommer bland annat i elevernas öppna svar och dagboksanteckningar. Men det finns också brister i lärarnas uppmärksamhet kring didaktiska konsekvenser av processen. Trots att lärarna anser att elevernas engagemang ökar om de får arbeta med egna idéer framkommer en osäkerhet i utvärderingens frågor om slöjdprocessens *idéfas* där lärarna har olika uppfattning om hur fasta uppgifter och steg-för-steg-instruktioner påverkar elevernas förmåga att komma med egna idéer. Resultat om slöjdprocessens *planeringsfas* visar att planering främst sker i förhållande till produkten/tillverkningen och inte i förhållande till vad som skall läras eller vilka mål som står i fokus. I slöjdprocessens *genomförandefas* fokuserar lärargenomgångar i stor utsträckning om material och tekniker. Sex av tio lärare uppger att eleverna får visa varandra verktyg, maskiner och redskap. I *värderingsfasen* finns en skillnad mellan lärare och elever avseende vikten av och om vilka olika faktorer som redovisas. Nästan hälften av eleverna tar hem sina arbeten utan någon typ av utvärdering och de upplever inte att man redovisar vad man lärt sig, däremot menar alla lärare att detta redovisas.²¹

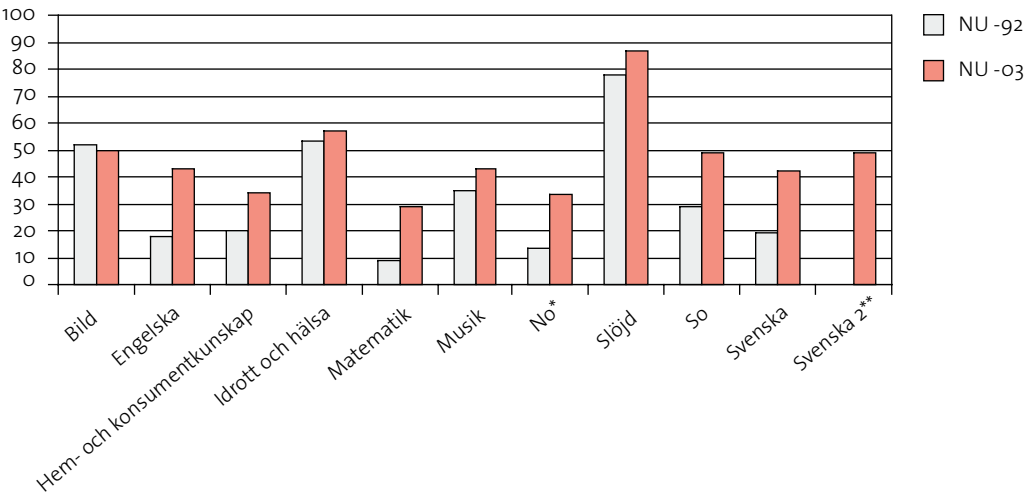
20) Exempelvis i Lindfors, L. (1991). *Slöjddidaktik*.

21) Skolverket. (2005). *Ämnesrapport Slöjd*, s. 53-59.

Elevinflytande

Slöjdämnet intar en särställning jämfört med andra ämnen när det gäller elevers inflytande. Sådan var bilden också i den förra utvärderingen NU 92, försprånget har dessutom ökat i NU 03 (tabell 1).

Tabell 1 Elevinflytande. Andel elever som uppger att de kan påverka innehållet i ämnet.



(* No-ämnets värde är ett medelvärde utifrån kemi, fysik och biologi.

** Svenska 2 omfrågades inte i NU 92)

I NU 03 besvarade eleverna frågan om de kunde vara med och bestämma innehållet i ämnet i varje ämnes enkät. När ytterligare frågor ställdes i slöjdämnet uppgav eleverna att de både kunde påverka innehåll, arbetssätt och hur länge de skulle arbeta med olika områden. Skillnaderna mellan elevers inflytande över idéer och hur de får vara med och bestämma under slöjdarbetet har enligt elever och lärare också ökat sedan förra utvärderingen (tabell 2).

Tabell 2 Vem står för idén och vem bestämmer vad eleven skall göra (svarsfrekvens i procent).

	Lärares svar för år F-5	Lärares svar för år 6-9	Elevers svar (i år 9)	Elevers bild i NU 92 (år 9)
lärare – lärare Läraren står för en eller flera idéer eller arbetsområden/tema, och läraren bestämmer vad eleven skall göra	30	1	8	35
lärare – elev Läraren står för en eller flera idéer eller arbetsområden/tema, men eleven bestämmer vad hon/han skall göra	65	67	44	28
elev – elev Eleven står för idén , och bestämmer själv vad hon/han skall göra	5	32	48	37

Eleverna uppger att det skett en förskjutning från en mer lärardominerad undervisning i NU 92 till en mer elevinitierad i NU 03. I NU 03 menar lärarna att det är skillnad mellan de tidigare och senare skolåren. Endast 5 procent av lärarna uppger att eleverna ska stå för idén och bestämma vad de skall göra i skolår F-5 trots att lärarna i andra frågor menar att elevernas engagemang ökar om de arbetar utifrån egna idéer. Lärares välvilja att komma med färdiga uppgifter och arbetsområden för att garantera kunskaper i slöjd behöver diskuteras i förhållande till elevers engagemang och inflytande. Det som är tänkt att läras är inte nödvändigt detsamma som eleverna lär vilket också framkommit i annan skolforskning.²²

22) Se exempelvis diskussioner om lärande i Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken* och Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*.

Läraryrrollen

Slöjdlärarna ger i utvärderingen uttryck för att sinsemellan ha olika syn på flera områden som berör deras läraryrroll. Detta gäller till exempel i svaren på några av de frågor som behandlar undervisningens genomförande (tabell 3):

Tabell 3 Lärarnas svar på frågor kring läraryrrollen och elevernas arbete i slöjddämnet (svarsfrekvens i procent)

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt
Det är viktigt att eleverna inte stöter på problem eller svårigheter under sitt slöjdande	1	11	40	48
Det är en av mina uppgifter som lärare att ge eleverna lösningar på uppkomna problem	19	49	28	4

Svaren på de två frågorna i tabellen skall förstås i sitt sammanhang och de flesta lärare väljer förmodligen sitt sätt att agera utifrån varje unik situation. Men, om två tredjedelar av lärarna ser det som en av sina uppgifter att ge eleverna lösningar eller ”rätta svar”, medan den sista tredjedelen av lärarna inte gör det, så påverkas rimligen både lärarnas arbete och roll, samt riktningen i elevernas kunskapsutveckling. Även att drygt var tionde lärare strävar efter att undvika att hans eller hennes elever stöter på problem under arbetet torde påverka vilka kunskapskvaliteter deras elever ges möjlighet att utveckla.

Slöjdlärarna planerar oftast sin undervisning ensamma, ibland tillsammans med kolleger i samma slöjdart, och sällan med kollegan i ”den andra” slöjdarten. Detta kan vara en förklaring till att lärare i slöjddämnet har eller ger uttryck för delvis olika erfarenheter, syn- och förhållningssätt i förhållande till sitt ämne och sin undervisning. En majoritet av lärarna uppger att det egna arbetslaget, skolledningen och elevernas föräldrar är faktorer som inte påverkar deras slöjd-undervisning, medan den nationella kursplanen främst upplevs som ett stöd. Vidare upplever lärarna att ”hur målen är uttryckta i kursplanen”, ”elevernas inställning till slöjddämnet” samt ”slöjdsalarnas tillgång på material, redskap och utrustning” är faktorer som främjar möjligheterna att nå de nationella målen

för slöjddämnet. I kombination med lärarnas uppgift om att eleverna ges ett stort inflytande över vad slöjdundervisningen skall innefatta blir bilden från utvärderingen att slöjdlärarna i stor utsträckning arbetar ensamma i förhållande till den andra slöjdarten och den övriga skolan, men nära tillsammans med sina elever. Elevernas bild bekräftar att de upplever ett stort inflytande över vad de skall göra och hur de skall arbeta. Eleverna upplever dock inte dialog eller kommunikation med sina lärare i lika stor utsträckning som lärarna anger. Enligt en majoritet av eleverna är det inte genom samtal, redovisningar, läxförhör eller prov som lärarna tar reda på vad eleverna kan, det sker istället genom att lärarna *ser* vad eleverna gör.

Lärare i slöjddämnet har, likt alla yrkeskategorier, med sig olika personliga erfarenheter och synsätt in i lärarrollen. Lärarnas egna intressen och föreställningar om sitt uppdrag kan påverka interaktionen mellan lärare och elev. Borg²³ har i forskning illustrerat några olikheter genom att konstruera olika slöjdlärarprofiler: Konstnären, pedagogen och hantverkaren. De tre lärarprofilerna uppfattade sig ha olika uppdrag (tabell 4):

Tabell 4 Exempel på variationer i undervisningens upplägg hos olika slöjdlärarprofiler.

	Konstnären	Pedagogen	Hantverkaren
Slöjdföremål	Unik produkt	Till elevens förmåga anpassad process och föremål	Hantverksmässigt utfört föremål
Formgivning	Strävan efter konstnärligt uttryck, funktionaliteten underordnad	Funktionalitet eftersträvas i relation till elevens förmåga	Funktionalitet och måttfullhet eftersträvas
Uttryck	Individeriktat uttryck	Gruppriktat uttryck	Teknikriktat uttryck
Det som läraren avser att utveckla hos eleven	Personlighetsutveckling	Utveckling av självförtroende	Utveckling av samhörighet till hantverkstraditionen
	Kunskap om skapandeprocess	Kunskap om slöjdprocess	Kunskap om produktionsprocess
	Utveckling av estetisk förmåga	Utveckling av vardagskunskaper	Utveckling av hantverk-kunskaper

23) Borg, K. (2001). *Slöjddämnet: intryck – uttryck – avtryck*, s. 84–87.

Borg poängterar att syftet med att konstruera och beskriva de tre slöjdlärartyperna var att tydliggöra olika inslag i slöjdlärares framtoning. Varje slöjdlärare pendlar troligtvis mellan de tre beskrivna lärarprofilerna, även om någon eller några sidor kan vara tydligare hos en lärare än hos en annan. *”Samma lärare kan också vid olika tillfällen på ett professionellt sätt ”byta kanal” och medvetet använda sig av ett annat förhållningssätt, eftersom han/hon uppfattar att situationen kräver detta.”*²⁴ Likväl som det egna synsättet, erfarenheter och intressen utgör en tillgång i varje enskild lärares undervisning, måste varje lärare också vara medveten om och hur detta påverkar undervisningen och eleverna i förhållande till målen.

Andra faktorer att förhålla sig till och reflektera över kan vara det egna skälet till att utbilda sig till lärare i slöjddämnet, den egna lärarutbildningen och den läroplan som gällde vid tiden för den egna utbildningen. Situationen med en betydande andel lärare som saknar behörighet²⁵ för undervisning i slöjddämnet behöver också uppmärksammas. En majoritet inom gruppen av obehöriga slöjdlärare har sin kompetens främst inom hantverksområdet, inte inom det pedagogiska/didaktiska fältet. Det är angeläget att vara medveten om hur detta påverkar den obehöriga lärarens möjligheter för, och sättet att tolka, sitt uppdrag och att genomföra verksamheten. Varje möte mellan lärare och elev är unikt, men lärares reflektion kring och medvetenhet om olika faktorer påverkan kan förhoppningsvis bidra till att undervisningen fokuserar mer än delar av slöjddämnets innehåll och mål. Målsättningen blir då att bedriva en verksamhet som uppfyller kursplanen, inte en verksamhet vilken endast har som mål att rymmas inom kursplanen.

24) Borg, K. (2001). *Slöjddämnet: intryck – uttryck – avtryck*, s. 85.

25) I NU 03 saknade 23 procent av lärarna behörighet att undervisa i slöjddämnet.

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

Ett ämne med två slöjdarter –
för eller emot ökad jämställdhet?

Sedan drygt 25 år (genom Lgr80's införande) är slöjd *ett* ämne, men i praktiken är undervisningen i de flesta skolor fortfarande uppdelad i två i olika grad separerade slöjdarter. Detta är något alla som företräder slöjdämnet behöver förhålla sig till. En fråga att ställa sig är vad som idag skiljer och förenar de två slöjdarterna? Om verksamheten i slöjdsalarna granskas blir en tydlig skillnad att de två salarna innefattar arbete med olika material, och som följd av detta även olika redskap, verktyg och tekniker. Det som förenar de två slöjdarterna är bland annat arbetssättet med slöjdprocessen i centrum, samt kursplanen och betygskriterierna. En granskning av kursplanen i förhållande till de två slöjdarterna visar att eleverna skall arbeta i textil, trä och metall, även ett av uppnåendemålen för år 5 tydliggör detta. Hur detta skall organiseras anges dock inte i kursplanen, en eventuell uppdelning i de två tidigare slöjdarterna är idag ett lokalt beslut. En blick bakåt i tiden beskriver hur slöjd för flickor respektive pojkar, gått via uppdelning i slöjdarterna textilslöjd och trä- och metallslöjd, till det nuvarande slöjdämnet:

I grundskolans första läroplan skrivs det om två slöjdarter, trä- och metallslöjd samt textilslöjd. Detta sätt att rubricera ämnena lever kvar genom läroplanerna 1969 och 1980. I samband med 1969 års läroplan infördes obligatorisk slöjdundervisning i båda slöjdarterna för pojkar och flickor i årskurs 3-6. Från och med 1980 kunde eleverna själva välja vilken slöjdart de ville ha på högstadiet. Då används beteckningarna slöjd i hårda och mjuka material i kursplanetexterna. I den nuvarande läroplanen, Lpo 94, har ämnets olika materialområden tonats ned till förmån för den gemensamma beteckningen slöjd. Lärarna förväntas kunna sätta ett gemensamt betyg, oavsett i vilken slöjdsal eleven har arbetat mest (och bäst).²⁶

26) Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck – uttryck – avtryck*, s. 15.

Vid granskning av strävansmålen i slöjdämnets kursplan, och läroplanens övergripande mål i sin helhet, framstår en permanent uppdelning i två slöjdarter mer svårmotiverad idag, i alla fall för den som inte känner ämnets tradition. I samtalsguidens första del presenterades den kategorisering av slöjdämnets strävansmål i sex områden som gjordes inför NU 03. Strävansmålen, som uttrycker den inriktning verksamheten skall ha när det gäller att utveckla elevernas kunskaper, vare sig förespråkar eller motsäger en delning av slöjdämnet i skilda slöjdarter. Ett lokalt beslut att organisera ämnet sammanhållet eller uppdelat i textil- respektive trä- och metallslöjd skall fattas utifrån lokala förutsättningar för att på bästa sätt utveckla de kvaliteter slöjdämnet syftar till, exempelvis utveckling av konstruktiv och kreativ förmåga, eller lust till eget skapande utifrån egna erfarenheter och intressen. Detta gäller även beslutet om eleverna skall tillåtas välja slöjdart eller alternera mellan textil- och trä- och metallslöjd.

Strävansmålet om att utveckla en handlingsberedskap med beaktande av jämställdhetsaspekter är ytterligare en faktor i förhållandet med ett ämne uppdelat i två slöjdarter. Att 80 procent av flickorna väljer textilslöjd och 80 procent av pojkarna trä- och metallslöjd när de tillåts att själva välja slöjdart, och att det bara är på vissa skolor som eleverna tillåts att välja, kan uppfattas både som jämställt och som ett sätt att förstärka uppdelningen i vad som av tradition betraktas som kvinnligt respektive manligt. Att eleverna nästan uteslutande möter kvinnliga lärare i textilsløjden i en miljö som påminner om textilt arbete i hemmiljö, medan en majoritet av trä- och metallslöjdlärarna är män och deras salar mer påminner om en yrkesmässig miljö påverkar också vad eleverna lär och uppfattar om jämställdhet. Frågan om och hur slöjdämnet, med eller utan en uppdelning i slöjdarter, förhåller sig till jämställdhet behöver belysas och diskuteras.

Engagemang och delaktighet

Eleverna upplever arbetet i slöjdämnet så positivt att någon motivation för deras arbete sällan behövs. Nöjda elever är både en tillgång och hämmande faktor. Utan utmaningar ställer eleverna själva görandet och sin personliga önskan av att tillverka olika produkter i centrum. Som lärare gäller det att ”utnyttja” elevernas engagemang som en resurs att nå målen.

I NU 03 ställdes frågor om ”hur roligt det får lov att vara i skolan” och om trivsel och engagemang bidrar till att elevers uppfattningar om nyttan av ämnet minskar. Om eleverna i andra ämnen är vana vid att främst få färdiga uppgifter med begränsat inflytandet kan kanske slöjdämnets arbetssätt uppfattas som för fritt och ett ämne där man får göra vad man vill. Det ämnesöverskridande samarbetet har tyvärr minskat sedan NU 92. En majoritet av slöjdlärarna önskar arbeta mer ämnesövergripande, men de arbetar inte aktivt för att genomföra det. I utvärderingen menar rektorerna att det finns organisatoriska hinder för temaarbete som inkluderar slöjdämnet. Då slöjdlärarna uppger att de får försvara ämnet gentemot kollegor kan frågan ställas om vem som skall ta initiativ till samarbete. Slöjdämnets arbetssätt kan säkert användas bättre i skolans verksamhet, men med begränsat utrymme och tillsammans med kollegor som inte är insatta i ämnet kan ämnet likväl tendera att bli ett hjälpämne, eller ett ämne av pysselkaraktär. Elevernas positiva inställning till slöjdämnet är och skall vara en tillgång, men det får inte innebära att syftet med slöjd som ett obligatoriskt ämne inte behöver eller skall framhållas. En större medvetenhet om slöjdens arbetssätt och slöjdämnets bidrag till elevers lärande är önskvärd.

Arbetet i slöjdprocessen kan te sig olika exempelvis genom att utgå ifrån material, funktion eller estetiskt uttryck. Förmodligen kan utmaningarna till eleverna varieras mer medvetet. De flesta slöjdlärare kanske menar att de låter eleverna arbeta efter slöjdprocessen, men utvärderingen har visat brister i att utnyttja dess pedagogiska värde. Kursplanen beskriver elevernas delaktighet i en produktionsprocess från idé till färdig produkt som kännetecknande för slöjdämnet. Det helhetsperspektiv detta ger förutsättningar för uppnås inte om eleverna inte får stöd i att se och förstå sambanden mellan slöjdprocessens olika delar. Om läraren har en klar bild över möjligheterna att lyfta mål och lärande i de olika faserna under arbetet i slöjdprocessen bidrar detta förhoppningsvis till ett mer meningsfullt lärande.

Medveten variation – en del av lärares uppdrag och kompetens

Läraren har både ansvar och betydelse för varje elevs möjligheter att utveckla de kunskaper och att nå de mål slöjdämnet syftar till. Utvärderingen har visat att de flesta slöjdlärare planerar sin undervisning ensamma, och att både slöjdlärare och

elever generellt är nöjda med slöjdundervisningen. En ensam slöjdlärares incitament eller motiv för att utveckla ett väl fungerande koncept ökar knappast genom att han eller hon dagligen möter nöjda och motiverade elever. Saknas dessutom planering, diskussion och utvärdering med kollegor inom ämnet eller i den andra slöjdarten utsätts den egna verksamheten sällan för någon kritisk granskning.

Ett skäl att som lärare i slöjdamnet diskutera och granska den egna verksamheten är den brist på likvärdighet mellan olika skolor utvärdering visar. Undervisningens innehåll, utformning och grunderna för bedömning skiljer sig från skola till skola – trots gemensam nationell läro- och kursplan. Kursplanens mål att sträva mot skall enligt direktiven vara utgångspunkt för planering och genomförande av verksamheten i varje ämne. Utvärderingsresultatet genom elev- och lärardagböckerna visar dock att slöjdtekniker och de olika slöjdmaterialen är utgångspunkt för en stor del av slöjdundervisningen, något som kan sägas vara i enlighet med tidigare kurs- och läroplaner och därmed med traditionen i slöjdämnet. De andra typerna av mål och kompetenser ämnet syftar till att utveckla förefaller ibland vara bieffekter av den undervisning som utgår från material, slöjdtekniker eller de för eleverna viktiga slöjdprodukterna.

Målstyrning innebär att det finns ett lokalt frirum. Ett frirum som varje skola, lärare, klass och elev måste förhålla sig till.

Den deltagande målstyrningen förverkligas genom samtal, i bedömningar och i urval som görs i skolan och i klassrummet och som resulterar i en lokal tolkning av de öppna målen. Målen blir ”färdiga” först när den processen är genomförd, när lärare och elever har tagit ställning till vilket stoff och vilka metoder som främjar lärandet.

Frirummet är möjligt att erövra. Det handlar om att förstå att denna frihet finns och våga ge sig ut i diskussioner, nytänkanden och provanden på skolorna. Men frirummet är också decentraliseringens yttersta uttryck. Det är där som ökat inflytande kan resultera i klokare användning av resurser och bättre lokal anpassning.²⁷

27) Skolverket (2005c). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*. s. 10.

Varje lärare har ansvar för att val av stoff och metoder, det vill säga undervisningens innehåll, organisation och arbetssätt, på ett klokt sätt utifrån lokala förutsättningar anpassas till de nationella målen. Olika typer av mål kräver olika slags uppgifter och utmaningar till eleverna. Olika elever har skilda behov och förutsättningar, lärarens strategi kan till exempel vara att anpassa undervisningen till enskilda elevers förutsättningar, eller att överbrygga enskilda elevers svårigheter. Listan med möjliga arbetssätt kan göras lång, exempelvis arbete i grupp, enskilt arbete, obligatoriska uppgifter, utmaningar eller fria val. Om det inte finns något arbetssätt eller metod som fungerar i förhållande till alla typer av mål, och i förhållande till alla olika elever, innebär det att undervisningen antingen varieras, eller anpassas till ett urval av mål, elever och möjliga arbetssätt. Kanske är detta utmaningar som allt för sällan diskuteras bland slöjdlärare genom att de i stor utsträckning arbetar ensamma. De är också exempel på områden där det saknas rätta svar, utan frågor där varje lärares handlande eller ställningstagande får olika effekter i förhållande till olika mål och olika elever. Som lärare gäller det att erövra och utnyttja frirummet, inte att reservera en fast plats i det. Det kan också relateras till den tidigare beskrivna skillnaden mellan en undervisning som rymms inom kursplanen, och en undervisning som har som mål att uppfylla den.

Slöjdämnets potential

I utvärderingen framkommer många aspekter, arbetssätt och bilder som är positivt utmärkande för slöjdämnet i förhållande till andra skolämnen. I slöjdämnet upplever eleverna delaktighet, engagemang, trivsel och de upplever ingen stress under arbetet. Eleverna får arbeta i en hel tillverkningsprocess vilket kan vara ovanligt i dag då det mesta går att köpa färdigt eller levereras som halvfabrikat. Utifrån egna idéer får de med hjälp av redskap och maskiner konkret bearbeta och omvandla material till fysiskt meningsbärande produkter. I en ofta oförutsägbart process söker eleverna inte i första hand svar på det andra redan vet då nya och unika problem uppstår och som måste lösas under arbetets gång. Slöjdarbete är också gränsöverskridande över generationer och vad gäller etnicitet, socialt och kulturellt kapital vilket kan vara en tillgång i ett komplext samhälle. Det finns skolor som efter skoltid öppnat slöjdsalarna för barn och föräldrar för att stödja

integration, språkträning och läxläsning under informell slöjdverksamhet.²⁸ Här är det behållningen utöver själva görandet och de färdiga slöjdföremålen som är motivet till verksamheten. Men flera av ovan nämnda aspekter kan också passera oreflekterat i skolans slöjdundervisning om de inte påvisas för eleven. Utmaningen för lärarna ligger i att arbeta efter gällande styrdokument och få eleverna att känna till målen för verksamheten och reflektera över vad de lär sig.

Att varken eleverna själva eller föräldrarna uppfattar slöjdämnets kunskapskvaliteter är problematiskt. Lärare har en viktig uppgift med att lyfta både mål och de positiva bilderna av slöjdämnet för elever, kollegor, skolledare, föräldrar och utåt i samhället. En undran kan vara vilka situationer i skolan, i dagligt liv eller i olika yrken som *inte* inrymmer de kunskapskvaliteter slöjdämnet står för? Likväl för att kunna till exempel tänka och agera med olika verktyg och material nyttjas samarbete, initiativ- och problemlösningsförmåga i de flesta praktiker. Slöjdämnets potential behöver lyftas!²⁹

28) Snickra och snacka i slöjden, *Slöjdforum*, 2007.

29) Hasselskog, P. & Johansson, M. (2005). *Slöjdämnet in i framtiden – utvecklat, avvecklat eller invecklat?*

ATT SAMTALA OM Kapitel 2

1. Med vilka motiv har din/er skola beslutat låta eleverna välja slöjdart, alternera mellan slöjdarterna, eller att organisera slöjd som ett sammanhållet ämne? Vilka konsekvenser medför detta för planering, samverkan och elevernas möjligheter att utvecklas på de områden kursplanen framhåller?
2. Hur förhåller du/ni er till målstyrningens frirum? Hur beskriver du/ni det medvetna agerandet i förhållande till olika mål, olika arbetssätt och olika elever i undervisningens planering, genomförande och utvärdering?
3. Hur relaterar slöjddämnets organisation och innehåll till jämställdhet? Hur uppfattar du/ni att slöjdundervisningen bidrar till att forma elevernas uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt samt att motverka traditionella könsmonster? Hur stämmer det med styrdokumentet?
4. Hur relaterar din/er undervisning till slöjdprocessens fyra faser så som den beskrivs i kursplanen?
5. Är förmågan att komma med egna idéer något som förutsätts finnas hos eleverna, eller något din/er undervisning har som mål att utveckla hos eleverna. Hur ser det ut för slöjdprocessens övriga faser?
6. Vad ges dina/era elever inflytande över; vad de vill göra, vad de vill lära, eller hur de skall arbeta för att nå målen? Vilka konsekvenser för görandet, lärandet, motivationen och måluppfyllelsen får detta inflytande?
7. Hur hanterar du/ni den egna synen, egna intressen och andra "personliga" faktorer som en tillgång för, respektive risken för omedveten påverkan av, den egna undervisningen?

Dina
frågor

”Forskning kring bedömningar har visat att det behövs nya typer av bedömningsmetoder för att identifiera den typ av kunskapande läroplanen vill främja. - - Den bärande uppfattningen är att undervisning och bedömning inte kan skiljas åt. Vidare brukar det betonas att lärare och elever tillsammans planerar innehåll, metoder och bedömningsförfarande. I själva bedömningen kan allt från traditionella uppgifter ingå till observationer, intervjuer, problemlösning, essäer, utställningar, portföljer, projektvärdering, självvärdering.”³⁰

3. VAD BEDÖMS OCH BETYGSSÄTTS?

Hur, av vem och på vilka grunder bedöms och betygssätts eleverna i slöjdämnet? På vilket sätt får eleverna respons och information om sin utveckling i slöjdämnet, och är elever och lärare överens om vilka faktorer som påverkar betyget? Det är några av frågorna som tas upp i detta kapitel.

Resultaten från NU 03 visar att det finns en problematik runt likvärdighet kopplad till bedömning och betygssättning i slöjdämnet. Elevernas utgångspunkt blir i första hand den lokala tolkningen av de nationella målen som gjorts av deras lärare eller på deras skola. Den lokala tolkningen ser dock olika ut på olika skolor, vilket innebär att slöjdundervisningen sker med olika mål eller tolkningar i fokus. Detta innebär i sin tur att elevernas slöjdbetyg utgör ett svagt redskap vid en jämförelse av målpuppfyllelse mellan elever på olika skolor i slöjdämnet.

Löpande bedömning: värdering, feedback och dialog

Bilden som framträder genom NU 03 är att lärarna inte lyckas med att koppla samman elevernas görande med det som är tänkt att läras och utvecklas genom

30) Lundahl, C. (2007). *Kunskapsbedömningens historia*. s. 63.

slöjddämnet. Visst lär sig eleverna genom det de gör, men det riskerar att bli ett omedvetet lärande till följd av det de gör, istället för att görandet styrs av det som är tänkt att läras. En majoritet av eleverna uppger att de talar med sin lärare om hur det går för dem så sällan som en gång per termin eller läsår. Var fjärde elev talar aldrig med sin lärare om detta.

Elevernas arbete genom slöjdprocessen kopplas inte samman genom dialog eller feedback med deras utveckling i förhållande till målen – mål som skall ligga till grund för lärarens betygssättning av eleverna. NU 03 visar att värderingsfasen generellt är eftersatt. Endast var tionde elev uppger att deras färdiga slöjdarbeten redovisas inför hela slöjdgruppen. Hälften av eleverna uppger att de tar hem sina slöjdarbeten utan någon typ av redovisning, något som knappast är i enlighet med kursplanens beskrivning av värderingsfasen:

Värderingen ingår som en viktig del i slöjdprocessen. Eleverna redovisar hur inspiration, idéer, formgivning och olika ställningstaganden har påverkat resultatet. Härigenom utvecklas förmågan att bedöma, värdera och dra slutsatser av arbetsinsatsen.³¹

Lärarnas bild av vad som är viktigt att redovisa efter genomfört arbete skiljer sig från vad eleverna uppger att de faktiskt redovisar. De flesta lärarna uppger att faktorer kring arbetsprocessen ("hur och varför-frågorna") är viktiga att redovisa, medan mindre än hälften av eleverna uppger att så sker. Störst samstämmighet mellan elever och lärares uppfattningar visas genom att de faktorer som lärarna ger lägst prioritet, exempelvis miljöpåverkan och ekonomi, också är de faktorer eleverna i minst utsträckning uppger att de faktiskt redovisar.

Olika grunder för betyg – mellan skolor,
och mellan elever och lärares uppfattning

Enligt utvärderingen har lärare och elever delvis olika uppfattning om vilka faktorer som påverkar slöjdbetyget. Generellt tillmäter lärarna förmågor som berör

31) Skolverket, (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*, kursplan för slöjd, s. 92.

arbetsprocessen; initiativförmåga, kreativitet och problemlösning större betydelse än eleverna. Eleverna i sin tur uppfattar att faktorer som närvaro, insatsen i förhållande till kamraterna och själva slöjdprodukten har större betydelse för deras slöjdbetyg än vad lärarna uppger. Tabell 5 visar elevers och lärares svar på hur de uppfattar att ett antal faktorer påverkar betyget i slöjddämnet.³²

Tabell 5 Uppfattningar om vad som påverkar betyget i slöjd (svarsfrekvens i procent).

	Fråga till	Mycket	Ganska mycket	Ganska lite	Inte alls
Det färdiga slöjdföremålet	Lärare	26	61	13	0
	Elever	57	35	6	2
Om eleven själv är nöjd med resultatet	Lärare	5	57	34	4
	Elever	20	38	32	10
Om arbetet har en för eleven hög svårighetsgrad	Lärare	34	57	9	0
	Elever	50	40	8	2
Hur stor närvaro eleven har på lektionerna	Lärare	17	60	21	2
	Elever	43	42	11	4
Hur engagerad eleven är i sitt arbete	Lärare	55	39	5	1
	Elever	51	38	9	2
Hur mycket nytt eleven lär sig	Lärare	40	54	6	0
	Elever	28	42	25	5
Om eleven visar initiativförmåga och kreativitet	Lärare	81	19	0	0
	Elever	48	40	9	3
Hur noggrann eleven är i sitt arbete	Lärare	55	44	1	0
	Elever	55	36	7	2
Elevens förmåga att själv lösa problem som uppstår	Lärare	77	23	0	0
	Elever	44	40	13	3
Elevens förmåga att själv hantera hela slöjdprocessen	Lärare	64	30	6	0
	Elever	46	39	11	4
Hur elevens insats är jämfört med de andra i slöjdgruppen	Lärare	9	24	38	29
	Elever	21	34	30	15

Utöver vad som framkommer i tabellen uppger lärarna också att de lägger stor vikt vid elevernas förmåga att arbeta självständigt, deras förmåga att följa instruk-

32) Skolverket. (2005a). *Ämnesrapport Slöjd*, s. 75.

tioner, samt att ta eget ansvar. Resultaten pekar på två olika typer av problem: Dels vad som är tänkt att vara betygsgrundande och vad som inte skall påverka betyget, exempelvis frågan om en elevs insats i förhållande till kamraterna. Dels att elevernas arbete under lektionerna påverkas av deras uppfattning om vad som styr betyget, och att det då visar sig att lärarna delvis har en annan uppfattning – exempelvis frågan om hur mycket nytt elever lär sig.

Även om elever och lärare i viss utsträckning har olika uppfattning om vad som betygssätts visar utvärderingen att lärarna kommunicerar kriterierna till sina elever på ett tillfredsställande sätt. Generellt uppfattar också eleverna att deras slöjdlärare ger dem rättvisa betyg. Utvärderingen visar dock att den lokala kurs- eller arbetsplanen och de lokala betygs-kriterierna har större betydelse för slöjdlärarnas betygssättning än de nationella kriterierna. Bilden från NU 03 är att lärarna går igenom betygs-kriterierna med sina elever inför varje termin i år 8 och 9, men att det då är de lokala kriterierna som står i centrum. Detta innebär att eleverna i slöjdämnet betygssätts på olika grunder på olika skolor. Situationen är dock inte unik för just slöjdämnet, skillnader mellan skolor i såväl innehåll som kvalitet på de lokala betygs-kriterierna gäller i flera skolämnen. Även när det gäller elevernas redovisning av genomförda slöjdarbeten framkommer skillnader mellan skolor. Exempelvis gör eleverna i vissa slöjdgrupper alltid skriftliga redovisningar av sina arbeten, medan eleverna i andra slöjdgrupper inte redovisar alls.

Slutbetyget i slöjdämnet är i många fall inte en tillräckligt god sammanvägning av en elevs insats i hela ämnet under hela grundskoletiden. I utvärderingen uppger var tredje lärare att slutbetyget sätts av den lärare eleven haft den sista terminen i grundskolan. En lika stor andel uppger att läraren i den slöjdart eleven haft mest av är den som sätter slutbetyget. Denna situation kring slutbetyget i slöjdämnet kan också hänföras till den likvärdighetsproblematik som nämndes i kapitlets inledning. Speciellt med tanke på att utvärderingen visar att ungefär hälften av eleverna får välja slöjdart från skolår 5 eller 6, medan den andra halvan av eleverna inte ges den möjligheten.

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

Avsnittet inleds med två texter som inte är specifika för slöjdämnet. Först *Allsidighet i undervisning och bedömning* där dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem diskuteras, därefter *Bedömning en del av lärandet* där bland annat begreppen formativ- och summativ bedömning presenteras. Efter denna inledning blickar texten åter mot slöjdämnet.

Allsidighet i undervisning och bedömning

Dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem och den kvalitativa kunskapsyn som det bygger på har inneburit en stor omställning för skolan, lärare, elever och föräldrar. Det har skett en förskjutning av synen på bedömningens funktion. Dagens system betonar betygens betydelse för elevernas motivation och lärande genom djupinläring, individualisering, självförståelse och reflektion. Det får konsekvenser för både undervisningen, bedömningen och betygssättningen.

En förutsättning för att systemet ska fungera är att lärare och elever, men även föräldrar, har en fungerande kommunikation kring vilka krav som ställs. Eleverna måste ha kännedom om kriterierna för olika betyg och vilka kvaliteter i sin kunskap de måste visa upp för att nå de olika betygsstegen. En annan förutsättning är att eleverna får möjlighet att visa upp olika kvaliteter i sin kunskap. Den minimivå av kunskaper som alla elever ska uppnå finns beskrivna i kursplanens mål att uppnå, men som tidigare sagts är det kursplanens mål att sträva mot som ska vara inriktningen på undervisningen och inom mål att sträva mot ryms de olika former av kvalitet på kunskaper som eleverna ska kunna visa upp för att nå de högre betygen.

För eleven ger bedömningen en fingervisning om vad som är viktiga kunskaper inom ett område, men också på vilka olika sätt man kan visa sina kunskaper. För läraren som ska bedöma olika aspekter och kvaliteter av elevernas kunnande är variation i sätten att bedöma en förutsättning för att klara uppdraget. I *Att visa vad man kan* skriver Lisa Björklund:

Vill vi att alla elever ska kunna undersöka, analysera, resonera och tolka måste vår bedömning spegla detta. Även hur resultatet av en bedömning presenteras har stor betydelse. Om ett resultat presenteras i form av en ensam siffra eller bokstav så kan det vara långt ifrån en strävan att beskriva elevers prestationer i termer av vad de kan och det är också långt ifrån komplexiteten hos det som är avsett att bedömas. Andra sätt att presentera resultat från en bedömning är alltså eftersträvensvärt.³³

Bedömning en del av lärandet

Inriktningen för vårt arbete med bedömning är att göra det väsentliga bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentliga.³⁴

Så skriver en grupp forskare vid Lärarhögskolan i Stockholm när de beskriver sin forskning kring bedömning av kunskap och kompetens. Det är en mening som också fångar den förändring i synen på bedömning som sker inte bara i Sverige utan även i övriga västvärlden. Det förekommer många olika begrepp som försöker beskriva detta, några exempel är pedagogisk bedömning, analytisk bedömning, processbedömning, lärande bedömning och kvalitativ bedömning. Men ett begrepp som börjat användas allt mer är formativ bedömning.

Det traditionella sättet att bedöma elevers kunskaper har ofta varit skriftliga prov och ju fler rätta svar desto bättre kunskaper och desto högre betyg. Det är exempel på summativ bedömning, det vill säga bedömningen har summerat vad eleven kan vid ett visst tillfälle. Den formativa bedömningen däremot handlar om att följa elevernas läroprocess och stimulera lärandet. Formativ bedömning skulle kunna beskrivas som ”bedömning för lärande” och summativ bedömning som ”bedömning av lärande”.³⁵

I den kunskapsyn som uttrycks i både läroplan och kursplan ingår att eleverna ska skapa medvetenhet om sitt eget lärande. Eleverna ska, enligt styrdokumenten, kunna reflektera över sitt eget arbete, värdera sin egen utveckling och sätta mål och planera för sitt fortsatta arbete. De ska få utveckla sin förmåga att själva

33) Björklund, L. (2004). *Pedagogisk bedömning – stöds den i ämnesprovet?* s. 116.

34) Prim-gruppen, www1.lhs.se/prim/forskning/forskning.html (061120).

35) Pettersson, A. (2006). *Eleverna skall bli motorn i sitt kunskapsprojekt.*

bedöma sina resultat och kunna sätta sin egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. När man arbetar med formativ bedömning blir bedömningen en del av och ett stöd för elevernas lärande och en väg för läraren att få en allsidig bild av elevens kompetenser. Det kan även ses som en väg att öka måluppfyllelsen i skolan.

Ett formativt bedömningssätt förutsätter ett nära samspel mellan elev och lärare, med en kontinuerlig återkoppling till eleverna. Eleverna får respons, bekräftelse och en möjlighet att reflektera över sitt lärande individuellt och tillsammans med andra på olika sätt och i olika sammanhang. Ett syfte är att eleverna genom att analysera sina egna och andras prestationer ska få en känsla för kvaliteten av olika typer av arbeten. Genom att bedömningen stimulerar och synliggör lärandet kan eleven få tilltro till sin egen förmåga, motivation och självinsikt om den egna utvecklingen stärks. För läraren kan det bli lättare att diagnostisera en enskild elevs svårigheter och snabbare modifiera arbetssättet för att anpassa undervisningen så att elevernas kunskaper utvecklas.

Den formativa och den summativa bedömningen behöver inte stå i motsatsförhållande till varandra. Den formativa bedömningens slutresultat, betygssättning, är till exempel alltid summativ. Ett formativt bedömningssätt utesluter inte heller prov, test och diagnoser, men istället för ett domslut över elevernas lärande används de som ett verktyg för fortsatt lärande. Det handlar om att ständigt fråga sig vad de olika formerna av bedömning säger om elevens kunskaper och vad man går miste om att få veta vid bedömningen. Om eleven säger ”jag kan inte” – beror det på att eleven faktiskt är okunnig, eller beror det på att bedömningen inte har gett eleven en chans att visa vad den kan, därför att den inte mäter rätt kunskaper?

En bild av sambandet mellan formativ och summativ bedömning kan vara en parallell inom idrottens värld. I konståkning bedöms konståkarna av domarna efter en rad olika kriterier i olika moment. Det är ett exempel på en summativ bedömning som tar hänsyn till konståkarens kompetens relaterat till de olika momenten, kriterierna och vilken kvalitet konståkaren visar i förhållande till de kriterierna. När sedan åket är över är det tränarens roll att använda detta i ett formativt syfte för ett fortsatt lärande och övande för att bli bättre så att konståkaren vid nästa bedömning kan visa upp ett högre kunnande och högre kvaliteter och på så sätt få högre domarsiffror.

Forskning visar att de elever som lyckas bra i sina studier är de som i hög grad reflekterar över sin lärandeprocess. De blir själva motorn i sitt eget kunskapsprojekt och får också ett redskap för ett livslångt lärande. Black och Wiliam³⁶, har analyserat ett antal studier från olika länder kring formativ bedömning. En slutsats de drar är att när man gjorde systematiska försök att stärka och utveckla den formativa utvärderingen, fick man också signifikant bättre lärande. Studieresultaten förbättrades påtagligt och framför allt för de svagpresterande eleverna. Det visade sig också att när eleverna involverades i bedömningsprocessen hade det goda effekter på lärandet och motivationen ökade, medan elevernas lärande inte gynnades av prov där eleverna enbart får poäng eller betyg.

Formativ bedömning är också en utgångspunkt för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna, IUP, om de ska kunna fungera som ett pedagogiskt verktyg och stimulera elevernas lärande och förmåga att ta eget ansvar för lärandet, på det sätt som styrdokumentet uttrycker att skolan ska göra. Sambandet kan beskrivas som att grunden för IUP är vad den formativa bedömningen kommer fram till eftersom en sådan bedömning och utvärdering ger vägledning om elevens starka och svaga sidor och konkretiserar det eleven behöver utveckla i nästa steg.

Det finns många olika verktyg att arbeta med i samband med formativ bedömning, några exempel är: löpande dokumentation, dagböcker, portfolio, muntliga redovisningar och utvecklingssamtal. Grunden är att lärare och elever får tillgång till varierade bedömningsunderlag och metoder för att främja och bedöma lärande inom olika områden.

Bedömning *av* och *för* lärande i slöjddämnet

Skillnaden mellan att arbeta i förhållande till kända eller okända mål behöver diskuteras. Under elevernas arbete i slöjddämnet är deras mål och drivkraft ofta en slöjdprodukt. I andra skolämnen är lärandemålen ofta mer givna, exempelvis att lära sig procenträkning. Ett annat sätt att exemplifiera skillnaden mellan slöjd och flera andra ämnen är samtalet över middagsbordet där föräldrarna frågar vad eleven *lärt* på matematiklektionen, och vad han eller hon har *gjort* på slöjd-

36) Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: *Raising standards through classroom assesement*.

lektionen. En förutsättning för formativ bedömning är att målen är kända för elever och lärare.³⁷ Läraren har ansvar för att presentera och göra målen kända för eleverna, samt att planera och genomföra undervisningen så att eleverna ges förutsättningar att utvecklas i riktning mot målen. Detta behöver inte innebära att elevens fokus på slöjdprodukten, till exempel önskan att göra ett mobiltelefonfodral, skall ersättas med lärandemål. Men en kombination av att göra och att lära skulle hjälpa eleverna att rikta sitt görande mot de mål slöjddämnet syftar till. Varje elevs planering av ett slöjdarbete skulle då kunna relateras till olika mål och måltyper i läro- och kursplan. ”Jag vill göra en ..., genom detta kommer jag att lära/utveckla ...”. En elevs uttalade lärandemål i slöjdprocessens planeringsfas skulle då kunna utgöra en av grunderna för formativ bedömning. Är målet i pågående arbete till exempel att utveckla kreativ förmåga och problemlösning påverkar det lärarens feedback i en riktning. Är målet istället att eleven skall lära om material och verktyg får dialogen mellan lärare och elev ett annat innehåll.

*Genom att ge eleverna tillgång till bedömningsaspekterna tillgodoser man rättvisekraven, men ännu viktigare är att det hjälper eleverna att utveckla en förståelse för ämnet och att utveckla förståelse för sin egen läroprocess (metakognitiv kunskap). Att bara dela ut explicita kriterier möjliggör inte lärande på alla önskvärda sätt. Det är viktigt att de inte bara införs automatiskt och används mekaniskt, dvs. utan reflektion ---/. Elever måste ges möjligheter att lära sig vad kriterierna betyder, kunna använda dem för att värdera sitt eget arbete och även ifrågasätta dem.*³⁸

Slöjdprocessens värderingsfas så som den beskrivs i ämnets kursplan har tydliga kopplingar till formativ bedömning. Samtidigt visar utvärderingen att värderingsfasen är eftersatt på många skolor. Få elever ges tillfälle att reflektera kring sina genomförda arbeten eller att relatera dem till olika lärandemål. Vägen till ett ökat fokus på de mål, kunskaper och förmågor slöjddämnet syftar till kan gå via ett ökat fokus på värderingsfasen. En slöjdprocess utan denna riskerar att bli en platt cirkel där eleverna genomgår processen varv efter varv utan någon progression.

37) Selghed, B. (2007). *Oförtjänt kritik mot lärare*.

38) Kjellström, K. (2005). *Bedömningsmatriser – en metod för analytisk bedömning*. s. 206-207.

Syftet med att värdera och reflektera över sitt arbete; hur man gjort, hur problem lösts, vilka egenskaper ett material har, vilka val man gjort, vilka kunskaper som utvecklats osv, är att nå ett steg högre nästa gång genom att den egna utgångsnivån har höjts genom gjorda erfarenheter och nya eller fördjupade kunskaper. Slöjdprocessen kan då liknas vid en uppåtgående spiral istället för en platt cirkel.

Elevers självständighet framhålls av såväl elever som lärare som något som påverkar betyget, det är också en av de förmågor som enligt kursplanen skall vägas in i bedömningen. Men det får inte innebära att självständighet förenklat definieras som ett mindre behov av lärarhjälp, och att detta automatiskt innebär högre betyg. Formativ bedömning innefattar feedback och dialog med alla elever, såväl självständiga som hjälpbehövande, och hög- som lågpresterande. En professionell lärare har en betydelsefull roll i förhållande till alla sina elevers lärande.

Betygskriteriernas roll och funktion

De lokala betygskriterierna är tänkta att vara en följd av varje skolas eller lärares tolkning av de nationella styrdokument. Nationella styrdokument som förutom den övergripande läroplanen, också i kursplanerna för varje ämne innefattar mål att sträva mot, mål att uppnå och betygskriterier för slutbetyget i varje ämne. Som nämnts i samtalsguidens inledning tillmäts kursplanernas mål att uppnå generellt för stor vikt i förhållande till mål att sträva mot i de olika skolämnena. Dessutom är förhållandet mellan de två typerna av mål och betygskriterierna inte tillräckligt tydliggjort.³⁹

Mål att sträva mot skall enligt direktiven vara utgångspunkt för planeringen av verksamheten och undervisningen, medan betygskriterierna är det instrument som elevernas kunskaper skall bedömas i förhållande till efter genomförd undervisning. Att planera, genomföra och betygssätta i förhållande till två olika typer av mål och nationella betygskriterier för slutbetyget har visat sig vara svårhanterligt såväl för slöjdlärare som för lärare i andra ämnen.⁴⁰ Ett ökat fokus på den lokala tolkningen blir då lätt ett sätt att hantera svårigheten med de nationella

39) SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem.*

40) ibid

styrdokumentens olika delar. På sikt är faran med detta att de lokala dokumenten kan komma att utgöra den ”verkliga” kursplanen för lärare och elever. En väl inarbetad och förankrad lokal kursplan med tillhörande betygskriterier som använts av elever och lärare på en skola fortsätter att utvecklas lokalt. Detta skulle i så fall kunna vara en förklaring till utvärderingens bild av ett slöjddämne som skiljer sig från skola till skola i såväl innehåll och genomförandeformer, som i grunderna för bedömning.

Även om de lokala betygskriterierna ser olika ut på olika skolor kan deras funktion, hur lärare, elever och föräldrar ser på och uppfattar dem, diskuteras generellt. Oavsett om de signalerar vilken typ av undervisning som väntas, betraktas som en checklista som lärare och elever kan bocka av efterhand, eller ses som kriterier vilka i efterhand kommer att ligga till grund för bedömning av det redan gjorda, så påverkar de verksamheten under slöjdlektionerna. De kan exempelvis i större eller mindre utsträckning utgöra en motivationskälla för eleverna, eller så kan de styra undervisningens planering och genomförande i sådan utsträckning att de ersätter eller utgör ämnets kursplan.

Betygskriteriernas utformning

Om de ”perfekta” betygskriterierna fanns och kunde gälla för all slöjdundervisning i alla landets grundskolor skulle de alldeles säkert redan vara väl kända och väl spridda. Nu är detta inte förenligt med målstyrning där gemensamma nationella mål ges möjlighet till lokal tolkning och anpassning till lokala förutsättningar. De lokala kriterierna utformas och fastställs i förhållande till det lokala valet av innehåll och arbetssätt, ett val som i sin tur styrs av hur den lokala verksamheten bäst genomförs för att nå de gemensamma nationella målen. Kompetens att utforma lokala betygskriterier är därmed väsentlig för varje lärare. Kursplanens *Bedömningens inriktning* beskriver de kunskaper och kunskapskvaliteter som skall bedömas i slöjddämnet. Betygskriterierna i sin tur anger hur dessa kunskapskvaliteter ser ut för de olika betygsstegen. Det är samma kvaliteter som bedöms för de olika betygsstegen, skillnaden mellan G, VG och MVG består av kvalitativa skillnader i kunskaperna, inte kvantitativa skillnader (man skall kunna ”mer, inte fler” för högre betyg).

Utformning av lokala betygskriterier är en viktig del av en slöjdlärares arbete, det är också ett naturligt tillfälle för kollegiala diskussioner bland slöjdlärare. Finns till exempel inte en samsyn bland slöjdlärarna på en skola där man valt att låta eleverna välja mellan textil- och trä- och metallslöjd är risken stor att eleverna taktiskt väljer slöjdart beroende på var de uppfattar det som lättast att få ett högt slöjdbetyg. Om man lokalt valt att låta eleverna välja slöjdart skall valet göras utifrån i vilken av slöjdarterna varje elev anser sig ha bäst förutsättningar att utveckla de kunskaper och kunskapskvaliteter som ligger till grund för betygssättning i ett sammanhållet slöjddämne, inte för att de skall välja den lärare som sätter högst betyg.

Undersökningar kring betyg och bedömning⁴¹ visar att de kollegiala samtalen i sig har stor påverkan i utvecklingen mot större likvärdighet och samsyn på betygsområdet. En utgångspunkt för sådana samtal mellan slöjdlärare kan vara att kritiskt granska och gemensamt reflektera kring nuvarande lokala betygskriterier. Genom att diskutera kriterierna i förhållande till ett antal frågor kan förmågan att utforma och att använda kriterier kollektivt ökas. Exempel på sådana frågor till kriterierna kan vara; uppfattas kriteriet på samma sätt av olika lärare och av elever och deras lärare, kan den kunskapskvalitet kriteriet fokuserar uppfattas stå i motsats till någon annan kvalitet (t ex att följa en arbetsbeskrivning och kreativ/konstruktiv förmåga), gynnar eller missgynnar kriteriet någon kategori av elever (t ex med avseende på elevens skrivutveckling, etnicitet eller kön)? Ytterligare en fråga att lyfta i förhållande till betygskriterierna är i vilken mån sättet att lokalt organisera och genomföra undervisningen ger eleverna förutsättningar att utveckla just de kunskapskvaliteter kriterierna innefattar.

Ökad nationell likvärdighet – vad skall bedömas och hur?

De kunskapskvaliteter slöjddämnet innefattar är till stora delar av sådan karaktär att de är svåra att bedöma genom traditionella prov. Prov som dessutom, eller kanske just därför, inte är så vanliga i slöjdundervisningen. Hur kan man då i slöjddämnet, i enlighet med tidigare citat, ”Göra det väsentliga bedömbart och

41) Se exempelvis Tholin, J. (2007). *Vilken kunskap räknas?* eller Måhl, P. (2007) *Röd pennor, bara beröm eller vad?*

inte det enkelt mätbara till det väsentliga”? Slöjdlärare är i behov av andra redskap än traditionella prov för att utvärdera, bedöma och betygssätta sina elever på en gemensam nationell grund. De utpekade svårigheterna kan också definieras som problem rörande *validitet* – att mäta det som skall mätas, och *reliabilitet* – att själva mätningen har hög tillförlitlighet.

Vad är det då som skall bedömas och betyg sättas i slöjdämnet? Det enklaste svaret är att det är det som beskrivs i kursplanens *Bedömningens inriktning*. Denna text utgör i sin tur en brygga mellan hela kursplanen och betygskriterierna i ämnet. Bilden från NU 03 visar dock; dels att uppfattningen om vad som ligger till grund för betygssättningen skiljer sig mellan elever och lärare, och dels att det varierar från skola till skola. Någonstans på vägen från den nationella kursplanen till varje enskild slöjdlärares betygssättning har det blivit för stora skillnader. Det finns flera tänkbara orsaker till detta; avsaknaden av gemensamma läromedel inom slöjdämnet, det finns få slöjdlärare på varje skola vilket kan göra tolkningen mer beroende av enskilda lärare än i en större lärargrupp, förändringar genom nya läro- och kursplaner slår igenom i olika takt, slöjdämnets legitimitet diskuteras sällan – kanske delvis beroende på att eleverna är så positiva till slöjdämnet ”hur det än ser ut”.

Flera skolämnen, dock inte slöjd, genomför nationella prov som gör det möjligt att uttala sig om olika elevers kunskapskvaliteter till exempel inom en klass eller i en jämförelse mellan skolor. Proven ger resultat med hög tillförlitlighet (reliabilitet). Men resultaten gäller då bara för de kunskapskvaliteter provet prövar (och med den metod som använts). Aktuell skolforskning poängterar vikten av att variera formerna för bedömning och bedömningsunderlaget.⁴² I relation till slöjdämnet finns exempel på olika bedömningsformer som används eller skulle kunna användas. Portföljvärdering där elever samlar allt från skisser till färdiga produkter i personliga ”portföljer” som lärare (och elever!) har tillgång till vid bedömning har, med tillhörande process- och produktkriterier, prövats i bildämnet.⁴³ En fördel som framhålls är att även andra bedömare än elevens lärare härigenom kan göras delaktig i bedömningen. En nackdel kan vara att alla dimensioner av elevens arbete och utveckling inte framträder eller låter sig synas i elevens portfölj. Ett liknande sätt att dokumentera i slöjdämnet är de digitala

42) Tholin, J. (2007). *Vilken kunskap räknas?*

43) Lindström, L. (2005). *Portföljmetodik i estetiska ämnen*.

portföljer eleverna upprättar med hjälp av dator. Här samlas elevens dokumentation av processen tillsammans med fotografier av slöjdföremålet, ofta med hjälp av specialutvecklade datorprogram.⁴⁴ Härigenom ges en överblick av elevens arbete och det är lätt att göra materialet tillgängligt för en medbedömare. En möjlig risk är att elevens förmåga att skriftligt dokumentera påverkar såväl bedömarens möjligheter till, som intryck av arbetet. Slöjddagbok är ett annat exempel på hur elevers egen dokumentation kan utgöra underlag vid lärares bedömning och betygssättning. Inom slöjddämnet förekommer också att genom utställning eller vernissage låta elever visa sina färdiga slöjdarbeten med möjlighet till bedömning från såväl elevens lärare som andra. Det allra vanligaste sättet för en elev att redovisa är dock enligt NU 03 att eleven redovisar enskilt för sin lärare efter genomfört arbete.

Vad som skall betygsättas i slöjddämnet och hur detta bäst görs är väsentliga frågor att diskutera bland slöjdlärare. En möjlighet i detta sammanhang är den individuella utvecklingsplanen (IUP) som infördes den 1 januari 2006.

Individuella utvecklingsplaner ska utgöra ett aktivt verktyg i elevens lärandeprocess. Läraren ansvarar för att utvecklingsplanen tas fram i samverkan med elev och vårdnadshavare. Med hjälp av denna kan läraren, som representant för arbetslaget, tillsammans med eleven och vårdnadshavaren komma överens om mål och insatser, så att eleven utvecklas i riktning mot de mål att sträva mot som är formulerade i läroplanen och kursplanerna. Den individuella utvecklingsplanen är också ett naturligt underlag för lärarens och arbetslagets kontinuerliga uppföljning och planering av den dagliga undervisningen.⁴⁵

IUP skall vara framåtsyftande vilket ställer krav på att lärare och elever tillsammans känner till och är överens om målen, och dessutom att de har en överenskommen strategi för hur studierna (arbetet i slöjdsalen!) skall genomföras och utvärderas i förhållande till målen. Vad som skall bedömas och hur, är därmed en gemensam angelägenhet för lärare och elever, dock under lärarens ansvar. Att läraren gör ämnets nationella mål till varje elevs egna mål, bland annat genom IUP, kan utgöra ett steg i riktning mot större nationell likvärdighet gällande betygssättning i slöjddämnet.

44) Degerfeldt, I. & Porko-Hud, M. (under utgivning).

45) Skolverket (2005c). *Den individuella utvecklingsplanen. Allmänna råd och kommentarer*. s. 13.

ATT SAMTALA OM Kapitel 3

1. Hur väl känner eleverna till slöjdämnets strävansmål, uppnåendemål, nationella och lokala betygskriterier? Hur påverkas deras arbete och utveckling av vilka mål och kriterier de känner till och hur väl de är insatta i dem?
2. På vilket sätt kan du/ni som lärare ge eleverna respons och feedback på deras arbeten för att hjälpa dem reflektera i förhållande till lärandemålen?
3. När eleverna planerar ett slöjdarbete, är arbetet redan på planeringsstadiet riktat mot något av ämnets mål? I vilken utsträckning relaterar eleverna till målen och vilka kompetenser och förmågor de utvecklat under arbetet när de redovisar sina slöjdarbeten?
4. Hur förhåller sig er skolas lokala betygskriterier till den nationella kursplanens strävansmål, uppnåendemål och betygskriterier?
5. Vilken funktion har din/er skolas lokala betygskriterier för elever och lärare och för undervisningens planering och genomförande? Är det kriteriernas utformning och innehåll eller ditt/ert sätt som lärare att förhålla er till kriterierna som styr deras funktion?
6. Vilka olika typer av bedömningsformer och metoder är lämpliga och möjliga på din/er skola för att uppnå den variation i bedömningsunderlaget som minskar riskerna för att mäta fel sak eller att missgynna vissa elever genom sättet att mäta?

Dina
frågor

REFERENSER OCH TIPS TILL VIDARE LÄSNING

Kapitel 1

Alexandersson, M. (2007). How to do a thing into something? Learning sloyd through interactions with artefacts. Ingår i Johansson, M. & Porko-Hudd, M. (Eds.), *Knowledge, Qualities and Sloyd* (Techne series: Research in Sloyd Education and Crafts Science A:10/2007, 1–4). Vasa, Finland: Åbo Akademi University, Faculty of Education.

Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck - uttryck - avtryck* (Linköping Studies in Education and Psychology, 77). Linköping: Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences.

Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild – An inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations* (PhD thesis 25). Oslo: Arkitektur- och designhögskolan.

Hasselskog, P. (2004). Elevers dagböcker som empiriskt material vid utvärdering av slöjdämnet i grundskolan. Ingår i Nygren-Landgårds, C. & Borg, K. (Red.), *Slöjdforskning. Artiklar från forskarutbildningskursen Slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk och metodologisk kontext* (ss. 53–61). (Publikation från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 9/2004). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.

Hasselskog, P. & Johansson, M. (2007). Elevers tankar om slöjd. Ingår i Pipping Ekström, M., Åberg, H., Bergström, K. & Prell, H. (Red.), *Hushållsvetenskap & Co* (MHM-rapport 39, 147–159). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för mat, hälsa och miljö.

Holmberg, L. (2005). Elever i årskurs 5 läser. Ingår i *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Årskurs 5*. Skolverket.

Johansson, M. (1994). *Slöjdprocessen – Arbetet i slöjdsalen. Dagboksanteckningar* (Forskningsrapport, 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap.

- 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. (2006). The work in the classroom for sloyd. *Journal of Research in Teacher Education*, 2–3/2006, 153–171.
- Johansson, M. (2007). Att tänka med nålen i hand – medierande redskap i slöjdpraktik. Ingår i Rystedt, H. & Säljö, R. (Red.), *Lärande och människans redskap: Bildning för hand och tanke*. Lund: Studentlitteratur, under tryckning.
- Skolverket. (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). Stockholm: Fritzes. (Hasselskog, P. & Johansson, M., författare)
- Skolverket. (2007). *Attityder till skolan 2006. Elevers och lärares attityder till skolan*. (Rapport 299). Skolverket.
- Svenska akademiens ordbok. (1981). *Ordbok över svenska språket* (Tjugo-åttonde bandet, Sluvra – Solanin). Lund: Svenska akademien, Gleerup.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet. (2000). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Kapitel 2

- Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck - uttryck - avtryck* (Linköping Studies in Education and Psychology, 77). Linköping: Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences.
- Granström, K. (2006). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. (Forskning i fokus nr 33). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Hasselskog, P. & Johansson, M. (2005). Slöjdämnet in i framtiden – utvecklat, avvecklat eller invecklat? Ingår i Skolverkets antologi *Grundskolans ämnen i ljuset av nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar*, 166–176.

Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Göteborg Studies in Educational Science, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skolverket. (2005a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). Stockholm: Fritzes. (Hasselskog, P. & Johansson, M., författare)

Skolverket. (2005b). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Slöjdforum. (2007). Snickra och snacka i slöjden, *Slöjdforum*, 2007(5), s. 13–15.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Kapitel 3

Björklund, L. (2004). Pedagogisk bedömning – stöds den i ämnesprovet? Ingår i *Att visa vad man kan*. Skolverket.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assesement*. Phi Delta Kappan, 80(2).

Degerfeldt, I. & Porko-Hud, M. (under utgivning). Ingår i Borg, K. & Lindström, L. (Red.). *Slöjda för livet. En bok om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

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*. Stockholm: HLS förlag.

Lindström, L. (2005). Portföljmetodik i estetiska ämnen. Ingår i Lindström, L. & Lindberg, V. (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.

Lundahl, C. (2007). Kunskapsbedömningens historia. Ingår i Pettersson, A. (Red.), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Måhl, P. (2007). Rödpenor, bara beröm eller vad? Ingår i Pettersson, A. (Red.), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Pettersson, A. (2006). Eleverna skall bli motorn i sitt kunskapsprojekt. *Lärarnas tidning*, 16/2006.

Prim-gruppen, www1.lhs.se/prim/forskning/forskning.html (061120).

Selghed, B. (2007). Oförtjänt kritik mot lärare. Ingår i Pettersson, A. (Red.), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Skolverket, (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2005a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd (Ämnesrapport till rapport 253)*. Stockholm: Fritzes. (Hasselskog, P. & Johansson, M., författare)

Skolverket. (2005b). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2005c). *Individuell utvecklingsplan. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes. (finns också som pdf-fil på www.skolverket.se)

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.

Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Högsolan i Borås.

Tholin, J. (2007). Vilken kunskap räknas? Ingår i Pettersson, A. (Red.), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Mera tips till läsning

Borg, K. & Erixon, P-O. (Eds.). (2006). Theme: Sloyd – Tradition in transition. *Journal of Research in Teacher Education*, 2–3/2006.

Borg, K. & Lindström, L. (Red.) (under utgivning). *Slöjda för livet. En bok om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Hasselskog, P. (2006). Slöjdlärarens intentioner och kursplanen. Ingår i Nygren-Landgårds, C. & Borg, K. (Red.), *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning. Artiklar från forskarutbildningskurs* (ss. 96–112). (Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 21/2006). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.

Johansson, M. (2005). Kommunikation och konstruktion i slöjdverksamhet. Ingår i Kullas, S. & Pelkonen, M-L. (Red.), *The relationship of Nordic handicraft studies to product development and technology* (Techne serien, Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, B14/2005, 114–128). Rauma: University of Turku, Department of teacher education in Rauma.

Johansson, M. & Porko-Hudd, M. (Eds.). (2007). *Knowledge, Qualities and Sloyd* (Techne series: Research in Sloyd Education and Crafts Science A:10/2007). Vasa, Finland: Åbo Akademi University, Faculty of Education.

Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur.

Petterson, A. (Red.). (2007). *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Sjöman, L. (2004). Kunskap i hantverk. Ingår i Gustavsson, B. (Red.), *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2004). *Likvärdig bedömning och betygssättning*. Allmänna råd och kommentarer. (Finns också som pdf-fil på www.skolverket.se)

Länkar

Myndigheten för skolutveckling

www.skolutveckling.se

NordFo

www.vasa.abo.fi/nordfo/

Skolverket

www.skolverket.se

Slöjd – en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning

Vad kan vi lära av bilderna från nationella utvärderingen av grundskolan, NU 03? Denna *samtalsguide i slöjd* erbjuder lärare i arbetslag och ämneslag ett konkret verktyg för att reflektera över och samtala om undervisningens innehåll, arbetssätt och bedömning. Den innehåller viktiga slutsatser från NU 03 med efterföljande utgångspunkter och diskussionsfrågor att lyfta i skolans olika samtalsarenor eller för egen kompetensutveckling.

Vad behöver vi vidareutveckla i de olika ämnena och vad kan vi i arbetslag och ämneslag lära av varandra för ytterligare framsteg i elevernas lärande? NU 03 har gett ett rikt material som kan ligga till grund för grundskolors och kommuners utvecklingsarbete.

Förhoppningen är att detta stödmaterial kan bidra till skolornas arbete med att fördjupa det professionella samtalet om skolans kunskapsuppdrag. Det handlar om att skapa en gemensam syn på hur läro- och kursplanens mål bör gestaltas i undervisningen och därmed bygga upp en gemensam aktionsplattform för att skapa likvärdiga villkor för lärandet inom skolan och mellan skolor.

