

Slöjdämnet efter millennieskiftet

Peter Hasselskog & Marléne Johansson

Skolverket initierade den omfattande nationella utvärderingen, NU-03, för att få en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet och framåt. Syftet var att ge en helhetsbild av målpuppfyllelsen i grundskolan, ämnesvis och i ett övergripande perspektiv, och peka på behov av insatser. Där det var möjligt skulle resultaten också jämföras med motsvarande utvärdering 1992, NU-92 (Johansson, 1994; Skolverket, 1993, 1994). I likhet med NU-92 genomfördes NU-03 i skolår 9 med ett riksrepresentativt urval av skolor.¹

Utvärderingen visar att de flesta elever i den svenska grundskolan möter slöjdämnet för första gången i skolår 3. Eleverna har textilslöjd respektive trä- och metallslöjd omväxlande en termin i taget. I textilsløjden möter de kvinnliga lärare och i trä- och metallsløjden möter de flesta manliga lärare. Textilsalens utrustning påminner i stor utsträckning om den som finns i hemmiljöer för textilt arbete; symaskiner, tillklipningsbord, någon typ av vävstolar samt utrustning för exempelvis stickning, tovning och knyppling. Skolans trä- och metallslöjdssal påminner mer om en verkstadsmiljö för yrkesbruk. Här finns hyvelbänkar, bandsåg, svarv, pelarborrmaskin och kanske en ässja tillsammans med en stor mängd olika handverktyg. Från skolår 7 ökar elevernas inflytande över valet mellan textil- respektive trä- och metallslöjd på de flesta skolor. De tillåts då välja, eller i varje fall önska, vilken av "slöjdarterna" de vill få undervisning i. När eleverna lämnar grundskolan får de ett samlat slutbetyg från slöjdämnet. Ovanstående generaliserande beskrivning av slöjdämnet i den svenska grundskolan år 2003 gäller för en stor majoritet av eleverna (Skolverket, 2005).



Om rådande praxis inom slöjdamnet speglas mot gällande styrdokument visar det sig att traditionens makt är stor, direktiv från tidigare styrdokument dröjer sig kvar i verksamheten. I nu gällande läroplan, Lpo 94, och kursplan 2000 som utvärderingen haft sin utgångspunkt i, görs ingen uppdelning av ämnet i de två tidigare slöjdarterna. I stället talas om "slöjdens olika material" där trä, metall och textil nämns, men samtidigt poängteras ett nytänkande där val av material är en del av slöjdprocessen. Faktorer som att utveckla kreativitet och att ta hänsyn till resurshushållning och funktion framhålls i kursplanen, vilket kan tolkas som en öppenhet för andra material än de av tradition använda (Hasselskog, 2000). I samband med att Lpo 94 infördes övergavs den tidigare regelstyrningen till förmån för målstyrning i form av ett antal mål att sträva mot och mål att uppnå i varje ämne. Timplanen finns kvar trots övergången till målstyrning, den ger eleverna 330 timmars slöjd för att nå målen under sin grundskoletid. Hur dessa timmar ska fördelas föreskrivs inte; det beslutet överläts till lokal skolnivå. Men utan någon för lärarna känd motiveering fortsätter de flesta skolor att introducera slöjdamnet i skolår 3, i enlighet med tidigare styrdokument.

Slöjdamnets strävansmål

Utvärderingen av slöjdamnet i NU-03 har tagit sin utgångspunkt i kursplanens strävansmål. Mål att sträva mot är utformade så att de visar inom vilka kunskapsområden skolan ska sträva efter att alla elever utvecklas. Strävansmålen ska vara utgångspunkt för lärares planering tillsammans med eleverna (Skolverket, 2000). Slöjdamnets strävansmål har inför NU-03 vid analys indelats i sex huvudområden:

1. Personliga kvaliteter och egenskaper

Till exempel bygga upp självkänsla, lust, uppleva arbetsglädje. Utveckla kreativ och konstruktiv förmåga, att reflektera, bedöma och ta ställning.

2. Elevinflytande och eget ansvar

Till exempel utgå från egna erfarenheter och intressen, ta eget ansvar för sitt lärande.

3. Handlingsberedskap

Till exempel bygga upp en handlingsberedskap, befästa och överföra kunskaper, tillägna sig nya kunskaper.

4. Slöjdkunskaper

Till exempel kunskap om metoder, verktyg, redskap, material och ar-

betsmiljö. Estetiska och funktionella värden, kulturarv och slöjdtraditioner.

5. Olika perspektiv

Till exempel ekonomiska, jämställdhets- och miljöperspektiv. Kulturella och etiska värden.

6. Arbetssätt

Till exempel slöjdprocessens planering, genomförande och bedömning av arbetsprocessen. Självtändigt och konstruktivt lösa problem.

Följande text speglar resultaten från NU-03 mot målen för slöjdämnet i styrdokumentet.

Personliga kvaliteter och egenskaper

Personliga kvaliteter och egenskaper är det område (av de sex strävansmålområdena) som flest lärare uppger att de fokuserar mycket i sin undervisning, medan elevernas uppfattning visar större spridning.

Elevernas bild av slöjdämnet är till största delen positiv. Eleverna känner engagemang, intresse och inflytande. Slöjd är ett av de roligaste ämnena i grundskolan. En stor majoritet av eleverna upplever arbetsglädje. Mer än hälften uppger att de har byggt upp sin självkänsla under slöjdundervisningen. Slöjd är ett ämne där eleverna sällan upplever stress, varken från lärare eller i jämförelsen med kamrater. Eleverna trivs i slöjden. I slöjden får de arbeta i sin egen takt. Eleverna upplever att de får arbeta utan att bli jämförda med varandra och att det är tillåtet att misslyckas. Lärarna ger också uttryck för att trivseln är stor. De upplever sin lärarroll som rolig, utvecklande och engagerande, men lärarna upplever samtidigt stress.

Trots denna positiva bild har eleverna svårt att se nyttan med slöjdämnet i skolan. Eleverna uppger att kunskaper och erfarenheter från slöjdämnet inte är viktiga, vare sig för fortsatta studier eller kommande yrkesliv. Ändå vill eleverna att slöjd ska finnas som en valmöjlighet på gymnasiet, vilket det inte är i dag. I NU-03 anser elevernas föräldrar inte att slöjd tillhör de fem viktigaste ämnena för deras barns utveckling och lärande. Slöjd och kemi värderas lägst av föräldrarna. Kvaliteter som självförtroende, att få ta egna initiativ och eget ansvar beskrivs av eleverna som något slöjdämnet innefattar, men det tycks inte vägas in när eleverna värderar kunskaper från slöjdverksamheten. Kvaliteter som väl borde uppfattas som väsentliga och som en viktig del av skolans övergripande uppdrag? Resultaten kan jämföras med en studie av Johansson (2002) som in-

nefattade föräldrars uppfattningar om sina barns slöjdkunskaper. Föräldrarna hade svårt att se någon nytta av slöjdkunskaperna, samtidigt som de uppgav att de hade bristande kunskaper om dagens slöjdundervisning.

En relevant fråga är hur eleverna definierar "kunskaper" i slöjd. Att eleverna har svårt att se nyttan av kunskaper från slöjden kan tyda på att de kvaliteter slöjdämnet står för inte är tillräckligt medvetandegjorda. Hur kan man annars förklara att ämnet ligger i topp när det gäller upplevelse, lust och engagemang, men utan att tydligt kunna kopplas till någon nytteighetsaspekt? Att föräldrarna inte anser att slöjd tillhör de viktigaste ämnena, kan tyda på att slöjdämnet anses oviktigt eller på en omedvetenhet om varför slöjd är ett obligatoriskt ämne i grundskolan. Frågan om hur olika parter uppfattar och värderar kunskaper från verksamheten i skolans slöjdämne behöver diskuteras.

Elevinflytande och eget ansvar

Elevinflytande och eget ansvar är det område där lärares och elevers svar visar störst samstämmighet. Bägge grupperna ger uttryck för att eleverna i slöjden utvecklas i att ta eget ansvar.

Slöjdämnet intar en särställning i grundskolan när det gäller elevernas inflytande! Även när det gäller elevernas intresse ligger slöjdämnet bland de främsta, tillsammans med engelska, musik och idrott och hälsa. Drygt 90 procent av eleverna uppger att de får ta egna initiativ och eget ansvar i slöjden. Elevernas inflytande och egna ansvar i slöjdverksamheten tycks dock inte värderas positivt när eleverna beskriver kunskaper från slöjdundervisningen. Även dessa kunskapskvaliteter inom slöjdämnet behöver lyftas och medvetandegöras för elever, lärare och föräldrar.

Egna erfarenheter och intressen är oftast utgångspunkten i elevernas slöjdarbete vilket innebär att frågor och problem under arbetet snarare är deras egna än "skolfrågor". Både elever och lärare gör kopplingar mellan slöjdverksamheten i skolan och elevernas fritid, men det skiljer i synen på hur dessa delar hänger ihop. Eleverna arbetar exempelvis med en joggingbyxa, väska eller cd-ställ, men om detta är en följd av en idé de burit med sig till skolan eller om det är en obligatorisk uppgift från läraren varierar. Dagboksanteckningarna från elever och lärare i NU-03 visar på stora skillnader mellan skolor.

Redan i resultaten för slöjdämnet i tidigare utvärdering (NU-92) visade analyserna att olika arbetsformer påverkade förutsättningarna för lärandet (Johansson, 1994-95; Skolverket, 1994). Den arbetsform som gjorde eleverna delaktiga i hela slöjdprocessen visade sig vid utvärderingen ge

överlägsna resultat. Analyser i NU-03 visar att elevers inflytande över såväl idén till slöjdarbete, som hur arbetet ska genomföras har ökat sedan 1992. Möjligheten och utmaningen ligger nu i att ta tillvara de goda förutsättningar som finns för lärande.

Handlingsberedskap

Handlingsberedskap är ett område där bilden visar stor spridning. Drygt 90 procent av lärarna uppger att de fokuserar elevernas möjlighet att utveckla handlingsberedskap, medan nästan hälften av eleverna upplever att detta inte stämmer.

Vi befinner oss i en tid där mycket ska gå fort, man utgår från halvfabrikat och köper färdigt det man tidigare tillverkat själv (Björk, 1997). Utvecklingen har lett till ett ökat beroende av andras kunnande. Det har blivit vanligare att bli betraktare av det andra gör genom tidskrifter och TV. Behovet av kunskap och handlingsberedskap handlar då till stor del om att kunna välja, värdera och ta ställning. Å andra sidan märks ett ökat intresse för inredning, fixa hemma och "göra om mig". Handlingsberedskapen i detta fall handlar om att kunna själv, att använda redskap och maskiner, att våga bearbeta material och att utnyttja egna erfarenheter i nya situationer. Slöjdundervisningen skulle kunna fokusera båda dessa typer av handlingsberedskap, men styrdokumentet ger vag vägledning.

Handlingsberedskap är givetvis inte förbehållet slöjdämnet utan utvecklas även i övriga skolan och i elevernas dagliga liv. Det finns inte heller någon garanti för att det som lärs in i ett sammanhang kommer till användning i ett annat (Gustavsson, 2002; Säljö, 2003). Sättet att se på handlingsberedskap, kopplad till slöjdundervisningen, behöver diskuteras. Är det handlingsberedskap i slöjdrelaterade situationer som ska stå i fokus, är det i förhållande till kommande yrkesliv och företagsamhet, eller är det en "allmänmänsklig handlingsberedskap" – att se, agera och reflektera över sitt eget handlande – som slöjdämnet ska syfta till att utveckla?

Slöjdkunskaper

Slöjdkunskaper är ett område som enligt både lärare och elever fokuseras i stor utsträckning i undervisningen.

En väsentlig fråga att diskutera är hur "slöjdkunskaper" definieras. Är det exempelvis kunskaper i enskilda slöjdtekniker, kännedom om material eller förtrogenhet med hur olika redskap används? Ett av slöjdämnets bidrag är att eleverna får uppleva hela produktionsprocessen i arbetet

med att omvandla material från idéer till färdiga slöjdföremål. När material omvandlas till slöjdprodukter finns oftast inga givna lösningar; i stället kräver arbetet nya lösningar när förutsättningarna ändras. Eleverna tänker, agerar och löser problem med stöd av material och redskap (Johansson, 2002, 2005, 2006). Att föreställa sig, att fatta beslut, att använda olika sinnen, att tänka med redskap och material, är kunskaper som kan nyttjas i flera sammanhang, men eleverna uppger inte detta enligt NU-03. Lärmiljöns betydelse i slöjddämnet behöver diskuteras, exempelvis skolslöjdens likheter med hemmiljön vid arbete i mjuka material och kopplingarna till verkstadsmiljö vid arbete i hårda material.

I dagens halvfabrikatssamhälle och virtuella miljöer kommer elever snarare i kontakt med delar av en produktionsprocess, än att de utifrån idéer i en hel produktionskedja tillverkar ett konkret föremål med "synligt" resultat. Relateras "slöjdkunskaper" till punktinsatser som hur man monterar en inköpt möbel eller ersätter en förlorad knapp i en inköpt skjorta? Eller relateras slöjdkunskaper till hela produktionsprocessen, hur material och produkter väljs, hur funktion och kvalitet bedöms? Vägs faktorer som arbetsmiljö, säkerhet, ergonomi eller ekologi in i undervisningen? Utvärderingen visar att fokus i dagens slöjdundervisning ligger på slöjdtekniker, redskap och material. Att förmedla slöjdtraditioner och kulturarv är delar av slöjddämnet som kan motivera detta, medan dagens konsumtionssamhälle med snabba förändringar och nya trender och material riskerar att ge slöjddämnet en "mossighetsstämpel".

Olika perspektiv

Olika perspektiv – slöjddämnets kursplan föreskriver att undervisningen ska belysa ekonomiska samt jämställdhets- och miljöperspektiv. Dessutom ska etiska, estetiska och funktionella värden behandlas. Dessa perspektiv fokuseras av en mindre andel lärare än de övriga områdena. En majoritet av eleverna upplever också att de utvecklats endast obetydligt på dessa områden.

Två tredjedelar av eleverna upplever att miljö- och resurshushållningsaspekter behandlats ganska lite eller inte alls i slöjdundervisningen. Detta kan kopplas till föregående diskussion om hur slöjdkunskaper definieras i dag. Elevernas arbete från idé till färdig produkt, via material, redskap och maskiner, erbjuder stora möjligheter till diskussion, förståelse och konkret handlande utifrån miljö- och resurshushållningsaspekter. Slöjddämnets innehåll och lärmiljö innehåller naturliga kopplingar till dessa frågor i båda lokala och globala perspektiv (Suojanen, 1997).

Genusfrågor har en särställning i slöjdämnet. Flickor och pojkar arbetar dels tillsammans och dels åtskilda i ett ämne som vilar på skilda traditioner även med avseende på material och utrustning. De flesta elever uppfattar att slöjdläraren behandlar pojkar och flickor lika. Denna utsaga gäller lika för pojkar och flickor och lika för elever som har textil- respektive trä- och metallslöjd. 80 procent av lärarna anser att slöjdämnet bidrar till ökad jämställdhet. Lärarna ser ingen skillnad mellan flickor och pojkar när det gäller elevernas intresse för slöjd. Här finns ingen tydlig skillnad i uppfattning mellan kvinnliga och manliga lärare. Detta i ett ämne som i praktiken är uppdelat på två slöjdarter, med i utvärderingen enbart kvinnliga lärare i textilslöjd och enbart manliga lärare i trä- och metallslöjd. Lärarna möter i sin undervisning elever som, när de tillåts påverka valet av slöjdart, till övervägande del är av samma kön som de själva. Åtta av tio lärare förnekade emellertid, som svar på en direkt fråga i utvärderingen, att textilslöjd är mest till för flickor medan trä- och metallslöjd mest är till för pojkar (Skolverket, 2005). På vilket sätt menar lärarna då att slöjdämnet bidrar till jämställdhet mellan könen?

I utvärderingen har endast några få analyser utförts med avseende på etnicitet och kulturellt och ekonomiskt kapital. I dessa analyser har inte några anmärkningsvärda skillnader framkommit. Tyder resultaten på att slöjd är ett uppskattat ämne av alla oavsett ursprung och bakgrund? Elevernas svar visar att de upplever att slöjdens lärmiljö är öppen och tillåtande oavsett etnicitet, kön, kulturell eller social bakgrund.

Lärarnas förutsättningar och förmåga att lyfta de olika perspektivfrågorna i slöjdundervisningen behöver uppmärksammas. I vilken mån ingår dessa frågor i dagens slöjdläroplaner och utbildningar och vilket kompetensutvecklingsutbud finns på området?

Arbetssätt

Arbetssättet med slöjdprocessen (idé-planering-genomförande-värdering) och elevernas skapande, självständiga arbete, är ett område som fokuseras av samtliga lärare. Tre av fyra elever uppger att de utvecklats i att lösa problem och något mer än hälften att de lärt sig reflektera kring det egna arbetet (Skolverket, 2005).

Arbete enligt slöjdprocessen har en tydlig koppling till flera av de kunskapskvaliteter som beskrivs i den övergripande läroplanens (Lpo 94) mål att sträva mot: att utveckla nyfikenhet och lust att lära, att utveckla sitt eget sätt att lära, att utveckla tillit till sin egen förmåga, lära sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för

att formulera och pröva antaganden och lösa problem samt att reflektera över erfarenheter.

Arbete från egna idéer till färdiga produkter genom hela produktionskedjan är utmärkande för slöjdämnet. Slöjdarbetet är meningsbärande och "verkligt" på så sätt att både arbetsprocessen och resultatet av den är påtagligt synliga för eleven. Problemlösning i slöjden sker utifrån problem som är unika för varje elev i varje slöjdarbete. I skolans slöjdverksamhet är det mindre vanligt att eleverna ägnar sig åt att hitta "rätt svar" på uppgifter konstruerade av andra. I vilken utsträckning slöjdarbetet medvetet sker i förhållande till slöjdämnets målformuleringar är emellertid osäkert. I den avslutande värderingsfasen visar NU-03 på stora skillnader mellan vad lärare uppfattar som viktigt att värdera och redovisa och vad eleverna uppfattar faktiskt behandlas. I kontrast till den interaktion mellan elever som förekommer under genomförandefasen, sker redovisningen oftast enskilt mellan elev och lärare. En tredjedel av eleverna tar, enligt lärarna, hem sina arbeten utan någon typ av redovisning.

Under arbetet från idé till färdig slöjdprodukt sker en omfattande interaktion med såväl kamrater som lärare. Samarbete och hjälp i arbetet mellan elever är vanligt, liksom att eleverna diskuterar sina pågående slöjdarbeten med varandra. I NU-92 framkom att det fanns en riklig interaktion trots att eleverna arbetade med egna arbeten; bilden i NU-03 är likartad (Johansson, 1994, 1995; Skolverket, 1993, 1994, 2005). Samtidigt som eleverna uppger 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, är slöjdämnet det ämne i NU-03 där flest elever har svarat att man "arbetar var för sig" (Hasselskog & Johansson, 2005; Skolverket, 2005). Vägs inte "att hjälpa varandra" in därför att eleverna arbetar med egna slöjdprodukter? När eleverna arbetar med individuella slöjdarbeten innebär detta alltså inte att de arbetar ensamma, utan tvärtom, att slöjd är ett utpräglat kommunikativt ämne (Johansson, 1999, 2002, 2005, 2006).

Tradition och organisation

Enligt gällande kursplan är slöjd *ett* ämne. Organisationen i två separerade slöjdarter finns inte föreskriven, men är i praktiken gällande. I NU-03 uppger nästan hälften av lärarna att de arbetar med slöjd som ett sammanhållet ämne. Detta tar sig dock inte uttryck i att eleverna har "slöjd" på schemat, utan man har nästan alltid textil- *eller* trä- och metallslöjd. På vilka grunder, och med vilka följder, sker de lokala besluten gällande slöjdämnets organisation? I läroplan 1969 var slöjdarterna två separata

ämnen i grundskolan, men trots att slöjd varit ett ämne med gemensamt betyg under mer än 25 år (Lgr 80) kan man fortfarande se att lokaler för slöjd är uppdelade i de tidigare slöjdarterna. Exempel på nytänkande börjar dock uppträda (Hasselskog, 2000). Slöjdverksamheten kan organiseras i helklass med tillgång till två slöjdsalar och två lärare, andra sätt kan vara att dela upp verksamheten i "tyst och bullrigt" eller "rent och smutsigt". Vissa skolor har gemensamma ateljéer i stället för ämnessalar.

Varje ämnesinstitution i skolan bär med sig sina egna traditioner för hur skolämnet ska organiseras. Slöjdämnet har sedan det infördes i skolan aldrig varit menat att i första hand generera kunskaper till några särskilda yrken. Men varför är slöjdsalarna utrustade och utformade som de är? Lokalerna för dagens slöjdverksamhet återspeglar fortfarande slöjdens tidigare indelning i vad som kan uppfattas som kvinnliga respektive manliga traditioner. Val av slöjdart kan även diskuteras i förhållande till andra skolämnen i relation till vad som är ett eget val för eleven eller hur jämställdhetsfrågor tas upp i de nationella styrdokumentet. Utöver ämnet "lär" eleverna sig också traditioner med avseende på genus och jämställdhet (Berge, 1992, 1997; Johansson, 2002). Är slöjdämnets organisation i två slöjdarter i linje med, eller i motsats till, läroplanens värdegrund?

Slöjdämnet är i dag kostsamt med speciallokaler och dyr utrustning som kräver mycket underhåll. Små elevgrupper är en förutsättning för att eleverna ska kunna arbeta med individuellt skilda slöjdarbeten under lärarens handledning. Om storleken på klasser generellt kommer att minska i skolan, kommer då färre antal elever att gälla också för slöjdgrupperna eller bekostas minskningen i vissa ämnen av större grupper i andra? Lokala profileringar kan komma att bli vanligare, exempelvis heldagsslöjd, eller en verksamhet där slöjdläraren och salarna finns tillgängliga för alla utan schemabundenhet. Vilka är framtidsvisionerna hos slöjdämnesföreträdarna respektive de ansvariga för övergripande skolplanering och utveckling?

Utbildningen av lärare i respektive slöjdart har varit förlagd till olika orter och vilat på skilda traditioner. Först 1988 förlades lärarutbildning i de bägge slöjdarterna till samma ort. I och med detta började slöjdämnets två grenar närma sig varandra (Berge, 1992; Borg, 1995; Johansson, 2002). I slutet av 1990-talet upphörde ettämneshutbildningen av textilslöjds- och trä- och metallslöjdlärare. I dag sker lärarutbildning i slöjd i kombination med ytterligare ett ämne eller inriktning. I Linköping och Umeå utbildas lärare i antingen textil eller trä- och metallslöjd. I Uppsala utbildas lärare i textil och i Stockholm i trä- och metallslöjd. I Göteborg utbildas

lärare i slöjd, utan någon uppdelning i textil eller trä- och metallslöjd. Det råder brist på behöriga lärare i slöjd. Omkring en tredjedel av totalt 6 000 tjänster innehas av lärare som saknar lärarutbildning i ämnet (Skolverket, 2005). Varje år utexamineras mellan 100 och 150 nya lärare med behörighet inom slöjdamnnet. Detta motsvarar inte ens den årliga pensionsavgången!

Elevsvaren visar att eleverna tycker om sina slöjdlärare! Lärarna undervisar bra, är bra på att förklara, engagera och skapa intresse. Trots att hälften av slöjdlärarna uppger att de ser slöjd som ett sammanhållet ämne, planerar en majoritet sin undervisning ensam. Två av tre lärare uppger att de sällan eller aldrig planerar tillsammans med kollegan i den andra slöjdarten. Den planering som sker tillsammans med kolleger är i första hand med kolleger i den egna slöjdarten. När lärarna beskriver sina kompetensutvecklingsbehov är fokus riktat inåt mot ämnet, exempelvis på slöjdtekniker, material och redskap. Slöjdamnets variationer på lokal skolenivå, det vill säga slöjdlärares och olika skolors sätt att tolka och genomföra verksamheten utifrån nationella direktiv, kan diskuteras i relation till olika lärares bakgrund, synsätt och medvetandenivå (Borg, 2001; Nygren-Landgårds, 2000; Hasselskog, 2006). Vilken typ av lärarutbildning har lärarna, och vilken läroplan gällde då de utbildades? Den stora andelen lärare som saknar formell behörighet att undervisa i slöjdamnnet saknar sällan utbildning. Men vad innebär det att kompetensen hos de obehöriga i första hand finns inom hantverket och inte inom det pedagogiskt-didaktiska fältet?

Lärare och elever talar sällan om hur det går för eleverna i slöjdamnnet. En fjärdedel av eleverna uppger att de aldrig samtalar med sin lärare om detta. Lärarnas svar visar att det vanligaste sättet för eleverna att redovisa efter genomfört slöjdarbete är enskilt för läraren. Endast en mindre andel av eleverna redovisar muntligt inför gruppen. På vilka grunder och utifrån vilka kriterier bedömer lärarna sina elever om utvärdering, dokumentation och samtal mellan elever och lärare sällan förekommer? Lärares och elevers bild av vad som påverkar betygssättningen i slöjdamnnet visar både variation och samstämmighet. I NU-03 tillmäter eleverna produkten, närvaron och insatsen i förhållande till kamraterna större betydelse än lärarna. Lärarna däremot lägger större vikt vid faktorer som berör arbetsprocessen; initiativförmåga och kreativitet, problemlösning och att eleverna själva kan hantera hela slöjdprocessen. I en målstyrd skola är det anmärkningsvärt att en tredjedel av lärarna uppger att elevens insats i jämförelse med de andra i slöjdgruppen påverkar betyget. Utvärderingen

visar dessutom att slutbetyget i slöjdämnet sällan är en sammanvägning av elevens arbete i hela ämnet. Betyget sätts oftast av bara den ena av elevernas slöjdlärare, trots att direktiven föreskriver att slutbetyget ska vara en sammanvägning av elevens insats i ämnet under hela grundskoletiden. Ändå upplever eleverna att de får rättvisa betyg i slöjd. De elever som inte blir godkända i slöjd har inte någon tydlig gemensam nämnare. De uppvisar exempelvis inte mindre intresse eller engagemang, de har inte lägre närvaro och upplever inte mindre stöd från lärarna.

NU och framåt

Enligt NU-03 är trivsel, välbefinnande och förmågan att stärka självförtroendet uppmärksammade och väsentliga bidrag till elevernas lärande och utveckling, medan däremot kunskaper som handlingsberedskap för dagliga livet inte är medvetandegjorda vare sig hos eleverna själva eller uttalat av lärarna. Kan lärares fokus på slöjdtekniker bidra till att slöjdämnet kan uppfattas omodernt och oviktigt? Slöjdprocessen förutsätter att alla delarna från idé och planering, via genomförande till värdering, ges utrymme. Det förhållande att en majoritet av lärarna uppger att eleverna är negativa till att planera sina slöjdarbeten och att en tredjedel av eleverna tillåts ta hem sina arbeten utan någon typ av redovisning kan uppfattas som att "görandet" prioriteras. Står slöjdprodukten fortfarande i centrum hos delar av slöjdlärarkåren?

Attityden till slöjdämnet är överlag problematisk. Att slöjdämnets kunskapskvaliteter inte är allmänt kända är ett problem som behöver överbryggas innan slöjdämnet kan bli en uppmärksam resurs i skolans gemensamma arbete. Flera kunskapskvaliteter finns och nyttjas, medan andra är outtalade och därmed outnyttjade. Tas elevernas positiva inställning till slöjdämnet tillvara (Hasselskog & Johansson, 2007)? Eleverna trivs, men hur väl känner de till målen för verksamheten och hur medvetet arbetar de i förhållande till dessa? Elever och lärare behöver prata mera slöjd för att synliggöra lärandet genom görandet. Sker inte detta riskerar slöjdämnet bli ett hjälpämne av pysselkaraktär när utvecklingen i grundskolan går mot ökande ämnesövergripande verksamhet. Trots att eleverna i slöjden arbetar mot mål som ska nås både i slöjdens kursplan och i den övergripande läroplanen, upplever elever och föräldrar inte kunskaper i slöjdämnet som viktiga för utveckling och lärande. Elever, lärare och föräldrar behöver medvetandegöras om slöjdämnets bidrag i grundskolan. Kunskaper från skolans slöjdundervisning behöver sättas i relation till forskningsresultat. Brist på forskningsresultat har bi-

dragit till att när man talar om slöjdkunskaper speglas resonemanget främst mot antaganden och egna erfarenheter av slöjd- och skolundervisning. Om slöjddämnet lever sitt eget liv, okänt för samhället och skolan i övrigt, är risken för mossighetsstämpel överhängande (Hasselskog, 2002; Skolverket, 2005).

Slöjdlärares olika förhållnings- och synsätt är belysta, men är sällan diskuterade. I vilken mån påverkas exempelvis lärarna av att de två tidigare slöjdarterna vilar på skilda traditioner och av hur ämnets legitimitet i styrdokumentet har förskjutits från fokus på material och slöjdtekniker, via arbetsprocessen till utveckling av individen? Även motiven till att bli lärare i slöjd skiljer sig åt med en förskjutning av fokus från ämnet till lärarrollen (Berge, 1992; Borg, 1995, 2001; Hasselskog, 2000; Nygren-Landgårds, 2000). Hur påverkas möjligheterna till ämnesöverskridande arbete som involverar slöjddämnet, om den undervisandes kunskaper finns inom ämnesområdet, men saknas på det pedagogiska och didaktiska området? En professionell lärare är medveten om sin egen kunskapsyn, hur tradition, bakgrund och egna erfarenheter påverkar. Egna reflektioner ger förutsättningar att förhålla sig till gällande styrdokument och att kunna medvetandegöra slöjdens kunskapskvaliteter och synliggöra slöjddämnet såväl inom som utanför skolan. Ämneskunskaper från skolans slöjdundervisning innefattar mer än det som av tradition oreflekterat förknippas med "slöjdkunskaper". Är slöjddämnets nuvarande kursplan så allmänt hållen att utformningen av slöjdundervisningen tillåts eller tvingas att luta sig mot ämnets tradition och historia? Hur skulle slöjdverksamheten utformas av någon som tolkade gällande läro- och kursplaner, helt utan vetskap om slöjddämnets traditioner eller tilldelade tid i grundskolan?

Referenser:

- Berge, Britt-Marie (1992). *Gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket* (Akademiska avhandlingar vid pedagogiska institutionen, 33). Umeå: Umeå universitet.
- Berge, Britt-Marie (1997). Styra eller styras. Att skapa kön i klassrummet. I: Nordborg, Gudrun (Red.), *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap* (ss. 15–32). Stockholm/Stehag: Östlings Bokförlag Symposion.
- Björk, Mia (1997). *Hemarbetets modernitet – en fråga om kön, kunskap, tid och rum*. (Trita-ARK. Akademisk avhandling, 1997:1). Stockholm: Tekniska högskolan.
- Borg, Kajsa (1995). *Slöjddämnet i förändring, 1962–1994* (LiU-PEK-R-191). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Borg, Kajsa (2001). *Slöjddämnet: intryck – uttryck – avtryck* (Linköping Studies in

Education and Psychology, 77). Linköping: Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences.

Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap* (Serien Forskning i fokus vid Myndigheten för skolutveckling). Stockholm: Liber.

Hasselskog, Peter (2000). *En ny slöjdlärare växer fram. De blivande lärarna i hela slöjdämnet från den nya utbildningen i Göteborg* (Magisteruppsats). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för hushållsvetenskap.

Hasselskog, Peter (2002). Kreativ kommunikation. *Slöjdforum*, 5, 42.

Hasselskog, Peter (2004). Elevers dagböcker som empiriskt material vid utvärdering av slöjdämnet i grundskolan. I: Christina Nygren-Landgårds & Kajsa Borg (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, Peter (2006). Slöjdlärares intentioner och kursplanen. I: Christina Nygren-Landgårds & Kajsa Borg (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.

Hasselskog, Peter & Johansson, Marlène (2005). Slöjdämnet in i framtiden – utvecklat, avvecklat eller invecklat? I: Skolverkets antologi *Grundskolans ämnen i ljuset av nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framtidsblickar*, 166–176.

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

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

Johansson, Marlène (1995). Dagboksmetod, kvalitativ analys och tolkning. I: Linnea Lindfors & Juhani Peltonen (Red.), *Slöjdkompetens i nordisk kultur. Del I* (ss. 104–111). (Techne serien: Forskning i slöjdpedagogik, B:1/1995). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.

Johansson, Marlène (1999). Sociokulturella praktiker i slöjden. *Nordisk Pedagogik*, 19(2), 98–115.

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

Johansson, Marlène (2005). Kommunikation och konstruktion i slöjdverksamhet. I: Sampsa Kullas & Marja-Leena Pelkonen (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, Marlène (2006). The work in the classroom for sloyd. *Journal of Research in Teacher Education*, 2–3/2006, 153–171.

- Nygren-Landgärds, Christina (2000). *Educational and teaching ideologies in sloyd teacher education* (Akademisk avhandling, Vasa, Åbo Akademi). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Skolverket (1993). *Slöjd. Huvudrapport* (Skolverkets rapport, 24). Stockholm: Liber.
- Skolverket (1994). *Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap* (Skolverkets rapport, 58). Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). Stockholm: Fritzes. (Hasselskog, Peter & Johansson, Marlène, författare)
- Suojanen, Ulla (1997). Slöjd som en del av hållbar utveckling. I: Pirita Seitamaa-Hakkarainen & Minna Uolila (Red.), *Produkt, fenomen, upplevelse* (ss. 73–87). (Techne-serien: Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, B:3/1997). Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Education.
- Säljö, Roger (2003). From Transfer to Boundary-crossing. I: Terttu Tuomi-Gröhn & Yrjö Engeström (Eds.), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary* (ss. 311–321). Oxford: Pergamon.

Not:

¹ Resultaten redovisas i ett flertal rapporter utgivna av Skolverket, exempelvis en *Sammanfattande huvudrapport om grundskolan*, rapport 250 (2004), där allmänna resultat från grundskolan avrapporteras, en tredelad *Huvudrapport om grundskolans ämnen*, rapport 253 (2004), där alla ämnen sammanfattas och avrapporteras på likartat vis under gemensamma rubriker. Här görs också jämförelser mellan ämnen. En mer ingående avrapportering görs i olika ämnesrapporter där varje ämnes resultat redovisas. För slöjdämnet görs detta i *Ämnesrapport i slöjd*, (Skolverket, 2005). Utöver resultatredovisningar i institutionsrapporter och artiklar har Skolverket gett ut en antologi, *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framtidsblickar med artiklar från de ämnesansvariga* (för slöjdämnet, Hasselskog & Johansson, 2005).