

Elevers reflektioner över lärprocesser i ämnet slöjd

En studie om hur elever reflekterar över sitt lärande

FÖRFATTARE: EVA PENNEGÅRD & EVA ÖSTERBERG RAMÅ

ARTIKEL NUMMER 12/2016



ÄNGELHOLMS
KOMMUN



SKOLPORTEN

Abstract

Internationell forskning visar att metakognition är en nyckelkompetens för lärande och att det därför är av stor vikt att öka medvetenheten och synliggöra lärandet för elever. Syftet med studien var att bidra med kunskap om hur skriftliga och muntliga reflektioner kan utveckla elevernas medvetenhet i slöjdämnet. I artikeln beskrivs hur man med hjälp av strukturerad loggbok samt reflekterande samtal i grupper med elever utvecklar och synliggör elevernas lärande i ämnet slöjd. Arbetet med loggbok och de reflekterande samtalen filmades. Analysen av videofilmerna visade att eleverna tillgodogjorde sig arbetet med loggbok och reflekterande samtal i tre olika betydelsefulla kategorier; omformulerar, jämför och beskriver. Resultatet visade på möjligheter att utveckla elevers medvetenhet om sitt lärande i slöjd med hjälp av skriftliga och muntliga reflektioner. Studien ger implikationer om att elevers delaktighet i arbetet utvecklades samt att lärarens arbetssätt påverkades.

Nyckelord: loggbok, metakognitiv förmåga, slöjd, specialpedagogik, videodokumentation

Eva Pennegård är mellanstadielärare och specialpedagog och arbetar idag på Strövelstorps skola (Ängelholms kommun) samt ingår i en forskarskola vid Lunds Universitet.

E-post: Eva.Pennegard@engelholm.se

Eva Österberg Ramå är lärare i slöjd och idrott och hälsa och arbetar idag på Strövelstorps skola (Ängelholms kommun).

E-post: Eva.Osterbergrama@engelholm.se

Denna artikel har den 21 juni 2016 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Ansvarig granskare är docent Ann-Christine Wennergren, Högskolan i Halmstad tillika vetenskaplig ledare i Ängelholms kommun.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuell metodbok med författaranvisningar:
www.skolporten.se/metodbok

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Innehållsförteckning

1. Introduktion	5
<i>Syfte och forskningsfråga</i>	6
2. Bakgrund	6
3. Genomförande	9
<i>Studiens förutsättningar</i>	9
<i>Datainsamling</i>	10
<i>Analysmetod</i>	10
<i>Etik och trovärdighet</i>	11
4. Resultat	11
<i>Elever omformulerar sina kunskaper</i>	12
<i>Elever jämför med hur det var tidigare och med andra ämnen</i>	13
<i>Elever beskriver sin arbetsprocess</i>	14
<i>Slutsats</i>	15
5. Diskussion.....	15
<i>Lärdomar</i>	17
6. Bilagor	19
7. Referenser	21

1. Introduktion

Som slöjdlärare och specialpedagog i grundskolan, ser vi stora möjligheter till samverkan för att utveckla undervisningen inom våra båda kunskapsfält. Båda brinner för alla elevers rätt att utvecklas väl inom skolans ram. Därför vill vi tillsammans undersöka dessa möjligheter närmare.

I grundskolans läroplan (Skolverket, 2011), formuleras skolans uppdrag i en allmän del och därpå med kursplaner i olika skolämnen. I den allmänna delen talas bland annat om alla elevers lika rätt till utbildning och att hänsyn ska tas till elevers olika behov och förutsättningar. Av relevans för denna studie, delges ett citat från läroplanen:

Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas (Skolverket, 2011, s 10).

Som citatet ovan visar används begreppen praktisk, sinnlig och estetisk tillsammans med intellektuell för att beskriva viktiga aspekter av elevers lärande. Däremot har begreppet praktisk-estetiska ämnen inte funnits i styrdokumentet sen Lpo 62 (Skolverket, 2005).

Läroplanen rangordnar inte ämnen. Dock kan det diskuteras om det inte finns en inneboende värdering i det faktum att det krävs minst betyget E i ämnena matematik, svenska och engelska för att vara behörig sökande till ett nationellt gymnasieprogram. Lindström och Selander (2009) menar att lärare beskriver skolans estetiska verksamhet som mer verklighetsnära och mer begriplig än andra ämnen och problematiserar kontraproduktiva samhällsbudskap om att människor behöver vara kreativa, flexibla och lösningsinriktade samtidigt som de ämnen där det finns stor möjlighet att utveckla dessa förmågor inte värderas lika högt som andra. De problematiserar bland annat att det sänds olika budskap om ämnens status genom att några ämnen som exempelvis svenska, engelska och matematik prövas med nationella prov men inte andra som exempelvis slöjd. Författarna visar att ovanstående faktorer kan påverka attityder till att olika ämnen ses som olika viktiga i samhället (Lindström & Selander, 2009).

Elever och lärare samverkar i undervisningen och de utvecklar överenskommelser om hur undervisningen fungerar. Blomhøj (1994) benämner detta som ett didaktiskt kontrakt. Begreppet är utvecklat inom matematikundervisningen och i begreppet ingår arbetsformer, specifika arbetsuppgifter, bedömning av kunskap och instruktioner. När lärare och elever har ett didaktiskt kontrakt innebär det att de är överens om syften och mål samt hur arbetet i ämnet går till. Inom ämnet slöjd på vår skola upplever vi att det didaktiska kontraktet mellan lärare och elev behöver synliggöras. Det finns ett behov av att synliggöra lärprocesserna i ämnet. Behovet och vikten av att synliggöra lärandet på allmän didaktisk nivå skrevs tydligt fram i en metastudie (Hattie, 2008). I sin studie lyfter Hattie fram olika metoder som i experiment har påvisats vara

effektiva med bäring på elevers resultat. En springande punkt utifrån hans analyser var att synliggörandet av elevers lärande har effekt på lärandet och att lärare därmed har nytta av att utveckla och använda metoder som bidrar till att synliggöra elevers lärande.

Fantasi och skapande utgör själva grunden för varje kreativ aktivitet (Vygotskij, 2010) och vår erfarenhet och även kursplanerna ger stöd för att det i ämnet slöjd kan vara möjligt att utveckla dessa kompetenser. Det är önskvärt att elever och andra vet om och förstår att förmågor som utvecklas inom ämnet slöjd är förmågor som är viktiga och påverkar lärandet även i andra ämnen. Johansson (2011) pekar på att slöjdämnet är förhållandevis ensamt om att ge elever möjlighet att lära och utvecklas medan man arbetar konkret med tillverkning av något slöjdföremål. Svenska elever är positivt inställda till ämnet slöjd men de har svårt att se slöjdämnets kunskapskvaliteter. De kan inte heller se att ämnet på något sätt skulle bidra till den egna utvecklingen (Hasselskog & Johansson, 2008). Elever tänker i hög grad att slöjd är ett ämne för produktion av saker som man eventuellt blir nöjd med. I allmänhet tänker de inte att det finns stora möjligheter att utveckla förmågor som de har användning av även utanför slöjdämnet, både i livet och i andra skolämnen (Borg & Lindström, 2008).

Inom ämnet slöjd finns stora möjligheter att utveckla elevers förmågor till exempel deras metakognitiva, kommunikativa, analyserande samt förmågan att hantera information. Det är angeläget att närmare undersöka hur man kan synliggöra lärandet för elever i ämnet slöjd. Med lärande menas här de kunskapskrav och förmågor, som ska utvecklas inom ämnet slöjd i Lgr 11 (Skolverket, 2011).

Syfte och forskningsfråga

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur skriftliga och muntliga reflektioner kan utveckla elevernas förståelse av vad som ska läras i slöjdämnet. Utifrån syftet avser vi att besvara frågan: Hur synliggörs elevernas lärande med hjälp av en strukturerad loggbok och reflekterande samtal i ämnet slöjd?

2. Bakgrund

Hattie (2008) har i en stor analys av över 800 metastudier gällande effekter av olika aspekter av undervisning kunnat visa att läraren genom sina handlingar har stor påverkan på elevers lärande. Den övergripande slutsatsen var att synliggörandet av undervisning och lärande är ett av de viktigaste redskapen för att lärandet ska bli effektivt. Hattie menar med titeln på sin bok, ”Visible learning”, att synliggörandet av lärandet kan sägas

vara något av lärandets nyckel. I denna syntes har Hattie enbart inkluderat metastudier av effektstudier och de är alla av kvantitativ karaktär. Genom psykometriska uträkningar av effekter av olika metoder eller aspekter av undervisningen skapas ett mått av effektivitet för varje metod. Detta mått redovisas i något som liknar en hastighetsmätare. Resultatet av effekter och påverkan presenteras i olika grupper av faktorer; elevens påverkan, hemmets påverkan, lärarens påverkan, kurs och läroplanens påverkan och undervisningsmetodens påverkan. Sammanfattningsvis beskrivs läraren och vad läraren gör vara den faktor som har störst påverkan på elevers resultat. I och med Hatties (2008) metastudie verkar begreppet evidensbaserad undervisning fått fäste i den svenska skolkontexten. Likaså omarbetades skollagen 2011 och att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet befäste därmed perspektivförflyttningen (Utbildningsdepartementet, 2010).

Den metakognitiva förmågan är en förmåga som kan beskrivas som ett tänkande om tänkandet. Den metakognitiva förmågan har effekt på lärandet och bidrar till att elever har kontroll över sitt lärande. I den metakognitiva förmågan ingår att planera hur man ska påbörja, genomföra och avsluta en uppgift. En hög metakognitiv förmåga leder till en hög effekt på lärandet. Mitchell (2010) pekar på att det centrala för undervisning med hög kvalitet är att skapa många möjligheter för elevers reflekterande samtal kring sitt lärande. Han har undersökt både sin egen undervisningspraktik och andra lärares inom "Project for Enhancing Effective Learning" (PEEL). Ett annat perspektiv på metakognition är det specialpedagogiska. Mitchell (2008) har sammanställt vilka evidensbaserade lärstrategier som fungerar väl utifrån ett perspektiv med elever i behov av särskilt stöd. De metoder han lyfter fram är i hög utsträckning explicita metoder som fungerar i en inkluderande miljö där det synliggörs för eleverna både vad som ska läras och utvecklas men också hur det går till på vägen.

I alla grundskolans ämnen, så också i slöjd, beskrivs förmågor som ska utvecklas. I slöjdämnet ska elever kunna forma och framställa. En elev ska kunna motivera sitt arbete och utveckla sina idéer. Eleven ska också kunna formulera sin arbetsprocess och värdera den från idé till produkt. Hen ska kunna tolka slöjdföremåls uttryck och kunna resonera och värdera form, färg och material (Skolverket, 2011). För att vägleda elever mot kursplanernas mål bör lärare i alla ämnen sträva efter att synliggöra de förmågor som ska utvecklas: analysförmåga, kommunikativ förmåga, förmåga att hantera information, begreppslig förmåga och metakognitiv förmåga (Svanelid, 2011).

I textilslöjd råder det enligt Westerlund (2015) delade meningar hos lärare och elever om ämnets karaktär. Elever beskriver det bland annat som ett ämne som är mindre viktigt och som ett ämne där man kan ses som lat om man tänker och reflekterar. Syftet med Westerlunds studie var att undersöka och analysera elevers uttryck av lust eller olust och

hur detta uttrycktes under arbetet med textilslöjd. Resultatet implicerar bland annat att det finns samband mellan elevers lust till ämnet och deras känsla av kontroll av sitt arbete. Johansson (2011) har sammanställt erfarenheter av tre svenska studier av elevers arbete i slöjdämnet och diskuterar resultatet utifrån fyra olika kategorier där en av kategorierna pekar på ämnets komplexa och ovanliga karaktär. I ämnet möts material, elevers tankar och känslor i social gemenskap och interaktion som leder till både etiska överväganden och emotionella upplevelser. Hon menar att slöjdämnet ger elever unika möjligheter att utvecklas medan man arbetar konkret med att tillverka fysiska föremål.

I slöjdundervisningen utvecklas mer eller mindre uttalade och synliga sociala regler för hur lärare och elever arbetar och kommunicerar i lärprocesser. Ett sätt att beskriva dessa överenskommelser är, som nämndes i inledningen, med begreppet didaktiskt kontrakt. Ett didaktiskt kontrakt växer fram mellan lärare och elever (Blomhøj, 1994; Brousseau & Ballacheff, 1997) och är intressant av olika skäl. Det är viktigt för lärare som förklaring till svårigheter och motstånd när läraren försöker att göra förändringar i undervisningskulturen. Samtidigt ges möjligheter till förändring och utveckling av kontraktet genom att elever och lärare har kännedom om och kan synliggöra det genom att sätta ord på det som är den komplexa undervisningens förutsättningar. Teorin om det didaktiska kontraktet ger möjligheter både att beskriva det och förändra det (Blomhøj, 1994).

Systematiska reflektioner är ett sätt att skapa större medvetenhet om undervisning och lärares yrkesprofessionella utveckling. Att kunna se sig själv och sin undervisning och skapa ett metaperspektiv är viktigt för att kunna förändra sig själv i sin yrkesroll. Att reflektera i grupp genom till exempel handledning hjälper lärare att vidga sina perspektiv. Man får syn på sig själv med andras ögon och har möjlighet att skapa ny förståelse tillsammans. Langelotz (2014) visar i sin avhandling att en form av strukturerad reflekterande gemenskap i kollegahandledning har påverkan på både undervisning och övrigt kollegialt samarbete. Resultatet visar att kollektiva reflektioner av erfarenheter från vardagligt arbete gör att lärare får syn på hur de ska kunna stötta eleverna bättre i deras lärande. När lärare kan se sig själv genom elevers ögon ökar möjligheter till god professionell utveckling menar Brookfield (2000). Elever tolkar lärares handlingar på ett sätt som inte alltid är förväntat. Varje gång lärare kan få syn på sig själv genom en elevs ögon, ökar lärares medvetenhet och därmed möjligheter till att med reflektion justera sina handlingar till att bli ännu bättre.

Ett sätt att synliggöra både lärares och elevers lärande är den skriftliga reflektionen. Den kan göras på flera sätt och i studien kommer ett alternativ för elever att användas som kallas loggbok eller loggskrivande som metod att reflektera. Det har över tid utvecklats många varianter på loggböcker i skolan för att tydliggöra och synliggöra lärandet. Exempel på detta är läsloggar, träningsloggar, dagboksanteckningar och i portfolios. Logg-

boken kan se olika ut och ha olika syften, allt från en planeringsbok till en bok för eget skrivande som man formar själv. Den kan ha olika form och funktion och det finns både fysiska och digitala exempel. Som lärare är det att föredra att använda loggboken som ett metodiskt redskap för kommunikation om elevens lärande (Molloy, 2008). Reflektioner i loggbok är ett sätt att skapa dialog med elever om deras lärande process, svårigheter och framgångar. Det är viktigt, precis som Bjørndal (2013) menar, att man noga och medvetet väljer vilken struktur som loggboken ska ha. Exempel på olika strukturer är: strukturerad eller ostrukturerad, metakognitiv eller prognosloggbok. Molloy (2008) ger stöd för att arbetet med loggbok i slöjd kan bidra till att synliggöra lärandet i undervisningen. Hon pekar på vikten av en meningsfull praktik, där kunskap är ett redskap för att nå målen. Om man använder kunskap som till en början ligger utanför sig själv, men som man kan praktisera tillsammans med någon, blir det till slut till något inre och kan beskrivas som ny kunskap. Granath (2008) förhåller sig kritiskt intresserad till loggbok mellan lärare och elev och pekar på att de loggboksmaterial som hon analyserat visar en slags texter av känslsekaraktär och inte enbart ett fritt reflekterande.

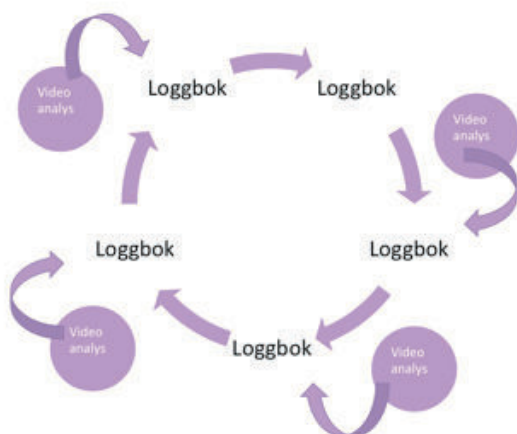
3. Genomförande

Studiens förutsättningar

Skolan där denna studie genomfördes arbetar efter konceptet modellskola (Kroksmark, 2014). Det innebär att lärare använder sig av ansatsen aktionslärande i sin kombinerade skol- och kompetensutveckling. Läsåret 2014-15 arbetade skolan med videofilmning och analys av filmerna som metod.

Skolan är en F-9-skola och består av tre arbetslag. Av organisatoriska skäl arbetar elevgrupper i 11-veckorsperioder i textilslöjd. Elevgrupper från årskurs 6 har ingått i studiens aktioner och datainsamling. I projektet har en strukturerad förlaga till loggboken använts (bilaga 1) där eleverna ser vad som förväntas läras. I förlagan är frågor färgmarkerade och kopplade med samma färger till de förmågor som ska utvecklas.

Nedan finns en figur över processer i arbetet där arbetet i 11-veckorsperioder med olika grupper har inneburit att insatser kunnat förändras och justeras till nästa grupp utifrån de erfarenheter som gjorts i den förra. Bilden visar studiens loopar. Den första handlar om analysen av arbete med loggbok som dokumenterats med video. Den andra handlar om filmen när elever reflekterar i fokussamtal. I dessa samtal ser man hur eleverna svarar på loggboksförlagan och därmed har slöjdläraren kunnat förändra förlagan till nästa 11-veckorsperiod. Studiens aktion omfattar en fjärdedel av bilden.



Figur 1: Loopar med elever och lärare

Datainsamling

Insamlingen av data har skett genom att olika så kallade olika semiotiska fält, områden som innehåller samtidiga användande av olika resurser att uppnå något speciellt, har filmats (Golman, Pea, Barron & Sharon, 2007). Först har elever som arbetar med loggbok för att få syn på sitt lärande filmats. Detta har skett under lektionstid både i början och slutet av lektioner. Därefter har elevgrupper filmats i fokussamtal med specialpedagogen där elever har reflekterat fritt utifrån frågor gällande sitt lärande och vad de skrivit i sina loggböcker (Kvale & Brinkmann, 2013). Även dessa samtal har skett under lektionstid i salen med andra elever och lärare runt omkring. Därefter har tre filmer på totalt 25 minuter transkriberats och analyserats.

Analysmetod

Med det transkriberade materialet av de tre filmerna har analysen skett genom att mönster, likheter och samband söktes för att hitta svar på forskningsfrågan. Ansatsen har varit induktiv, det vill säga att utifrån materialet har vi gjort försök till att förenkla, klassificera, leta mönster och dra slutsatser (Alvesson & Skoldberg, 1994; Bjørndal, 2013). Det transkriberade materialet klipptes sönder i meningar eller satser, lästes och sorterades efter likheter och mönster. Materialet grupperades i fem grupper. Därefter formulerades övergripande rubriker som kunde beskriva varje grupp. Dessa rubriker var; tänker efter och omformulerar sig, reflekterar och jämför, beskriver och visar, kroppsspråk men är tyst och enstaka ord som var substantiv. Med hjälp av dessa grupper av uttryck söktes svar på frågan. Genom att ännu en gång återvända till filmerna kunde uttalande och tolkningar stämmas av ytterligare en gång. Tre utav grupperna kunde slutligen användas som svar på forskningsfrågan.

Rubrikerna arbetades om till tydligare begrepp som kategoriserade grupperna (bilaga 2). Dessa tre kategorier var; elever omformulerar sina kunskaper, elever jämför med hur det var tidigare och med andra elever samt elever beskriver sin arbetsprocess.

Etik och trovärdighet

Hur vet man att man har undersökt det man verkligen var intresserad av att undersöka? Hur hög validitet, hur hög trovärdighet har arbetet? Det är viktiga frågor att ställa. Att beforska sin egen praktik ställer krav på hög medvetenhet om sig själv och sin påverkan på resultatet. Som beskrivits i inledningen brinner vi båda för att hitta metoder och arbetssätt som gör att alla elever lyckas. Man kan inte vara helt säker på om det är arbetssättet i sig eller den starka viljan och tron på att elever kan utvecklas och lära som bidrar till resultatet. Det som kan göras för att resultatet ska vara så trovärdigt som möjligt är att berätta om den egna rollen som forskare i sin egen praktik så att var och en som läser artikeln kan göra sin egen tolkning av resultatet. Vi gör inte anspråk på att detta resultat ska ses som en sanning som kan generaliseras, utan ser det som ett kunskapsbidrag till den lokala skolan som kan vara överförbart till andra ämnen och andra skolor.

På arbetsplatsen fanns sedan tidigare en generell information till vårdnadshavare om att skolan arbetar med aktionslärande och att videofilmning är en metod som används för att utveckla verksamheten. Vid varje tillfälle har eleverna dessutom fått godkänna filmningen och vi har även berättat om hur materialet ska användas. Elever som filmats har vid alla tillfällen varit positiva till att delta. Elever som inte har velat delta har aldrig filmats. Detta innefattar även elever som uttryckt ovilja utan ord, som till exempel sett obekväma ut i situationen.

Att eleverna varit medvetna och positiva till filmningen kan ha påverkan på resultatet. Elever som blir filmade blir kanske mer samarbetsvilliga och får ett bättre fokus än vad som skulle vara fallet om man inte filmat. Det är troligt att deras perspektiv vidgas en aning. Trots förbehållen ovan visar undersökningen något om hur eleverna tänker och resonerar när man använder arbetssättet med loggbok och reflekterande samtal.

4. Resultat

Syftet med vår undersökning var att bidra med kunskap om hur skriftliga och muntliga reflektioner kan utveckla elevernas medvetenhet i slöjdämnet. Mer precist utforskades hur elevernas lärande synliggjordes med hjälp av strukturerad loggbok och reflekterande

samtal. Vid analysen av empirin identifierades tre kategorier som visade något om hur elevers lärande utvecklades och synliggjordes. Dessa kategorier redovisas genom att några utvalda citat från elever presenteras och diskuteras. Elevernas namn är fingerade.

Elever omformulerar sina kunskaper

I denna kategori av kommentarer hade eleverna inte ett snabbt färdigt svar utan de blev först lite tysta och tänkte efter och sen verbaliserade de. Kommentarererna var ganska fåordiga och oftast i kombination med minspel och ögonrörelser som tolkades som att eleven tänkte till och tänkte på ett nytt sätt. Svaren gav indikationer om att nyfikenhet och intresse för frågan väcktes och att eleven utmanades i sin tanke. Eleven hade inte ett färdigt svar utan fick tänja sin tanke ytterligare ett snäpp. Exempel på frågor som ledde till denna typ av svar var; "När du tittar här på sidan som slöjdläraren har gjort, så har hon skrivit upp några förmågor här. Kan ni förklara vad det har med slöjdarbetet att göra?". Ett svar citeras som exempel från materialet:

Nej, alltså, hmm, hur ska jag förklara det (Anna åk 6)?

Här försökte eleven genom att vända sig inåt hitta ett sätt att förklara. Kanske letade eleven efter ett svar som hon trodde att läraren skulle bli nöjd med. Ett svar i denna kategori skulle kunna ses som både negativt och positivt. Kanske kände eleven sig dum som inte kunde svara. Men det skulle också kunna vara så att hon verkligen stannade upp eftersom hon fick en ny tanke med hjälp av frågan. Eleven frågade sig själv och försökte komma framåt i sina reflektioner men hittade inte ett svar som hon var riktigt nöjd med. Även om det inte kom ett svar skulle det kunna vara så att en ny idé om ämnet och elevens läroprocess fötts. Man kan aldrig läsa någons tankar men det är intressant att reflektera över vad som sker med elevens tankar om sig själv och sitt lärande.

Ett annat exempel är när frågor ställdes utifrån ett metaperspektiv. Denna kategori av svar hade också en intresseväckande och nytänkande karaktär som ledde till ett vidgat perspektiv på ämnet och sitt lärande. Här handlade lärarens frågor om elevernas deltagande i det reflekterande samtalet med syftet att ta reda på hur eller om elever tänker att samtalet bidrar till förståelsen för ämnet.

Det är bra, man fick tänka efter lite. Frågor och så om hur man bedömer. Det är ju inte så man sitter och tänker när man har slöjd (Pernilla åk 6).

Svaren inom denna kategori tolkades som ett vidgande av elevens perspektiv och att en lustfylld nyfikenhet infann sig i samtalet. Eleverna gav sken av att vara ovana att fundera och svara på liknande frågor. Analysen gav signaler om att man som lärare kan missa tillfällen till fördjupande samtal med elever. Eleverna lyfte fram att det inte är så här vi

sitter och tänker när vi har slöjd, vilket ger signaler om betydelsen av lärares frågor, både muntligt och skriftligt. Frågornas kvalitet är avgörande för att de ska hjälpa eleven att tänka i former som bättre gynnar deras lärande. Som lärare kan man få syn på eleverna och deras lärande genom denna typ av frågor och svar.

Elever jämför med hur det var tidigare och med andra ämnen

Nästa kategori i analysen visade att elever jämförde sitt nuläge genom att resonera och värdera. Några utsagor handlade om att elever använde tidsperspektivet och reflekterade över sin utveckling: ”Detta kunde jag inte förut, det kan jag nu”. Andra svar handlade om att man hittade likheter med andra ämnen och ytterligare några handlade om att man reflekterade över olika svårighetsgrader. Ytterligare några svar handlade om jämförelser i arbetsinsats mellan olika gånger, till exempel idag jämfört med förra gången. Citaten nedan är svar på frågan om på vilket sätt de har användning av loggboken.

Så här efter en termin eller så, så tänker man kanske att, jag har inte lärt mig någonting. Då kan man gå tillbaks och se att nu vet jag vad ett mellanlägg är (Kristina åk 6).

I citatet ovan visade eleven att hon vet att hon har lärt sig något. Först tänkte Kristina inte så, men när hon fick frågan om loggboken och gick tillbaka så blev hennes lärande synligt. Loggboken hjälpte henne att gå från ett nuläge och bakåt i tiden för att göra jämförelser.

Så kan man jämföra med hur man själv löste uppgifterna och se vad vi tänker, det är ju typ som i alla ämnen (Peter åk 6).

Peter berättade först att han fått syn på att han kunde jämföra sin utveckling ur ett tidsperspektiv. Medan samtalet pågick kom han också på en ny tanke som innebar att han visade ny förståelse för att man i ämnet slöjd utvecklar och lär något som liknar det man lär i andra ämnen. Frågorna i samtalet hjälpte Peter att förstå att hans arbete med loggboken kunde hjälpa honom att se sitt lärande.

Jag tycker att det har gått bra idag för jag var fokuserad (Ebbe åk 6).

Här reflekterade Ebbe över sin arbetsinsats och kunde sätta ord på vad det var som hade gjort att det hade gått bra. Eleven kommenterade inte sin utveckling ämnesspecifikt men hade fått syn på vad det var som bidragit till en god arbetsprocess. Från uttalandet kan vi inte veta vad Ebbe lärt sig, men han hade insett att hans fokusering bidragit till upplevelsen av att ha varit på gång. Här hade läraren kunnat utveckla samtalet genom att ställa följdfrågor om vad som hade gått bra för att hjälpa Ebbe att ytterligare få syn på sitt lärande.

I kategorin framkommer elevernas reflektioner över sin utveckling som bland annat handlar om jämförelser över tid. De såg i backspeglarna vad de kunde sen tidigare och

kunde därför bli medvetna över att de utvecklats och lärt sig något. De synliggjorde sin utveckling genom att gå fram och tillbaka i tid i sin loggbok. Det blev då tydligare för dem både vad de kan nu men inte kunde förut, men också vilken slags arbetsinsats de har haft och hur den har påverkat deras lärande.

Elever beskriver sin arbetsprocess

Vidare framkom i analysen en tredje kategori där elever främst beskrev vad de gjorde. De beskrev sina arbetsprocesser. Eleverna satte ord på sitt görande och synliggjorde olika skeenden. I citatet nedan prövade Anna att förklara ett slöjdbegrepp genom att beskriva sin arbetsprocess när hon konkret testat att göra det. Hon svarade på frågan; ”Vad är ett mellanlägg?”

Man lägger ett tyg under ett annat tyg så att det packar det andra tyget (Anna åk 6).

Mellanlägg var ett nytt begrepp inom arbetsområdet. Anna försökte beskriva begreppet genom att säga hur man gör. Hon försökte också fånga i ord vad ett mellanlägg gör med tyget när man använder det som förstärkningsteknik. I denna kategori synliggjordes elevens strävan att förstå ett nytt begrepp och det märktes att Anna hade en flyktig uppfattning om begreppet men inte var riktigt säker ännu. Samtalet tänjde på elevens begreppsförmåga genom att hon prövade att sätta ord på och försökte förklara begreppet tillsammans med andra.

Situationen före nästa citat var att Leo värderat sitt arbete lågt och kastat bort det i papperskorgen. Läraren uppmanade Leo att plocka upp det men han ville inte.

Nej men den slängde jag, så den behövde jag inte (läraren ber eleven hämta tillbaka sitt arbete från papperskorgen). Nämen helt seriöst, jag vet inte var den är (Leo åk 6).

Eftersom Leo inte var nöjd och hade gjort sig av med arbetet av den anledningen ansåg han att lärarens uppmaning var mycket egendomlig. Eleven berättade om en procedur som visade prov på att eleven var fokuserad på prestation och utseende på produkten. Läraren berättade för Leo att det är arbetsinsatsen och processen som är viktiga i lärandet. Detta var ett exempel på när det didaktiska kontraktet inte var tydligt mellan lärare och elev. I dialogen närmade elev och lärare sig varandra och det blev synligt för eleven att läraren hade en annan tanke än att produkten måste vara fin.

I nästa exempel svarade Tom på frågan från läraren ”Visa mig nu vad du har skrivit!” genom att läsa vad han har skrivit.

Jag gjorde klart det, några bokstäver. Jag gjorde klart de flesta och hjälpt Adam (Tom åk 6).

Tom visade med sitt skrivna svar att han hade kunnat använda sina kunskaper till att hjälpa en annan elev. Han beskrev också sitt arbete genom att skriva vad han gjort. I texten fanns inte beskrivet vad eleven utvecklat och lärt även om det skulle rymmas i själva arbetsprocessen med att hjälpa en kamrat. I citatet kan man ana en osäkerhet kring vad som ska läras och utvecklas i ämnet. Eleven uttryckte att han var klar men sa egentligen inte något om sin egen arbetsprocess och reflekterade inte över vad som lärts eller hur det lärts.

I denna kategori visade eleverna sitt arbete genom att sätta ord på och beskriva det. De blev på det sättet mer medvetna om sina arbetsprocesser. När eleverna berättade om skeenden blev de också lite mer medveten om vad de har gjort och att arbetet innehåller många steg och sekvenser från idé till produkt. Eleverna brottades med frågorna i loggboken och från läraren. De var vana vid att vara aktiva och göra saker i slöjden men när de kom till att de skulle sätta ord på vad de hade gjort och lärt var de inte lika vana. Om man vill fånga och synliggöra elevers processer i ämnet kan denna typ av beskrivningar vara gynnsamma för lärandet. Det blev tydligt att eleverna var ovana vid att synliggöra sina lärprocesser. Eleverna kunde beskriva sitt görande men hade svårare för att se sitt lärande.

Slutsats

Studiens övergripande slutsats är att återkommande reflektioner har utvidgat elevernas syn på slöjdämnet från att fokusera en slutprodukt till att börja upptäcka lärprocesserna. Analysen visade att eleverna utvecklades och fick syn på sitt lärande genom att omformulera, jämföra och beskriva det. Resultatet ger implikationer om att muntliga och skriftliga reflektioner kan användas för att utveckla elevers metakognitiva förmåga.

5. Diskussion

I arbetet med strukturerad loggbok och reflekterande samtal skapades nya möjligheter för eleverna att synliggöra sitt lärande. Resultatet kan dock diskuteras utifrån olika perspektiv. Resultatet beskriver hur loggboksarbetet med reflekterande samtal hjälper eleven att få syn på sitt lärande. Genom att eleven har ett egenhändigt tillverkat konkret föremål att reflektera kring underlättas elevens abstrakta reflektion kring sitt lärande. Som Johansson (2011) diskuterar ger slöjdämnet denna unika möjlighet. I slöjdämnet har vi möjlighet att i lärprocessen använda både intellektuella, praktiskt, sinnliga och estetiska aspekter i

lärandet. Med hjälp av den konkreta arbetsproduktionen kan elever utvecklas genom att sätta ord på mer svårfångade intellektuella förmågor.

Till viss del bekräftas Langelotz (2015) resultat att lärares gemensamma reflektion i yrket är utvecklande. I vår studie visade resultatet att det även gäller för elever. Genom att tillsammans reflektera både skriftligt och muntligt synliggjordes elevernas lärande. Eleverna som först skrev individuella reflektioner i loggboken fick chans att se sitt lärande i annat ljus när de hade möjlighet att reflektera tillsammans med andra elever över sina anteckningar i loggböckerna. Det ledde bland annat till att de tänkte om och tänkte på nya sätt både om slöjdämnet och sitt lärande. Precis som Molloy (2008) menar, skapade arbetssättet möjlighet till dialog med elever om sitt lärande, om eventuella hinder på vägen och om nya möjligheter. När eleverna fick syn på vad som skulle utvecklas och läras och dessutom kunde skönja sin egen utveckling växte tilliten till den egna förmågan. Elev och lärare får vid gemensam reflektion i högre utsträckning liknande bilder av vad som ska läras och utvecklas och det så kallade didaktiska kontraktet kan tänkas växa fram och ge trygghet (Blomhøj, 1994). Att ha kontroll över sitt arbete är något som påverkar elevers glädje och motivation till ämnet slöjd (Westerlund, 2015). När elever skriver eller samtalar om sitt lärande främjas deras möjligheter att utveckla olika förmågor. Detta är övergripande förmågor som behöver tränas och utvecklas i grundskolans alla ämnen (Svanelid, 2011).

Studien pekar på möjligheter till att skriftliga och muntliga reflektioner bidrar till att elevers lärprocesser blir synliga och ger implikationer om att arbetssättet därmed kan leda till ett utvecklat lärande för elever. Hur läraren leder eleverna i dessa reflektioner bör fortsatt utvecklas och förfinas. Som Granath (2008) hävdar är det viktigt för lärare att skapa medvetenhet om makt eller fostransperspektiv mellan lärare och elever och elever samt hur arbetet för att elevers egna tankar och bilder av lärprocesser kommer till uttryck. Är det verkligen elevers egna autentiska reflektioner som kommer till uttryck? Även i denna studie finns troligen osynliga förgivettaganden hos elever om vad läraren förväntar sig. Därmed finns troligen en strävan hos elever att svara och samtala som man tror att läraren önskar. Det är högst troligt att elever uppfattar lärares eller klasskamraters förväntningar både på ett medvetet eller omedveten plan. Resultatet pekar dock på att elevernas uttalande inom kategorin omformulerande svar, gav lärare ny kunskap om eleven. Att läraren fick syn på elever på nya sätt indikerar att elever inte uttalar sig enbart som lärare har förväntat. Brookfield (2000) menar att lärare kan se sig själva som lärare genom elevernas ögon, genom att höra dem omformulera sig och vidga sina perspektiv. Detta har även vidgat perspektiven för lärarna i studien och lett till en process där både elever och lärare lär.

När den metakognitiva förmågan ökar erövrar eleven troligen ett redskap för lärande även i andra ämnen (Mitchell, 2008). Den metakognitiva förmågan som är en viktig förmåga

för lärande (Hattie, 2008; Mitchell, 2008; Mitchell, 2010) utvecklades hos eleverna under arbetet. I och med att de satte ord på och reflekterade över arbetet tillsammans, jämförde med varandra och såg tillbaka och tittade framåt, fick de syn på sin läroprocess och därmed också bättre kontroll på sitt arbete och sitt lärande. Den metakognitiva förmågan är en förmåga som utvecklas och bedöms i alla skolans ämnen och när den utvecklas inom ämnet slöjd kan eleven också ha nytta av denna förmåga i andra ämnen (Svanelid, 2011).

Resultatet ska tolkas med ödmjukhet. Det är en kvalitativ studie med analys som är gjord med ett litet underlag men som kan ses som ett värdefullt kunskapsbidrag till den egna skolan. Videoupptagningarna är gjorda i egen praktik och det bör påpekas att tolkningarna ska förstås utifrån dessa förutsättningar. Som forskare i egen praktik är man aktiv i två roller samtidigt. Yrket utövas medan man iakttar och studerar. Som medverkande i en aktionsstudie ligger ett stort ansvar att förhålla sig objektiv till underlag och analys. Det ställer höga krav på medvetenhet om riskerna med att tolka resultat utifrån förutfattade meningar, egen vilja eller förväntan. Vi har strävat efter objektivitet under analysarbetet och har genom att tydligt beskriva hur vi har arbetat påverkat trovärdigheten i studiens resultat. Att vara två i en tolkningsprocess har bidragit till ytterligare reflektion där strävan har varit att fungera som kritisk vän i analysen. Detta arbetssätt har också bidragit till lärarnas lärande. Att stödja varandra och att i dialog utmana varandra i analysarbetet för att skapa en gemensam berättelse menar Wennergren (2012) är en metod för professionsutveckling som hon benämner ”kritiska vänner”.

Studien pekar på både möjligheter och svårigheter med att studera sin egen praktik där resultatet kan vara till nytta för andra lärare. Arbetssättet i studien skulle kunna vara fruktbart även om man inte gör en systematisk undersökning. Det skulle kunna fungera som ett systematiskt kvalitetsarbete i vardagen i vilket ämne som helst. Att låta elever reflektera över sitt lärande och att som pedagog få tillgång till dessa samtal har varit mycket intressant och skulle kunna fungera som en arbetsmodell i skolan. En angelägen fråga att undersöka vidare är hur eller om arbetet med reflektion över lärandet i slöjdamnet påverkar lärandet i andra ämnen.

Lärdomar

Eva Pennegård:

Mina lärdomar som specialpedagog är att reflekterande samtal med elever har stor inverkan både på elevernas metakognitiva förmåga som hjälps fram med hjälp av fokusfrågor och av kamraternas tankar och funderingar. En annan viktig lärdom är att både jag själv och läraren i slöjd verkligen har haft nytta av att lyssna på elevernas fokussamtal. Dessa samtal fungerat som formativ feedback till oss pedagoger och lett till förändringar i

arbetet. Jag har lärt mig att arbetssättet kan innebära inflytande för elever på undervisningen. Under arbetets gång har jag vid flera tillfällen tänkt att det skulle vara intressant att vända tillbaka till eleverna och analysera filmerna tillsammans med dem. Då skulle möjligheten att tolka och förstå empirin vara bättre. Vår analys bygger på ett begränsat underlag men som ändå bidragit till värdefulla erfarenheter i våra praktiker som vi vill sprida till andra.

Eva Österberg Ramå:

Jag som slöjdlärare har tydligt sett att det inte är helt lätt att få eleverna med på vad som är lärande. Men det tycker jag är en spännande utmaning att vidareutveckla. Det är fortfarande så att eleverna ser själva produkten som det viktigaste. Här tror jag att det behövs mer tid för mig och eleverna att samtala och skriva oss till detta. Jag ser nämligen att eleverna ibland blir besvikna på sitt fysiska slöjdarbete, och det är just detta som jag vill få bort genom att belysa färdigheter och arbetsprocess som det viktigaste när det gäller lärande. Men det krävs tid. Tid för skrivande, tid för reflektion med lärare och tid med elev. Tid att låta eleverna få samtala om och vara delaktiga i sin process. Detta var helt nytt för eleverna och vi hade ca 10 gånger på oss, en gång/vecka. Om jag börjar med dessa loggar i tidigare årskurser kommer det att vara något helt annat, men det får tiden utvisa. Jag kan tillsammans med eleverna utveckla ett tydligare verktyg för kunskapsutveckling.

Vi har i vårt arbete fått syn på oss själva som slöjdlärare och specialpedagog och vi har med utgångspunkt från våra filmer förändrat och justerat vårt arbete utifrån det vi har sett hos eleverna. Vi vill mena att ett visst mått av delaktighet och elevinflytande har kommit till stånd genom arbetssättet. Även om inte detta var projektets huvudsyfte är det en väsentlig del av arbetet. Vi har fått syn på vad våra interventioner bidrar till och har kunnat förändra och utveckla till exempel loggboksförlagor, frågor eller samtalsteknik i fokussamtalet på ett sätt som har gynnat både elevernas delaktighet och vår professionella utveckling.

6. Bilagor

Bilaga 1

Reflektion och lär-anteckningar SLÖJD

Vilka delar av ditt projekt skall du göra idag?

-
-
-

Vilka delar blev du klar med?

-
-

Hur blev det?.....

.....

Varför

.....

Var det något som var svårt?.....

.....

Har du valt på några olika sätt att lösa dina uppgifter?

Ja (ringa in) Nej (ringa in)

Hur löste du det?.....

.....

Tog du hjälp av en "livlina" eller löste du det själv?

.....

Vem, vad var "livlina"?.....

Begrepp SLÖJDORD?=.....

.....

=.....

**5
FÖRMÅGOR**

ANALYSförmåga

KOMMUNIKATIV
förmåga

METAKOGNITIV
förmåga

Förmåga att HAN-
TERA INFORMAT-
ION.

BEGREPPSförmåga

Vill du ha mer hjälp av mig?
Skriv på baksidan.

Kategori	Citat
Elever omformulerar sina kunskaper	Lärare: Så om du nu skulle reflektera över denna lektionen, vad skulle du då säga? Elev1: Jag har inte gjort något. Lärare: Så du har inte gjort något på denna lektionen? Elev2: Jo hon var redan klar så hon skulle hjälpa oss. Lärare: Så du var klar, men lär man sig inte något då när man hjälper andra? Elev1: Hur andra tänker. Lärare: Hjälper det dig också? Elev1: Mm, man kan se hur andra har gjort å något annat sätt.
Elever jämför med hur det var tidigare och med andra ämnen	Pernilla: Hur vi jobbar. Anna: Ja, hur vi jobbar och så. Om vi tar den lätta vägen eller om vi gör. Pernilla: På ett svårare sätt. Lärare: Så om man väljer mellan lätt och svårt, vilket är det bästa? Pernilla: Det svåra. Lärare: Ok, man ska ta utmaningarna mer? Elev 1,2,3,4: Mm. Lärare: Så då peppar hon er till det, att ta utmaningarna? Elev1,2,3,4: Mm. Lärare: Så tycker ni att ni gjort något svårt denna gången? Om du skulle svara. Har du valt den svåra vägen i något här? Pernilla: Alltså jag gjorde denna (visar på symaskinen) tråden istället för den.
Elever beskriver sin arbetsprocess	Lärare: Tänker du då att det är något man tränar? Pernilla: Alltså mer att man ska inte göra som man alltid gör utan. Lärare: Uttrycka sig själv på något sätt eller? Anna: Alltså beskriva hur man ska göra. Lärare: Ahh. Elev3: Till exempel, jag gillar ett pojkbands (tar fram och visar loggboken, hur hon gjort framsidan) och så gillar jag ljust, färgerna.

7. Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. (2013). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Blomhøj, M. (1994). *Ett osynligt kontrakt mellan elever och lärare*. Nämnaren 1994:4.
- Borg, K. & Lindström, L. (2008). *Slöjda för livet: om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Brookfield, S. D. (2000). *The concept of critically reflective practice*. I: K Wilson, A, L. & Hayes, R, E. (red). *Handbook of adult and continuing education*. (s. 33-49). Tillgänglig 160616 www.jossey-bass.com
- Brousseau, G., & Balacheff, N. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. [Elektronisk resurs] *didactique des mathématiques*, 1970-1990: Dordrecht Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B. & Sharron, D. (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings-tekniker* (avhandling). Göteborg: Göteborg studies in educational sciences.
- Hasselskog, P. & Johansson, M. (2008). *Slöjdämnet efter millenieskiftet*. I: K. Borg & L. Lindström (red). *Slöjda för livet. Om pedagogiskt slöjd*. (s. 15-28). Stockholm: Lärarförbundet.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning, a synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Johansson, M. (2011). *Vad och hur gör de? – att synliggöra lärande i grundskolans slöjd-praktik via videoetnografi och mikroanalys*. *Techne Series-Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 18, 33-47.
- Krokmark T. (2014). *Modellskolan – på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. I: T. Krokmark (red). *Modellskolan – en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare* (s. 13-44). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale S. & Brinkman S. (2013). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik* (avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig 160616: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34853>
- Lindstrand F. & Selander S. (2009) *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in Special Education and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Mitchell, I. (2010). *The relationship between teacher behaviors and student talk in promoting quality learning in science classrooms*. Research in science education, 40(2), 171-186.
- Molloy G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, ämnesrapport 253*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Svanellid G. (2011). *Lägg krutet på "The Big 5"*. Pedagogiska magasinet, 4(11). Tillgänglig: <http://www.Lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/08/lagg-krutet-pa-big-5>
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollagen. Svensk författningssamling*. Stockholm
- Vygotskij, L. (2010). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Diados AB.
- Wennergren, A. (2012). *På spaning efter en kritisk vän*. I: K. Rönnerman (red). Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund (s. 71-88). Lund: Studentlitteratur.
- Westerlund, S. (2015). *Lust och olust: elevers erfarenheter i textilslöjd*. (avhandling). Umeå: Umeå Studies in education. Tillgänglig 160616 <http://www.skolporten.se/forskning/avhandling/lust-och-olust-elevers-erfarenheter-i-textilslojd/>

