



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elevsamarbete i skolslöjden

Nina-Marie Jansson, Johanna Karlsson

Lärarprogrammet, LAU395

Handledare: Kerstin Bergström,
Marianne Pipping Ekström

Examinator: Monica Petersson

Rapportnummer: HT11-2940-23

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Elevsamarbete i skolslöjden

Författare: Nina-Marie Jansson & Johanna Karlsson

Termin och år: Ht 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Kerstin Bergström & Marianne Pipping Ekström

Examinator: Monica Petersson

Rapportnummer: Ht 2011-2940-23

Nyckelord: Arbetsmetod, lärande i slöjden, undervisning

Sammanfattning

Under utbildningen till slöjdlärare har vi under våra VFU-perioder upplevt att det vanligast förekommande arbetssättet i slöjdundervisningen är vad vi kallar ett traditionellt arbetssätt. Detta menar vi innebär att eleverna i första hand arbetar individuellt med ett eget slöjdföremål. Dessa observationer har väckt frågor rörande elevsamarbete i slöjdamnet. Förekommer det? Hur fungerar det? Tror lärare att det främjar elevernas lärande? Syftet med undersökningen är således att se *hur* ett antal slöjdlärare resonerar kring elevsamarbete i sin undervisning. Med hjälp av följande frågor vill vi få en tydligare bild av lärares tankar kring sitt arbete; hur arbetar lärare med elevsamarbete i slöjden, hur upplever lärare att elevers lärande påverkas av elevsamarbete, samt hur skapar man ett fungerande elevsamarbete i slöjdamnet? Vi baserade vår på undersökning på kvalitativa intervjuer med nio slöjdlärare som alla hade mer än fem års arbetslivserfarenhet. I vår intervjuanalys använde vi oss av en fenomenografisk ansats som syftar till att belysa informanternas tankar och upplevelser, samt synliggöra variation i de intervjuade lärarnas svar. Resultatet visar att flera av lärarna säger sig vara medvetna om att elevsamarbete på olika sätt kan främja lärande, men endast två av informanterna arbetar kontinuerligt med samarbete i sin undervisning. Övriga lärare uppger elevernas starka önskan om att ta hem ett egenhändigt tillverkat slöjdföremål, oviljan att hjälpa varandra samt tidsaspekten som några av anledningarna till att inte bedriva instruerat elevsamarbete i slöjden. Vad alla däremot kunde se var att det förekommer spontant samarbete under slöjdlektionerna där eleverna diskuterar sitt arbete och hjälper varandra genom arbetsprocessen på olika sätt. Vi vill mena att vår undersökning är relevant för både verksamma lärare och slöjdlärarstudenter då den kan komma att bidra till ett vidgat synsätt och ett ökat intresse för olika arbetssätt i slöjdamnet.

Förord

Frågor om hur man kan eller ska undervisa i skolan cirkulerar i många blivande lärarstudenters huvud och är förmodligen också en viktig fråga även bland verksamma lärare. Tankar om undervisning och om hur man kan arbeta som slöjdlärare fick oss att göra denna studie. Vi ville se hur verksamma lärare arbetar med elevsamarbete i skolslöjden. Genom intervjuer med nio slöjdlärare kan vi nu i efterhand se olika perspektiv på samarbete och framför allt, vi har blivit delgivna verksamma lärares värdefulla erfarenheter från deras undervisning.

Tack för att ni lärare vill delge oss era kunskaper!

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Bakgrund.....	2
Lärandeteorier	2
Det sociokulturella perspektivet.....	2
Behaviorismen.....	3
Konstruktivismen	3
Nationella utvärderingen 2003, NU-03.....	3
Samhället och styrdokumenterna	4
Elevsamarbete	6
Sammanfattning bakgrund	7
Syfte/frågeställningar	9
Metod	9
Intervju	9
Urval.....	9
Etiska principer	10
Genomförande.....	10
Bearbetning av data.....	11
Analys.....	11
Fenomenografi	11
Resultat.....	13
Del 1	13
Om slöjdundervisning	13
Om samarbete.....	14
Om lärande	16
Del 2	17
Motstånd.....	17
Fördelar med elevsamarbete.....	18
Sammanfattning av resultat.....	19
Metoddiskussion.....	20
Resultatdiskussion.....	21

Elevsamarbete - Kunskapsvinning för eleven?	21
Hinder.....	22
Syftet med elevsamarbete.....	23
Lärarens roll	23
Vidare forskning.....	24
Referenslista	25

Inledning

I en snart avslutad lärarutbildning skall vi tillsammans skriva ett examensarbete. Ett arbete som kommer att handla om elevsamarbete i skolans slöjdämne. Förekommer det? Hur kan man använda sig av ett elevsamarbete i sin slöjdundervisning? Gynnar ett sådant arbetssätt i så fall elevernas lärande? Detta är frågor som framför allt har vuxit under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) då vi sett exempel på olika slöjdlärares arbetsmetoder i undervisningen. Vi upplever att det arbetssätt som är vanligast förekommande i slöjden är det vi kallar traditionell undervisning, det vill säga ett arbete baserat på elevens självständiga slöjdarbete. Är detta traditionella arbetssätt det bästa för elevens lärande, eller har arbetssättet vuxit fram på grund av elevernas starka vilja att producera egna slöjdföremål? I den Nationella utvärderingen, NU-03 (Skolverket 2005:13) framkommer att elever tycker att slöjd är ett roligt ämne men att de inte kan se vad slöjdämnet ger för kunskaper. Det har fått oss att fundera över hur man skulle kunna arbeta i slöjden för att skapa ett bättre lärande och över huruvida elevsamarbete skulle kunna vara vägen till ökade kunskaper?

Hur man ser på elevsamarbete inom de olika teoretiska perspektiven för lärande är varierat. Inom det sociokulturella perspektivet fokuserar man på elevens lärande i ett socialt sammanhang medan det behavioristiska perspektivet har fokus på att eleven skall lära sig faktakunskaper som sedan kan sättas ihop till ”bredare” kunskap med hjälp av övning (Imsen 2006; Dysthe 2003). Hur fungerar det i dagens slöjdundervisning? Vilken teori om lärande anser slöjdlärarna att de använder sig av? Hur motiverar de sitt val av arbetsmetod, vad styrker deras beslut? Dessa funderingar har fått oss motiverade till att undersöka hur lärare tänker och resonerar kring elevers samarbete i slöjdämnet.

Vi anser att den här studien är relevant för slöjdlärostudenterna, lärarutbildare och verksamma slöjdlärare då den kan komma att bidra till ett vidgat synsätt på slöjdundervisning i grundskolan. Då vi sökt tidigare forskning och bakgrundsfakta om elevsamarbete specifikt i ämnet slöjd har vi inte funnit någon, vilket ytterligare motiverar vårt arbete.

Här nedan följer en bakgrund där olika lärandeteoriers syn på elevsamarbete, samt en bild av hur det enligt NU-03 ser ut i slöjdundervisningen presenteras. Vi förtydligar även vad kursplanen säger om samarbete i slöjden. Vidare presenteras vald metod. Slutligen kommer en resultat- och metoddiskussion samt förslag på vidare forskning.

Bakgrund

Genom att här presentera olika teorier om lärande, grundskolans styrdokument samt relevant forskning för samarbete i skolundervisningen vill vi tydliggöra bakgrunden till vårt syfte. Fakta från texten kommer även att tas upp i resultatdiskussionen för att ge en djupare förståelse för vårt resultat.

Lärandeteorier

Som undervisande lärare har man ett antal olika teorier om lärande att förhålla sig till i sitt arbete. Dessa teorier lyfter fram olika perspektiv på lärande och förespråkar olika arbetsmetoder som anses vara de mest utvecklande och givande för eleven. Här nedan följer en kort presentation av det sociokulturella perspektivet på lärande, behaviorismen, samt konstruktivismen.

Det sociokulturella perspektivet

Enligt Hensvold (2006) grundar sig det sociokulturella perspektivet på lärande exempelvis på Lev Vygotskijs tankar. Han menade att lärande utgår från elevens deltagande i gemensamma aktiviteter. Gynnsamma förhållanden för elevens lärande handlar således inte bara om att få hjälp av personer med större kunskaper än man själv utan också om att samarbeta med mer kapabla personer, såsom lärare, kamrater eller föräldrar. Vygotskij menade även att språket har en betydande roll för barnens utvecklingsprocess (Hensvold 2006:42). Dysthe (2003) lyfter fram att kommunikation och dialog är avgörande i den sociokulturella teorin eftersom man använder språket både för att förstå andra, formulera sina egna tankar samt förmedla sig med andra (Vygotskij 1978 i Dysthe 2003:49). Eleven anses alltså skapa kunskap tillsammans med andra vilket man menar är en förutsättning för att också individuell kunskap skall kunna konstrueras. Lärarens uppgift är att skapa en undervisning med ett meningsfullt och tydligt innehåll samt planera gemensamma aktiviteter (Hensvold 2006:42). Dysthe beskriver också hur det sociokulturella perspektivet pekar på att viljan att lära är beroende av hur meningsfullt innehållet i undervisningen upplevs. Motivationen i gruppen är således avgörande för elevernas lärande (Dysthe 2003:39).

Kunskapen är distribuerad bland människorna inom en grupp; exempelvis känner de till och är skickliga på olika saker som alla är nödvändiga för en helhetsförståelse. Eftersom kunskapen är uppdelad måste lärandet vara socialt (Dysthe 2003:44).

Inom det sociokulturella perspektivet ser man inte på kunskap som något färdigt människan har inom sig. Kunskap är istället när man lär sig att använda det stoft man samlat in genom läsning eller erfarenheter. Då man kan lösa problem som uppstår i vardagen på ett ändamålsenligt sätt genom att använda tidigare erfarenheter besitter man kunskap (Säljö 2000:125). Inom skolkulturen finns ibland uppfattningen att det finns ett rätt svar på ett problem, och det är det svaret man bör lära sig, men i dagens samhälle är det inte lika vanligt att sådana situationer uppstår (Schön 1983 i Säljö 2000:126). Enligt Säljö finns det traditionella förväntningar bland de lärande om den rätta lösningen. Men inom det sociokulturella perspektivet ser man inte bara en lösning, utan snarare fler lösningar beroende på ur vems perspektiv man ser problemet. Att se ett problem ur olika perspektiv kan således bidra till att man kommer fram till flera olika lösningar (Säljö 2000:126).

Behaviorismen

Till skillnad från det sociokulturella perspektivet är det enligt det behavioristiska perspektivet på lärande läraren som styr elevens aktivitet. Undervisningen sker på lärarens villkor och elevens prestationer är ett mått på hur effektiv undervisningen varit. Man arbetar främst med individuellt arbete med snabbt gensvar på arbetet från läraren (Imsen 2006:39). Vidare lägger man enligt behaviorismen mycket vikt vid "sann kunskap", det vill säga sådant som kan mätas, räknas och observeras. Inom behaviorismen används bland annat begreppen stimuli och respons, vilket innebär att alla individer anses vara födda som tomma blad, och att dessa blad sedan fylls med kunskap som individen lär sig via stimuli. Alltså menar man att alla är kapabla att lära sig allt bara de bli stimulerade på rätt sätt. Det som inte är mätbart, så som känslor och tankar är alltså enligt behaviorismen inte av något större kunskapsmässigt värde (Imsen 2006:38–39).

Konstruktivismen

Jean Piagets tankar ligger till grund för det konstruktivistiska perspektivet på lärande. Han menade att det är människan själv som skapar sin kunskap genom fysiska och mentala handlingar. Undervisning bygger på att man utmanar elevernas förkunskaper på olika sätt och ställer dem inför kognitiva konflikter och enligt konstruktivismen skall "Eleverna [...] lära sig att tänka själva" (Imsen 2006:40). Lärarens uppgift är att sörja för att eleven vistas i en stimulerande miljö där det är eleven själv som skall skapa sin kunskap genom handlande och utforskande både individuellt och i grupp. Gruppen kan i sammanhanget ses som ett stöd för "den individuella konstruktionen av kunskap." Skoluppgifterna skall vara konstruerade så att de kan lösas individuellt eller i mindre grupper och på så sätt att de leder till en inre obalans hos eleven för att utmana elevens föreställningar (Imsen 2006:40). Inom det konstruktivistiska perspektivet verkade John Dewey (1759-1952). Han lade stor vikt vid att man skall lära genom att göra något för att sedan se vilka erfarenheter man får utifrån sin handling, "learning by doing". Först när eleven ser vilka samband som finns mellan handlingen och resultatet har den lärt sig något. Det betyder att det är viktigt att eleven ser att den måste bidra med sin aktivitet och handling för att skapa ett lärande (Imsen 2006:49).

Nationella utvärderingen 2003, NU-03

År 2003 genomfördes Nationella utvärderingen av grundskolan, NU-03 av Skolverket. Detta var en omfattande utvärdering av grundskolan där syftet var att ge en helhetsbild av måluppfyllelsen i grundskolan. De referenser som i uppsatsen refererar till NU-03 avser den del som berör slöjdämnet där Marlène Johansson och Peter Hasselskog var projektledare. Undersökningen visar bland annat hur lärare och elever ser på undervisningen i skolans slöjdämne. Enligt NU-03 arbetar elever främst med egna produkter i slöjdämnet och man menar att det under arbetets gång förekommer en "omfattande interaktion med såväl kamrater som lärare" (Skolverket 2005:9). Det förekommer ett spontant elevsamarbete i slöjden som innebär att man hjälper varandra och pratar med varandra om sina slöjdföremål.

Att eleverna trots att de främst arbetar med enskilt arbete i slöjden ändå interagerar och samarbetar är något man enligt NU-03 har kunnat konstatera både i nationella utvärderingen 1992 och 2003. (Skolverket 2005:9). Slöjdämnet är enligt NU-03 mycket populärt hos eleverna. De upplever att slöjdämnet är viktigt för dem, men att det också är roligt och

engagerande. De uppger även att de i slöjden lärt sig att ”arbeta självständigt, använda sin initiativförmåga och skapande förmåga samt fått känna glädje över något man gjort” (Skolverket 2005:13).

I Nationella utvärderingen kan man också se tydligt hur den övervägande delen av arbetet i slöjdamnet är uppbyggt så att eleverna skall arbeta enskilt. Eleverna upplever att det förekommer samarbete dem emellan, men att de inte i någon större utsträckning samtalar med varandra om sitt slöjdarbete. Tre fjärdedelar av eleverna anser att man i slöjdamnet hjälper varandra, men endast 58 procent menar att man tillsammans med kamrater diskuterar fram lösningar på problem som uppstår under arbetet. (Skolverket 2005:46) Vidare menar man i undersökningen att slöjdlärare anser att eleverna i första hand bör lösa problem på egen hand alternativt genom att samarbeta eller via samtal med sina klasskamrater. (Skolverket 2005:10) Utvärderingen visar också på att de undervisningsformer som förekommer i slöjden bland annat tränar elevernas sociala färdigheter. (Skolverket 2005:13)

Enligt NU-03 (Skolverket 2005:64) är slöjden alltså ett ämne som till stor del bygger på elevernas enskilda arbete från idé till färdig slöjdprodukt men undersökningen visar också att det förekommer interaktion både mellan elever och givetvis också mellan lärare och elever. Både lärare och elever är överens om att eleverna i stor utsträckning hjälper varandra och samarbetar men samtidigt visar eleverna en osäkerhet då de beskriver hur de samarbetar och diskuterar sina projekt med varandra.

Inom slöjdundervisningen kan man enligt Marléne Johansson (1999) inte finna endast en lärandeteori i slöjden. Hon menar snarare att det i slöjdundervisningen syns exempel på att man använder sig av en kombination av flera av de lärandeteorier vi presenterat ovan, vilket också Nationella Utvärderingen -03 pekar på (Skolverket 2005). Johanssons studie visar dock att det finns många tillfällen i slöjdundervisningen då man använder sig av det sociokulturella lärandet. Elever arbetar ofta tillsammans, de är engagerade också i sina kamraters arbete, vilket syns genom att de byter erfarenheter med hjälp av dialog och handling. När det kommer till uppgiftens relevans i elevens lärande finns det tydliga kopplingar till det aktuella perspektivet då elever i slöjden ofta får välja vad de vill arbeta med. Till skillnad från i andra skolämnen har denna tradition funnits länge i slöjden. I övriga ämnen är det tydligare att elever lär sig del för del samtidigt i hela klassen, vilket också visar på koppling till det sociokulturella perspektivet på lärande. I slöjdarbetet pågår lärandeprocessen under tid, närmare bestämt över flera slöjdlektioner. Det bidrar till att elevers kunskaper i ämnet slöjd skapas och omprövas vid olika tillfällen. Detta sker inom eleven och i dialog med andra (Johansson 1999:112–113).

Samhället och styrdokumentet

Lpo-94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, var den första målstyrda läroplan som gällde för barn mellan 1-16 år, där värdegrunden var densamma för alla åldrar. I målen att sträva mot fanns fraser som ”Skolan skall sträva efter att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö”. Här syns tydligt att det är barnen som är aktörerna och att de i takt med sin mognad skall ta större ansvar för sitt eget lärande (Williams et.al 2000:43–44). I tidigare styrdokument nämns inte ordet samverkan i samband med den pedagogiska verksamheten. Istället nämns samverkan i demokratiska och sociala sammanhang. Först i Lpo-94 kan man se ett större fokus på samverkan mellan elever. En sådan arbetsmetod menar man syftar till att utveckla det individuella lärandet men man kan även se att samverkan och samarbete har ett syfte ur ett demokratiskt perspektiv

(Williams et.al 2000:44–45). Sjödin (1991) anser att grupparbete inte enbart är betydelsefullt för elevens inläring utan också för dennes sociala fostran och utveckling mot att bli demokratiska medborgare (Sjödin 1991:78). Även Granström (2003) menar att man i de olika läroplanerna kan se hur man betraktat grupparbete som ett sätt att fostra eleverna till demokratiska medborgare, men att arbetsmetoden trots det inte används i någon större utsträckning i svenska skolor (Granström 2003:229).

Williams med flera menar att det i en skrivelse från regeringen (1996/97:112) antyds att demokrati är en central fråga och att man varnar för den extrema individualiseringen som håller på att breda ut sig i skolan genom att varje elev arbetar i sin takt med sina uppgifter i så kallade individuella spår. Man anser vidare att ”Samspelet mellan barn är en ovillkorlig nödvändighet för att utveckla förståelse för andra”(Williams et.al 2000:45). Granström menar att grupparbete har flera funktioner, dels som ett medel att nå kunskap och dels som en social övning inför det kommande arbetslivet (Granström 2003:229).

Trots att man i läroplaner de senaste trettio åren kan se en utveckling ”från samverkan, över samarbete till integration [...]” (Williams et.al 2000:45) kan man se en ökning av individuellt arbete i skolan idag. Individuellt arbete innehåller ofta uppgifter som eleverna skall lösa på egen hand, vilket också innebär att man ger eleverna större ansvar för sitt eget lärande. Hensvold (2006) beskriver hur man i forskning kan se att den svenska skolundervisningen allt mer baseras på ett individuellt lärande och hon frågar sig vidare vad anledningen till detta arbetssätt kan vara. Är det normen i dagens samhälle att individen är en självstyrande person som tar stort eget ansvar som syns också i skolans undervisning frågar Hensvold. (Hensvold 2006:130)

Även Imsen (2006) menar att man kan se hur individualismen värdesätts i klassrummet idag, att höga betyg, mycket kunskap och bra självförtroende leder till att eleverna är ovilliga att hjälpa varandra och dela med sig av sina kunskaper i exempelvis grupparbete. Det finns också tendenser som visar på att många elever strävar efter att endast samarbeta med duktiga elever. Vidare frågar sig Imsen hur detta påverkar elevernas möjligheter och vilja att ta gemensamt ansvar och vilken sorts samhällsmedborgare man skapar om skolkulturen är allt för individualistisk (Imsen 2006:166–167). Carlgren och Marton (2000) anser att man istället för att forma lydiga, plikttrogna samhällsmedborgare bör arbeta mot att forma individer som kan fungera i ett samhälle i interaktion med människor med olika bakgrund och från olika kulturella sammanhang (Carlgren & Marton 2000:227).

I den senaste läroplanen Lgr-11 kan man se att man som lärare skall bedriva sin undervisning med hjälp av demokratiska arbetsformer. Utöver det ska man förbereda sina elever för att delta aktivt i samhällslivet, samt utveckla deras möjligheter att ta ansvar. (Skolverket 2011:8). I skolans uppdrag ingår att ”[...] främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Skolverket 2011:9). Skolan skall också uppmuntra eleverna till att på egen hand lösa problem och testa sina idéer samt stimulera deras nyfikenhet, kreativitet och självförtroende. Eleverna skall också enligt Lgr-11 i sin undervisning få möjlighet att ”[...] ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra” (Skolverket 2011:9). I Kursplan för slöjd (Skolverket 2011:3.16) står beskrivet hur slöjddämnet är ett skapande ämne där eleven skall kunna finna behovsanpassade lösningar som fungerar i olika situationer. En kombination av manuellt och intellektuellt arbete skall leda till att eleven stärker tron på sig själv och de förmågor som är viktiga både för individens egen och för samhällets utveckling (Skolverket 2011:213)

Elevsamarbete

Enligt Jakobsson (2001) visar ett antal tidigare genomförda studier på hur elevsamarbete i grupp genererar högre resultat än vid individuellt arbete, samt att elevers självförtroende och sociala utveckling påverkas positivt av grupparbete. Undersökningar visar även att två eller fler normalpresterande elever som löser problem tillsammans kan nå ett bättre resultat än en högpresterande elev som genomfört uppgiften på egen hand (Slavin 1992 m.fl. i Jakobsson 2001:79). För att skapa ett gott samarbete mellan elever är det viktigt att de som ingår i arbetet är väl införstådda med hur man samarbetar med varandra. I tidigare studier kan man tydligt se att resultat i grupper där elever lärt sig att samarbeta är bättre än i grupper där eleverna inte jobbat med detta arbetssätt tidigare (Ashman & Gillies 1997; Sjödin 1991). Det är viktigt att läraren som väljer elevsamarbete som arbetsmetod är väl införstådd i vad som krävs för att skapa ett fungerande samarbete. Kunskap i till exempel hur man kan förebygga de anpassningsproblem som kan uppstå i en grupp kan vara nödvändiga för att skapa ett bra lärande (Ashman & Gillies 1997:276). Dock känner många lärare att samarbete är ett bra arbetssätt men svårt att genomföra i sin undervisning (Ashman & Gillies 1997:50).

För att eleverna tydligare skall kunna se vilka olika kunskapsmässiga resurser det finns hos eleverna i arbetsgruppen är sammansättningen av gruppen en mycket viktig aspekt då det gäller elevsamarbete (Sjödin 1991:17–18). Vidare menar Sjödin att det är bäst att använda sig av heterogena grupper där elever med olika kompetenser får arbeta tillsammans vilket är av vikt för att ”stimulera gruppinteraktionerna...” (Sjödin 1991:18). Om man använder sig av en nivågruppering, det vill säga kunskapsmässigt homogena grupper är möjligheten stor att elever med höga förväntningar med sin entusiasm kan motivera övriga elever i gruppen vilket kan bidra till bättre motivation för alla involverade. Om man placerar elever med låga tankar om sina egna prestationer tillsammans kan dessa känslor istället spridas i gruppen vilket kan sänka motivationen och leda till ett sämre resultat (Sjödin 1991:17–18). Alltså är det viktigt att man som lärare känner sin elevgrupp när man skapar grupper eller par med intentionen att lärande skall ske genom interaktion.

I grupper där elever har kunskap om hur man genomför ett samarbete och ser till allas kompetenser syns det ofta på språket och det inkluderande tänkandet. Fraser som pekar på det är ”om man tänker så här” och ”vi kan testa om...”. Ett resultat av ett bra samarbete är att elever kan se till gruppen som en enhet vilket i studier kan bidra till att man vid frågor vänder sig till gruppens kompetens istället för lärarens kompetens (Ashman & Gillies 1997:276). En annan viktig aspekt för att få elevsamarbete att fungera är enligt Sjödin gruppens storlek. Han menar att gruppens produktivitet riskerar att minska ju fler elever gruppen är sammansatt av. Med ökat antal gruppmedlemmar är det troligare att gruppen kommer innehålla en svag elev som inte uppfyller de krav gruppen ställer på sina medlemmar (Sjödin 1991:14).

För att skapa ett fungerande grupparbete bör läraren enligt Arfwedson och Arfwedson (2000) även ha tydliga instruktioner, struktur och tidsramar. Det tar tid för en lärare att skapa det. Om man jämför med tiden det tar att skapa individuell (traditionell) undervisning tar skapandet av en fungerande plan för ett grupparbete mer tid i anspråk. Arfwedson och Arfwedson menar också att det krävs ett antal specifika förutsättningar för att få till stånd ett fungerande grupparbete. Dels måste grupparbetet genomsyras av ett samarbete som innebär att eleverna tillsammans planerar genomförandet av arbetet, samtalar kring uppgiften samt analyserar sitt arbete. Utöver detta måste alla deltagare vara delaktiga och väl införstådda med arbetets syfte. Trots att alla dessa förutsättningar är uppfyllda finns det dock aspekter som kan förhindra ett givande samarbete med gott resultat. Sådana hinder kan bland annat vara att gruppen är

otränad och ovan vid att samarbete kring en uppgift, att lärarens instruktioner och uppgifter är otydliga, att grupp-dynamiken inte fungerar eller att det uppstår en så kallad Halo-effekt som innebär att gruppens mest begåvade elever får bära hela ansvaret för gruppen (Arfwedson & Arfwedson 2000; Selander 2003:234). Det finns vidare forskning som visar på att det i olika former av samarbete är mest effektivt att arbeta tillsammans med en elev som är lite bättre än vad man själv är (Rogoff i Carlgren & Marton 2000:20–121). Studier tyder dock på att alla elever vinner på ett arbetssätt som innehåller samarbete, men att vinsten syns tydligast hos de svagare eleverna (Hensvold 2006:133). Jakobsson beskriver i sin avhandling (2001) hur man vid grupp-samarbete, utöver det positiva resultatet för elevernas inläring såsom tillägnandet av nya kunskaper och utveckling av problemlösningsförmåga också kan se en del negativa konsekvenser. Enligt Jakobsson (2001:79) visar studier att elevsamarbete ofta resulterar i en god social utveckling och ett ökat självförtroende hos eleverna, men också att elevsamarbete kan leda till att en del elever utvecklar ett beteende som inte gagnar det egna lärandet. Detta beteende kan påverka elevernas möjligheter att ta del av grupparbetets positiva effekter (Slavin i Jakobsson 2001:84). Det individuella lärandet kan således påverkas av att en del elever inte tar sitt ansvar i gruppen, att de inte utnyttjar tiden och ägnar tiden åt att göra annat, som exempelvis att umgås med sina klasskamrater. De kan också på olika sätt förmå de flitigare eleverna att utföra hela arbetet och lyckas sedan ofta dölja sitt beteende för läraren. Därmed blir deras inläring långt ifrån det förväntade. Vad som däremot kan utvecklas hos dessa elever är deras sociala kompetens (Slavin 1990; Lazarowitz & Miller 1992; Kerr & Bruun 1983 i Jakobsson 2001:84).

Det är även av stor vikt att eleverna vid ett grupparbete eller annan form av elevsamarbete förstår att målet de har att sträva mot tillsammans med gruppen är av lika stor vikt som de individuella målen. Alltså fungerar det inte att bara placera elever i grupper och sedan låta dem arbeta tillsammans i hopp om att de lär sig något genom att samarbeta. Samarbetet bör fungera bättre om eleverna inser att alla måste vara delaktiga för att lyckas med uppgiften och därmed skapa ett aktivt arbete tillsammans. Gruppens samarbetsförmåga är en direkt konsekvens av hur eleverna är inställda på ömsesidigt att hjälpa och stötta varandra, samt att de förstår att de också är beroende av varandra för att utvecklas (Gillies 2003:36–38). För att underlätta ett elevsamarbete är det av stor vikt att uppgiften är öppen och "utforskande" (Jakobsson 2001:86), vilket innebär att det inte finns endast en lösning som är rätt eller fel utan att man i gruppen snarare bör sträva efter att visa olika grader av kvalitet i det gemensamma arbetet. Det i sin tur hjälper eleverna att diskutera idéer eller hur de skall gå till väga istället för att de får en uppgift där det bara finns ett svar och det är just det svaret som är viktigt (Cohen 1994 i Gillies 2003:43).

Sammanfattning bakgrund

Som lärare finns det många olika lärandeteorier att förhålla sig till, bland annat den sociokulturella teorin där man tror på att elever lär sig i ett sammanhang med andra. Kunskap är något man lär sig genom att erfara och genom att använda tidigare kunskaper för att finna nya. Det behavioristiska perspektivet menar att elever lär sig bäst genom att läraren leder eleverna och visar på den sanna mätbara kunskapen. Stimuli och respons används inom behaviorismen det vill säga att läraren stimulerar eleverna, lär ut, och ger respons på resultatet. Ytterligare ett perspektiv på lärande är konstruktivismen där man menar att eleverna bör lära sig att tänka själva genom att man som lärare skapar en stimulerande miljö där eleven kan lära både individuellt och i grupp. Begreppet "learning by doing" skapades

inom konstruktivismen. I den traditionella slöjdundervisningen finns det inte endast en tydlig lärandeteori utan snarare fler olika teorier tillämpas (Johansson 1999).

I den senaste stora undersökningen NU-03 (Skolverket 2005) kan man läsa att elever i skolslöjden anser slöjden vara roligt och engagerande. Det arbetssätt som används mest är individuellt arbete men att det ibland förekommer spontant samarbete mellan eleverna.

I tidigare styrdokument nämns ordet samarbete i sammanhang med demokrati och sociala sammanhang. I Lpo 94 finns det skrivet att en samverkan mellan elever ska ske, men det är med syfte att förbättra det individuella lärandet och utveckling mot demokratiska medborgare. I dagens läroplan, Lgr 11 nämns samarbete i samband med att eleven ska ”utveckla sin förmåga att arbeta självständigt som tillsammans med andra” (Skolverket 2011:9). Detta beskrivs i den allmänna läroplanen men i kursplanen för slöjd nämns inget om samarbete. Forskare menar att dagens skola har för mycket fokus på individuella arbetsuppgifter vilket kan komma att påverka det framtida samhället negativt. Att kunna interagera med människor i samhället är en livsviktig kunskap som skolan bör lära ut.

Ett samarbete mellan elever gynnar elevers resultat i skolan (Slavin 1992 m.fl. i Jakobsson 2001:79). För att skapa ett fungerande samarbete mellan elever finns en del faktorer som är av vikt. Faktorer så som gruppammansättningen, uppgiftens utformning, elevernas kunskap i hur man samarbetar samt vilka mål uppgiften har.

Syfte/frågeställningar

Syftet med den här studien är att visa på hur slöjdlärare resonerar kring elevsamarbete i sin undervisning. Frågeställningar som formulerats är:

- Hur arbetar lärare med elevsamarbete i slöjden?
- Hur upplever lärare att elevers lärande påverkas av elevsamarbete?
- Hur skapar man ett fungerande elevsamarbete i slöjddämnet?

Metod

Utifrån de frågeställningar som formulerats har metodvalet fallit på kvalitativa intervjuer. Kvalitativa intervjuer bör inte användas när man är ute efter ett generaliserbart resultat utan snarare då man eftersträvar ett resultat som visar på en informants uppfattning. På detta sätt vill man skapa förståelse för resultatet (Stukat 2005:32) eller som Esaiasson m.fl. (2007) menar; att man genom en intervju vill skapa ett ”synliggörande” (Esaiasson et al. 2007:284).

Intervju

Vidare har vi valt att göra semistrukturerade intervjuer vilket innebär att man som intervjuare fokuserar på ett antal huvudfrågor, lyssnar på svaren och eventuellt ställer följdfrågor på en mer individuell nivå. Då får informanten tid att svara vilket kan leda till annorlunda, mer genomtänkta svar som i sin tur kan förtydliga skillnader och likheter mellan informanternas svar. Semistrukturerade intervjuer kan även användas för att få en så bra och tydlig bild som möjligt från informantens svar. Även Bryman (2011) menar att man genom denna metod ökar möjligheten för intervjuaren att ställa uppföljningsfrågor, vilket ger en djupare intervju (Bryman 2011:206). Enligt Esaiasson m.fl. skall ”Forskaren [...] sträva efter att förstå världen som själva intervjupersonerna upplever den” (Esaiasson m.fl. 2007:286).

Urval

Till att börja med diskuterades vilka variabler som var viktiga för den insamlade datan såsom Stukat föreslår (Stukat 2005:62). Utifrån diskussionen blev arbetslivserfarenhet den viktigaste variabeln då erfarenhet från slöjdundervisning är en viktig aspekt i vår undersökning. Sådana aspekter som ålder och kön är i vår undersökning inte väsentligt då det är just arbetsformen vi vill fokusera på. Genom att därefter använda bekvämlighetsurval (Stukat 2005:62) eller Första-bästaurval (Esaiasson 2007:214) som det också kallas valde vi informanter som vi vet har arbetserfarenhet som slöjdlärare samt att deras kontaktuppgifter inte var svårtillgängliga.

Genom att skicka ut information (se Bilaga 1) om denna undersökning via mejl till 16 informanter och sedan utifrån de svar som kom in fortsätta med intervju skedde ett visst självselektionsurval (Esaiasson 2007:215). Med det menas att informanterna själva väljer vilka som kommer att medverka i intervju då det endast är de som svarar på intervjuarens förfrågan som blir intervjuade istället för att det är forskaren som tar beslutet. Alltså är det de som känner sig manade till att delge sin kunskap som ställer upp vilket möjligen kan visa en skev bild av en population (Esaiasson 2007:215). Men som tidigare nämnts är inte syftet med undersökningen att få ett generaliserbart resultat utan istället belysa en variation av människors uppfattningar av livsvärlden.

Etiska principer

I enlighet med Vetenskapsrådets handledning *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2009) har etiska principer följts vid undersökningen. Krav som informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Stukát 2005:131–132) har tillgodosetts genom att informanterna bland annat informerats väl om vad det innebär att vara med i undersökningen. Genom att inledningsvis skicka ut ett informationsdokument (bilaga 1) där syftet med undersökningen klargjordes gav tydlig information till varje informant. Dokumentet innehöll även förfrågan om medverkan. Informanterna fick själva välja sin medverkan och fick möjlighet att kontakta oss då vi gett ut kontaktuppgifter för eventuella frågor. Varje informant har dessutom anonymiserats i undersökningen genom att vi använt oss av fingerade namn i texten. Vid intervjutillfälle gavs vidare muntliga instruktioner om informantens rättigheter så som exempelvis rätten att avbryta intervjun.

Genomförande

I den första kontakten med de tilltänkta informanterna delgavs de, som vi tidigare nämnt, information gällande intervjuerna. Däribland att intervjupersonen själva fick bestämma tid och plats för intervjun inom ett tidsspänn på två veckor. Så som Trost (2010) beskriver; genom att själv vara flexibel låter man informanten välja var intervjun skall genomföras för att det är det mest bekväma alternativet för informanten. Vidare skriver Trost (2005) att platsen för intervjun är väsentligt för resultatet då det är viktigt att man kan hålla intervjun på ett ostört ställe där informanten känner sig trygg (Trost 2005:65–66). Efter första kontakten skickades en påminnelse om vår förfrågan om intervju via mejl. Trost menar att man ofta får svaret att den tilltänkta informanten inte är intresserad, vilket inte skall stoppa ens försök till att få en intervju. Istället bör man fortsätta att fråga om möjliga lösningar (Trost 2010:82). Då en kontakt etablerats med de intresserade informanterna och tid för kommande intervju bokats fick de i ytterligare information via mejl. (se bilaga 2) Det för att förbereda informanterna på vilket ämne som skulle komma att beröras under intervjuerna.

Utifrån vårt syfte och vår frågeställning formulerades ett antal intervjufrågor. Vi valde att fokusera på övergripande frågor, såsom ”Berätta hur du tänker om...” eller ”Hur ser du på din roll...”, detta på grund av att vi eftersökte beskrivande svar. Såsom bl.a. Stukát (2005) förespråkar delades även frågorna upp i teman; Bakgrund, Lärarens syn på slöjdundervisningen, samt eleven i undervisningen (Stukát 2005:39) se bilaga 3.

Alla intervjuer genomfördes på respektive lärares skola i dennes slöjdsal. Intervjuerna tog ca 30-60 minuter. Vid övervägande del av intervjuerna användes en ljudupptagare, en inspelningsbar MP3-spelare, såsom Esaiasson m.fl. rekommenderar (2007:302). Även Trost (2010) beskriver fördelen med ljudupptagare då man som intervjuare kan lyssna och uppmärksamma informantens svar istället för att koncentrera sig på att föra anteckningar. Ljudupptagning kan dock göra att informantens ansiktsuttryck och kroppsspråk går förlorad. Trost skriver vidare att vissa personer inte vill bli inspelade, vilket vi genom att först fråga informanten om tillstånd anpassade oss till (Trost 2010:74–75). Vid de tillfällena då informanten inte ville att ljudupptagning skulle ske antecknades istället svaren för hand under intervjun.

Bearbetning av data

Efter varje genomförd intervju bearbetades svaren genom att lyssna på det inspelade materialet och samtidigt skriva ner delar från intervjun. Trost (2005:127–128) beskriver att man kan skriva ner sådant som är av vikt för undersökningen och sedan sammanfatta de delar som anses vara av mindre värde. Vidare bör man skriva ner var i inspelningarna datan finns att hitta. I och med att datan finns sparade i ljudfiler finns allt material lättåtkomligt om behov finns. ”Om man inte ser allt det intressanta för allt det ointressanta så blir det liksom inget av studien och då har man missat ännu mera” (Trost 2005:128). Även Stukát (2005) menar att man endast kan skriva ut de delar man anser vara relevanta för studien (Stukát 2005:40).

Analys

Efter arbetet med att samla in data analyserades texterna med hjälp av en fenomenografisk ansats. Här nedan följer en beskrivning av forskningsmetoden.

Fenomenografi

För att analysera vårt insamlade material togs fenomenografin till hjälp. Fenomenografi är den forskningsmetodiska ansats som främst används inom didaktisk och pedagogisk forskning där metoden vanligast är kvalitativ analys. Då man använder fenomenografi som forskningsmetodisk ansats vill man fokusera på hur personer ”uppfattar saker och ting i en viss situation [...]” och man ser det uppfattade som det viktiga. Man vill således visa den uppfattade verkligheten på ett så rättvist sätt som möjligt (Kroksmark 2007:104). Metoden vill synliggöra hur företeelser uppfattas och förstås utifrån ett mänskligt perspektiv, den vill inte tydliggöra hur någonting verkligen är utan är istället en ”avbildande, beskrivande ansats” (Kroksmark 2007:105).

[...] fenomenografin strävar efter att bilda kunskap om den konkret uppfattade verkligheten, dvs att så levande och vardagsnära som möjligt beskriva den pedagogiska verkligheten (Kroksmark 2007:114).

Vidare tar fenomenografin sin utgångspunkt i människans sinnliga erfarenheter (Kroksmark 2007:114) och man skiljer på olika typer av uppfattningar. Även Larsson (1986) menar att fenomenografin vill tydliggöra “[...] människors sätt att uppfatta sin omvärld.” (Larsson 1986:12) och förtydligar därefter skillnaden mellan vad Marton (1978) inom fenomenografin kallar första och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv behandlar det som kan observeras utifrån, alltså fakta, medan andra ordningens perspektiv fokuserar på hur människor upplever någonting. Det handlar således inte om vad som är sant eller falskt utan om hur den intervjuade upplever en speciell situation (Larsson 1986:12). Inom kvalitativ metod är både första- och andra ordningens perspektiv användbara, men inom fenomenografin fokuserar forskaren på andra ordningens perspektiv. Eftersom vi likt Larsson vill synliggöra de skilda sätt ett antal slöjd lärare uppfattar sin omvärld kommer också vi använda detta empiriska arbetssätt då vi analyserar våra informanters intervjusvar (Larsson 1986:13).

Enligt den fenomenografiska ansatsen sökte vi i vår kvalitativa undersökning inte någon konkret sanning utan istället människors skilda uppfattningar om deras erfarenhet i livsvärlden. Analys av kvalitativ data kan genomföras genom en så kallad ”tematisk analys” (Bryman 2011:528). Då man delar in sitt material i analysteman finns det flera olika

tillvägagångssätt. Genom att analysera med noggrann, upprepad genomläsning av våra intervjuutskrifter fann vi teman som sedan organiserats i olika kategorier (Bryman 2011:528; Widerberg 2002:145). De teman som framträtt är behandlar undervisningen, elevsamarbete och elevers lärande och dessa har vi valt att kalla *Om slöjdundervisning*, *Om samarbete och Om lärande*. Vid sökandet efter teman var aspekter såsom återkommande svar vid upprepade tillfällen, likheter och skillnader i informanternas intervjusvar och liknande av stort värde för vårt resultat (Ryan & Bernard, 2003 i Bryman 2011:529). Så vid vidare genomläsning av våra intervjusvar och genom grundligare analys fann vi ytterligare två kategorier, som vi utifrån dess innehåll valt att kalla *Motstånd* och *Fördelar med elevsamarbete*.

Resultat

I vår undersökning intervjuades nio slöjdlärare. Här nedan följer en kort presentation av de intervjuade slöjdlärarna i tabellform där man kan se de antal år de varit yrkesverksamma, vilka årskurser de undervisar i och vilken sorts utbildning de har.

Undersökningens informanter (Tabell 1)

Slöjdlärare	Yrkesverksamma år	Undervisar årskurs	Utbildning
August	17 år	3-9	Trä-metall
Evy	30 år	3-9	Textil
Gun	18 år	2-6	Textil
Jonas	10 år	2-9	Trä-metall
Pontus	7 år	3-4	Textil, trä-metall
Sara	11 år	2-6	Textil, trä-metall
Stig	10 år	2-6	Trä
Tommy	6 år	2-6	Textil, trä-metall
Ulrika	6 år	3-6	Textil, trä-metall

I en första analys av den insamlade datan fann vi tre övergripande teman som vi upplevde relevanta för vårt syfte. Med dessa teman; *Om slöjdundervisning*, *Om samarbete*, *Om lärande* vill vi tydliggöra variationen i de olika intervju svaren. För att vi enligt den fenomenografiska ansatsen ville se en ännu tydligare bild av hur informanterna upplevde och uppfattade sin undervisning gick vi återigen vid upprepade tillfälle igenom våra intervju svar. Vid dessa genomgångar fann vi två mer specifika kategorier som än mer belyser de intervjuade slöjdlärarnas tankar kring elevsamarbete i slöjden; *Motstånd* och *Fördelar med elevsamarbete*.

Del 1

Om slöjdundervisning

Vid analys av den insamlade datan fann vi ett stort antal likheter mellan de angivna svaren. Framför allt finns likheter mellan vad lärarna berättade då de ombads beskriva sin undervisning. De flesta berättar konkret vad deras undervisning innehåller och när (i vilken årskurs) eleverna får genomföra olika sorters uppgifter såsom symaskinkörkort, klippövningar med mera. Sara utgår från läroplanen, tvåorna och treorna gör mycket styrda uppgifter, de får välja färg, men hon bestämmer formen och vilken teknik de ska använda så att de lär sig grundtekniker, detta arbetssätt liknar också det Ulrika berättar om.

Endast två av slöjdlärarna nämner samarbete eller hur de undervisar när de fritt får tala om sin undervisning. De fokuserar istället på vad de lär ut det vill säga vilka uppgifter eleverna får genomföra i de olika årskurserna, hur de själva väljer att ha genomgångar, hur de introducerar uppgifter och hur eleverna dokumenterar sina arbeten. De två som berättar om samarbete i sin undervisning är två kollegor som berättar om Temaslöjd¹ ett arbetssätt som ligger utöver de timmar i skolans timplan som är vigda åt slöjd.

¹¹ Temaslöjd är här extra tid, utifrån skolans timplan, avsatt till slöjdundervisning i samarbete med annat ämne.

Om samarbete

Vid frågan om hur läraren tänkte kring samarbete i slöjden fann vi en stor variation i svaren. Flera av lärarna menade att de sällan eller aldrig medvetet använde sig av elevsamarbete i slöjden. De som på olika sätt arbetat med elevsamarbete kunde tydligt beskriva detta medan andra hade tankar och idéer om hur ett elevsamarbete skulle kunna se ut trots att de inte genomfört det.

Det förekommer aldrig att jag föreslår att eleverna skall arbeta tillsammans. I så fall är det spontant samarbete då eleverna gör likadana saker. Jag skulle kunna tänka mig ett större samarbete där eleverna i alla klasser lämnar förslag på ett större projekt att göra tillsammans. Om samarbete/temaarbete skall kunna fungera får man styra det mycket så att de som är framåt inte tar över arbetet helt och hållet. (Stig)

Andra lärare valde att berätta utifrån hur de genomförde sin dagliga slöjdundervisning.

Ja, vi har ju nånting vi kallar för temaslöjd här där vi jobbar ungefär... de får då sex tillfällen per termin, sex gånger 80 minuter där vi samarbetar med klasslärare och nåt annat ämne. Det kan vara vad som helst. Nu har vi kört teknik i höst här. Två treor håller på med svenska där de gör en dockteater, de skall skriva en pjäs och så gör de i papier-maché... kasperdockor. Och då är de tre gånger hos mig och tre gånger hos Gun (textilläraren). (Tommy)

Flera lärare nämnde i sina svar hur avgörande själva uppgiften är för att det skall bli ett fungerande samarbete, samt att det vid ett spontant samarbete är viktigt att eleverna som skall genomföra arbetet har ett gemensamt mål med sitt arbete. När lärarna gav exempel på erfarenheter av samarbete uppgav de att känslan av att eleverna "vill slippa jobba" infann sig då elever skulle arbeta tillsammans med ett slöjdföremål. Denna inställning kunde leda till att lärarna motsatte sig samarbetet mellan eleverna då de inte ville att eleverna skulle arbeta med ett gemensamt föremål. Endast en lärare reflekterade över att eleverna kan lära även om de inte gör alla delmoment i processen.

Om de är två stycken som gör samma sak väljer de att planera tillsammans fast jag vill att de gör varsin sak, det är svårt praktiskt hur de ska göra om de gör en sak. Då blir det lätt att en sitter och tittar medan den andra gör. Då ska det vara något de kan jobba samtidigt på då. (Sara)

Och så tänker de sig att de ska göra en skål tillsammans och jobba på den tillsammans. Men vem tar då hem den när den är klar?! Då säger jag att de gärna får jobba tillsammans, de kan stå vid samma bänk och jobba tillsammans, men de får göra varsin skål... men jag tycker inte att det är fel att man samarbetar, grejen är bara så här att de måste välja rätt arbete att samarbeta kring. (Tommy)

En situation som flera lärare nämnde när de talade om samarbete är då elever spontant hjälper varandra med att exempelvis hålla fast något de skall arbeta med.

Om de ska borra där till exempel... nån stor otyplig grej så kan nån springa fram och hålla i. Eller när de sågar här att de hjälps åt.. det är två handtag... då kanske någon säger –Jag kan hjälpa till...den som hjälper upprepar kanske någon kunskap den har och befäster den bättre och kan visa det för kompisarna så klart..."Kolla här vad jag kan..." (August)

Några av lärarna reflekterade över hur betydande gruppens sammansättning är när eleverna skall samarbeta, de menade att detta är av stor vikt vid grupparbete där flera personer ingår men också vid spontant samarbete. Exempel på olika varianter kan vara när elever väljer att arbeta tillsammans med sin bästa kompis i gruppen, när elever väljer sin ”bänkgranne” som samarbetspartner eller när läraren instruerar elever att samarbeta. Informanterna nämnde även ett antal praktiska problem som kan uppstå vid samarbete både då en elev är för drivande och tar över för mycket av arbetet men också att en eller flera av eleverna smiter undan och inte tillför så mycket vare sig för att få gruppen att komma vidare med uppgiften eller för att få samarbetet i det stora hela att fungera.

Ett minus är att vissa drivande elever kan ta över vilket man måste hålla koll på. Bäst är nog om de arbetar i par, i ett arbete har det blivit några grupper med tre elever för att det inte gått jämt ut. Då har jag sett att de grupper med tre elever tar längst tid på sig. (Gun)

Om samarbete/temaarbete skall kunna fungera får man styra det mycket så att de som är framåt inte tar över arbetet helt och hållet. Ofta ser eleverna slöjden som ett roligt ämne och vill helst arbeta på sin egen sak. (Stig)

Även Tommy menar att gruppen är viktig vid ett samarbete eller grupparbete. Han berättar vidare utifrån sina erfarenheter om hur man som lärare kan hjälpa en grupp att samarbeta.

Under såna situationer har jag tagit diskussioner om grupparbete och försöker berätta lite om arbetslivet då. Hur det ser ut, att man har oftast då en deadline då man ska vara färdig, gruppen ska vara färdig med ett arbete... man kanske inte alltid älskar alla personer men man måste ändå kunna samarbeta med dem. Det är ett arbete man ska utföra. (Tommy)

I Lgr-11 nämns inte samarbete överhuvudtaget i kursplanen för slöjd vilket lärarna också är medvetna om. Dock anser några av dem att man kan koppla ihop samarbete från andra delar av läroplanen med vad som skall genomföras i slöjdundervisningen.

Jag anser att det inte finns något samarbete i kursplanen. Och det tycker jag är jobbigt, vad gör vi med våra barn, det är elever och inte individer. Hur kommer det att se ut när det är så snävt med de individuella utvecklingsplanerna? Gruppen då? (Jonas)

Några menar att samarbete alltid skall uppmuntras. Detta kan exempelvis ske genom att läraren uppmuntrar eleverna att fråga varandra om hjälp innan de frågar läraren.

[...] de vill ju ha hjälp hela tiden och jag hinner inte. Då brukar jag uppmana dem till att fråga varandra. (Sara)

Några av lärarna tar upp problematiken med att eleverna inte vill samarbeta. En anledning som fler av dem uppger är att eleverna vill arbeta på sina egna föremål för att de snabbt vill ”bli klara och ta hem”. Vissa anger att denna egenskap har utvecklats mer under senare år vilket de flesta också ser som en negativ utveckling bland eleverna. Jonas berättar om hur eleverna uttrycker att de inte vet och ber kompiserna fråga läraren istället då en klasskamrat försöker ta hjälp av en annan kamrat. Detta anser han är väldigt synd då eleverna inte lär sig att mötas på halva vägen utan istället bara ser till sig själva. Han kan även se hur det kan komma att påverka framtiden.

Vi ska ju förbereda dem för vuxenlivet. Hela livet ska man samarbeta med folk.
Det är A och O alltså. (Tommy)

Även andra informanter berättar om hur eleverna är tveksamma till att hjälpa varandra eller försöker undvika det helt och hållet.

De är rätt egoistiska. Det vill göra till sig själva och ta hem så fort som möjligt.
Ofta finns det någon elev som hjälper några andra så där spontant, men det är ofta en elev som kanske borde jobba med sitt eget. (Evy)

Alla är inte så villiga att hjälpa till, det tar ju deras tid. Men det är väldigt olika... (Sara)

Om lärande

Informanternas svar synliggör att det finns en stor variation idéer om hur eleverna lär sig på bästa sätt i slöjden. Gun tror att eleverna lär sig mycket på att man möter dem med utmaningar och Stig tror att eleverna lär sig mest genom att göra saker själva. Sara berättar om vikten av att hjälpa varandra, att visa att man kan stärka eleven. Tommy beskriver hur han genom att "bolla frågor" med eleven kan hjälpa eleven att ta fram de kunskaper som han vet att eleverna faktiskt besitter.

Jag tror att de lär sig mest när de känner att de fått gehör för de idéer de har och när de lyckas och kommer framåt. Och där kommer jag som lärare in och hjälper dem att lyckas. (Jonas)

Gemensamt är att alla informanter tror att samarbete kan främja elevers lärande, men de anser också att samarbete för ökat lärande kan ske på väldigt olika sätt i slöjdundervisningen. Det är dock endast två av lärarna som nämner att de använder sig av lärarinstruerat elevsamarbete i undervisningen. Trots att inte alla arbetar på ett sätt där elevsamarbete är en naturlig del i slöjdundervisningen kan de nämna både positiva och negativa aspekter på elevsamarbete och varför det fungerar eller inte fungerar i slöjdundervisningen. Lärarna menar exempelvis att diskussion mellan eleverna är av stort värde för dem. De ser att eleverna ibland själva väljer att prata om de problem som kan komma upp under slöjdarbetet med sina klasskamrater och att de genom diskussion kan komma fram till ett svar eller en lösning på det aktuella problemet vilket i sin tur kan befästa kunskapen hos eleven bättre.

De får förklara för varandra med ord, då sätter det sig hos den eleven som förklarar. Det är ju så att ju mer du förklarar desto bättre kan du och så jobbar de på det... (Ulrika)

Det är en öppning att lära sig ta hjälp av andras kunskaper. Men man samarbetar ju även genom att prata i slöjdsalen, och då delger man varandra kunskaper. (Jonas)

Del 2

Som tidigare nämnts har vi genom ingående läsning funnit ett antal återkommande aspekter som delats in i följande kategorier.

Motstånd

Många av lärarna såg vinster i elevernas lärande när de talade om elevsamarbete men det fanns alltid en negativ aspekt som innebar att flera av informanterna främst belyste de svårigheter som kan uppkomma i samband med instruerat samarbete i slöjden. Vi tolkar det som att dessa svårigheter utgör ett hinder för slöjdlärares utveckling av sin undervisning. De mest förekommande kommentarerna kring elevsamarbete berörde tidsaspekten. Vidare kunde vi se hur lärarna upplevde elevernas attityd till samarbete som ett hinder, men de var samtidigt medvetna om att deras egen inställning påverkade möjligheterna till ett arbetsätt som innehöll ett instruerat elevsamarbete.

Tid

En aspekt vad gäller förutsättningarna för att skapa ett fungerande samarbete i slöjden som nämdes upprepade gånger vid intervjuerna var tid. Dels menade lärarna att planerad undervisning där eleverna skall samarbeta inte blev genomförd på grund av tidsbrist, att det skulle ta för mycket tid för läraren att få eleverna att jobba om de skulle samarbeta samt att eleverna själva inte anser sig ha tid för samarbete då de framför allt vill fokusera på sina egna slöjdföremål. I den skola där samarbete, enligt lärarna förekom mest, har eleverna kontinuerligt extra tid i slöjden, något som de kallar "temaslöjd". Kollegorna Gun och Tommy berättar om hur de på temaslöjden arbetar med problemlösning tillsammans. Då finns det tid till diskussion och de kan lösa problemen i grupp. De berättar vidare om hur eleverna under den vanliga slöjdundervisningen ofta känner att de inte hinner diskutera med varandra när de arbetar med sitt eget arbete, vilket kan förhindra grupparbete. Flera informanter menar således att eleverna under slöjdlektionerna inte är så villiga att hjälpa varandra eftersom de anser att de inte har tid. Det är inte bara eleverna som, enligt informanterna upplever att tiden är knapp. Även lärarna själva berättar om hur de kan känna en tidspress då de anser att det tar tid att planera och genomföra ett bra elevsamarbete.

Elever

I intervjusvaren tolkar vi det som att informanterna själva ibland kan känna ett motstånd bland eleverna till att arbeta tillsammans. Ett par av våra informanter nämner att de vid tidigare tillfällen försökt att genomföra elevsamarbete i sin slöjdundervisning, men att de har mötts av ifrågasättande då eleverna självahellre verkar vilja arbeta på det traditionella sättet. De vill arbeta individuellt med sina slöjdföremål och är angelägna om att så snart som möjligt ta hem det de skapat. Detta ifrågasättande från eleverna har enligt informanterna påverkat deras arbete och tankar då de planerar sin undervisning. Vidare nämner ett par av lärarna hur det lätt uppstår en konflikt mellan eleverna då de skapar ett gemensamt slöjdföremål vilket på grund av att det inte finns ett självklart sätt att bestämma vem som ska ta hem det färdiga föremålet.

Lärare

I den data som samlats in tolkar vi det som att lärarna själva känner ett visst motstånd till att använda sig av instruerat elevsamarbete i sin undervisning, vilket vidare blir ett hinder för att genomföra elevsamarbete i slöjddämnet. Denna tolkning bygger på att alla lärarna kan se fördelar med elevsamarbete i sitt ämne men att det i samband med fördelarna nämner fler nackdelar. De berättar om olika situationer då problem kan uppstå, bland annat nämner de deras egen arbetsbörda blir för stor, att indelningen av grupper lätt kan bli problematisk samt att det i ett grupparbete kan vara svårt att få alla elever lika aktiva. Lärarna anger att det inte heller finner något stöd i kursplanen då det kommer till samarbete, vilket kan bidra till deras tveksamhet kring elevsamarbete i slöjddämnet. En lärare ställer vid intervjun motfrågan ”Jag kommer inte ihåg att det står något om samarbete, det är väl inget tvång. Det ska väl inte bedömas i hur bra man är på samarbete?” (Sara)

Utifrån sina erfarenheter berättar de att elever ibland själva kan föreslå ett samarbete om en slöjdprodukt. Dock beskriver de att lärarna kan vara de som ofta stoppar den typen av samarbete för att de vill att båda eleverna ska inta kunskap. De väljer då att uppmana eleverna till att jobba tillsammans men med varsitt slöjdföremål. Det för att läraren ska kunna se att båda eleverna arbetar och genomför de moment som anses viktiga. Endast en lärare reflekterar över att det kan vara så att elever som arbetar tillsammans antar olika uppgifter i arbetet. Att en elev kan komma med idéer och att en annan kan stå för genomförandet vilket inte behöver betyda att de inte lär sig det den andre gör.

Fördelar med elevsamarbete

Alla lärare menade att de ser hur ett spontant elevsamarbete kan förekomma i deras undervisning, att elever ibland tillsammans kan ta beslut för att snabbt komma vidare i deras arbeten vilket de ser som en positiv verkan. De berättar även att det kan förekomma diskussion mellan elever i det pågående arbetet och de anser att det är bra att eleverna hjälper varandra. Till skillnad från de lärare som såg att det fanns fördelar med elevsamarbete och samtidigt upplevde att det fanns för stora hinder för att skapa fasta uppgifter där elevsamarbete ingår fanns det således några lärare som framför allt lyfte fördelarna med ett sådant arbetssätt. Dessa lärare påpekade att slöjdundervisningen är ett sätt att förbereda eleverna för livet, att eleverna därför måste lära sig att samarbeta med varandra. Gun och Tommy berättar exempelvis att de arbetat tillsammans under en lång tid för att skapa en allmänt positiv känsla för gemensamma projekt i hela skolan, inte bara i slöjden. De menar att deras ansträngning har påverkat övrig personal på skolan på ett positivt sätt men framför allt kan de se en förändring i elevernas inställning till samarbete i slöjden som i sin tur har underlättat genomförandet av uppgifter där eleverna skall skapa någonting tillsammans. Dessa lärare har många erfarenheter från samarbete, de berättar att de genom ett kontinuerligt arbete med elevsamarbete har lärt sig hur de ska dela in grupper, vilken typ av uppgifter som fungerar för att skapa ett fungerande elevsamarbete.

Variationen mellan de beskrivna svaren hos informanterna är stor då det kommer till samarbete. En koppling kan göras att de informanter som berättar positivt om samarbete har testat arbetsformen och ser fördelarna. De som däremot mestadels har en negativ syn på arbetsformen kan berätta om tafatta försök till samlärandeövningar och lyfter upp svårigheterna att skapa uppgifter där elevsamarbete blir ett tillfredsställande arbetssätt både för lärare och elever.

Sammanfattning av resultat

I vårt resultat blir det tydligt att bara två av de nio intervjuade lärarna använder sig av samarbete som arbetsmetod i slöjdundervisningen. De flesta menar dock att de ofta ser exempel på vad vi i undersökningen valt att kalla spontant elevsamarbete då eleverna på olika sätt, självmant hjälper varandra med sina arbeten. Lärarna kan också se ett samarbete som grundar sig mer på diskussion och muntligt kommunikation genom att eleverna diskuterar sina slöjdarbeten och tillsammans försöker lösa problem som uppkommit. Anledningen till varför man inte arbetar med elevsamarbete i slöjden varierar en del mellan de olika informanterna men en återkommande aspekt är tidsbristen och det faktum att de upplever att eleverna är så ivriga att få hem sina slöjdföremål att de inte har tid att hjälpa klasskamraterna. Alla slöjdlärare är medvetna om att samarbete främjar lärande men att samarbete i slöjden kan se ut på många olika sätt som nämnts här ovan. Trots att inte alla lärarna aktivt arbetar med elevsamarbete kan de flesta tänka sig in i hur ett sådant arbete skulle kunna se ut och diskuterar elevsamarbetets för och nackdelar för elevers lärande i slöjddämnet.

Metoddiskussion

Då man väljer att genomföra en kvalitativ studie bestående av intervjuer finns nackdelen att den insamlade datan inte blir jämförbar och till fullo tillförlitlig (Stukát 2005:37–39). Utifrån vårt formulerade syfte är det dock inte det jämförbara och generaliserbara som eftersökts utan snarare den variation man kan se i informanternas svar. Med hjälp av observation hade man kunnat ta reda på hur informanterna egentligen arbetar istället för hur de säger att de arbetar. Således hade också observation av slöjdundervisning kunnat vara en lämplig metod för vår undersökning. Man hade då även kunnat registrera det omedvetna agerandet hos elever och lärare (Stukát 2005:49; Widerberg 2002:17). Eller som Esaiasson m.fl. (2007) skriver om observation som undersökningsmetod; när man vill se ageranden som är så självklara för informanten att den inte tänker på att berätta om det (Esaiasson et al. 2007:344). Man kan säga att det ”filter” som skapas när någon återberättar tas bort när man istället använder sig av observation. I vår undersökning är det tankar och erfarenheter som enligt syftet skall undersökas vilket inte alltid syns i observationer utan måste uttryckas i tal (Stukát 2005:49).

Vårt syfte var att ta reda på hur ett antal lärare tänkte kring elevsamarbete i slöjden. Vårt urval föll därför på lärare med viss arbetslivserfarenhet från skolan. Aspekter såsom kön eller utbildning var inte relevant. Vidare användes bekvämlighetsurval då målet inte var att nå ett generaliserbart resultat. Denna urvalsmetod är enligt Esaiasson (2007) ingen metod att föredra då datan varken blir representativ eller generaliserbar. Stukát (2005) menar att urvalet kan bli skevt, men om man vill synliggöra variationer, mönster och uppfattningar istället för på hur vanligt förekommande något är kan det ändå vara en lämplig urvalsmetod. Variationer och lärares uppfattningar var något som hade stor relevans utifrån vårt syfte, därför användes bekvämlighetsurval (Stukát2005:62).

Information om undersökningen och förfrågan om intervju skickades till 16 personer. Genom att efter ett par dagar skicka en påminnelse där de uppmanades att besvara vår förfrågan hoppades vi få svar från de tilltänkta respondenterna. Nio personer svarade och var positiva till att intervju genomfördes. Det betyder att bortfallet blev sju personer. Ett visst bortfall var också väntat.

I och med vårt urval föll det sig så att en del av informanterna var personer en av oss träffat tidigare. Detta var en aspekt som kunde påverka intervjuaren enligt den så kallade intervjuareffekten (Esaiasson et al. 2007:301). Det innebär att då en relation finns mellan respondenten och intervjuaren kan resultatet påverkas. Intervjuaren kan exempelvis undvika vissa frågor för att det tas för givet eller att respondenten inte vågar öppna sig med tanke på fortsatt umgänge (Esaiasson et al. 2007:292). I och med valet att använda semistrukturerade intervjuer kan det innebära att resultatet från intervjuerna inte är jämförbart och tillförlitligt (Stukát 2005:39), det kan bero på att man som intervjuare i en semistrukturerad intervju kan avvika från intervjuguiden, vara flexibel för att följa informanten och den riktning dess svar går i (Bryman 2011:413).

Vidare påverkan av resultatet kan vara beslutet att använda ljudupptagare under intervjuerna. Att spela in en intervju har många fördelar, det var bland annat viktigt för oss att spela in då kontakten mellan intervjuaren och respondenten blir bättre då intervjuaren inte behöver anteckna under pågående intervju (Trost 2005:54–55). Dock märktes vid ett antal tillfällen att informanten blev påverkad och hämmad av vetskapen att han/hon blev inspelad. Vi var emellertid noga med att respondenten i början av varje intervju själv fick välja om inspelning under intervjun eller skriftlig anteckning av intervjuaren var att föredra.

Vad gäller valet av bakgrundslitteratur så har vi aktivt sökt efter aktuell litteratur och studier kring elevsamarbete specifikt i slöjddämnet utan givande resultat. Information om elevsamarbete generellt har vi funnit i litteratur av varierad ålder, men tagit beslutet att dess innehåll var så pass relevant att inte dess ålder fick avgöra huruvida vi skulle använda oss av studien eller inte. Litteraturen som berör fenomenografi återkom vi vid upprepade tillfällen till i vår bakgrundsforskning vilket föranledde oss att använda den trots att inte heller den är dagsfärsk.

Resultatdiskussion

Utifrån de frågeställningar vi arbetat fram inför undersökningen och med hjälp av kvalitativa intervjuer har vi kommit fram till ovanstående resultat. Med hjälp av en fenomenografisk ansats där fokus ligger på informanternas uppfattning av en särskild händelse eller sak analyserades sedan resultatet och här nedan förs en diskussion kring de svar som framkommit i undersökningen.

Elevsamarbete - Kunskapsvinning för eleven?

Alla de intervjuade lärarna menar att de i sin undervisning kan se spontant elevsamarbete på lektionerna, vilket stämmer bra överens med resultatet från Nationella utvärderingen NU-03 där man menade att eleverna ofta arbetar med egna slöjdföremål, men att de genom att samtala och diskutera problemlösning också hjälpte varandra vidare i slöjdarbetet (Skolverket 2005). De allra flesta av informanterna berättade om sin slöjdundervisning utifrån de uppgifter eleverna gör varje termin och endast två av dem talade om att de aktivt arbetade med elevsamarbete i slöjden. De två som kontinuerligt arbetade med elevsamarbete, berättade även om ett samarbete med övriga ämnen, temaslöjd och olika uppgifter där eleverna arbetade antingen två och två med en gemensam uppgift eller i ett större projekt där flera elever tillsammans skapade exempelvis utsmyckningar till skolan på ett speciellt tema.

Informanterna tolkade begreppet samarbete på olika sätt vilket kan bero på deras olika utbildning och arbetslivserfarenheter. Att de hade olika syn på samarbete var dock ett väntat resultat då samarbete också kan se ut på många olika sätt. Som tidigare nämnts förekommer en del spontant samarbete i klasserna. Johansson (1999) konstaterar att elever ofta arbetar tillsammans spontant genom att diskutera och hjälpa varandra i deras slöjdarbete, vilket utifrån det sociokulturella lärandeperspektivet är en stor vinst för elevernas lärande (Hensvold 2006). Är det på grund av att eleverna redan tycks använda sig av en del spontant samarbete som lärarna inte aktivt väljer fasta, genomtänkta samarbetsuppgifter? Tycker de att det spontana samarbetet de ser mellan eleverna är tillräckligt eller kan de vara påverkade av att det inte någonstans i kursplanen för slöjd nämns att eleverna skall samarbeta? Samtidigt kan man i den övergripande läroplanen, Lgr 11 (Skolverket 2011) läsa att skolan skall genomföra en undervisning där eleverna skall förberedas för att kunna delta i samhällslivet. Det skall ske genom demokratiska arbetsformer där eleverna skall få möjlighet att arbeta både tillsammans och enskilt (Skolverket 2011:9). Är lärarna så fokuserade på det egna ämnets kursplan att de inte kan se att skolans övergripande mål också skall vara en del av deras egen undervisning? Stämmer alltså det Granström (2003) skriver, att man kan se i läroplanen att samarbete skall ske för att fostra eleverna till demokratiska medborgare men att arbetssättet inte används speciellt mycket i svenska skolor (Granström 2003:229).

Vad man kunde se i alla informanternas svar var att de var positiva till ett elevsamarbete, de kunde se att det genom samarbete finns en kunskapsmässig vinning för varje elev, men inte

hur de skulle planera och genomföra arbetsuppgifter som främjade detta arbetssätt. Detta tyder på att den forskning om förutsättningar för samarbete i klassrummet som bland andra Ashman och Gillies (1997) skriver om även syns i den insamlade datan. De menar bland annat att lärarens kunskap om samarbete bör vara väl utvecklad för att ett sådant arbetssätt skall fungera. Som tidigare nämnts var flera av lärarna också öppna för samarbete i klassrummet och kunde förstå att framför allt dialog och diskussion främjar elevernas lärande. De menar att dialog och det faktum att eleverna berättar för varandra om saker de just själva lärt sig befäster deras kunskaper ytterligare och att de genom att kommunicera med varandra tillsammans kan komma fram till bättre lösningar. Inom det sociokulturella perspektivet på lärande beskriver man att eleven lär sig i ett socialt sammanhang och att detta är avgörande för att i förlängningen kunna skapa sin egen kunskap (Vygotskij 1978 i Dysthe 2003:49).

Flera av våra informanter nämner samtidigt problematiken med allt mer individualiserade elever som inte vill bidra med sin kunskap och hjälpa andra. Detta kan vara ett stort problem för elevernas eget lärande då man enligt det sociokulturella perspektivet lär bäst tillsammans (Hensvold 2006:42). Med tanke på att alla informanterna angav att de kände till fördelarna med elevsamarbete och samtidigt reflekterade över elevens ökande individualisering är det återigen relevant att fråga sig varför de i sin undervisning fortfarande arbetar på ett så traditionellt och individualiserat sätt? Det verkar således som att Ashman och Gillies (1997:50) har rätt då de menar att många lärare vet om fördelarna med samarbete i undervisningen men tycker att det är svårt att genomföra det. Är det möjligen så att lärarna av olika anledning inte vågar bryta det så väl inarbetade arbetssättet man möter i slöjdundervisningen på många skolor, eller handlar det om resurser, såsom för lite tid, för dålig kunskap eller avsaknaden av kompetensutveckling och engagemang?

Hinder

De intervjuade lärarna nämner som vi beskriver ovan en del problematik kring elevsamarbete vilket leder till ytterligare frågor. Hensvold (2006) beskriver hur lärare är medvetna om samarbetets fördelar och att alla elever vinner på samarbete. Kan det då möjligen vara lärarnas trygghet med det traditionella arbetssättet i slöjdundervisningen och det faktum att eleverna är så angelägna om att ta hem sina slöjdprodukter som hindrar ett förändrat arbetssätt. Ett exempel på hur elevernas vilja att snabbt göra klart och ta hem sina slöjdföremål faktiskt kan påverka undervisningen är då två av informanterna berättar om hur de inte längre ställer ut elevernas slöjdföremål i utställningsskåpet utanför slöjdsalen utan istället låter eleverna ta hem sina föremål direkt då de anser sig vara färdiga.

Ytterligare en aspekt som sätter hinder för att utveckla arbetsuppgifter där elevsamarbete är en naturlig del eller rent utav en förutsättning skulle kunna vara att den starka tradition som finns kring skolslöjden också försvårar ett nytänkande arbetssätt. Upplever slöjdlärare en press från eleverna och kanske även från deras föräldrar på grund av de förväntningar som finns på att något skall produceras under slöjdlektionerna och därefter tas hem? Är lärarna rädda för att motivationen hos eleverna skall avta ifall den traditionella slöjden byts ut mot någon ny arbetsuppgift? Dysthe (2003:39) skriver att viljan att lära är beroende av hur meningsfull uppgiften är. Betyder det då att om eleven jobbar bra i slöjden för att nå sitt eget mål, att ta hem sin slöjdprodukt, inte skulle lära sig lika bra om den måste arbeta med andra och slöjdprodukten exempelvis skall sättas upp i skolan. Är det motivationen hos eleverna som lärarna är rädda om och vill bevara genom att hålla fast i den traditionella undervisningen?

Vi tycker oss se i den insamlade datan att lärarna och deras inställning och tankar kring elevsamarbete i vissa fall är det som hindrar ett nytänkande arbetssätt i slöjden. De är bland

annat rädda att inte alla elever kan nå målen med hjälp av ett arbete i par eller grupp och menar att arbetsinsatsen kan bli ojämn då den ene eleven är starkare, vilket kan innebära att den andres kunskapsinhämtning blir lidande, därför är gruppsammansättning en oerhört viktig aspekt (Sjödén 1991:17–18). Även andra författare tar upp problematiken med att flitiga elever i ett grupparbete kan bli de som får göra allt arbete samtidigt som de svaga eleverna ”glider med” vilket ger en ojämn inläring hos eleverna i gruppen (Slavin 1990; Lazarowitz & Miller 1992; Kerr & Bruun 1983 i Jakobsson 2001:84).

Många uppger även att anledningen till att de arbetar traditionellt i slöjdsalen delvis beror på tidsaspekten. Det tar tid för lärarna att lägga upp en arbetsplan, eftersom ett grupparbete kräver specifika instruktioner, ramar samt en genomtänkt gruppindelning (Arfwedson & Arfwedson 2000).

Ytterligare ett hinder, som även nämnts tidigare, som informanterna menar kan leda till osämja mellan eleverna är problematiken med att eleverna alltid är väldigt angelägna om att ta hem den artefakt de själva skapat i slöjden. Om de då är flera som gemensamt har arbetat på ett projekt upplever lärarna att tvisterna som kan uppstå kring vem av dem som ska ta hem artefakten minskar glädjen i arbetet. Här kan man fundera på vad målet med slöjdundervisning är för eleverna, att lära sig något eller ta hem ett slöjdföremål? Det problem som lärarna beskriver då det uppstår en konflikt om vem som ska ta hem föremålet skulle kanske försvinna om man som Gillies (2003) menar, skapar en uppgift där alla som arbetar tillsammans har ett tydligt mål. Exempelvis, vem ska göra vad för att vi tillsammans ska klara uppgiften? Vad är vårt mål med uppgiften?

Syftet med elevsamarbete

Syftet med elevsamarbete råder det delade meningar om, en av informanterna, Sara menade att det inte fanns något skrivet i kursplanen om att eleverna behövde samarbeta och var av den åsikten att det inte var elevernas förmåga att arbeta tillsammans med sina klasskamrater som skulle bedömas. Två andra informanterna tog däremot, likt Granström (2003:229) upp vikten av att förbereda eleverna för ett kommande vuxenliv. De menade att eleverna i framtiden oundvikligen kommer att samarbeta med andra människor och att olika former av samarbete under skoltiden därför var oerhört värdefullt. För att utveckla en attityd och inställning hos eleverna som hjälper dem att kommunicera och arbeta tillsammans med andra människor bör de således redan tidigt lära sig att samarbeta med andra. Ashman och Gillies (1997) samt Sjödén (1991) menar att det är viktigt att eleverna också får hjälp att lära sig hur man arbetar i grupp för att sedan vid olika tillfällen och i olika gruppkonstellationer kunna skapa ett givande och utvecklande samarbete. En relevant fråga kan vara om lärarna i sin utbildning inte lärt sig att arbeta med sitt ämne på ett sådant sätt att elevsamarbete skulle kunna vara en naturlig del av undervisningen och att .

Lärarens roll

Utifrån vårt resultat och tidigare forskning kan vi se samband mellan det traditionella arbetssättet i skolslöjden och den yrkesroll som flera av informanterna nämner att de tar i sin undervisning. De beskriver hur de handleder eleverna bland annat genom att visa den ”rätta” tekniken. Vid tillfällen uppmuntrar lärarna dock eleverna att ta mer hjälp av varandra till exempel genom att fråga en klasskamrat innan eleven frågar läraren om hjälp. Det kan ses som att eleverna då samarbetar men är det just samarbete som är grundtanken hos lärarna när de uppmanar eleverna att hjälpa varandra eller är det så att den tid läraren har att disponera till

varje elev som inte räcker till under en slöjdlektion? Att den korta tiden har påverkat lärare till att uppmana elever att hjälpa varandra? Kan man i så fall kalla denna typ av "kompishjälp" samarbete mellan eleverna, eller är det främst en tidseffektivisering som läraren skapat för att alla ska få hjälp under lektionerna?

De lärare som uppmanar sina elever att fråga varandra om hjälp tycker sig märka att de inte riktigt litat på kamraternas kunskaper då de spontant vill hjälpa varandra. Är det då så att lärarna i sin undervisning själva har satt sig i en roll som innebär att eleverna tror att läraren är den enda som besitter den sanna kunskapen, likt det behavioristiska perspektivet då eleven vill ha en direkt bekräftelse från läraren för att veta att han/hon gör rätt och kunna arbeta vidare i sitt slöjdarbete (Imsen 2006)? Påverkar detta i sin tur elevernas inställning till att spontant hjälpa varandra och samarbeta både muntligt och praktiskt? Skulle en omformning av lärarens attityd och elevernas uppgifter kunna förändra inställningen till samarbete, exempelvis genom att utforma uppgifter som bygger på och kräver kommunikation och problemlösning?

Vad som framkommit utifrån det presenterade resultatet är att lärarna uppger att de inte jobbar medvetet med samarbete i sin undervisning men att det ändå förekommer. Elever väljer enligt informanterna själva att hjälpa varandra och skapar då ett samarbete, ett samarbete som inte alltid uppmärksammas av lärarna, utan det ses som en del i den klassiska undervisningen. Alla respondenter är medvetna om den pedagogiska vinningen med samarbete som arbetssätt, men kan även se en del nackdelar. Genom att utbilda lärare i hur man skapar ett fungerande samarbete i slöjden finns möjligheten att tillföra varierande arbetssätt i slöjdundervisning vilket skulle gynna elevernas lärande på många sätt.

Vidare forskning

I denna studie finns det många frågor att forska vidare på. Det finns en stark tradition inom slöjdundervisningen, som inte förändrats, arbetsuppgifter som är desamma som för tio år sedan samt en föreställning bland föräldrar och elever om hur "slöjden" i skolan skall vara. Hur påverkar det ämnets utveckling, lärarnas undervisning och elevernas lärande? Man kan i vår data läsa att slöjdlärare har en medvetenhet om hur elever lär men uttrycker samtidigt en svårighet i hur det skall gå till rent konkret. Kanske är det kompetensutveckling som behövs hos slöjdlärare. Vad erbjuds det för möjligheter till det? Är det idag rena tekkurser som erbjuds till slöjdlärare eller finns det kurser där frågor om metodik och didaktik besvaras?

Förslag på vidare forskning kan således beröra brist på tillräcklig och mångfacetterad didaktikundervisning i slöjdlärovetenskapen och hur slöjdlärare upplever att detta påverkar deras möjlighet att variera sitt arbetssätt i slöjden.

Referenslista

- Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhard (2000[1992]). *Arbete i lag och grupp: om grupparbete, tema, projekt, lärarlag och lokala arbetsplaner i skola och undervisning*. 3. uppl. Stockholm: Liber
- Ashman, Adrian. F. & Gillies, Robyn. M. (1997). "Children's cooperative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms". *Journal of School Psychology*, 35: 261-279
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförb:s förl.
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, Peter (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik
- Gillies, Robyn. M. (2003). "Structuring co-operation learning experiences in primary school". i Robyn. M. Gillies & Adrian. F. Ashman (red.), *Co-operation learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (s. 36-53) London: RoutledgeFalmer.
- Granström, Kjell (2003). "Arbetsformer och dynamik i klassrummet" i Selander, Staffan (red.) *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 223-244) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Hensvold, Inger (2006). *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Imsen, Gunn (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 4., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Jakobsson, Anders (2001). *Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: en processtudie*. Diss. Lund : Univ., 2001
- Johansson, Marlène (1999). "Sociokulturella praktiker i slöjden". *Nordisk pedagogik: journal of nordic educational research*. 99:2, Tema: Slöjddkompetens i nordisk kultur. (1999). Oslo: Universitetsforlaget
- Krokmark, Tomas (2007). "Fenomenografisk didaktik: En Möjlighet". *Didaktisk Tidskrift* (2007:1-2) Göteborg: Didaktisk tidskrift
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket
- Marton, Ference & Svensson, Lennart (1978). *Att studera omvärldsuppfattning: två bidrag till metodologin*. Göteborg:
- Sjödén, Sture (1991). *Problemlösning i grupp: betydelsen av gruppstorlek, gruppammansättning, gruppnorm och problemtyp för gruppprodukt och individuell kunskapsbehållning*. Umeå: Univ.

- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). (Hasselskog, Peter & Johansson, Marléne författare). Stockholm: Fritzes
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 11/11/21 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.
- Widerberg, Karin. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Williams, Pia, Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Barns samlärande: en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk

Bilaga 1

Hej!

Vi är två lärarstudenter vid Göteborgs Universitet som i vårt examensarbete har för avsikt att intervjua ett antal slöjdlärare angående deras syn på elevsamarbete i slöjden.

Vi undrar därför om Du vill medverka som informant i vår undersökning av lärares syn på elevsamarbete i slöjdamnet?

Dina uppgifter har vi för avsikt att behandla med största möjliga konfidentialitet, vilket innebär att Du som informant förblir anonym i vår undersökning och att de uppgifter du lämnar endast används av oss i forskningsändamål.

De muntliga intervjuer vi önskar genomföra förväntas ta ungefär en timme och du har själv möjlighet att bestämma tid och plats under veckorna 47-48.

Med vänliga hälsningar

Johanna Karlsson & Nina-Marie Jansson

Bilaga 2

Inför intervju om elevsamarbete i slöjden.

För att få bra kvalitet på den intervju vi kommer genomföra önskar vi att Du läser, samt tänker igenom hur du ställer dig till följande begrepp.

- o Elevsamarbete i slöjdämnet
- o Samarbete efter lärares instruktion
- o Spontan elevsamarbete
- o Dina egna erfarenheter av elevsamarbete i slöjden
- o Hur du upplever att eleverna lär sig i slöjden

Med vänliga hälsningar Nina-Marie Jansson & Johanna Karlsson

Bilaga 3

Intervjuguide

Bakgrund

Hur länge har du undervisat i slöjd?

Vilka årskurser undervisar du?

Lärarens syn på slöjdundervisningen.

Berätta om hur du undervisar i slöjd?

Vad tänker du om elevsamarbete? Förekommer det i slöjdämnet?

Hur skulle ett elevsamarbete kunna se ut i slöjden? Erfarenheter?

Fördelar och nackdelar med olika arbetssätt? Gärna exempel.

Hur ser du på din roll som lärare vid elevsamarbete?

Samarbete efter instruktion - Spontant elevsamarbete?

Hur tolkar du kursplanen i slöjd vad gäller elevsamarbete/grupparbete?

Eleven i undervisningen.

Berätta hur du upplever att eleverna lär sig i slöjden?

Tror du att elevsamarbete i slöjden främjar elevernas lärande? Motivera!

Kan du se eleverna ta egna initiativ till samarbete?