

Varför ska man ens ha den?

En undervisningsutvecklande studie om att skriva loggbok i slöjd

Annika Nordahl, Madeline Ekblom, Camilla Gåfväls, Viveca Lindberg

Denna studie undersöker hur slöjdelever i årskurs 5 utvecklar sitt skrivande i loggbok med stöd av anpassningar i undervisningen, utifrån frågeställningen: Hur kan stöttning utformas för att utveckla elevers förmåga att i skrift reflektera kring sin arbetsprocess? Studien är lärardriven och praktikinära, samt använder tematisk innehållsanalys för att undersöka 34 elevers loggböcker från en tidsram om 23 lektionstillfällen under vilka den övergripande uppgiften var att brodera en utsmyckad kranieform, med inspiration från en traditionell mexikansk skelettfigur, samt sedan sy fast huvudet på en så kallad slöjdpåse, tillverkad enligt instruktion. Undersökningen bestod av tre (i-iii) steg, med en forskningsdesign som var utformad så att eleverna mötte två skilda sätt att skriva slöjdlogg; traditionellt i slutet av varje lektion utan direkt stöd i det första (i) steget och därefter betydligt mer stöttning i det andra (ii) steget. I det tredje (iii) steget undersöktes utvecklingen av elevernas skriftbruk om slöjdprocessen, med grund i en individuell skriftlig reflektion. Resultatet visar att eleverna blev bättre på att skriva slöjdlogg. Loggtexterna utvecklades generellt och blev mer innehålls- och omfångsrika. Ett centralt resultat från studien var samtidigt att beskrivningar av görande dominerade i det första (i) steget, samt att elever i alla lägen framhåller görande som det centrala i slöjden. I det tredje (iii) steget blev dock en betydligt större repertoar av beskrivningar mer frekvent, däribland om vad som hade kunnat göras annorlunda. Artikeln problematiserar och diskuterar på vilka sätt ökade kunskaper om att skriva om slöjdprocessen förhåller sig till traditionellt slöjdekunnande.

Keywords: loggbok, textilslöjd, skriftbruk, stöttning, undervisningsutveckling

Introduktion

Att skriva loggbok innebär att med återkommande intervall beskriva sin process på motsvarande sätt som en sjökapten beskriver vad som sker under en seglats (Garcia-Herrera et al., 2005). Den här artikeln handlar om loggskrivande i slöjdundervisning i årskurs 5, samt mer specifikt, hur elevers skrivande om slöjdprocessen utvecklas genom vad Filliettaz (2011) benämner *stöttande frågor* eller *instruktioner*.

Dessa frågor respektive instruktioner faller inom ramen för det mer allmänna begreppet *stöttning*, med vilket avses olika typer av stödstrukturer såsom exempelvis att ställa frågor, betona särskilda ord, utpekande, gester, vända och vrida på föremål; som lärare planerar för och har i beredskap vid behov i syfte att underlätta för en eller flera elever att genomföra en uppgift då uppgiften som helhet förefaller vara svår. Stöttning (*scaffolding* på engelska) kan hänföras till Vygotskij-traditionen och översättningen av hans texter till engelska (jfr Wood m.fl., 1976). Stöttning ska dock inte sammanblandas med lotsning, där läraren mer eller mindre gör centrala delar av arbetet för eleven eller leder eleven till svaret (jfr t.ex. Lundgren 1979; Gibbons, 2002; Carlgren, 2015; Säljö, 2005).



**Techne Series 32(1),
2025**

Pages: 15–33

Correspondence:
camilla.gafvels@
konstfack.se

[https://doi.org/
107577/TechneA.6115](https://doi.org/107577/TechneA.6115)

Den aktuella studien är lärardriven och praktikinära, vilket i det här fallet innebär att det är undervisande lärare som utvecklat forskningsdesign och genomfört studien, kollaborativt, tillsammans med forskare inom ramen för den handledningsstruktur som tillhandahålls genom Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS); en plattform för undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning. I studien har en slöjdlärare, tillsammans med en kollega som undervisar i ämnet svenska, undersökt undervisningens innehåll och utformning, för att därefter genomföra interventioner som medfört stöttning för elevernas skrivande av slöjdlogg. På detta sätt har studien undersökt hur den aktuella skriftbrukspraktiken, som introducerats och upprätthållits i svensk slöjdundervisning sedan tidigt 1990-tal, tar form i undervisning.

Slöjdkunnande och litteracitet

Begreppet *slöjdkunnande* diskuteras till exempel av Lindfors (2000). Hon relaterar slöjdkunnande till slöjd som verksamhet, där hon framhåller att slöjdens verksamhetsinnehåll är såväl teoretiskt som praktiskt, delvis tyst (med hänvisning till Rolf, 1991), men också emotionellt. Mäkelä (2007) betonar att slöjdkunnandet involverar tankeprocesser, olika sinnen och språkande. En mindre uppmärksammas aspekt av kunnandet är dock slöjdens direkta skriftbruk, dess ämneslitteracitet (jfr Bergh Nestlog, 2019); vilket något förenklat kan definieras som *vad* och *hur* deltagare läser och skriver, men också innefattar *för vilka syften* liksom hur *samtal* sker om dessa texter.¹ Utgångspunkt i denna artikel är att slöjdkunnande som begrepp omfattar och integrerar flera aspekter som tillsammans uttrycker det som många i västerländsk tradition förenklat uttryckt i dualistiska termer som teori/praktik.

Att använda sig av skriftlig dokumentation, i form av en slags dagbok/journal/loggbok, blev under 1900-talets slutskede vanligt förekommande i många skolämnen såväl internationellt som i Sverige (Bommarco, 2006; Granath, 2008; Molloy, 1996, 2018; Porko-Hudd & Sjöberg, 2021). Den bakomliggande tanken kan beskrivas som att skriva för att lära, inte bara i de ämnen som traditionellt betraktas som språkämnen (jfr Molloy, 2018); vilket går att spåra tillbaka till den anglosaxiska rörelsen *Writing Across the Curriculum* (Bazerman et al., 2005). Forskningsintresset för skolämnenas skriftbrukspraktiker har som förklarlig konsekvens av den ovannämnda utvecklingen vuxit över tid. Utgångspunkten är skriftbrukspraktiker (*literacy practices*), vilka förstås som inbäddade sociala handlingsmönster, i vardagliga sammanhang och arbetsliv (Barton & Hamilton, 1998; Karlsson, 2006) men också högre utbildning (jfr t.ex. Lea, 1999; Street, 2015). Detta forskningsfält är internationellt. I Norden har exempelvis Smidt, i Norge, varit en av de första att undersöka skriftbruk i olika skolämnen (Smidt, 2011). I Sverige har bland annat Liberg et al. (1999) och Bergh Nestlog (2019) bidragit till att synliggöra skriftbrukspraktiker i skolämnen. Skriftbrukspraktikernas multimodalitet inom skolämnen är en aspekt som exempelvis Danielsson och Selander (2016) bidragit med. Sammantaget omfattar ämnesspråket ”det språk som kvalificerade deltagare i en ämneskultur använder [...] för att kommunicera ämnesinnehållet” (Bergh Nestlog, 2019, s. 9). När det gäller slöjd är skolans slöjdundervisning, på motsvarande sätt, den miljö där eleverna potentiellt kan bli mer eller mindre delaktiga i (slöjd)ämneskulturen och dess (slöjd)skriftbrukspraktik.

¹ Trotzig (1989) har skrivit om textilslöjdens osynliga texter, med vilket hon främst avser böcker om undervisning i textilslöjd som publicerats från mitten av 1800-talet till tidigt 1900-tal. Implicit framgår hos Trotzig att det också finns andra texter, vilka ingår i det som numera benämns *det vidgade textbegreppet* (Flood, Lapp & Heath, 2004): mönster till olika klädesplagg, stick- och virkbeskrivningar med mera. Avseende att utveckla kunnande i att komponera dessa stick- eller virkbeskrivningar, eller kunna konstruera mönster för kläder, vilka inte nödvändigtvis kräver skriftspråkligt verbalspråk i form av ord, är det värt att notera att det inte finns något formellt erkännande av detta skriftbruk i nuvarande styrdokument för den svenska grundskolans slöjdundervisning (Karlsson, 2007). Av senare studier (Lindqvist, 2014) framgår att skriftliga instruktioner till elevers slöjdarbete är, och varit, vanligt förekommande. I läroplanen från år 1969 omnämns anteckningar och beskrivningar: ”Som stöd för minnet och till ledning för det fortsatta slöjdarbetet bör eleven samla anteckningar, skisser, beskrivningar, tidningsurklipp och materialprover i en pärm med lösladssystem. För lärarens del bör uppföljningen av elevernas individuella arbetsuppgifter ske i någon form av anteckningar, bl a för att underlätta bedömningen av elevernas arbetsresultat” (Lgr 69, s. 159). Det bör dock framhållas att det inte framgår av ovan nämnda läroplanscitat från år 1969 att det är eleven själv som ska skriva verbalspråkligt, att ”samla anteckningar” och ”beskrivningar” kan handla om att klippa och klistra eller på annat sätt kopiera (jfr Lgr 69, s. 159). Det kan alltså handla om att ta tillvara det stencilerade material som delas ut, men hur det förhöll sig kan vara svårt att veta exakt efter mer än ett halvt sekel, men text har oundvikligen förekommit som del av slöjdundervisning långt tidigare än det blev påbjudet att elever själva skulle skriva.

Slöjdens skriftbruk

Den som tidigast uppmärksammat texter inom textilslöjden är Trotzig (1989), som visar att den första läroboken i textilslöjd i Sverige, riktad till lärare, utkom 1892. Av flera studier inom slöjden framgår det att olika typer av slöjdspecifika texter (mönster, stick-/virkbeskrivningar) är vanligt förekommande (jfr t.ex. Berge, 1992; Johansson, 2021), även om de inte upplevs eller uppmärksammas som texter och därmed framstår som osynliga.

Johansson (2011) beskriver hur användandet av dagbok togs i bruk i samband med *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992 Slöjd: huvudrapport*, (Skolverket, 1993), där elever och lärare som ett led i utvärderingsarbetet fick föra dagboksanteckningar genom att lista sex olika beskrivningar (Johansson, 2011; Johansson 1994, bilaga 1:2). Motivet var att ”ge en rikare och mer nyanserad bild av arbetet i slöjdsalen” (Skolverket, 1994, s. 10) genom att samla in underlag från många. Frågorna eleverna fick besvara skriftligt var:

1. Vad Du har gjort
2. Vilka problem Du har stött på
3. Hur Du har löst dessa problem
4. Vad Du tycker Du lärt Dig
5. Hur Du har trivts under tiden Du arbetet och
6. Vad Du tror att det beror på

Ordet *dagbok* kom senare att bytas ut mot *loggbok* och loggboksskrivandet, även om alltså inte i den form som den ovannämnda nationella utvärderingen 1992 använde, har därefter haft stort inflytande på slöjdundervisning i hela Sverige. Något som först var en renodlad undersökningsmetod utvecklades med andra ord till en för varje lektion återkommande aktivitet. Den kopplas dessutom samman med bedömning (Jeansson, 2017; Gåfvels, 2023).

Om man backar bandet framgår att loggboken i början av 1990-talet betraktades som en undersökningsmetod som synliggjorde elevernas uppfattningar om undervisning och lärande inom ramen för en specifik utvärderingsverksamhet. Under återstoden av 1990-talet ökade användningen av loggbok som en slags planeringsbok för elever, samtidigt med införandet av ”eget arbete” i Sverige² (Österlind, 2005). Införandet av *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94, Lpf 94* (Utbildningsdepartementet, 1994), liksom revideringen av kursplanerna vid millennieskiftet, var faktorer bakom framväxten av förväntningar om att lärarna skulle individualisera undervisningen inom ramen för klassrumsarbetet. Sammantaget bidrog detta till att det som ursprungligen var en planeringsbok kom att få en bredare funktion. Även skrivningar (i Lpo 94) om eget ansvar, liksom ett ökande intresse för reflektion och självbedömning, var bidragande till utvecklingen (Granath, 2008; jfr Bergkvist och Säljö, 2004).

Mot denna bakgrund kan man beskriva införandet av loggboksskrivandet som en omvälvande fokusförskjutning avseende slöjdundervisningen i Sverige. Regelbunden skriftlig textproduktion kom efterhand att bli en aktivitet som kompletterade *handlingsburen kunskap* (Johansson, 2019); ett begrepp som omfattar kunskap om hur olika material kan omvandlas till föremål där såväl materiella som immateriella dimensioner samverkar. År 2015 konstaterade Skolverket, i den nationella utvärderingen av slöjdämnet, att loggskrivande dessutom, de facto, ofta utgjorde grund för lärares bedömning av elevers förmåga att *analysera*; ett begrepp som vid denna tidpunkt återfanns i ämnets syfte. Vad som inledningsvis började som en undersökningsmetod och ett sätt att synliggöra lärande i slöjdämnet, utvecklades alltså till en regelbunden aktivitet som på ett direkt sätt påverkade och utgjorde underlag för bedömning av elevers förmågor (Skolverket, 2015). Det förefaller alltså ha gått till på så sätt att undervisningen successivt anpassades efter förändringar i gällande styrdokument. I tabell 1 nedan

² Med uttrycket *eget arbete* avses, förenklat uttryckt, resultatet av en individualiseringstendens med innebörd att ett ökat mått av ansvar och valfrihet läggs på den enskilda eleven snarare än på elevens lärare.

synliggörs hur loggboken fick stöd i styrdokument genom Lgr 11, men varken dessförinnan eller därefter har den haft något uttryckligt motsvarande stöd i konkreta formuleringar i gällande styrdokument.

Tabell 1.

Jämförelse mellan Lpo 94, Lgr 11 och Lgr 22 avseende skrivningar kring dokumentation.

Lpo 94 (år 1994)	Lgr 11 (år 2011)	Lgr 22 (år 2022)
Mål	Centralt innehåll	Centralt innehåll
Eleven redovisar hur inspiration, idéer, formgivning och olika ställningstaganden har påverkat arbetsresultatet och hur trender, mode och skilda kultur-mönster har inverkat på utformningen. (Utbildningsdepartementet, 1994)	Dokumentation av arbetsprocessen i ord och bild, såväl med som utan digitala verktyg. (Skolverket, 2011)	Slöjdarbetets olika delar: idéutveckling, överväganden, framställning och reflektion över arbetsprocessen. Hur delarna i arbetsprocessen samverkar till en helhet. (Skolverket, 2022)

I tabell 1 ovan framgår, avseende Lgr 11 genom formuleringen ”ord och bild”, att det handlar om något mer beständigt än en muntlig framställning, eftersom ”bild” inte kan vara enbart verbal, vilket alltså pekar i riktning mot *loggbok* även om sådan aldrig uttryckligen nämns. I tabell 2 nedan synliggörs samtidigt hur ”reflektion” i en bredare bemärkelse haft stöd i läroplaner såväl tidigare som senare än Lgr 11; som ovan visats vara den tidpunkt då loggboken fick stöd i styrdokumentsformuleringar avseende slöjdämnets syfte.

Tabell 2.

Jämförelse mellan Lpo 94, Lgr 11 och Lgr 22 avseende skrivningar kring reflektion.

Lpo 94 (år 1994)	Lgr 11 (år 2011)	Lgr 22 (år 2022)
Mål	Syfte	Syfte
[...] under arbetets gång reflektera över sina ställningstaganden, ompröva och eventuellt fatta nya beslut. (Utbildningsdepartementet, 1994)	[...] analysera och värdera arbetsprocesser och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp. (Skolverket, 2011)	[...] förmåga att reflektera över arbetsprocesser och resultat utifrån kvalitet, uttryck och hållbar utveckling. (Skolverket, 2022)

Även i Finland har liknande former för dokumentation av arbetsprocessen i slöjdämnet använts (Wiklund-Engblom et al., 2015; Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2017). I en forskningsöversikt hänvisar Porko-Hudd och Sjöberg (2021) till den finska läroplanen från 2014, där multilitteracitet infördes som en av sju aspekter som tillsammans ska bidra till de mångsidiga kompetenser elever förväntas utveckla inom grundskolan (jfr Utbildningsstyrelsen 2014). Denna kompetens definieras i grunderna för den finska läroplanen som ”förmågan att tolka, producera och värdera olika slag av texter i olika medier och miljöer /.../ Med texter avses här olika slag av information som kommer till uttryck genom verbala, visuella, auditiva, numeriska eller kinestetiska symbolsystem eller genom kombinationer av dessa.” (s. 22). För slöjdens del visar författarna att tidiga uttryck för dokumentation kan spåras till 1970-talet, även om 1990-talet förefaller vara en period då dokumentationens syften, och former för dokumentation, ökar. Mer specifikt finns, likaledes från Finland, exempel på en studie där arbetsinstruktionen förs in som en slöjdrelevant skrivuppgift för elever i årskurs 3 (Törmälä & Kulju, 2023). Författarna argumenterar för uppgiftens didaktiska relevans genom att hänvisa till hantverkarens arbetsinstruktioner.³ Vidare har det även avseende finska läroplaner i slöjdämnet funnits en betoning av *reflektion* under en längre period, parallellt med hur det sett ut i Sverige från ett mer övergripande perspektiv.

³ Teoretiskt ramades studien in av ämneslitteracitet och multilitteracitet. Det sammanlagda datamaterialet bestod av 46 olika elevers totalt 79 digitalt skrivna arbetsinstruktioner. Dessa analyserades i förhållande till bland annat textens struktur och användning av ämnesterminologi; de kvalitetsaspekter eleverna snabbast utvecklade.

I den svenska nationella ämnesutvärderingen i slöjd år 2015, beskrevs ett behov av att ställa frågor kring i vilken grad ”slöjdundervisningen ger eleverna förutsättningar att utveckla sin förmåga att värdera och reflektera” (Skolverket, 2015, s. 179). Detta skedde mot bakgrund av att ämnesplanen för slöjd från 2011 hade en syftesformulering som framhöll att elever skulle utveckla förmåga att ”analysera och värdera arbetsprocesser och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp” (Skolverket, 2019, s. 251). I och med läroplanen från 2022 skedde senare förändringar avseende slöjdamnet. Den aktuella formuleringen ”analysera och värdera” försvann ur ämnets syfte och ersattes med ”förmåga att reflektera över arbetsprocesser” (Skolverket, 2022, s. 219), vilket därmed kan sägas vara en återgång till den tidigare betoningen av reflektion. En annan stor, samtidig, förändring var avlägsnandet av ”dokumentation av arbetsprocessen i ord och bild, såväl med som utan digitala verktyg” (Skolverket, 2011) som alltså vek sig för *reflektion* i bredare mening. Det fanns med andra ord under en begränsad period skilda formuleringar som upplevdes sammankoppla ”analysera” med vad som framstod som någon form av loggbok, och det uppfattades i alla fall som att *analysen* var tänkt att vara *skriftlig*. Under denna tid fick loggboken definitivt fäste i svensk slöjdundervisning, och har hållit sig kvar alltsedan dess.

Syfte och frågeställning

Som avslutning på denna introduktion bör det framhållas att loggbokens starka position i det svenska slöjdamnet dock inte kan förklaras enbart av officiella styrdokument, eftersom det inte någonstans uttryckligen framgår att det skulle handla om uteslutande skriftbruk. Det har alltså alltid varit möjligt att låta elever analysera, värdera och reflektera enbart muntligt; sett till styrdokumentens krav och intentioner. Icke desto mindre har loggboksskrivande kommit att bli en etablerad del av slöjdundervisning. Med ett för studien övergripande syfte att främja förståelse av loggboksskrivande, samt mot ovan anförda bakgrund som klangbotten, formulerades undersökningens frågeställning: *Hur kan stöttning utformas för att utveckla elevers förmåga att i skrift reflektera kring sin arbetsprocess?*

Metod: Kvalitativ studie

Studien har genomförts med lärare och elever i två grundskoleklasser i årskurs 5. Det empiriska materialet har tre (i-iii) beståndsdelar: för det första (i) 34 individuella elevloggböcker, för det andra (ii) skriftligt besvarade frågor om loggboken från samtliga 34 elever, samt för det tredje (iii) en individuellt inlämnad skriftlig text där de 34 eleverna enskilt reflekterar kring sin slöjdprocess.

Deltagande elever skrev för hand i slutet av vart och ett av de 23 lektionstillfällena som var studiens tidsram. Den kan delas in i tre (1–3) steg: I det första (1) steget kartläggning under ungefärligen halva totala tidsramen, i det andra (2) steget som även det motsvarade ungefärligen halva tidsramen användes riktade frågor och tillhandahölls personlig återkoppling, samt i det avslutande tredje (3) steget, omfattande enbart den allra sista lektionen, författade eleverna en enskild skriftlig reflektion om den egna slöjdprocessen, se tabell 3 nedan.

Tabell 3.

Redogörelse av dataproduktion i tre steg.

Steg 1: Kartläggning	Steg 2: Intervention	Steg 3: Elevreflektion
Lektion #1–11	Lektion #12–22	(avslutande) Lektion #23
Kartläggning genom att efter varje lektion låta eleverna i loggbok besvara frågorna: Vad har du gjort idag? respektive Hur går det med ditt arbete?	Riktade frågor att besvara i skrift varje lektion samt personlig återkoppling från läraren.	Skriftlig reflektion om hela arbetsprocessen, med stöd av loggboken.

Studiens forskningsdesign kan därmed sägas vara utformad så att eleverna mötte två skilda sätt att skriva slöjdlogg; det vanliga i första (1) steget och därefter betydligt mer stöttning i det andra (2) steget. I det tredje (3) steget undersöktes slutligen om/vad/hur elevernas skriftbruk om slöjdprocessen utvecklats genom stöttande instruktioner.

Under hela perioden hade varje elev som uppgift att brodera en utsmyckad kranieform, med inspiration från en traditionell mexikansk skelettfigur, samt sedan sy fast huvudet på en så kallad slöjdpåse, tillverkad enligt instruktion (bild 1). Uppgiften var utformad för att möta elevernas erfarenhetshorisont samt för att överensstämma med skrivningar i slöjddämnets centrala innehåll samtidigt med tillverkning av en traditionell och funktionell så kallad slöjdpåse.

Bild 1.

Elev bärande sin färdiga slöjdpåse.



Uppgiften började med att eleverna förevisades fysiska och fotografiska exempel, samt därefter fick skissa ”minst fyra olika” skeletthuvuden, varpå ett valdes ut som förlaga för senare broderi. Eleverna arbetade med skisser, idéer, broderi samt symaskinssömnad i uppgiften.

Induktiv tematisk innehållsanalys

I det analytiska arbetet har induktiv tematisk innehållsanalys (Braun & Clark, 2006) använts, vilket bidragit till att mönster i datamaterialet identifierats och teman konstruerats med strävan att identifiera vad eleverna skriver i loggböckerna i relation till sin slöjd- och arbetsprocess. Analysen har varit iterativ vilket inneburit att forskargruppen gått fram och tillbaka till datamaterialet och de kodningar och teman som konstruerats i relation till elevernas texter, varefter forskargruppen slutligen skapade beskrivningar av vad som karakteriserar respektive tema (Barman & Weurlander, 2024). Analysen av elevernas loggböcker har kännetecknats av reflexivitet i betydelsen att de teman som konstruerats genom läsning av elevernas loggböcker är resultat av *tolkning* av loggböckernas innehåll (jfr Barman & Weurlander, 2024), varvid studiens teoretiska ingång väglett analysen sida vid sida med undervisande lärares förförståelse för det ämnesspecifika skrivandet. I följande avsnitt beskrivs hur respektive steg (1-3) har analyserats.

Steg 1: Kartläggning

Redan under den första lektionen (#1) påbörjades *kartläggning* av elevernas loggboksskrivande där särskilt intresse riktades mot på vilket sätt eleverna använde de stöttande strukturer som vid tillfället fanns till buds inom ramen för den ordinarie undervisningen. Efter den första lektionen och genomförd inledande kartläggning togs beslutet att fortsätta ”som vanligt”, där eleverna efter varje lektion besvarade frågorna ”Vad har du gjort idag?” respektive ”Hur går det med ditt arbete?”. Tredje lektionen (#3) fick eleverna även besvara några skriftliga frågor om loggboken, i syfte att synliggöra elevperspektivet på loggboksskrivande. Materialet kodades genom att identifiera likheter och skillnader i elevernas loggböcker. I analysen av texterna ställdes de två (a-b) frågorna (a) *vad* skriver eleven och (b) *hur* förhåller sig den skriva texten till undervisningen. I analysen, rent praktiskt, användes

färgkodning varvid elevtexterna flyttades runt och därigenom framkom en tydlig bild över klassens skrivande med ett huvudtema och några underteman.

Steg 2: Intervention – formativ stöttning

Efter analys av elevernas loggböcker (lektion #1–11), planerades en serie interventioner avseende elevernas loggboksskrivande. Under detta andra steg (lektion #12–22) besvarade eleverna *olika* frågor efter varje lektion; ett upplägg grundat i hypotesen att riktade frågor utvecklar elevernas förmåga att i slöjdloggen skriftligt formulera mer nyanserade resonemang om slöjdprocessen. Läraren gav skriftlig återkoppling i loggböckerna varje vecka. Eleverna fick, efterhand som studien fortskred, nya frågor att besvara; i takt med av undervisande lärare genomförd analys och kontinuerlig läsning av loggar. Analysförfarandet fortsatte på liknade sätt som under första steget. Materialet kodades i relation till de två (a-b) frågorna (a) *vad* skriver eleven och (b) *hur* förhåller sig den skriva texten till undervisningen. I detta skede framträdde en bredare repertoar av teman och underteman baserad på gruppens loggböcker.

Steg 3: Avslutande elevreflektion

Vid det sista lektionstillfället (#23), skrev eleverna en reflekterande text om hela slöjdprocessen under läsåret. De egna slöjdloggarna som författats under de föregående lektionerna, inklusive den skriftliga återkopplingen från undervisande lärare under varje vecka i det andra steget, tjänade som stöd i elevernas skrivande vid det avslutande lektionstillfället. Materialet kodades, i likhet med vad som skedde i de två föregående stegen, i relation till de två (a–b) frågorna (a) *vad* skriver eleven och (b) *hur* förhåller sig den skriva texten till genomförda interventioner.

Sammantaget, i de tre stegen, kännetecknas analysförfarandet av att pröva och ompröva teman och vad som lades in under respektive tema, samtidigt med en undersökning av hur olika delar/teman förhöll sig till varandra.

Etiska ställningstaganden

Under studien har det funnits en förhoppning om att genomförda förändringar ska leda till att eleverna utvecklar kunskaper i att skriva loggbok; i linje med interventionsbaserad forskning (Pink & Vaike, 2018). Detta medför en öppenhet inför det oväntade, men också ett risktagande eftersom det är svårt att föreställa sig hur någonting kommer att ta form. Detta har hanterats genom att studien följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2024) om god forskningssed. Elevernas vårdnadshavare respektive eleverna själva, har skriftligt uttryckt samtycke till deltagande i studien. Undervisningen har inte gjort skillnad på deltagare respektive icke-deltagare. Eleverna kunde inte avsäga sig deltagande i undervisningen, däremot i forskningsprojektet (jfr Lillvist, 2022). Undervisande slöjdlärare, för de elever som uttryckt samtycke, har vid upprepade tillfällen muntligt påtalat att medverkan i studien är frivillig samt att det när som helst är möjligt för deltagare att avbryta sin medverkan i studien. Samtliga deltagande elever har avidentifierats i denna artikel, bland annat genom att deras namn inte förekommer i någon form. De elevcitater som redovisas åtföljs inte heller av någon benämning som kopplar citatet till vilken av de 34 eleverna i fråga som skrivit det som återges, eftersom intresset för mönster i lärarens stöttning i förhållande till elevernas loggböcker utgör fokus. Därför har det inte varit motiverat att redovisa vilka citat som sammanhänger med vilka exakta elevarbeten eller liknande. Vidare är det bildmaterial som finns representerat i studien, av sådan karaktär att bilderna å ena sidan kan te sig generiska men å andra sidan är tillräckligt specifika för att illustrera de fenomen som avhandlas i relation till bildurvalet. Det går med andra ord inte att koppla bildmaterialet till enskilda personer.

Resultat

Framställningen följer samma kronologiska struktur som redovisats i metodavsnittet: Steg 1: Kartläggning, Steg 2: Intervention, samt Steg 3: Avslutande elevreflektion.

Steg 1: Kartläggning

Under den allra första lektionens kartläggning var det tydligt att det behövdes mer data för att kunna identifiera *vad* och *hur* elever skriver för att sedan kunna utforma lämpliga interventioner. Slöjdloggen som eleverna arbetade med är ett förtryckt A4 papper (se bild 2) med två kolumner med rutor, ett par per vecka; samt tre veckor per sida. I den ena kolumnen skulle eleverna skriva en kortfattad reflektion och i den andra rita en bild/skissa av vad som gjorts under lektionen. I takt med att terminen och arbetsprocessen fortskred skapades ett häfte; en samling av slöjdloggar som formar en loggbok över ett läsår.

Bild 2.

Slöjdlogg, med förtryckta rutor för tre veckor, A4 papper.

Slöjdlogg	
Reflektion	Bild/skiss
Vecka: _____	
Vecka: _____	
Vecka: _____	

Till slöjdloggsskrivandet, i det första steget, fanns reflektionsstöd att tillgå för eleverna; i form av ett antal förslag till meningskonstruktioner placerade på väggen i slöjdsalen, se nedan:

- Jag har gjort...
- Jag har provat att...
- Formen blev...
- Materialet var...
- Arbetet gick bra eftersom...
- Svårt var att...eftersom...
- Lätt var...eftersom...
- Från början valde jag att...och ändrade sedan till...
- Jag borde nog ha...
- Jag har tänkt på miljön genom att...
- Hantverkstekniken jag jobbar med heter...
- Jag har lärt mig att...
- Min idé var att...
- Jag följde instruktioner genom att...
- Jag löste problemet med...genom att...

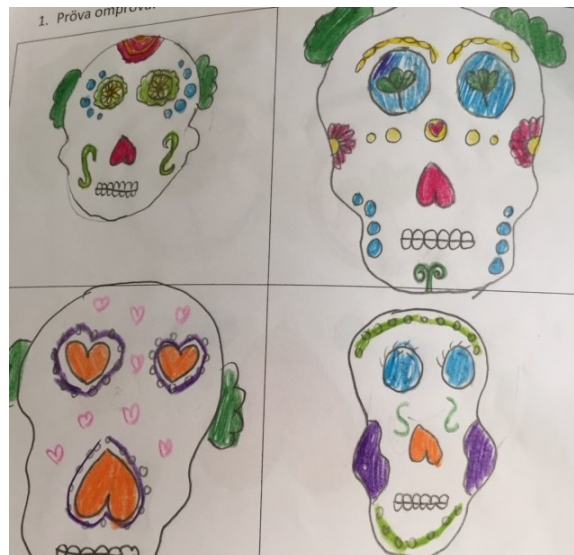
I undervisningen påminde läraren regelbundet om att eleverna kunde ta stöd av meningskonstruktionerna för att skriva sina slöjdloggar. Då eleverna hade skrivit slöjdlogg tidigare i slöjdundervisningen fanns

det dessutom redan när den aktuella studien startade en medvetenhet i klassrummet om formen för skrivandet, slöjdloggens layout och de stöttande meningskonstruktionerna.

I analysen av den allra första lektionens slöjdlogg identifierades en stark betoning av skrivande som kan kopplas till *görande* och direkta händelser från lektionen. En elev skrev exempelvis: "Idag har jag skissat min första döskalle", se bild 3 för exempel på elevskiss. I över hälften av loggböckerna fanns samtidigt uttryck för *estetiska värderingar* kopplade till arbetsprocessen såsom: "Det gick bra för den blev snygg".

Bild 3.

Exempel på elevskisser i form av fyra olika inledande förslag.



Ett återkommande innehåll i slöjdloggen är just uttryck för *värderingar* i ofta mer allmänna ordalag: "Idag har jag gjort två skisser till min döskalle och det var ganska svårt att göra formen men andra skissen var lätt". Att texterna på detta sätt innehållsmässigt handlar om skissen och skeletthuvudet visar hur eleverna skriver om sitt *görande* samtidigt som det finns tecken på viss förmåga till *reflektion* över skissteknik och hur idéer växer fram efter provanden. Några elever visar tecken på förväntan att någon läser texten och avslutar loggbokstexten med avslutningsfraser som "Tjingeling!".

I kartläggningen var det svårt att avgöra vilken påverkan den rådande stödstrukturen, givna meningskonstruktioner tillgängliga genom att vara uppsatta på väggen respektive återkommande muntliga påpekanden om dem, hade för elevernas skrivande i slöjdloggen. Vad som dock framträder är hur det skriftliga innehållet i slöjdloggen handlar om att skissa ett kranium och hur idégenerering och skissande uppfattas på olika vis bland eleverna. Två veckor in på terminen fick eleverna skriftligt besvara några frågor om hur de uppfattade slöjdloggen och slöjdloggsskrivandet. Elevernas svar visar tydligt att eleverna hade *görandet*, undervisningens "vad" i förgrunden när de beskrev vad de gjort under lektionen. Flertalet elever ger uttryck för att de brukar beskriva just vad som har gjorts under lektionen, och arbetsinsatser. Flera elever uttrycker att de brukar skriva vad de har lärt sig och vad de planerar att göra nästa lektionstillfälle. Några elever har samtidigt tydliga förändringsförslag avseende hur loggboksskrivande skulle kunna se ut. Det handlar bland annat om hur tiden disponeras såsom "Kortare tid jag vill sy!!!!!!". Några elever menar att "mer riktade frågor kan utveckla texterna" och att loggboksskrivande ska ske "varannan lektion istället". Utöver uttalade didaktiska förslag, ges förslag att inte skriva slöjdlogg; "Att inte skriva i loggen", "Inte göra det" samt en, kanske retorisk, fråga "Varför ska man ens ha den?".

Vartefter terminen framskred framträdde en tydlig förändring i elevernas slöjdloggar i takt med att arbetsprocessen gick framåt. Skissen lämnade plats både bildligt och innehållsmässigt. När eleverna valt

vad de skulle brodera skedde en förändring innehållsmässigt i loggboksskrivandet, som kom att handla ännu mer uttalat om den egna arbetsinsatsen; ibland med förklaringar till varför det blev som det blev, exempelvis: "Idag fortsatte jag med min mexikanska skalle. Det blev inte så mycket gjort eftersom jag gick med styltor".

Vid genomgång av elevernas loggböcker synliggjordes också hur flera elever avstod från att skriva slöjdlogg. Detta blev särskilt tydligt då eleverna vid ett lektionstillfälle (#7) hade vikarie, som av ordinarie lärare hade getts en lektionsplanering där slöjdloggskrivande ingick. Vid detta tillfälle var det endast sex elever som hade skrivit i sin slöjdlogg och av dessa hade fyra mycket kortfattat beskrivit vad som gjorts under lektionen; "Idag har jag gjort klart näsan". Två skriver mer utförligt: "Idag har jag sytt mina ögon och jag har jobbat bra men lite stökig har jag varit". Inte sällan ses tecken på viss frustration, i samband med *värdering*, som under nästa lektionstillfälle (#8) där en elev skriver: "Idag sydde jag lite i blomman och tänderna. Det tar mycket tid och det känns som om jag aldrig är klar". Det finns också exempel på det motsatta, upplevelser av att arbetet utvecklas positivt, positiv *värdering*: "idag blev jag nästan klar med alla ringar, det gick bra och allt flöt på". Mest frekvent från slöjdloggarna är dock fortsatt korta formuleringar om vad som *gjorts* under lektionen: "Jag har sytt min döskalle". Analysen av elevtexterna under det första steget visade alltså tydliga tecken på frånvaro av användning av rådande stödstrukturer som återfanns i de 15 meningskonstruktioner som satt uppsatta på väggen. Vad som däremot framträder tydligt är hur *görande* återkommer som bärande element i slöjdloggarna vilket kan ses som att eleverna tolkar att vad:et ska tecknas ner i slöjdloggarna; det vill säga vad de har arbetat med under lektionen.

Steg 2: Intervention

Mot bakgrund av att *görandet* varit så tydligt framträdande under första stegets lektioner (#1-11) gjordes valet att förändra de stöttande strukturerna. Eleverna fick nu istället vid varje lektion (#12-22) en specifik fråga att besvara. Lektionerna började med att läraren skrev den specifika frågan på tavlan i klassrummet för att på så sätt aktivera loggboken under hela lektionen. Vid den här perioden kommenterade den undervisande läraren skriftligt den individuella slöjdloggen varje vecka, samt slöjdloggskrivandet diskuterades även med eleverna. Nedan redovisas de olika riktade frågor som eleverna fick utgå från; vid respektive lektionstillfälle. Vid ett tillfälle (#16) bearbetades flera generella frågor om slöjddämnet i grupp, och specifikt slöjdboken i ämnet samtidigt med frågan om hur eleverna såg på tanken om att låta klasskamrater läsa slöjdloggarna och kommentera.

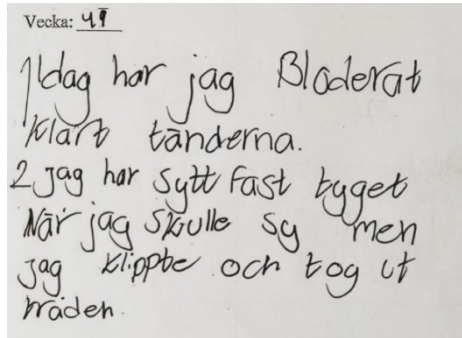
- | | |
|---------------------|---|
| <i>Tillfälle 12</i> | Vilka problem har du stött på, gick de att lösa och i så fall hur gjorde du? |
| <i>Tillfälle 13</i> | Vilka val har du gjort idag och varför valde du som du gjorde? |
| <i>Tillfälle 14</i> | Vad har gått bra och vad har gått mindre bra? Varför gick det som det gick? |
| <i>Tillfälle 15</i> | Ge exempel på sådant som du har lärt dig under lektionen. |
| <i>Tillfälle 16</i> | Diskussion om loggskrivande i mindre grupper utifrån följande frågeställningar: Vad tror du ämnet slöjd handlar om, det vill säga vad ska man lära sig? Är det skillnad att ha specifika frågor att skriva om i slöjdloggen och i så fall på vilket sätt? Vilken betydelse har det att du får respons på det du skriver i slöjdloggen? Beskriv! Skulle det vara bra med kamratrespons, alltså att en klasskamrat läser din slöjdlogg och skriver en respons till dig? Varför/varför inte? |
| <i>Tillfälle 17</i> | Vilket tyg valde du till din slöjdpåse? Varför blev det just det tyget och inte ett annat? |
| <i>Tillfälle 18</i> | Ge exempel på sådant som man lär sig av att skriva slöjdlogg |
| <i>Tillfälle 19</i> | Var befinner du dig i slöjdprocessen? Vad är ditt nästa steg i processen? |
| <i>Tillfälle 20</i> | Hur skulle du beskriva slöjdprocessen för någon? |
| <i>Tillfälle 21</i> | Vilka "handverktyg, redskap och maskiner" har du använt? |
| <i>Tillfälle 22</i> | Föreställ dig hur din påse kommer att se ut när den är helt färdig. Gör en detaljerad skiss i färg. Beskriv med ord vad en ser på bilden. |

Som inledning till det andra steget (#12) ställdes den riktade frågan "Vilka problem har du stött på, gick de att lösa och i så fall hur gjorde du?". Inte sällan beskrivs att det inte uppstått några problem under lektionen: "Jag tovade hela lektionen. No problemo". En hel del elever som tidigare mycket kortfattat

formulerat enbart om *görande* utökar nu genom att behandla den aktuella frågeställningen på ett sätt som även omfattar viss *reflektion*; genom grundläggande språkande i form av vardagliga kommentarer, se bild 4.

Bild 4.

Elev beskriver problem som uppstått i arbetsprocessen.



Andra beskriver problem som uppstått och där lösningen blev att acceptera att det blev fel, eftersom slutresultatet inte nödvändigtvis påverkades negativt. Som nämndes ovan, skrev läraren varje vecka en kommentar i respektive loggbok, vilket eleverna fick veta i början av det andra steget (#12). Flera elever avslutar nu sina loggbokstexter med personligt tilltal i form av en avslutningsfras, som "Hej då!", eller med sitt namn eller en emoji, i likhet med tidigare nämnda "Tjingeling!" i första steget. Några elever påminner läraren om att det snart behövs nya sidor i loggboken och en elev ursäktar sig genom att skriva "Sorry Madeline" till läraren då eleven inte formulerat sig avseende veckans uppgift i loggen. I en del fall då läraren ställt individuella frågor i loggarna besvaras dessa nästkommande vecka: "Ja jag vet hur man svänger. Man tar ner nålen och tar upp pressarfoten, när man backar håller man in en knapp". Ingen elev ställer frågor till läraren i sin slöjdlogg. Bild 5 illustrerar var i processen eleverna var i detta skede.

Bild 5.

Skeletthuvud som ska fästas på slöjdpåse.



De kommande lektionstillfällena följer samma mönster och betoning på *görande* är fortsatt synlig i loggarna, om än inte i samma höga grad som under första steget. Undantagen är femtonde lektionstillfället (#15) respektive tillfälle arton (#18). Under det femtonde tillfället ombads eleverna ge

exempel på sådant som de lärt sig under lektionen. Här anger samtliga elever att de lärt sig hur symaskinens övertråd ska träs; en form av redogörande för gemensamt lektionsinnehåll. Några få elever skriver att de övade att själva trä övertråd och några att lärandet skett genom att se en film. "Jag lärde mig hur man trär en symaskin. Jag lärde mig det genom att kolla på en film". En elev ser ett möjligt innehåll för nästkommande lektion när hen skriver: "Idag har jag lärt mig hur man trär en övernål korrekt. Nästa lektion ska vi nog trä undertråden". En annan elev, utöver att skriva vad hen lärt sig, delar även med sig av sin kunskap och beskriver hur det går till: "Hur man trär en symaskin. Man satte in tråden". Eleverna tycks alltså ha uppfattat frågan och beskriver i direkt anslutning till *görande* sitt eget *lärande*; med andra ord i relation till konkreta exempel från lektionen. Vid de här tillfällena kopplas därmed *lärande* tydligt ihop med *görande*.

Det sextonde lektionstillfället (#16) ägnades åt diskussion och skriftlig utvärdering, utifrån förformulerade frågor. På frågan om vad ämnet slöjd handlar om, det vill säga vad man ska lära sig, svarade eleverna, som var indelade i mindre grupper, att det går ut på att lära sig om, och använda, textilier, att lära sig sy, tova, brodera och använda symaskin. Kvalitet och miljö tas också upp som innehåll i slöjdundervisningen. En grupp tillägger att det "kan också vara hjälpsamt senare i livet om man behöver sy fast något", en annan "Om man inte har råd att lägga pengar på kläder kan man sy om och laga dem själv" och ytterligare en grupp "Att man ska få mer självförtroende". Dessa tre senare tillägg är att betrakta som uttryck för *reflektion*.

Elevernas uppfattning om en eventuell skillnad mellan att ha specifika uppgifter att skriva om i slöjdloggen eller att skriva logg utan några särskilda instruktioner var övervägande samstämmig. Det är positivt med riktade uppgifter eftersom det då är lättare att förstå vad en ska skriva om. En grupp ser dock att "det blir enklare för vissa men svårare för andra", vilket även det är uttryck för *reflektion*. Ytterligare en grupp har svårt att se något positivt med vare sig det ena eller andra sättet utan uttrycker att "En är tråkig, andra är ännu tråkigare". Att läraren skriver individuella kommentarer i slöjdloggarna beskrivs som betydelsefullt. Dels ur ett formativt perspektiv, dels avseende motivation. En grupp beskriver att lärarkommentaren innebär att "Man känner sig bekräftad och blir sedd". Total samstämmighet råder också när det gäller kamratrespons på det som skrivs i loggen, vilket samtliga grupper menar skulle vara negativt. Som en orsak anges att loggen är personlig och privat: "NEJ! För man vill ha det för sig själv". Uppfattningen att det skulle kunna vara en källa till konflikt finns också: "Nej! Då skulle vem som helst kunna skriva vad som helst".

Avslutningsvis diskuterade och formulerade sig grupperna kring vad de skulle tycka var viktigt att skriva om i sina loggar. Främst anger grupperna att loggskrivandet bör behandla det som har gjorts under lektionerna. Eleverna ger alltså bestämt uttryck för att slöjdloggen handlar om att dokumentera *görande*; vilket alltså inte bara är synligt i slöjdloggarna utan även framträdde i gemensamma diskussioner. Gruppdiskussionerna visade dock att/hur stöttande frågor kan aktivera mer *reflektion* kopplat till *görande*.

Uppgiften under artonde (#18) tillfället var att ge exempel på sådant som man lär sig av att skriva slöjdlogg. Ett par elever anger inte några specifika kunskaper som utvecklas genom loggskrivande: "Vet inte" samt "Jag tror inte att man lär sig något". Flera elever beskriver att slöjdloggen medför allmän skrivträning: "Man lär sig skriva bättre". En del elever ser uttryckligen skrivande i slöjdlogg som en möjlighet till *reflektion*: "Man blir bättre på att reflektera och man blickar tillbaka på vad man gjort". Slöjdlogg som ett stöd för minnet anges av flera, till exempel "Man kommer ihåg vad man har gjort och det som man lärt sig fastnar längre om man läser det!". Uppfattningen att loggen har en formativ funktion delas av flera elever: "jag tror att det kan hjälpa en att veta vad man behöver bli bättre på", vilket i sig är ett exempel på språkande som synliggör reflektion.

Liksom i första steget framträder *görande* som framträdande tema i elevernas skrivande, med mer reflekterande drag om *lärande* och mer utvecklat *språkande* om i första hand materialhantering. När

eleverna får frågor som bjuder in till mer vardagligt tyckande tar eleverna chansen och skriver sina tankar och åsikter; en form av *språkande* som ger uttryck även för ämnesspecifik *reflektion* genom sina direkta kopplingar till slöjdaktiviteten.

Steg 3: Avslutande elevreflektion

I det tredje stegets avslutande lektion (#23), skulle elever ta sig an en skriftlig uppgift. Med stöd av sin slöjdlogg skulle varje elev beskriva sin arbetsprocess, det vill säga själva arbetet med slöjdpåsen, från inledande tankar och idéer fram till den färdiga slöjdprodukten. Exempelvis skrev en elev:

Jag började med att skissa på flera döskallar tills jag hittade en som jag tyckte om lite extra mycket. Jag gjorde en med mycket färger som jag tyckte var fint. Jag klippte ut döskallen och dem små blommorna jag skulle nåla fast. Men problemet var att jag inte tänkte på hur mycket jobb det var. Allting var pilligt och jag hade inget tålamod så allting blev lite slarvigt gjort. Jag valde ju att göra en döskalle som var lite inspererad av dem som dem brukar göra i Mexico. Så mycket blommor och färger. När jag var klar med döskallen skulle jag börja med min påse. Så då fick jag lära mig hur man sätter in undertråden och övertråden och hur man kör maskinen. Det gick ganska bra för att jag har sytt på symaskin förut. Så då när jag skulle sy på påsen började jag med att klippa ut ett tyg och runt det. Sedan sydde jag kanaler och sydde ihop dem två ändarna så det blev en stor påse. Sen nålade jag fast döskallen på påsen och sydde fast den med zickzack stygn. Det var ganska kul tyckte jag. När jag var klar med det så fick jag välja ett snöre så man kunde hålla i påsen. Jag valde ett vitt snöre eftersom jag tyckte det skulle passa med påsen som var vit. Sen var jag klar. Jag har använt ganska många verktyg. Bland annat broderi nål och knappnålar. Jag är ganska nöjd med påsen för jag tyckte den var fin men det ända som var dåligt var mina blommor på döskallen. Jag gjorde dem för slarvigt. Om jag skulle gjort det på något annat sätt skulle jag ha använt lite blåare färger och istället för att klippa ut blommorna skulle jag bara broderat blommor. Men det var allt om min slöjdpåse.

I analysen av elevernas avslutande skriftliga uppgift framgår det med tydlighet att elevernas texter fortfarande har *görande* som bärande element; men samtidigt också att eleverna nu har ett mer nyanserat sätt att beskriva slöjdprocessen. Eleven ovan beskriver *görande* men här finns även exempel på hur eleven *reflekterar om värderingar om föremålens estetiska uttryck* samt vad som kan göras annorlunda under processens gång; vilket eleven ovan beskriver som ”jag gjorde den [läs döskallen] för slarvigt”; en form av *reflekterande språkande*.

Sammanfattning resultat

I tabell 4 nedan sammanfattas tre huvudsakliga teman: *Görande*, *Reflektion* och *Lärande*. Deras inbördes relation problematiseras och diskuteras i det avslutande diskussionsavsnittet.

Tabell 4.

Redogörelse av studiens teman respektive underteman.

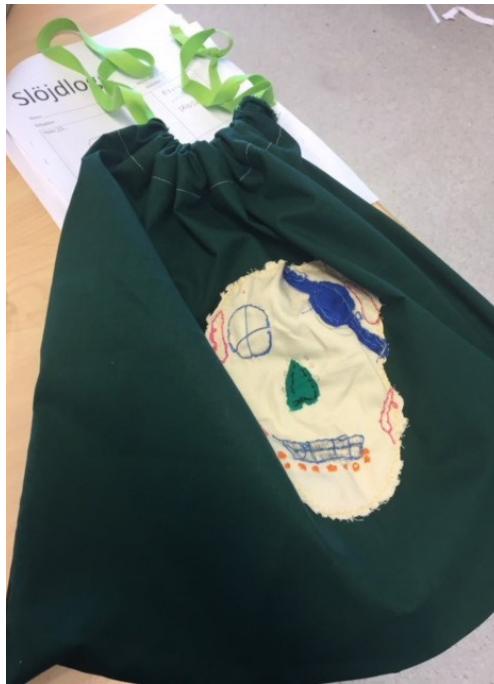
Tema:	Görande	Reflektion	Lärande
Undertema	Grundläggande <i>språkande</i> som beskriver faktiskt görande. Enkla <i>värderingar</i> som ”bra/dålig” om arbetsprocess och estetiskt uttryck.	Mer nyanserat <i>språkande</i> i vardagligt sammansatt språkdräkt, som ger mer än ensidig beskrivning. <i>Värderingar</i> av typen ”å ena sidan och å andra sidan” kopplade till görande med inslag av mer prövande.	Utvecklat <i>språkande</i> med slöjdspecifika exempel och resonering som demonstrerar lärande. Sammansatta <i>värderingar</i> som spänner över större områden och längre tidsaspekt.

Som framkommit är ett centralt resultat från studien att beskrivningar av *görande*, dominerar i både första stegets (#1–11) kartläggning och övriga arbete. Under andra steget (#12–22), med riktade frågor/uppgifter, var *görande* inte lika dominerande, men fanns fortfarande ständigt med. Ju närmare eleverna kom det tredje och sista steget, den avslutande uppgiften under sista lektionstillfället (#23) där eleverna ombeds beskriva hela arbetsprocessen i slöjd, blev en betydligt större repertoar synlig, såsom sammansatta och nyanserade *värderingar*, exempelvis om estetiska uttryck.

Därmed förelåg avgjort en utveckling avseende elevernas förmåga att skriva om sin arbetsprocess i en slöjdlogg. Aktuell studies resultat innebär alltså att elevers skrivande om slöjdprocessen utvecklas genom vad Filiettaz (2011) benämner *stöttande frågor* eller *instruktioner*. Bild 6 nedan illustrerar skilda aktiviteter som eleverna arbetat med under de båda terminerna: skriva slöjdlogg och sy en slöjdpåse med tillhörande broderi i form av en kranieform.

Bild 6.

Färdig påse som är placerad på elevens slöjdlogg.



Diskussion: Varför ska man ens ha den?

Flera elever i studien angav när de tillfrågades om vad som kunde läras genom att skriva logg att det kunde bidra till att de blev bättre på att skriva. Som konstaterats utvecklades också deras loggtexter generellt och blev mer innehålls- och omfångsrika. Eleverna blev helt enkelt otvetydigt bättre på att skriva slöjdlogg. I termer av denna undersöknings frågeställning: *Hur kan stöttning utformas för att främja elevers utveckling av förmåga att i skrift reflektera kring sin arbetsprocess i loggbok?* kan det därför hävdas att det å ena sidan förefaller vara en enkel väg framåt att arbeta med förformulerade stöttande frågor eller instruktioner, men att det också sannolikt går att vidareutveckla och bygga vidare på de former av till slöjdämnet angränsande skriftbruk som identifierats. Det bör också betonas att de vägar som visat sig fungera för att främja elevernas förmåga att i skrift reflektera, inte utesluter att det finns helt andra, möjligtvis ännu bättre, sätt att främja utveckling av förmåga att reflektera i skrift.

Tre teman, *görande*, *reflektion* och *lärande*, samt två underteman, *språkande* respektive *värderingar*, framträdde genom analysen av elevernas loggböcker. Det är tydligt att de går in i varandra på olika sätt. Någon form av *språkande* är en förutsättning för att ett tema överhuvudtaget ska vara avläsbart i loggbokens skrift. Likaledes är *värdering* något som kan sägas föregå vilken handling, eller *görande*, som helst som kommer till stånd; eftersom valet av en viss väg samtidigt även utesluter andra möjliga vägar. Själva *reflektionen* är på detta sätt inte avläsbar direkt från *görande*, men då ett explicit språkande kopplas till (slöjd)aktiviteten, framträder hur *värdering* är närvarande; och utgör en ofrånkomlig beståndsdel av all form av *reflektion*. Därmed handlar det om, i termer av skriftspråklig litteracitet, om en kvalitativ förändring som äger rum från *görande* via *reflektion* till *lärande*, i takt med mer utvecklat *språkande* och att mer sammansatta *värderingar* kommuniceras. Poell (2010, s. 250) beskriver det som

”the transformative and reflective link between concrete actions and the conceptual understanding of practice”. Men alla dessa beståndsdelar, från *görande* hela vägen till *värderingar* enligt ovan, finns där egentligen hela tiden i utvecklandet av det Johansson (2019, s. 215) benämner ”handlingsburen kunskap”, redan från början i allt *görande* i slöjdsalen. Med en jämförelse, och användande av ett klassiskt exempel (jfr Polanyi, 2013), så lär vi oss cykla genom att cykla, oavsett om/hur vi resonerar språkligt, i skrift eller muntligt, om själva lärprocessen, cykeln eller cyklandet som sådant.

Traditionellt har slöjden, som framkommit i inledningen, inte utgjort en skriftbrukspraktik där eleverna förväntats producera (skriftlig) text. Att elever idag skriver slöjdlogg och att den nu mer eller mindre anses vara en självklar del av slöjden kan inte ses som något annat än en omvälvande förändring av den svenska skolans slöjdundervisning. Utifrån terminologi hos Barton och Hamilton (1998) kan det ses som ett exempel på extern styrning av någons arbete, i detta fall elevers och lärares, via styrdokument. Problemet är bara, som visats i denna artikels inledning, att styrdokumenten aldrig entydigt pekat i den riktning som undervisningen och bedömningen kommit att röra sig mot. Det har på något sätt bara blivit så som det nu är. I dagsläget finns samtidigt avgjort, som en konsekvens av de förändringar som otvetydigt skett, direkt (elev)skriftbruk i slöjd (ämneslitteracitet, jfr Bergh Nestlog 2019; Porko-Hudd & Sjöberg, 2021). Och detta nuvarande skriftbruk skiljer sig, som också visats i inledningen, likaledes avgjort från tidiga texter inom textilslöjden, exempelvis den första läroboken i textilslöjd i Sverige från 1892 (Trotzig, 1989) respektive olika andra typer av slöjdspecifika texter (mönster, stick-/virkbeskrivningar med mera) (jfr t.ex. Berge, 1992; Johansson, 2021). Dessa slöjdtexter har över tid kommit att bli alltmer multimodala. Ett sätt att bygga vidare på den nuvarande utvecklingen av ämneslitteracitet vore som antytts därför att ansluta till ovannämnda tidigvarande texttyper även om de, som också nämnts, inte alltid direkt upplevs som *texter* utan tvärtom kan framstå som osynliga (Trotzig, 1989). Men det går alltså inte heller att bortse från att det historiskt funnits skriftbruk och idag sannolikt i ännu högre grad finns flera former av till slöjdamnet angränsande skriftbruk. Något av en mellanväg tycks erbjudas avseende skriftbruk i finsk slöjdundervisning, där Törmälä och Kulju (2023) pekar på hur arbetsinstruktion förs in som slöjdrelevant skrivuppgift för lågstadielever, som en parallell till de arbetsinstruktioner som används av hantverkare. Den finska studien visade att eleverna relativt snabbt utvecklades avseende textens struktur respektive användning av ämnesterminologi.

Formuleringar i läroplaner och andra styrdokument kan uppfattas som neutrala och allmängiltiga men utgör i själva verket föränderliga politiska uttryck för strävan att reglera verksamheten utifrån aktuella diskurser (Borg 2016; Carlgren 2015). Som framkommit har slöjdloggar funnits en längre tid (Johansson, 2011), men det var alltså, om en ser till läroplanerna i slöjd, först från Lgr 11 som slöjdloggen så att säga skrivs fram; i och med skrivningen att eleverna ska tillhandahålla ”Dokumentation av arbetsprocessen i ord och bild”; en typ av precisering som alltså inte funnits, varken tidigare eller senare (nuvarande läroplan Lgr 22). Något som introduktionens genomgång däremot visat vara ett konstant, samt alltså i ämneshistorisk tradition väl förankrat, inslag i svensk undervisning i slöjd är *reflektion* (Lgr 94, Lgr 11 och Lgr 22). Motsvarande resultat påvisar även Porko-Hudd och Sjöberg (2021) i förhållande till Finland. Men i Sverige fick dessa områden samtidigt även en något större tyngdpunkt i Lgr 11 i och med ”analysera och värdera arbetsprocesser och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp” som kommit att ge bestående avtryck; vilket även det är ett tydligt uttryck för en reglering av slöjdamnet. Rent konkret kan denna utveckling tänkas ha medfört komplikationer i form av att det för ett ”högt” betyg i slöjd inte längre var tillräckligt att visa hantverksskicklighet. Denna färdighet behövde plötsligt kompletteras med en språklig förmåga, vilken ofta förväntas uttryckas i skrift. Vissa förändringar har skett i och med Lgr 22, men det är fortsatt intressant att fundera över konsekvenser av den övergripande utvecklingsriktningen, oavsett om det varit medveten eller ej.

Något som talar för att loggböcker, i alla ämnen, kan väntas fortsätta att komma till användning och därför existera, oberoende av formuleringar i styrdokument, är att de är praktiska för lärare när betyg ska sättas; eller för att hänvisa till när ett betyg ifrågasätts. Inte minst i de fall där (slöjd)lärare ska

bedöma elever som hen inte själv utan en obehörig kollega undervisat, är reflektioner i form av skrift en väsentlig källa till information. Det bör samtidigt också framhållas att vad eleven *kan ge uttryck för i skrift* inte nödvändigtvis är detsamma som, eller ens har någon som helst koppling till, vad eleven *kan*, vilket är ett vanligt validitetsproblem relaterat till skolans prov- och bedömningstraditioner (Black, 2016; Stobart, 2009). Annorlunda uttryckt: det kunnande som egentligen efterfrågas kommer inte till uttryck i den form som valts för att pröva elevens kunnande.

Så, varför ska man ens ha den? Elever tycks inte skriva för sin egen del och inte heller, åtminstone inte med lust, för sakens skull. En uppenbart tänkbar och användbar funktion för slöjdloggen skulle dock kunna vara som ett verktyg för kommunikation mellan elev och lärare. Elever skulle kunna ställa frågor, samspråka med sin lärare och därmed i högre grad vara delaktiga i sin egen kunskapsutveckling i ämnet. I studiens slöjdloggar syntes dock ytterst lite, om ens någon egentlig, kommunikation av det slaget. En möjlig förklaring till detta kan vara att en elev (eventuellt) genom att ställa en fråga samtidigt upplever sig exponera okunskap, vilket i sig skulle kunna sägas hänga samman med ett hos eleverna outtalat fokus på *görande* i stil med yngre barns ”kan själv”. Just detta är värt att stanna upp vid, då det, hur det än förhåller sig, visar att loggbokens skriftpraktik bär med sig lager av föreställningar inbäddade i sociala handlingsmönster (Karlsson 2006). Även Black (2016) framhåller klassrumssamtalets avgörande roll för att mediera det språkande som är kopplat till olika skolämnen: vad och hur man talar om det man gör. Det finns alltså sannolikt en förklaring, även om det i nuläget inte går att veta vilken den är.

Denna studies syfte har varit att främja förståelse av loggboksskrivande. Anledningarna till varför det kan tänkas se ut som det gör har belysts ovan. Den kvarstående stora grundfrågan är dock om ökade kunskaper när det gäller att skriva om slöjd, egentligen, är detsamma som ökade slöjdkunskaper, eller om aktiviteten loggskrivande i slöjden i själva verket rentav blir en väg som leder bort från ämnets egentliga kärna. Genom att i hög grad ha mätbara kunskapsresultat i fokus kan slöjdundervisningen komma att handla om annat än bildning, hantverket och den kreativa utveckling, glädje och problemlösning som slöjdprocessen historisk har visat sig kunna resultera i. Det vore mycket tråkigt för alla inblandade parter om så visade sig vara fallet.

Referenser

- Barman, L. & Weurlander, M. (2024). Tematisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 38–55). 4. Uppl., Liber.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press
- Berge, B. M. (1992). *Gå i lära till lärare: en grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Bergh Nestlog, A. (2019). Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter. *HumaNetten* 42, s. 9–30. <https://doi.org/10.15626/hn.20194202>
- Bergqvist, K. & Säljö, R. (2004). Learning to plan. A study of reflexivity and discipline in modern pedagogy. I P. Renshaw & J. van den Linden (red.), *Dialogic learning. Shifting Perspectives to Learning, Instruction and Teaching* (s. 198–124). Kluwer Academic Publishers.
- Black, P. (2016). The role of assessment in pedagogy – and why validity matters. I D. Wyse, L. Hayward & J. Z. Pandya (red.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, Vol. 2 (s. 725–738). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781473921405>
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404447&dswid=-7321>

- Borg, K. (2016). Slöjdforskning i Norden. *Tilde Tema slöjd nordisk forskning, bedömning och läroplaner* (Rapport nr 16, s. 7–27). Umeå universitet.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-179713>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos
- Danielsson, K., & Selander, S (2016). Reading Multimodal Texts for Learning – a Model for Cultivating Multimodal Literacy. *Designs for Learning*, 8(1), 25–36, DOI:
<http://dx.doi.org/10.16993/dfl.72>
- Filliettaz, L. (2011). Asking questions... getting answers: A sociopragmatic approach to vocational training interaction. *Pragmatics and Society*, 2(2), 234–259
- Flood, J., Lapp, D. & Heath, S. B. (2004). *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. Taylor & Francis Group.
- Gåfvels, C. (2023). *En kvalitativ studie kring bedömningspraktiker*. Rapport för Kunskapsskolan
<https://www.kunskapsskolan.se/nyheter/2023-12-14-ny-kunskapsrapport-om-praktisk-estetiska-amnen-en-kvalitativ-studie-kring-bedomningspraktiker>
- García-Herrera, R., Wilkinson, C., Koek, F. B., Prieto, M. R., Calvo, N., & Hernández, E. (2005). Description and general background to ships' logbooks as a source of climatic data. *Climatic Change*, 73, 13–36.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Heinemann.
- Gibson, S. A. (2011). Coaching Conversations: Enacting Instructional Scaffolding. *Mid-Western Educational Researcher*, 24(1), 5–20.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/10128>
- Jeansson, Å. (2017). *Vad, hur och varför i slöjdämnet. Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-130419>.
- Johansson, M. (1994). *Slöjdprocessen – Arbetet i slöjdsalen. Dagboksanteckningar*. (Forskningsrapport, 11). Göteborgs universitet.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/15749/gupea_2077_15749_3.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Johansson, M. (2011). Dagboksmetod – att beskriva slöjdarbete med elevers och lärares egna ord. *Techne*, 18(1), 79–93. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/32>
- Johansson, M. (2019). Materiella och immateriella resurser – hållbar utveckling i och genom slöjd. *Nordic Studies in Education*, 39(3), 214–227.
- Johansson, M. (2021). Laddad slöjd Slöjdekunskande och slöjdföremåls meningsskapande. *Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(3), 15–31.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Språkrådet.
- Lea, M. R. (1999). Academic literacies and learning in higher education. I C. Jones, J. Turner & B. Street (red.), *Students Writing in the University Vol. 8: Cultural and epistemological issues* (s. 103–124). John Benjamins Publishing.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J. & Edling, A. (1999). Elevers möte med skolans textvärldar. *ASLA Information*, 25(2), s. 40–44.

- Lillvist, A. (2022). Från praktisknära forskning till en praktisknära etik. I I. Eriksson & A. Öhman Sandberg (Red), *Praktikutvecklande forskning mellan skola och akademi. Utmaningar och möjligheter vid samverkan* (69–81). Nordic Academic Press.
- Lindfors, L. (2000). Nordisk slöjdforskning: fakta och funderingar inför projektsamarbete. I U. Suojanen & M. Porko-Hudd (red.), *World-wide sloyd: Ideologi för framtidens samhälle. Ideology for future society. Dokumentation från NordFo-symposium, Vasa 26–27.11.1999*, (s. 17–48).
- Lindqvist, E. (2014). *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap. Fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning*. (Licentiatuppsats, Stockholms universitet). <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A752071&dswid=-8151>
- Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Liber Förlag.
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2018). *Läsloggar – ett tankeredskap*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR097642>
- Mäkelä, E. (2007). Kunskapens form – på spaning efter en gestalt. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Tema: Rum för forskning – Rymd för lärande*, s. 44–63.
- Polanyi, M., *Den tysta dimensionen*, Daidalos.
- Porko-Hudd, M. & Sjöberg, B. (2021). Dokumentation i slöjdpraktiker – redskap för att fånga slöjdprocessen och synliggöra lärandet. *Ainedidaktikka*, 5(2), 68–87. <https://doi.org/10.23988/ad.90778>
- Rolf, B. (1991) *Profession, tradition och tyst kunskap*. Bokförlaget Nya doxa.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. (2017). Learning by making. I K. A. Pepper (red.), *The SAGE encyclopedia of out-of-school learning*, (s. 421–424). Sage publications Inc.
- Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan 1992: Slöjd huvudrapport*. Skolverket.
- Skolverket (1994). *Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap* (rapport nr 58). Liber.
- Skolverket (2015). *Slöjd i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3499>
- Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd*. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3845> [2020-11-08]
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Sjätte upplagan. Skolverket <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-for-skoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Skolverket (2019). *Förändrad slöjdläroplan ställer nya krav*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/forandrad-slojdlaroplan-staller-nya-krav>
- Skolverket, (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Skolverket (2022). *Jämföra kursplanerna – slöjd Lgr22–Lgr11*. https://slojd.net/wp-content/uploads/2023/06/jamforelsedok_Slojd.pdf.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan, allmän del, (Lgr 69)*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Smidt, J. (2011). *Ti teser om skrivning i alle fag. På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Tapir Akademisk Forlag.
- Stobart, G. (2009) Determining validity in national curriculum assessments, *Educational Research*, 51(2), 161–179, DOI: 10.1080/00131880902891305

- Street, B. V. (2015). Academic Writing: Theory and Practice. *Journal of Educational Issues*, 1(2), 110–116.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2022). Learning in a Designed World: Symbolic Technologies and Epistemic Practices in the Evolution of Professional Knowing. I H. Bound, J. Pei-Ling Tan, R. Lim Wei Ying (red.), *Pedagogies for Future-Oriented Adult Learners: Flipping the Lens from Teaching to Learning* (s. 49–65). Springer International Publishing.
- Törmälä, V. & Kulju, P. (2023). Work descriptions written by third-graders: An aspect of disciplinary literacy in primary craft education. *Journal of Writing Research*, 15(1), 15–40.
- Trotzig, E. (1989). Den osynliga texten: Textens roll i den kvinnliga skolslöjden. *SPOV Studier i den pedagogiska väven*, 7 (s. 3–27).
- Pink, S. & Fors, V. (2018). Samverkansetik. I M. Berg, V. Fors, & R. Willim (red.). *Samverkansformer: nya vägar för humaniora och samhällsvetenskap* (s.69–91). Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*.
- Wiklund-Engblom, A., Hartvik, J., Hiltunen, K., Johansson, M., & Porko-Hudd, M. (2015). Process documentation in sloyd: Pilot study of the ‘talking tools’ application. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 9(3), 1117.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Österlind, E. (red.), (2005). *Eget arbete - en kameleont i klassrummet: perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Studentlitteratur.

Annika Nordahl har varit förstelärare, undervisat i svenska och engelska, samt varit delaktig i ett flertal praktisknära undervisningsutvecklande studier på Sjöstadsskolan i Stockholm. Hon har en magisterexamen i didaktik och gick i pension hösten 2023.

Madeline Ekblom är lärare i svenska, bild och slöjd på Sjöstadsskolan i Stockholm. Hon har ett stort intresse för hur ämestraditioner respektive stöttande strukturer, samt arbetar som arbetslagsledare aktivt med bland annat ämnesutveckling.

Camilla Gåfvels är lektor vid Institutionen för bild- och slöjdpedagogik på Konstfack i Stockholm. Hennes forskningsintressen är centrerade kring praktisknära forskning, yrkeskunnande samt områden kopplade till bedömning och estetik i skola såväl som arbetsliv.

Viveca Lindberg är professor emerita i komparativ ämnesdidaktik vid Stockholms universitet. Hennes forskningsintresse inkluderar frågor om kunskap och kunnande, skola och utbildning, samt mer specifikt vad som framstår som viktigt att kunna.