



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Vad bedöms i slöjd?

En undersökning där slöjdlärare och elever svarar

Lisa Enqvist & Marie Karlsson

Inriktning LAU370  
Handledare: Marlène Johansson  
Examinator: Monica Petersson  
Rapportnummer: VT11-2940-01

# Abstract

**Titel:** Bedömning i slöjd

**Författare:** Lisa Enqvist & Marie Karlsson

**Kursansvarig institution:** För LAU370 Sociologiska institutionen

**Handledare:** Marléne Johansson

**Examinator:** Monica Peterson

**Typ av arbete:** Examensarbete inom lärarutbildningen

**Termin och år:** vt-2011

**Rapportnummer:** VT11-2940-01

**Nyckelord:** läroplansteori, bedömningsunderlag, slöjdprocess, matris.

## *Sammanfattning*

### **Syfte**

Uppsatsens syfte var att undersöka slöjdlärares bedömningsunderlag i slöjddämnet utifrån tre huvudfrågor. Vi ville undersöka hur slöjdlärarna informerade sina elever i årskurs 9 om vad som bedöms samt om deras elever uppfattade vad lärarna bedömde.

### **Metod**

För att få svar på uppsatsens tre huvudfrågor genomfördes både en kvalitativ och kvantitativ undersökning. Kvalitativa intervjuer gjordes i fyra grundskolor med åtta slöjdlärare, varav fyra var kvinnor och fyra män. Den kvantitativa enkätundersökningen gjordes med ett urval av slöjdlärarnas elever, där vissa frågor var liknande intervjufrågorna. Detta för att elevernas svar senare jämfördes med slöjdlärarnas svar.

### **Resultat**

Resultatet visade att eleverna generellt hade en god uppfattning om vad deras slöjdlärare bedömer i slöjd, vilket tyder på en god transparens hos slöjdlärarna gentemot sina elever. Både slöjdlärare och elever svarar att det är slöjdprocessen och dess delar som bedöms i slöjden.

Däremot visade undersökningen att omkring en tredjedel av eleverna tror att deras slöjdlärare bedömer elevernas beteende, uppförande eller sociala kompetens. Slöjdlärarna uppgav att de inte bedömer detta, men är medvetna om att de trots allt kanske omedvetet väger in det i bedömningen. Vidare visade resultatet att samtliga slöjdlärare upplever ständig tidsbrist för didaktiska och kunskapsutvecklande samtal med sina elever.

Undersökningen kan ge lärare en större medvetenhet kring vad som påverkar bedömning ur flera perspektiv, till exempel olika faktorer som påverkar den kunskapssyn som blir gällande i läroplanerna. Den kan också väcka ytterligare nyfikenhet då man vill veta mer om elevernas syn och inställning om bedömning i slöjddämnet.

# Förord

Slöjdämnet bidrog till att vi lärde känna varandra och kom överens om att skriva detta uppsatsarbete tillsammans. Det känns roligt att i slutet av sin utbildning återuppta slöjdämnet efter flera terminers uppehåll och studier av så kallade teoretiska ämnen. Vi delade in arbetet i olika ansvarsområden som vi sedan bearbetade tillsammans. Trots att arbetet stundtals varit stressigt har samarbetet fungerat på ett välbalanserat sätt. Vi hoppas att läsarna av uppsatsen lär känna slöjdämnet lite bättre och att den kan bidra till nya tankar och idéer kring bedömning som kan leda till nya forskningsfrågor. Vi vill avsluta med att rikta ett stort tack till vår handledare Marléne Johansson för hennes granskande forskningsglasögon och vägledande kommentarer.

Lisa Enqvist & Marie Karlsson

Floby                      Skara

2011-05-26

# Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	1
<b>2. Teoretisk bakgrund</b> .....	<b>3</b>
2.1 Historik .....	3
2.1.1 Slöjdämnet–då .....	3
Grundskolans genomförande .....	4
2.1.2 Slöjdämnet–nu .....	5
2.2.1 Läroplaner och filosofi .....	6
2.2 Kunskapssyn och läroplaner .....	6
2.2.2 Uppfattning av läroplanen .....	7
2.3 Bedömning .....	8
2.3.1 Ansvar och tydlighet .....	8
2.3.2 Formativ och summativ bedömning .....	9
2.3.2 Matris och process .....	10
2.3.3 Språk .....	10
Olika slags språk .....	11
<b>3. Metod</b> .....	<b>13</b>
3.1 Metodval .....	13
Utformning av enkät–och intervjufrågor .....	13
3.2 Urval .....	14
3.3 Genomförande .....	15
3.4 Etiska hänsyn .....	15
3.5 Bearbetning .....	15
<b>4. Resultat</b> .....	<b>17</b>
4.1 Vad bedöms i slöjden? .....	17
Slöjdlärarnas information om bedömning .....	17
Elevernas kännedom om sin utveckling för att uppnå målen .....	17
Vad elever tror att slöjdlärare bedömer .....	18
Lärarnas svar om planerings–och värderingsstenciler .....	23
Utvärdering .....	24
Sambedömning med eleverna .....	25
4.2 Matris och strävansmål .....	26
4.3 Redovisningssätt .....	28
Dagbok eller loggboksskrivande .....	28
Prov i slöjden .....	28
Redovisning av färdig produkt .....	30
<b>5. Diskussion</b> .....	<b>32</b>
5.1 Metoddiskussion .....	32
5.2 Resultatdiskussion .....	32
<b>6. Referenser</b> .....	<b>36</b>
Bilaga 1: (1-3) Enkät till slöjdelever i årskurs 9 .....	
Bilaga 2: Intervjufrågor till slöjdlärare .....	



# 1. Inledning

Vi är två lärarstudenter som har ämneskombinationen religion/slöjd, samt svenska/slöjd för grundskolans senare år. Eftersom slöjd är vårt gemensamma ämne har vi valt att skriva uppsatsen om slöjdamnet där tanken är att lyfta frågan kring bedömningsunderlag i slöjden. Under den verksamhetsförlagda praktiken (vfu), har vi haft praktik inom både slöjd och våra så kallade teoretiska ämnen. I de teoretiska ämnena har vi iakttagit hur lärarna ofta presenterar de olika arbetsområdena utifrån kursplanens strävansmål, vad som bedöms och ibland även knyter an till ämnesmatrisen. Eleverna är således väl informerade om både vilka kunskaper de kan utveckla, samt vilka kriterier som läraren bedömer i arbetsområdet. I slöjdamnet däremot noterade vi att elever sällan verkar vara medvetna om vad det är som bedöms och utvärderas i slöjden, vilket också har stöd i den nationella utvärderingen om slöjd i grundskolan, NU 03, (Skolverket 2005). Vi noterade även att elever sällan redovisade eller fick sitt slöjdarbete individuellt utvärderat genom samtal med sin lärare. På så vis uteblir den återkoppling som är typisk för formativ bedömning, vilket fick oss att börja fundera på hur och vad slöjdlärarna bedömer i slöjden. Det verkar vara svårare för slöjdlärarna att tydliggöra, samt synliggöra för eleven vilka kunskaper eleven har möjlighet att utveckla i förhållande till kursplanen eller ämnesmatrisen. Vi blev nyfikna på att undersöka om eleverna uppfattat vad deras slöjdlärare bedömer i slöjden, samt hur slöjdlärarna går tillväga för att synliggöra detta för eleverna. Kommer elevernas svar stämma överens med deras slöjdlärares svar i vår undersökning?

I slöjd varierar bedömningsunderlaget för elevernas betyg från skola till skola och från lärare till lärare. Vi har bland annat tagit del av den nationella utvärderingen i slöjd, NU 03, som visar att det har blivit för stora skillnader mellan den nationella kursplanen till slöjdlärares bedömning och betygssättning (2007:5), samt av John Goodlads läroplansteori som presenterades år 1979 i *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice* (Goodlad påvisar hur kursplaner består av olika nivåer och hur varje nivå påverkar kursplanstolkningen 1979:60 ff). Hur och om tolkningen av slöjdamnets kursplan påverkar undervisningen, vad lärarna bedömer i slöjd och hur detta uppfattas av deras elever är något som väckte vår nyfikenhet. (Detta kommer att presenteras utförligare under rubriken 2.2.2 Uppfattning av läroplanen).

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Enligt utvärderingar i NU 03 (Skolverket 2005) brister det i slöjdlärares transparens, det vill säga förmåga att synliggöra hur och vad de bedömer i slöjden. Slöjdlärarna har ofta en ensam arbetssituation då de saknar kollegor att diskutera kring sitt ämne och få hjälp att granska sin undervisning. Trots den nationella likvärdighetssträvan som eftersträvas i grundskolans läroplansmål, påvisar undersökningar att slöjdundervisningen är olika på landets skolor, samt mellan slöjdlärare. På så vis blir elever i slöjd beroende av lärarens förhållningssätt till slöjdamnet och hur denne tolkar kursplanen. Dock anses slöjdamnet vara skolans mest fria ämne vad gäller elevinflytande. Elever har relativt stor valmöjlighet att välja vad de vill tillverka för slags produkt. Ämnets slöjdprocess, det vill säga alltifrån idé, planering, genomförande, resultat och utvärdering är central i kursplanen (Skolverket 2000).

Uppsatsens syfte är att undersöka vilket eller vilka underlag slöjdlärare använder vid bedömning i slöjdamnet i årskurs 9, ur både slöjdlärares och deras elevers perspektiv. Detta ligger till grund för följande frågor:

*Vilka bedömningsunderlag använder lärarna vid bedömning i slöjden och hur gör de eleverna medvetna om detta?*

*Vad uppfattar eleverna vad deras lärare bedömer i slöjden?*

*Hur stämmer elevernas uppfattning överens med lärarnas, gällande vad som bedöms i slöjden?*

## 2. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel presenteras litteratur och forskning kring bland annat slöjdämnets historia, kursplaner, kunskapssyn, läroplansteori, bedömning samt vikten av språk. Inför varje avsnittsdel följer en kortare presentation om de ämnen som presenteras i de olika teoriavsnitten.

### 2.1 Historik

I detta avsnitt presenteras slöjdämnets historia som skolämne fram till idag. De formella läroplanerna i slöjd har reviderats över ett sekel och skildrar hur synen på kunskap förändrats och påverkats. Vad som bedöms i den nuvarande och snart kommande kursplanen i slöjd avslutar detta avsnitt.

#### 2.1.1 Slöjdämnet– då

När och på vilket sätt slöjden kom in som ämne i den svenska skolan har sitt ursprung från influenser från Europa. Redan på 1700-talet fanns idéer om hur barn skulle undervisas med en arbetspedagogik. Filosofen Johan Heinrich Pestalozzi (1746–1827) var mannen bakom tankar som att det ”i klassrummet där barnet undervisades skulle finnas både böcker och hyvelbänkar, knypeldynor och svarvstolar så att barnen skulle lära sig räkna, skriva och sjunga utan att behöva lämna sina handarbeten” skriver Per Hartman (1984:7). Pestalozzis tankegångar tillsammans med de filantropiska tankegångarna om barnens behov av frihet, samt att utföra något nyttigt bidrog till en så kallad arbetsskolrörelse i Sverige och Europa. Den tidigaste slöjdundervisningen skedde redan 1776 på Gustavsbergs barnhus. Således kopplades slöjd till fattigvården som kan ha bidragit till slöjdämnets låga status som påverkar synen på slöjdämnet än idag.

År 1815 föreslogs det i en riksdagsmotion att införa slöjd som ämne i folkskolan, men motionen avlogs. Slöjdverksamheten ute i fattigstugorna, även kallade arbetsstugor, tros ha varit en bidragande orsak till avslaget eftersom arbetsstugornas syfte var vårdande och inte pedagogiska. I takt med att industrialismen och urbaniseringen ökade, minskade hemslöjden ute på landsbygden, som tidigare bidragit till ett ekonomiskt tillskott för landsortsbefolkningen. Folkskolan med allmän skolplikt kom till 1842, då skolorna skulle ha en utbildad lärare och där skolledningens ordförande var kyrkoherden. Barn som undervisades i hemmet var tvungna att infinna sig i skolan för att få sina kunskaper kontrollerade, skriver Gunnar Richardson (2010:52). Gällande slöjden bildades år 1845 Svenska Slöjdföreningen som anordnade ”kurser ute i landsorten” (Hartman 1984:8 ff). År 1899 bildades Svensk Hemslöjd vars syfte var att bevara det nationella kulturarvet, men de insåg också vikten av att utbilda unga människor i slöjd genom slöjdskolor. Svensk Hemslöjd har därför påverkat slöjdämnets utformning. På 1850-talet diskuterades huruvida slöjdundervisning skulle bedrivas, vilket ledde till två riktningar.

Den ena riktningen ville göra slöjd och annat kroppsarbete till läroämne och föra den till folkskolan med särskilt anställda lärare för verksamheten. Den andra riktningen ansåg att verksamheten skulle vara frivillig och vara förlagd utanför skolorna och knuten till verkstäderna (Hartman 1984:11).

Genom riksdagsbeslut 1856–58, infördes den frivilliga riktningen i folkskolan och det



bildades så kallade fortsättningsskolor. Dessa fortsättningsskolor möjliggjorde yrkesutbildning i slöjd. En viktig företrädare för slöjdskolan blev Otto Salomon (1849–1907) som ansvarade för slöjdskolan på Nääs. Hans idéer om att slöjden skulle införas i folkskolan och ha ett pedagogiskt upplägg med en fostrande roll lades in som en motion i riksdagen 1878 som sedan gick igenom. Därmed fick slöjdundervisningen statligt bidrag. Undervisningen vände sig endast till pojkar som undervisades i hårda material, det vill säga trä och metall. Först år 1896 infördes statsbidrag även till slöjden för flickorna, som undervisades i textila material. Ett villkor var att slöjdundervisningen inte fick påverka folkskolans teoretiska ämnen, vilket innebar att slöjden oftast var förlagd efter skoldagens slut. Undervisningen var, som nämnts innan, indelad i goss- och flickslöjd. Salomon insåg att det fanns behov av att utbilda slöjdlärare och började en slöjdlärarskola vid Nääs år 1875, där de förutom slöjd även utbildades i teoretiska ämnen, bland annat pedagogik. Han utarbetade kunskapsmål för slöjdundervisningen, som syftade till att vara uppfostrande, nyttig och yrkesförberedande. Han utformade även så kallad modellslöjd, där eleven går från lättare till svårare uppgifter. Carl Malmsten (1888–1972) kritiserade Salomons strikta, fostrande slöjdundervisning och önskade en mer lekfull slöjd som stimulerade barnens fantasi och skaparglädje. Salomon är en bland de få pedagoger som uppmärksammats utomlands genom sina epokgörande insatser inom skolslöjden (Richardson 2010:81). Enligt 1919 års undervisningsplan, som kursplanen då kallades, infördes att vissa moment i ämnet skulle ta tillvara elevens egna önskemål och att eleverna kunde arbeta i sin egen takt. I 1919 års undervisningsplan var kunskapsmålen utförligt beskrivna, där elevens ”anlag, företagsamhet och uppfinningsförmåga” skulle tillgodoseas. Slöjden skulle också ämnesintegreras med teckning, geometri och naturkunnighet (Hartman 1984:21). Med hänvisning till 1919 års undervisningsplan påpekar Richardson att den nuvarande målstyrda skolan inte är en ny företeelse, eftersom varje ämne i denna undervisningsplan hade angivna mål och kursinnehåll för de olika årskurserna (Richardson 2010:103).

### **Grundskolans införande**

Från att ha varit ett frivilligt skolämne blev slöjdamnet obligatoriskt i 1955 års undervisningsplan. Slöjdamnet var fortfarande uppdelat i goss- och flickslöjd. 1955 års undervisningsplan ”saknade helt anvisningar om att slöjden skulle följa modellserie eller föremålsgrupper” (Hartman 1984:37). Istället betonades att elevernas egen skaparlust skulle få utvecklas, det vill säga utveckla personligheten och den estetiska känslan som Malmsten önskat sedan många år. Fram till 60-talet praktiserades det så kallade absoluta betygssystemet, från årskurs 1, med en sjugradig betygsskala. Betyg gavs även i ordning och uppförande. Läraren var relativt fri i sin bedömning, det fanns få anvisningar gällande vilka kunskapskrav som gällde. (Skolverket).

Riksdagen beslutade 1950 om att en skolberedning skulle tillsättas som hade till uppgift att bestämma riktlinjer för den nioåriga allmänna grundskolan, som infördes 1962. Då benämndes slöjd som ett praktiskt- och estetiskt ämne, mot tidigare ett praktiskt ämne. En nyhet var att både pojkar och flickor kunde byta slöjdart för en kortare tid (Marléne Johansson 2002:50). Med Lgr 62 kom det relativa betygssystemet med en femsiffrig betygsskala, där en viss procentsats gavs ett visst betyg, vilket rangordnade elevernas kunskaper. Betyg i slöjd gavs från och med årskurs 3. Lgr 69 rekommenderade att nya material såsom läder, plast, emalj och papp skulle bearbetas i trä- och metallslöjden. Samhället började ta steg mot jämställdhet, så flickor var tvungna att delta i trä- och metallslöjd i mellanstadiet. Med Lgr 69 upplöstes goss- och flickslöjden. Inspirationsmaterial i form av film och bild skulle visas för att stimulera till elevernas eget skapande av föremål som ”skulle vara ’formriktiga, funktionsenliga och tidsenliga’ ”(Hartman 1984:52). Man fortsätter att betona att

undervisningen inte ska ske efter modeller, eleven ska skapa fritt. Efter viss debatt, inte minst om den könsöverskridande timplanen för flickor i slöjd, och utredningar av Skolöverstyrelsen, skapades en ny läroplan år 1969. I Lgr 69 blev slöjd ett ämne med en gemensam kursplan för båda slöjdarterna. Det relativa betygssystemet förstås att gälla, men betyg i ordning och uppförande upphör i och med denna läroplan (Skolverket). I och med att slöjden fick en gemensam kursplan, innebar detta att flickor och pojkar skulle få lika stora delar av vardera slöjdarten i mellanstadiet, medan elever i högstadiet kunde välja slöjdart. I slöjden skulle eleven med hjälp av sin fantasi skapa genom att konstruera, utforma, framställa sin funktionella slöjdprodukt (Hartman 1984:62). I denna läroplan började slöjdprocessen ta form som sedan vidareutvecklats i efterkommande kursplaner.

År 1976 fick Skolöverstyrelsen uppdraget att åter revidera läroplanen för grundskolan. Anledningen till revideringen var en riksdagsproposition som menade att skolans arbetsformer måste anpassas till barnens verklighet (Hartman 1984:80). Detta resulterade i 1980 års läroplan, Lgr 80, där det relativa betygssystemet ännu var gällande, men procentfördelningen av betygen upphörde (Skolverket). I denna kursplan läggs mer tyngdpunkt på tekniska och praktiska momenten och det estetiska och fria skapandet får stå tillbaka (Hartman 1984:101).

### **2.1.2 Slöjdämnet– nu**

Under 90-talet genomgick skolan en förändring från att tidigare varit statligt styrda till att bli kommunalt styrda, vilket ledde till den nuvarande läroplanen, Lpo 94 (Skolverket 2000). Läroplanen förändrades till att bli målstyrd, istället för de tidigare regelstyrda läroplanerna, vilket även förändrade betygssystemet. Elevprestationerna betygsätts individuellt, till skillnad mot tidigare betygssystem. I och med denna målorienterade kursplan har slöjdlärarna ett större ansvar hur målen ska uppnås och hela slöjdprocessen vägs in i bedömningen. Genom denna förväntas olika förmågor synliggöras så som; självständighet, ansvarstagande, problemlösning, samt förmåga till självbedömning genom att kunna skriva och berätta om sitt slöjdarbete. Samhällsströmningarna är synliga genom att miljöperspektivet lyfts fram i denna kursplan. Den färdiga produkten anses visa känsla för färg och form. (Skolverket 2000).

I den kommande kursplanen i Lgr 11 (Skolverket 2011), är slöjdprocessen fortfarande viktig, men kallas istället för arbetsprocessen. En ”nygammal nyhet” är att det ges något fler förslag på ämnesinnehåll i denna kursplan. Än finns inga tydliga direktiv om vad som ska bedömas i ämnet, men det går att utläsa bedömningsgrunderna i kunskapskraven, till exempel elevens förmåga till att framställa slöjdföremål på egen hand och efter instruktioner, samt förmåga till att på ett ändamålsenligt sätt använda verktyg, redskap och material bedöms. Eleven ska också kunna ge välgrundade kvalitativa och miljömässiga motiveringar till sitt val av slöjdarbete samt utveckla egna idéer. Liksom i Lpo 94, bedöms hur material och hantverkstekniker kan kombineras och hur eleven ansvarar för hela arbetsprocessen. Det som kan ses som nytt är bedömningen av elevens kunskap i användandet av slöjdspecifika begrepp, samt förmågan att tolka slöjdföremål utifrån egna, estetiska, trendiga och kulturella perspektiv. Slöjdens arbetsprocess är fortfarande central i kursplanen och enligt kunskapskraven är den även central för bedömningen i slöjdämnet. (Skolverket 2011).

## **2.2 Kunskapssyn och läroplaner**

Skolan och dess läroplaner har bland annat påverkats av vilken kunskaps- och lärandesyn samhället har haft genom tiderna. Här presenteras olika kunskapssyner som påverkat och

fortfarande påverkar dagens syn på kunskap och lärande, både i skolans som helhet men även hur detta kommit att påverka slöjdämnet.

## 2.2.1 Läroplaner och filosofi

När det gäller kunskapssyn kan denna ses ur flera olika perspektiv. Bernt Gustavsson (2002) beskriver den historiska kunskapsutveckling och de olika filosofiska strömningar som påverkar vår kunskapssyn än idag. I den västerländska traditionen härstammar definitionen av kunskap från år 400 f.Kr. och de grekiska filosoferna Platon och Aristoteles, som utvecklade tre kunskapsfårar. Platon beskrev det säkra vetandet, som baseras på säker kunskap oavsett tro eller åsikt, den vetenskapliga–teoretiska kunskapen (*episteme*). Aristoteles utvecklade tankarna kring praktisk kunskap i två riktningar, den praktiska–produktiva kunskapen (*techne*), som hör samman med skapande och hantverk, samt den praktiska klokheten (*fronesis*), som hör samman med de mellanmännsliga handlingar som baseras på etik, socialt och politiskt samspel. ”Vetandet, kunnandet och klokheten står hela tiden i olika slags relationer till varandra” (Gustavsson 2002:55). För att förstå hur läroplaner kommit till spelar det samhällseliga samspelet mellan den kulturella, ekonomiska och sociala historien roll. Ulf P Lundgren (1983) menar att det funnits fyra ”läroplanskoder” genom historien, där den *klassiska* läroplanskoden utvecklades under antikens tid. Dess bildningsideal där sju fria ämnen delades in i *trivium* (grammatik, dialektik och retorik) och *quadrium* (geometri, aritmetik, astronomi och musik), lever fortfarande kvar i dagens indelning av de naturvetenskapliga och humanistiska inriktningarna. Senare på 1700-talet utvecklades den *realistiska*, naturvetenskapliga läroplanskoden genom bland andra Jean–Jacques Rousseaus (1712–1778) naturfilosofi. Den tidigare nämnde filosofen Pestalozzi, inspirerades av Rousseaus tankar som menade att barnets egen upptäckarglädje är en grund till lärandeutveckling. I naturalistisk anda utvecklade Pestalozzi en pedagogik där hjärna, hjärta och hand, som han menade gav en allsidig utveckling av intellektet (Christer Stensmo 2007:144 ff). Under 1800-talet ansågs det viktigt med bibelkunskap, läsning och skrivning och kallas den *moraliska* läroplanskoden (Lundgren 1983:64 f).

Men på 1900-talet förändrades synen på den västerländska, traditionella kunskapssynen, som till största delen förknippats med intellektet och medvetandet. Bidragande orsaker var att det blev vanligare med internationell utbildning, samt den ekonomiska och sociala situationen förändrades på grund av den ökade industrialismen och staten fick ett ökat behov av arbetskraft (Gunilla Lindqvist 1999:224). Den *rationella* läroplanskoden utvecklades (Lundgren 1983:84). Till den rationella läroplanskoden hör filosofen och pedagogen John Dewey (1859–1952), som har spelat en stor roll för den svenska skolan under 1900-talet. Dewey hade en så kallad pragmatisk syn, vilket innebär att läroplanen bör innehålla det som samhället har nytta av och som är av intresse för den enskilda individen. Dewey ansåg att det genom historien pendlat mellan två läroplaner, den logiska och den psykologiska. Den logiska läroplanen ger eleven ett på förhand givet kunskapsmaterial och genom den psykologiska läroplanen styr elevens individuella intressen och behov utbildningen. Genom den rationella läroplanen blev läroplanen bland annat individualiserad från att ha varit ämnescentrerad (Lundgren 1983:136). Denna pedagogik tillämpade psykologin och gav de praktiska ämnena plats i läroplanen (Lundgren 1983:86 f). Dewey var emot den högre skattade teoretiska och den lägre skattade praktiska uppdelningen, eftersom detta i förlängningen skapar ett odemokratiskt samhälle. Han menade att barn lär interaktivt och gränsöverskridande mellan teori och praktik, som gav upphov till hans välkända uttryck ”learning by doing”.

Detta ledde till diskussioner kring den praktiska kunskapens språk, vilket senare kom att benämnas som ”tyst kunskap” (Gustavsson 2002:82 ff). Två andra filosofer, Gilbert Ryles (1900–1976) och Maurice Merleau-Ponty (1908–1961), publicerade sina tankar kring kunskap på 1940-talet. Dessa filosofier kopplade samman teoretisk och praktisk kunskap, som ledde till att intellektet sammankopplades med kroppen. Ryles menar att kunskapen hänger samman med hela vårt väsen, och skiljer på ”knowing that” (veta att), som kopplas till det teoretiska, och ”knowing how” (veta hur), som kopplas till det praktiska. Merleau-Ponty menar att vi uppfattar vår omvärld med hela kroppen, eftersom hjärnan och sinnena är kopplade till, och är en del av hela vår kropp. (Gustavsson 2002:83). Om man jämför den tysta kunskapen med ”veta hur”, den praktiska färdighetskunskapen, så hör den samman med förmågan till reflektion och vi förväntas kunna resonera kring det vi gör eller har gjort, det vill säga sätta ord på kunskapen. Men till stor del är både vårt sätt att vara och uppleva saker och ting tysta och ordlösa. Lundgren (1983) menar att pedagogikens tillämpning av psykologi och beteendevetenskap utvecklade den rationella läroplanen på 60-talet till mer precisa läroplansmål och tanken föddes att varje kunskap och beteende kunde mätas. Denna inställning gäller än idag. (Lundgren 1983:85).

### 2.2.2 Uppfattning av läroplanen

Läroplanens syfte är att beskriva undervisningens mål, innehåll och metod. Forskning om detta benämns läroplansteori. Läroplansteorin föddes i och med det ökade utbildningsbehovet som expanderade från 1900-talets början, på grund av den förändrade samhällssituationen. Denna teori anses vara normativ och resonerar kring hur en läroplan formats eller bör formars med hänsyn till samhälle, utbildning och människans natur (Lundgren 1983: 125). Men Goodlad (1979) anser att det inte endast finns en läroplan utan flera. Enligt hans teori utgörs läroplanen av fem olika nivåer, från en utopisk, idealistisk vision av en läroplan till den konkreta upplevelsen av den, så som läroplanen upplevs av elever (Goodlad 1979:60 ff).

Thus, there are, for example, a formal curriculum prescribed by state or local authorities; an operational curriculum seemingly being presented at given moment; and a curriculum experienced by students. In choosing to call one of these the curriculum, it is important to remember that there are other curricula and especially that the word "curriculum", in its full generic sense, can embrace all of these. It also can embrace the sociopolitical and technical- professional processes of creating these various curricula (Goodlad, 1979:45).

Peter Hasselskog (2010) har översatt Goodlads läroplansnivåer som följer (reviderat av oss):

1. *Den ideologiska läroplanen* – den ideala läroplanen för den ideala skolan ur ett politiskt eller pedagogiskt perspektiv som egentligen aldrig går att förverkliga fullt ut i verklighetens skola, men som styrs av samhällets utveckling och synen på skolan.
2. *Den formella läroplanen* – de nationella och lokala styrdokument, det vill säga läroplanerna inklusive skollag, timplaner, nationella och lokala betygskriterier med mera. Den formella läroplanen är skriven med hänsyn till ”politiska, samhälleliga, ekonomiska, organisatoriska och pedagogiska överväganden (...)” (Hasselskog, 2010:87).
3. *Den uppfattade läroplanen* – syftar till hur den formella läroplanen uppfattas eller tolkas av till exempel ett arbetslag, lärare och föräldrar. Hur läroplanen tolkas blir avgörande för hur slöjdlärare utformar den lokala kursplanen, samt hur de bedriver sin undervisning.
4. *Den genomförda läroplanen* – visar den undervisande och verkliga läroplanen, det som händer i klassrummet. Det kan vara skillnader i hur slöjdlärare tolkar den uppfattade läroplanen och hur de sedan bedriver sin undervisning.

5. *Den upplevda läroplanen* – handlar om hur eleverna upplever undervisningen som blir en förlängning av lärarens tolkning och genomförande av den formella läroplanen. (Hasselskog 2010: 86–89).

Det finns två traditioner inom läroplansteori, dels den filosofiska och dels den beteendevetenskapliga. Dewey har genom sin pragmatiska syn påverkat läroplansteorin inom den filosofiska inriktningen, och då främst den formella läroplanen. Den formella läroplanstexten utformas av olika experter inom respektive ämne, som i sin tur kan påverka texten genom deras personliga intresseområden, samt de samhällsmässiga omständigheter som råder; ekonomi, politik med mera. Den psykologiska forskningen gav upphov till den kognitiva beteendevetenskapliga läroplansteorin, som resonerar kring vad som är möjligt och rimligt att lära sig, där bland andra Jean Piagets (1896–1980) kognitiva forskning spelat stor roll. (Lundgren 1983:128 ff). Det tar tid innan en läroplan får genomslag och dess text är ofta otydlig i sin utformning, vilket leder till olika tolkningar hos slöjd lärarna som i sin tur påverkar elevernas undervisning, menar Kajsa Borg (2001:17 ff).

## 2.3 Bedömning

I detta avsnitt ges en inblick i ansvar gällande bedömning samt vad som kan påverka, hjälpa, styra och ha betydelse för både lärare och elevers bedömning på olika sätt. I skolans läroplan (Skolverket 2011) sammanfattas den värdegrund och allmänna mål som anses viktiga att utvecklas som svensk medborgare, dels för att kunna studera vidare och dels för att förberedas för kommande yrkesliv. Varje ämne har i läroplanen en kursplan som förtydligar de olika ämnenas kunskapsmål. Vidare presenteras forskning som visar att det finns olika typer av bedömning och hur lärarnas bedömning kan göras synlig för eleven. Avsnittet avslutas med forskares syn på språk och kommunikation inom skola och slöjddämnet.

### 2.3.1 Ansvar och tydlighet

När det gäller uttolkning och tillämpning av de nationella målen samt betygskriterier finns allmänna råd i Skolverkets författningssamling (SKOLFS) på Skolverkets hemsida. Där nämns bland annat att rektor har ansvar för att det diskuteras kring de lokala tolkningarna av kursplaner och betygskriterier mellan lärare och skolor. Detta måste ske för att undervisning och bedömning ska vara likvärdig och för att lärarna då har möjlighet att lära av varandra och inspireras. Även om lokala kursplaner och bedömningsunderlag skapas är det ”alltid de nationellt fastställda målen och kriterierna som utgör grunden för bedömningen av eleven” (SKOLFS 2004:23 s 25), och att varje elev ges möjlighet att visa sina kunskaper utifrån dessa kriterier. Läraren har huvudansvaret för på vilket sätt kunskapsmålen ska nås, samt ansvarar även för att tillsammans med eleverna planera undervisningen så att de är medvetna om de krav som ställs på dem. ”Därmed skapas också en medvetenhet hos eleverna om vad som kommer att bedömas när betygen sätts” (SKOLFS 2004:23 s 25). Dock har det visat sig att implementeringen av den mål- och kunskapsrelaterade läroplanen har varit bristande och otydlig. Bristande kunskaper om läroplaner och kursplaner riskerar att leda till rättsosäkerhet för eleverna. (SOU 2007:28). För att undvika denna risk är det viktigt att läraren är transparent i sin bedömningspraktik, så att de implicita bedömningarna görs explicita för eleverna. Åt andra sidan ifrågasätter Bengt Selghed (2006) i sin undersökning om lärarnas uppdrag gällande statens krav på likvärdig och rättvis bedömning är ett realistiskt krav. Selghed menar att bedömningen riskeras bli en halvmesyra, eftersom betygsättning i sig är komplicerat och ännu svårare idag då betygen speglar flera individuella kunskapsaspekter (2006:195).

Sverige är relativt unikt gällande hur bedömning och framför allt betyg bidrar till en urvalsfunktion för möjlighet till vidare studier. I andra västeuropeiska länder används skolbetyg ”i mindre omfattning; de har då t.ex. inte någon urvalsfunktion. Ju viktigare uppgifter skolbetygen anses fylla, desto noggrannare har riktlinjer och principer utarbetats på nationell (ev. regional) nivå för underlag, utformning och användning” (SOU 1992:86 s 33). Betyg i ordning och uppförande har inte funnits i Sverige sedan år 1970. Däremot föreslogs att olika personlighetsdrag och beteende kunde vägas in i betygen enligt SOU (1992:86), till exempel ohörsamhet, oartighet, flit och ambition. Enligt utredningen anses detta vara kopplat till elevens kunskapsutveckling, då ett mer ambitiöst uppförande ger ett mer avancerat kunnande och i förlängningen bättre utdelning gällande betyg. De andra egenskaperna, till exempel ohörsamhet, bidrar inte till kunskapsutveckling och blir då aktuella att ta upp med hemmet. (SOU 1992:86 s 83). Alli Klapp Lekholm (2010) menar att betygen har flera funktioner än att fungera som en urvalsfunktion som påverkar en individs livschanser, nämligen att betygen både har en explicit och implicit agenda. Explicit ger betygen information till föräldrar och elever och kan motivera elever till fortsatt lärande. Dock kan skolan och läraren ha implicita regler, vilket gör att eleverna inte ges möjlighet att veta vad som egentligen krävs av dem. De elever som får kännedom om de dolda kraven har större möjlighet att dra fördel av skolans eller lärarens transparens (Klapp Lekholm 2010:137). Dock finns de dolda kraven inom hela utbildningsområdet, i det mellanmänniska samspelet, kommunikationsmönster, outtalade regler gällande uppförande, och elevens förhållningssätt till kunskap.

### **2.3.2 Formativ och summativ bedömning**

Eva Forsberg och Viveca Lindberg (2010) menar att bedömningspraktiken varit relativt stabil under 1900-talet trots omfattande förändringar. Från bedömningar baserade på muntliga och skriftliga läxförhör, prov och lärarens fråga-svar-kommunikation med eleverna, baseras nu bedömningar bestående av bland annat portfolios, loggböcker och informationsteknologisk dokumentation. (Forsberg; Lindberg 2010:37). På 1990-talet började en ny bedömningsforskning utvecklas och dess resultat visar att den så kallade *formativa* bedömningen (där lärandeprocessen bedöms), förbättrar elevers lärande med 50–100%, medan den så kallade *summativa* bedömningen, i betydelsen prov med papper och penna, verkar hämmande och negativt på elevers lärande (Christian Lundahl; Maria Folke-Fichtelius, 2010:13). Trots dessa resultat praktiseras både formativ och summativ bedömning, då den summativa bedömningen alltid sker då läraren summerar en kurs, en termin med hjälp av flera olika bedömningar över tid. Klapp Lekholm (2010) ger stöd för dessa forskningsresultat och menar att till exempel portfolios, elevens självvärderingar med mera, visar elevens lärande och kunskaper och ger ett bredare bedömningsunderlag än några enstaka prov. Men Klapp Lekholm ifrågasätter vad betygen egentligen är ett mått på. Betyg ska var ett objektivt mått på elevers kunskaper och inte baseras på deras personlighet eller beteende, men förhåller det sig verkligen så? Både Klapp Lekholm och Selghed (2006:86) menar att det finns en konflikt, eftersom resultat visar att betygen innehåller flera aspekter förutom elevers kunskaper, så som personliga egenskaper, förhållning till skolarbetet, beteende, motivation, könstillhörighet och socioekonomisk bakgrund. Dessutom påverkas betygen av lärarens formativa bedömningspraktik, där den kvalitativa, formativa bedömningen förväntas ge stöd för att förbättra elevens lärande med hjälp av relevant återkoppling (Klapp Lekholm 2010:130ff).

### **2.3.3 Matris och process**

Katarina Kjellström (2005) skriver bland annat om hur lärarens roll förändrades i och med

den målstyrda läroplanens, Lpo 94, införande. Förr skulle läraren förmedla kunskap och eleverna lagrade den som minneskunskap som de senare återgav vid bedömningar. Genom Lpo 94 blev läraren ett stöd i elevernas kunskapsutveckling, där eleverna förväntas ta mer eget ansvar. För att synliggöra för eleven vilka kunskapsmål som förväntas utvecklas inom ämnet kan en lokal bedömningsmatris utformas som visar tydliga nivåbeskrivningar som är relaterade till mål och kriterier. ”Om vi vill att elever ska kunna tolka, analysera, tillämpa, undersöka och föra resonemang måste vår bedömning spegla detta”, menar Kjellström (2005:199). En matris ger eleven möjlighet till självvärdering, men kan också möjliggöra sambedömning mellan elev och lärare. Dock visade Kjellströms undersökning att ”[h]älften av lärarna ansåg att matrisen förenklade bedömningen men var tidskrävande (...) Lärare som var vana vid detaljerade bedömningar önskade uppgiftsspecifika matriser” (Kjellström 2005:203).

En fördel med bedömningsmatriser, är att de kan synliggöra arbetsprocessen i slöjdamnet. Men ett problem med slöjdprocessen är att dess tänkta roll och funktion inte tydligt definieras i kursplanen, hävdar Hasselskog (2008:42). På så vis ges begreppet fritt tolkningsutrymme av slöjdlärarna. Detta till trots ses slöjdprocessen som ett mål i slöjdamnet, eftersom den nämns i alla betygssteg i kriterierna. Hasselskog menar vidare att alla delar i slöjdprocessen bör bedömas. Borg (2008) ser i sin undersökning att slöjdlärarna främst bedömer elevernas uthållighet, förmåga att planera sitt arbete samt om eleven har egen drivkraft. Minst bedömer de om eleven lyckas med teoretiska prov, experimenterar och om eleven är medveten om slöjdprocessen eller inte (Borg 2008:206ff). NU 03 visar emellertid att lärarna bedömer elevens förmåga att hantera slöjdprocessen mycket högt, medan eleverna tror att den färdiga produkten och noggrannhet är det som bedöms i slöjd (Skolverket 2005). Hasselskogs doktorsavhandling visar då det gäller betyg och bedömning, att slöjdlärarna främst bedömer kvaliteten på elevernas slöjdprodukt, hur arbetet med vissa tekniker utförts enligt lärarens krav eller om utvärdering skrivits och lämnats in, men elevens arbetsprocess bedöms marginellt (Hasselskog 2010:256). Processen har en central roll i kursplanen som beskriver hur eleven utvecklar olika kunskaper genom den. Men i och med Lpo 94 blev kunskapssynen mer allsidig, vilket gör det svårare att välja ut innehåll som ska bedömas, om man jämför med de äldre läroplanerna. Nu för tiden måste också läraren kunna bedöma elevernas kunskaper kvalitativt och sätta ord på sin bedömning, vilket kräver både kompetens och tid. (Astrid Petterson 2005:41). Hasselskog (2010) visar att slöjdlärare har vaga och oprecisa bedömningsgrunder och de två mest framträdande bedömningsgrunderna är dels kvaliteten på den färdiga produkten, samt att eleven slutfört sina uppgifter inom gällande ”arbets- teknik och materialområden” (Hasselskog 2010:144). Kjellström ifrågasätter vad man går miste om ifall man endast bedömer den färdiga produkten i slöjd, även om processen lyfts fram som viktig. Nedan presenteras olika felkällor som kan ske vid bedömning, enligt Kjellström.

1. Kunskapen visas, men den tolkas inte och dokumenteras inte.
2. Kunskapen visas, dokumenteras men tolkas fel/eller inte alls.
3. Kunskapen visas, tolkas med dokumenteras inte (Kjellström 2005:39).

Vidare menar Kjellström att det är viktigt att stödja elevernas lärande och att de behöver få kännedom om hur bedömningsprocesser fungerar, vilket då kräver ett utvecklat språk.

### **2.3.4 Språk**

Som tidigare nämnts har lärandets process fått en mer framträdande roll, som förändrat bedömningsarbetet, där eleven förväntas ta en mer aktiv roll för att utveckla sina kunskaper. Detta medför att kommunikationen mellan lärare och elev blir allt viktigare, menar Selghed

(2006:206). Hur ser då kommunikationen ut inom slöjdamnet? Borg (2008) anser att slöjdlärare saknar begrepp om slöjdprocessen och kursplanens språk. Detta kan bero på att slöjdamnet ses som ett ämne där görandet sätts i centrum, där elever lär sig genom att se, höra och känna, mer än med ord. Vidare menar Borg att slöjdlärarna ofta hänvisar till den färdiga produkten för att visa vilka kunskaper eleven erövrat, istället för att beskriva med ord. Borg anser att det är nödvändigt att utveckla ett ”slöjdspråk” för att kunna kommunicera både med elever och med slöjdlärare kring bedömning (Borg 2008:200ff). Enligt NU 03 i slöjd, uppger en stor andel av eleverna att de under slöjdarbetet sällan eller aldrig talar med sin slöjdlärare gällande deras utveckling i förhållande till målen (Skolverket 2005:39), vilket stöds av Hasselskogs undersökning (2010:212). Även Hasselskog påpekar att slöjdlärare bör använda ett korrekt slöjdspråk så att eleverna också kan utveckla ett adekvat språk, som möjliggör att eleverna kan diskutera sinsemellan, och lärare och elev kan diskutera kring slöjden. Vidare i Hasselskogs avhandling kategoriseras slöjdlärarna som handledare, serviceman, instruktör, pedagog, där de olika slöjdlärarkategoriernas dagböcker undersöks. Dessa visar att pedagogen har störst förmåga till ett vidare språk med fler slöjdrelaterade begrepp i sina dagböcker. Om det saknas ett språk om gällande delar av en undervisning, saknas troligen även metoder för bedömning inom dessa delar (Hasselskog 2010:256). Anledningen till att ett slöjdspråk inte har utvecklats kan vara att slöjdlärarna ofta är ensamma i sin yrkesroll, att det inom ämnet saknas gemensamt läromedel och kanske för att eleverna har positiv attityd oavsett hur slöjden ser ut (Borg 1995:50). Även bristen på läromedel gör att slöjdläraren blir normgivande för elevernas lärande, menar Borg (2001:156).

### **Olika slags språk**

När det gäller språkbruket inom slöjden menar Johansson (2002), att eleverna genom slöjd ”samordnar sina handlingar med hjälp av en riklig språklig och icke-verbal interaktion (kroppsspråk, gester, mimik och mediehandlingar)” (2002:118). Det tysta språket betyder inte att man inte kan. Kunskapen kan vara nedtystad, men är möjlig att på olika sätt gestalta, menar Gustavsson (2002:88).

Det som är nedtystat och förtryckt kan dock under gynnsamma förhållanden, eller med god pedagogik, vakna till liv, uttryckas i handling och ord, och därmed bli praktiskt användbar, eller socialt och befriande kunskap (Gustavsson 2002:88).

Slöjdföremålet är gestaltande och kan ses som en kommunikation, där det värderas och bedöms av omgivningen eller genom betygskriterier. Slöjdföremålet ”har ett språk som en icke-verbal symbolfunktion”, hävdar Borg (2001:166). Genom arbetsprocessen kommunicerar eleven med sitt undermedvetna och medvetna, och genom slöjdföremålet kan eleven uttrycka sig själv. Dessutom är det viktigt att få respons på det ofta personliga slöjdföremålet från sin omgivning (Borg 2001:165 ff), men NU 03 visar att endast var tionde elev redovisar sina slöjdföremål inför hela slöjdgruppen, och mer än hälften redovisar inte alls (Skolverket 2005). På så vis går eleverna miste om det som står i den nuvarande kursplanen:

Värderingen ingår som en viktig del i slöjdprocessen. Eleverna redovisar hur inspiration, idéer, formgivning och olika ställningstaganden har påverkat resultatet. Härigenom utvecklas förmågan att bedöma, värdera och dra slutsatser av arbetsinsatsen. (Skolverket 2000).

Inger Degerfält och Mia Pirko–Hudd (2008) skriver att slöjdamnet kan synliggöras ut till en bredare publik genom olika digitala portaler, vilket de tror kan höja slöjdamnets anseende. De hävdar att först då slöjdamnet använder informationsteknologiska verktyg har slöjdamnet utvecklats i takt med samhället. Informationsteknologins framväxt ger nya möjligheter för slöjdlärare att bedöma formativt genom internet och/eller datorprogram och kan på så vis



kommunicera med eleverna genom det skrivna ordet. Degerfält och Pirko–Hudd ger exempel på hur eleverna använder digitala portfolios där de dokumenterar och redovisar sitt slöjdarbete med både text och fotografier. Genom den internetbaserade portfolion kan elev, lärare och andra följa kunskapsutvecklingen, samt att eleven kan utveckla sin språkliga förmåga genom att beskriva slöjdprocessen (Degerfält; Pirko–Hudd 2008: 119 ff).

### *Sammanfattning*

Inledningsvis presenterades uppsatsens syfte som är; att undersöka vilka bedömningsunderlag slöjdlärare använder, hur de medvetandegör eleverna om detta och vad eleverna uppfattar att deras slöjdlärare bedömer. Genom att ta del av olika forskares undersökningar samt den litteratur som presenterats i detta kapitel, ges en bredare förståelse kring bedömning och slöjdämnet. Samhällets förändringar, behov och politiska beslut över tid, påverkar skolans läroplaner och de olika bedömningssystem som tillämpats och tillämpas. Lagstiftning visar att huvudmän och rektorer har ett övergripande ansvar för att lärare diskuterar läroplanen och tolkar den likvärdigt, så att eleverna kan bedömas så rättvist som möjligt. Dock visar viss forskning att bedömning inte alltid är likvärdig, då slöjdlärare ofta i sin ensamma lärarroll, tolkar kursplanen relativt fritt och efter eget tycke. Forskning visar också att lärare bedömer både explicit och implicit, det vill säga att förutom bedömning av elevens ämneskunskaper bedömer de till exempel beteende och uppförande. Vidare visar relativt nya forskningsresultat att den formativa bedömningen förbättrar elevernas lärande avsevärt och ger mer rättvis bedömning. Slöjdlärares bedömningskultur kan göras mer transparent genom att använda matris eller digitala portfolios, vilket även kan ge möjlighet till att utveckla ett för slöjdämnet gemensamt och specifikt slöjdspråk. Dessa olika hjälpmedel kan således ge uttryck för den så kallade tysta kunskap som kan vara typisk för de praktiskt–estetiska ämnen som slöjd tillhör.

## 3. Metod

I följande kapitel redovisas de metoder som använts vid undersökningen. Vidare beskrivs val av studiens lärare (respondenter) och elever (informanter) och undersökningens genomförande. Slutligen presenteras de etiska aspekterna och bearbetning av det insamlade materialet.

### 3.1 Metodval

Undersökningen har genomförts med två olika metoder. Den ena metoden var kvantitativ innehållsanalys, där skriftliga enkäter delades ut till elever i årskurs 9 för att ta reda på om de känner till hur de bedöms i slöjdämnet (se bilaga 1). En positiv aspekt av enkät är att man slipper intervjuareffekten (Stukát 2005:38) (se även nedan). En annan är att det är relativt lätt att sammanställa och bearbeta resultaten statistiskt, samt att man kan nå ut till fler människor. En risk med enkätfrågor är att det blir mycket bortfall, det vill säga att det är många som inte svarar på enkäten (Stukát 2005:43). För att få in så många enkäter som möjligt delades enkäten ut och samlades in personligen. Vi stannade kvar medan eleverna fyllde i enkäterna och samlade in de besvarade enkäterna från samtliga närvarande elever.

Den andra metoden genomfördes med en så kallad kvalitativ semistrukturerad intervju (Stukát 2005:39), även kallad respondentundersökning (frågeintervju med öppna frågor) (Esaiasson et al 2007:291 ff). Benämningen respondentundersökning valdes till denna undersökning, där de som intervjuas är studieobjekt, vars tankar om bedömning besvarades med hjälp av tolv frågor. Intervjufrågorna formulerades utefter uppsatsens huvudfrågor och enkätens frågor för att senare jämföra respondenternas och informanternas svar. Enligt Stukát (2005) är en av fördelarna med intervju som metod att det finns tillfälle för lärarna att ställa frågor om någon fråga upplevs otydlig. En annan fördel är att den som intervjuar har möjlighet att ställa uppföljningsfrågor om något svar är otydligt eller om informanten svarar på något annat än vad som var tänkt med frågan. En aspekt på samtalsintervjuer är att man i ett personligt möte läser av varandras kroppsspråk och mimik, som kan tolkas på ett medvetet eller omedvetet plan hos både intervjuaren och den intervjuade. Det kan vara positivt för den som intervjuar för att få ytterligare intryck av vad den intervjuade säger, det negativa kan vara intervjuareffekten där den intervjuade försöker läsa av vad intervjuaren vill ha för svar. (Stukát 2005:38). Intervjun genomfördes med inspelning istället för nedskrivning av svar och intervjutiden blev kortare. En annan fördel med att inte skriva ner svaren vid intervjun är att de intervjuade inte kan se vad som är intressant eller vad som inte är intressant genom att de kan se när det antecknas eller inte antecknas, vilket kan leda till att de intervjuade svarar så som de tror att du vill ha svaret. (Esaiasson et al 2007:265 f) Telefonintervju användes vid ett tillfälle där läraren inte kunde intervjuas i person.

#### Utformning av enkät- och intervjufrågor

Enkätfrågorna utformades utifrån uppsatsens syfte och frågeställning och några frågor var samma som de som redovisas i NU 03-rapporten i slöjd (Skolverket 2005:75) Åtta frågor med underfrågor blev tillsammans sexton frågor (se bilaga 1). Frågeformuläret var semistrukturerat med blandade frågor av kategorisering, fler val, skala, alternativ och öppna frågor. (Stukát 2005:44). Försättsidan bestod av ett tack till eleverna som svarade på enkäten, ett kort syfte med enkäten, att svaren är anonyma och kort om vilka som ville ha enkäten

genomförd. Frågan om vilken slöjdart de har just nu och om de är tjej eller kille fanns också på försättsbladet.

Även intervjufrågorna utformades utifrån uppsatsens syfte och frågeställning. Vissa frågor på elevenkäten samt intervjufrågor formulerades så att svaren från lärare och elever skulle kunna jämföras med varandra.

### 3.2 Urval

Fyra grundskolor valdes ut till undersökningen utefter geografisk tillgänglighet. I dessa skolor valdes fyra klasser i årskurs 9 för att besvara en enkät. Totalt svarade 78 informanter, som i vår undersökning benämns som elever.

Figur 1: Statistik för pojkar respektive flickor i de olika slöjdarterna.

	Trä- och metallslöjd	Textilslöjd
Skola A- Pojkar	7	2
Skola A- Flickor	2	5
Skola B- Pojkar	7	6
Skola B- Flickor	1	9
Skola C- Pojkar	7	0
Skola C- Flickor	5	10
	Block	
Skola D- Pojkar	9	
Skola D- Flickor	8	

Eleverna i skola D läser i block och har sina slöjdtimmar samlade under sex veckor per läsår och har då både trä- och metallslöjd och textilslöjd under denna period.

Elevernas textilslöjdlärare och trä- och metallslöjdlärare intervjuades, vilket sammanlagt blev åtta informanter, som benämns lärare i resultatsammanställningen. De fyra textilslöjdlärarna var kvinnor och de fyra trä- och metallslöjdlärarna var män. Nedan tas skolornas bakgrund upp.

*Skola A* är en årskurs 1 till 9 skola där man börjar med slöjd i årskurs 3. Skolan ligger i en mindre stad och har en gammaldags miljö. Slöjdsalarna är stora och ligger bredvid varandra i källaren. I årskurs 9 har eleverna fått välja om de vill ha textilslöjd eller trä- och metallslöjd.

*Skola B* är en årskurs 7-9 skola. Skolan ligger i en liten stad. Skolan är ganska framåt och utvecklingsintresserad. De har stora slöjdsalar som ligger i olika byggnader, men ändå relativt nära varandra.

*Skola C* är en årskurs F-9 skola där man börjar med slöjd i årskurs 3. Skolan ligger i en mindre ort och högstadiedelen är nyrenoverad. Slöjdsalarna ligger i den äldre

mittenbyggnaden som tillhör mellanstadiet. Slöjdsalarna är ganska stora men ligger inte i anslutning till varandra.

*Skola D* är en årskurs 7-9 skola. Skolan ligger i en liten stad och har estetisk, kulturell profil i en gammaldags miljö. Skolan har små slöjdsalar, men dessa ska byggas om. Slöjdsalarna ligger bredvid varandra i källarplan.

Skolorna som är med i undersökningen ligger i mindre städer eller orter. Två av skolorna går från tidiga årskurser till årskurs 9 och de andra två skolorna är högstadieskolor från årskurs 7 till årskurs 9. Slöjdsalarna i skolorna ligger olika, allt från bredvid varandra till att de ligger i olika byggnader.

### **3.3 Genomförande**

#### *Enkätundersökningen med elever:*

På samtliga skolor genomfördes enkätundersökningen på avtalad tid i det klassrum eleverna då befann sig. Innan enkäterna delades ut informerades eleverna om undersökningens syfte, att det var frivilligt att delta och att de var anonyma. Eleverna var lugna och tog god tid på sig (cirka 20 minuter) att besvara enkäten. Några elever ställde frågor om enkätens utförande angående multisvar (se bilaga 1, fråga 2). Troligtvis har vår närvaro vid undersökningen bidragit till att fick god svarsfrekvens (Esaiasson et al 2007:264 f) i och med att alla närvarande elever besvarade enkäten.

#### *Intervjuerna med slöjdlärare:*

Under intervjun var det en intervjuare och en lärare närvarande. Intervjuerna spelades in på bandspelare och med Iphone. Vi valde att inte vara två intervjuare närvarande eftersom några lärare ville intervjuas vid samma tidpunkt. En fördel med att vara två intervjuare kan vara att den ena intervjuaren kan observera och uppfatta mer. Men då intervjuerna spelades in var intervjuaren hela tiden uppmärksam mot läraren och läraren känner sig inte i underläge som kan ske om man är två intervjuare. Sex av intervjuerna skedde ostört med lärare och intervjuare närvarande i lärarnas skola. En intervju började på en rast och avslutades under en lektion, denna lärare fortsatte svara på frågorna efter en kort genomgång med eleverna och lektionen störde inte intervjun enligt intervjuaren. En lärare kom inte på utsatt tid men gav istället en telefonintervju vid ett senare tillfälle. Generellt upplevdes lärarna positivt inställda, lugna och de tog god tid på sig att svara på frågorna enligt intervjuerna. Intervjuerna tog mellan 20 till 30 minuter att genomföra.

### **3.4 Etiska hänsyn**

Vi har tagit del av Vetenskapsrådets regler och riktlinjer via internet på deras hemsida gällande deras rekommendationer vid intervjuer och enkätundersökningar. De fyra huvudkraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Codex:5 ff). Informanterna har fått information om undersökningens syfte före enkäter delats ut eller intervjun startat, de har även fått information om att det är frivilligt att svara och att de är anonyma. Uppsatsen är även skriven så att ingen kan veta eller ta reda på vilka elever eller lärare som har deltagit i undersökningen.

### **3.5 Bearbetning**

Intervjuerna bearbetades genom att vi lyssnade igenom inspelningarna. Därefter skrevs de ut med undantag för helt ovidkommande kommentarer och sammanställdes under respektive

intervjufråga. Elevenkäterna analyserades statistiskt utefter skola och slöjdart, för att se olika tendenser räknade vi om svaren i procentform. Sedan jämfördes enkätanalysen med intervjuanalysen. Därefter sammanställde vi de olika resultaten för att åskådliggöra generella drag, men också för att kunna jämföra vissa resultat med bland annat NU-03 rapporten i slöjd och annan teori som vi fann relevant för undersökningen (se 2 Teoretisk bakgrund). För att förtydliga resultaten gjordes tabeller över vissa elevsvar.

## 4. Resultat

I detta kapitel presenteras de olika resultaten från undersökningen. Resultaten presenteras dels genom tabeller och dels genom text, där de olika resultaten redovisas i följande avgränsande avsnitt: *Vad bedöms i slöjden? Matris och strävansmål och redovisningssätt.* Enkätundersökningens frågor och intervjufrågorna finns som bilagor, bilaga 1 och 2. I slutet av resultatavsnitten, sammanfattas resultaten i korthet.

Resultaten presenteras i tabellform där staplarnas form representerar olika elevsvar, lärarsvar och skolsvar:

*Fyrkantiga liggande staplar* representerar de samlade elevsvaren.

*Fyrkantiga stående staplar* representerar elevsvaren från de olika skolorna.

### 4.1 Vad bedöms i slöjden?

Vet eleverna vad lärarna bedömer i slöjden? Här visas bland annat resultaten över slöjdlärares information till eleverna, elevernas kännedom om bedömning och vad de tror att slöjdlärarna bedömer i slöjd.

#### Slöjdlärares information om bedömning

Här presenteras resultatet över hur ofta, eller på vilket sätt, eleverna informeras om vad slöjdläraren bedömer i slöjden. Fyra av åtta slöjdlärare informerar sina elever individuellt om vad de bedömer i slöjden. Alla lärare ger muntlig information till hela klassen i början av terminen och två lärare ger informationen i samband med betygsättning eller vid utvecklingssamtal. Två lärare svarar:

Muntligt då vi börjar, vid terminsstart och sen matris(...)Är mest noggrann med betygsinfo i 8:an då de får sina första betyg. Egentligen anser jag att man når alla mål i slöjd på alla arbeten i slöjd. Det är samma mål vi jobbar med hela tiden. I SO som är mitt ämne också, jobbar vi ju inte med samma mål hela tiden (trä- och metallslöjdlärare i skola B).

I grupp. Någon gång då och då individuellt. Ibland tar eleven kontakt och frågar, men ibland kan det ju hända att jag behöver söka upp någon elev också (trä- och metallslöjdlärare i skola D).

#### Sammanfattning

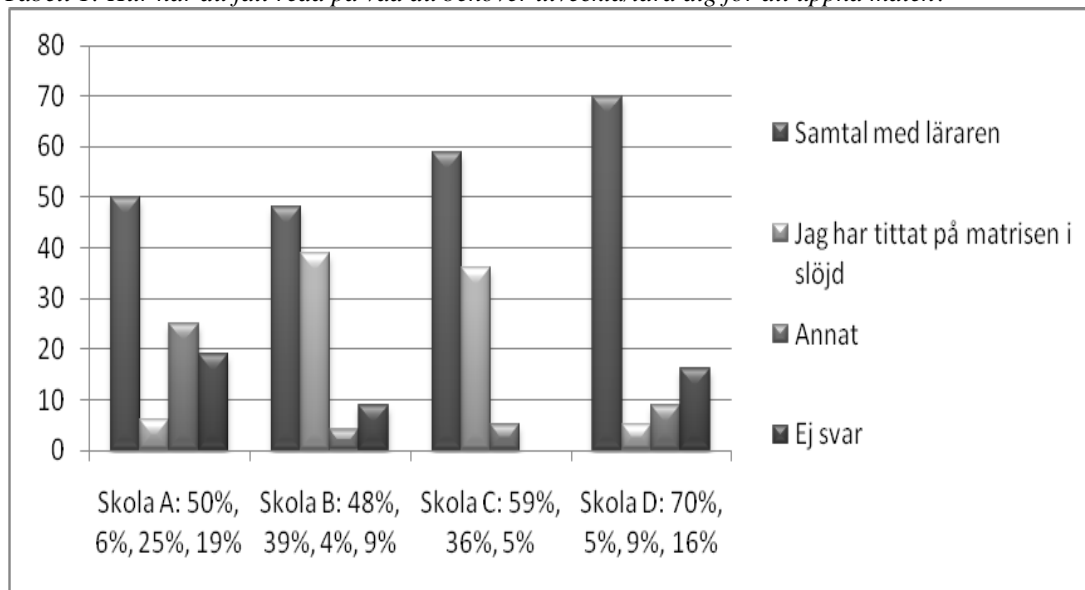
Samtliga lärarna ger ett enhälligt svar att information om uppnåendemål och kriterier i slöjden ges till eleverna. Detta sker i grupp i början av terminen, sedan individuellt som till exempel vid utvecklingssamtal. Om det behövs tar läraren kontakt med eleven, ibland tar eleven själv kontakt med läraren gällande denna fråga.

#### Elevernas kännedom om sin utveckling för att uppnå målen

På frågan om eleven visste vad den behövde utveckla eller lära sig för att uppnå målen svarade 63% att de visste det, 32% svarade att de inte visste det och 5% svarade vet ej. Några av eleverna svarar att de redan nått målen eller sitt betyg i slöjd.

I enkäten fick eleverna tre valmöjligheter på hur de har fått reda på vad de behöver utveckla/lära sig för att uppnå målen. Resultaten från svaren presenteras nedan i tabell 1.

Tabell 1: Hur har du fått reda på vad du behöver utveckla/lära dig för att uppnå målen?



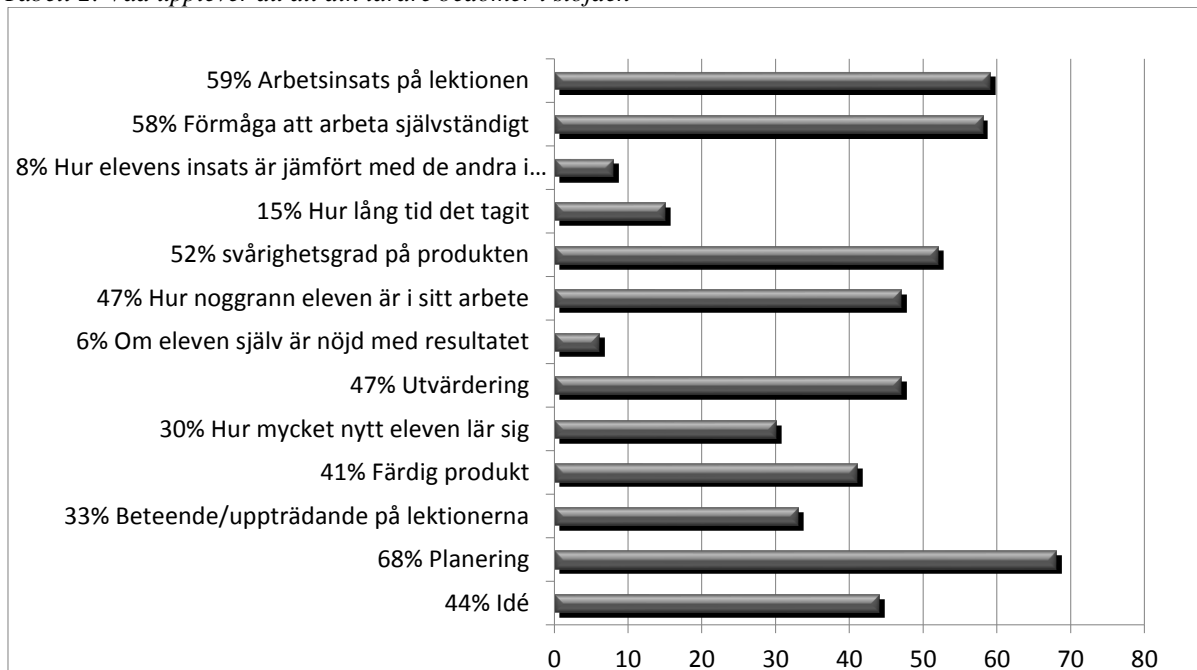
### Sammanfattning

Resultatet visar att de flesta eleverna får information om vad de behöver utveckla eller lära sig genom samtal med läraren samt att de har kännedom om vad de behöver utveckla för att nå målen i slöjd.

### Vad elever tror att slöjdlärare bedömer

Tabell 2 visar en sammanställning av vad *samtliga* elever upplever att slöjdlärarna bedömer.

Tabell 2: Vad upplever du att din lärare bedömer i slöjden



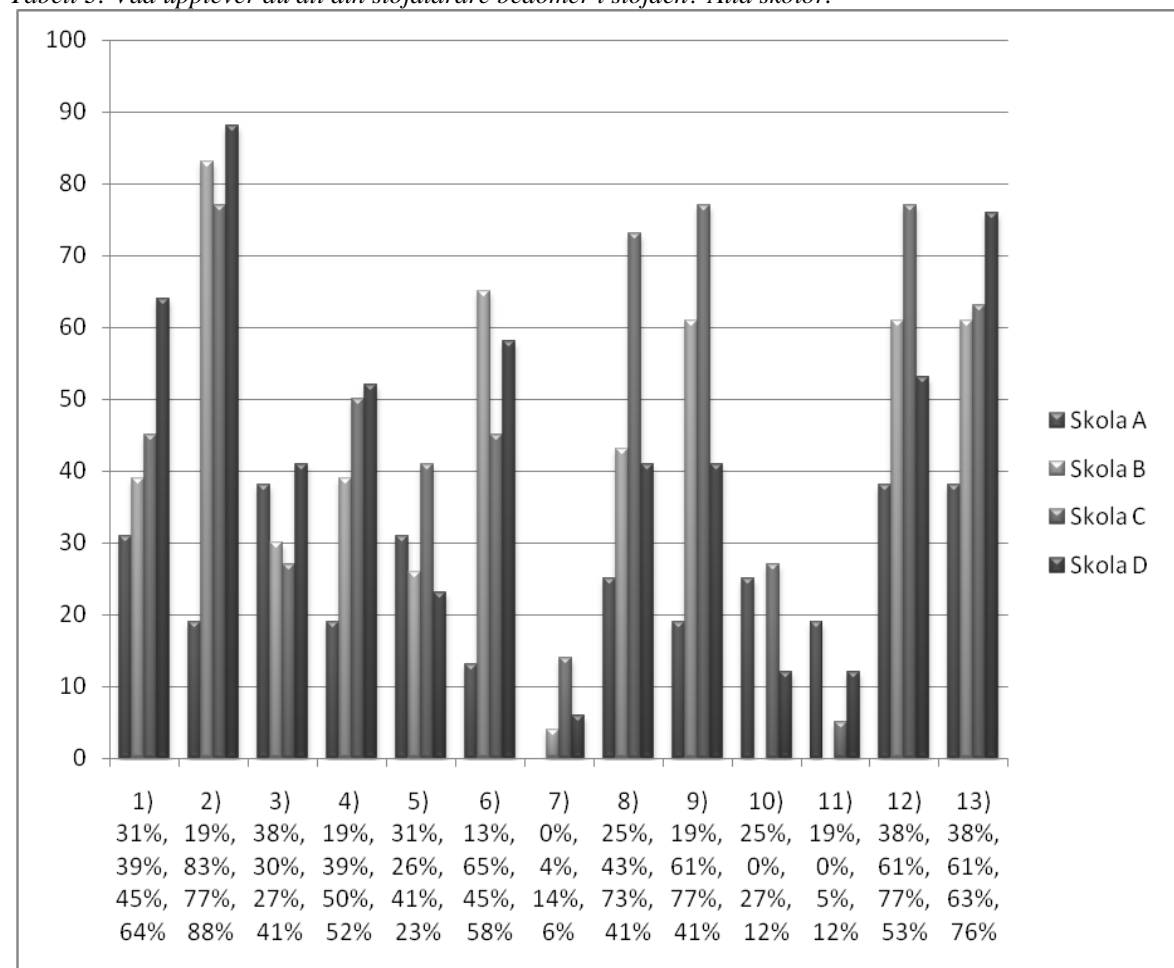
Resultatet visar vad elever tror att slöjdlärare främst bedömer:

1. Planeringen (68%)
2. Elevens arbetsinsats på lektionerna (59%)

3. Förmåga att arbeta självständigt bedöms i slöjden (58%)
4. Hälften av eleverna upplever att svårighetsgraden på produkten (52%).
5. Hur noggrann eleven är i sitt arbete samt utvärdering (47%)
6. Den färdiga produkten (41%)

Samtliga elevers svar visar att de tror att deras planering, arbetsinsats under lektionstid samt förmåga att arbeta självständigt i slöjden är viktigast vid deras lärares bedömning. Omkring en tredjedel tror att deras beteende, uppförande och hur mycket nytt de lär sig också påverkar lärarna sbedömning. Dock tror eleverna att om de själva är nöjda med sitt slöjdarbete eller hur deras arbetsinsats är i jämförelse med deras klasskamrater inte har någon större betydelse för bedömningen i slöjd.

Tabell 3: Vad upplever du att din slöjdlärare bedömer i slöjden? Alla skolor.



- 1) Idé
- 2) Planering
- 3) Beteende/ uppträdande på lektionen
- 4) Färdig produkt
- 5) Hur mycket nytt eleven lär sig
- 6) Utvärdering
- 7) Om eleven själv är nöjd med resultatet
- 8) Hur noggrann eleven är i sitt arbete
- 9) Svårighetsgrad på produkten
- 10) Hur lång tid det har tagit
- 11) Hur elevens insats är jämfört med de andra i slöjdgruppen
- 12) Förmåga att arbeta självständigt
- 13) Arbetsinsats på lektionen



Tabell 3 visar vad eleverna vid varje skola upplever att deras lärare bedömer. Omkring en tredjedel av eleverna upplever att lärarna bedömer deras beteende/uppträdande under lektionstid. Resultaten visar att planeringen är det som utmärker sig mest vid tre av skolorna.

Här följer elev- och lärarsvar från respektive skola, där också svaren jämförs med varandra. På följande intervjufrågor (se bilga 2) citeras lärarnas svar från respektive skola.

Intervjufråga 1: *Vad tittar du på vid en bedömning? Vad anser du vara viktigt?*

Intervjufråga 2: *Vägs elevens beteende/uppförande eller sociala kompetens in i bedömningen?*

*Skola A:* Cirka en femtedel av eleverna tror att planeringen bedöms. 38% av eleverna tror att beteende/uppförande, förmåga att arbeta självständigt och arbetsinsats på lektionen bedöms av deras slöjdlärare. 75% av de som har trä- och metallslöjd svarar att planeringen inte bedöms.

Trä- och metallslöjdläraren svarar:

1. Då utgår jag väldigt mycket utifrån hur de arbetar, självständighet och initiativtagande och att de kan ta ansvar för sitt eget arbete och sen även lite hur produkten blir på slutet, det handlar ju mycket om hur de kan hantera verktyg och så vad det blir för resultat av det och sedan även kreativitet om de kan komma på egna idéer och fantasi och så.

2. Nej. Alltså på sätt och vis eftersom det handlar om i alla fall i den nuvarande läroplanen att de ska kunna ta ansvar för sitt arbete och för material och tid och så, så det handlar väl lite om social kompetens, det handlar ju om deras personlighet om de klarar av det eller inte. Inte medvetet i alla fall, sen vet man inte, det är jättesvårt att veta hur mycket det spelar in, det har säkert, den påverkar men det är inget, man försöker tänka bort det men det är inte så lätt det slinker igenom.

Textilslöjdläraren svarar:

1. Vad de gör på lektionerna.

2. Nej.

*Jämförelse av elev- och lärarsvar:* Eleverna uppfattar det som om deras lärare främst bedömer deras arbetsinsats på lektionstid, beteende/uppförande och förmåga att arbeta självständigt. Båda lärarna i respektive slöjdart nämner arbetsinsatsen under lektionstid som viktig i deras bedömning. Trä- och metallslöjdläraren uppger att han bedömer elevens förmåga att arbeta självständigt samt idéer. Elever i trä- och metallslöjd tror inte att deras lärare bedömer planeringen, vilket stämmer väl. Trä- och metallslöjdläraren uppger att han förmodligen omedvetet bedömer elevernas uppförande under lektionstid, medan textilslöjdläraren svarar kort att hon inte bedömer detta.

*Skola B:* Totalt svarar 83% av eleverna att planeringen har betydelse för bedömningen. Mellan 61–65% svarade att utvärdering, arbetets svårighetsgrad och arbetsinsats under lektionstid bedöms. En tredjedel tror beteende/uppträdande bedöms. Däremot tror ingen elev att lärarna bedömer om eleven själv är nöjd med sitt slöjdr resultat.

Trä- och metallslöjdläraren i skola B svarar att:

1. Planeringen syns i hela arbetsgången sen, om den är bra, klarar de i regel att arbeta självständigt, de kommer inte med så där enkla frågor...de frågar om teknik, istället för ”vad gör jag nu”- då syns det att planeringen inte varit bra. Men jag lusläser inte alla planeringar. Hur de hanterar verktygen, hur de tar sig vidare i arbetet, där ligger ju planeringen till stor del, många har en färdig

idé om hur det ska se ut men inte hur man kommer dit. Löser dem de problemen som dyker upp, istället för att fråga hela tiden så försöker jag peppa dem till detta...

2. Jag hoppas verkligen inte att de tror att jag bedömer deras personlighet eller vem de är.

### Textilslöjdläraren i skola B uppger:

1. Som i alla ämnen man bedömer. Det är alla delar(...)Ett arbete kan ju vara över en termin, det är olika svårighetsgrad som eleverna väljer...men det är ju egentligen hela processen, hur du planerar, hur du jobbar, hur du redovisar, vad du drar för slutsatser, vilket ansvar du tar- allt är ju bedömningsunderlaget.

2. Nej, det måste man ju tänka bort, men man kan ju se att en elev t.ex verkligen gör sitt yttersta och kämpar efter bästa förmåga, men det har inget med social kompetens eller vara trevlig att göra, Men då de kämpar efter bästa förmåga det är svårt att inte ta hänsyn till.

*Jämförelse av elev- och lärarsvar:* De flesta av eleverna i skola B tror att lärarna bedömer planeringen. Lärarna menar att planeringen är en viktig del av slöjdprocessen vid bedömning. Eleverna tror också att deras arbetsinsats under lektionstid, svårighetsgrad på slöjdprodukten, samt att utvärderingen är viktig vid deras lärares bedömning. Om eleverna själva är nöjd med sitt slöjdföremål tror de inte att lärarna bedömer alls. Nästan en tredjedel av eleverna tror att lärarna bedömer deras beteende/uppförande under lektionerna, men lärarna uppger att de hoppas att eleverna inte upplever att detta bedöms.

*Skola C:* Totalt tror 77% av eleverna att planering, förmågan att arbeta självständigt och slöjdarbetets svårighetsgrad bedöms av deras lärare. Hälften av eleverna upplever att den färdiga slöjdprodukten bedöms, och 63% tror att arbetsinsatsen under lektionstid bedöms. Drygt en fjärdedel av eleverna tror att deras beteende/uppförande bedöms.

### Trä- och metallslöjdläraren uppger:

1. Framför allt är det vad de gör på lektionerna, man ser vad de gör, hur de gör och varför de gör det olika saker, sen blir det att man frågar dem frågor också och så tänker man på hur de gör det. Sen så har jag praktiskt prov sen kollar man på produkterna när de är klara, finnischen och så, hur de har tänkt på olika sätt, men största delen är väl lektionerna hur processen, hur de kommer till det färdiga arbetet.

2. Sociala kompetens? Nej, det tror jag inte, det hoppas jag inte i alla fall. Alltså man kanske bedömer det om man innerräknar att man har förmågan att reflektera och bedöma sitt eget arbete, om det kan ses som social kompetens så kan man väl säga att man bedömer det lite i så fall. Det är ju inte som att man bedömer om någon är snäll eller så.

### Textilslöjdläraren svarar:

1. Jag ser ju vad de jobbar på lektionerna och så har vi den här planeringslappen som de skriver och det är ju frågor som är kopplade till kursmålen.

2. Nej, eller hur menar du? Hur de är socialt...nej. Jag bedömer de kunskaperna som ska bedömas, det står ingenting om socialt där.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Elevernas svar tyder på att de upplever att den färdiga produkten bedöms, vilket även en av lärarna uppger i sitt svar. Eleverna upplever att arbetsinsatsen under lektionstid bedöms och det stämmer med vad den andre läraren svarar. Lärarna uppger att de inte bedömer elevernas beteende/ uppförande, men 21% av eleverna tror så.

*Skola D:* Då dessa elever läser i block kan vi inte se hur det ser ut i de respektive slöjdarterna. Totalt tror 88% av eleverna tror att planeringen bedöms och 74% av eleverna upplever att arbetsinsatsen på lektionerna bedöms. Mellan 52–64% tror idé, utvärdering och den färdiga produkten spelar roll vid bedömningen. 41% av eleverna tror att lärarna bedömer beteende/uppförande.

Trä- och metallslöjdläraren svarar att:

1. Men sen är det ju hela slöjdprocessen som bedöms. Inte dokumentationen så mycket, men planeringen, genomförandet- det ser man, dokumentationen har vissa utvalda frågor. ”Hur fick du din idé?” De ska reflektera över resultatet helt enkelt.
2. Jag tror att man gör det omedvetet...men oftast hänger det ju ihop, en trevlig elev som tar ansvar för sitt skolarbete, gör i regel ett gott jobb...och den som inte tar ansvar gör i regel inte så mycket...det har ju med mognad att göra och smarthet...en smart elev vet hur den ska lyckas få goda resultat.

Textilslöjdläraren uppger:

1. Processen, hur de jobbat, hur de löst problem, slutprodukten är inte så viktig. Givetvis är det kul om de är nöjda och glada själva men det är inte så stor del. Det gör inte så mycket om det är snett och vint...det är processen.
2. Det är klart den är viktig, har man elev som springer ut och in och skriker och busar- det påverkar, det stör ju allas arbete, men det är ju inget man ska betygssätta. Har de en bra process så tittar man ju på den...men det är vad jag TROR att jag gör...(ler)

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Eleverna verkar uppfatta att deras lärare bedömer hela slöjdprocessen när man jämför dessa svar. De tycks också ha uppfattat att deras beteende/uppförande kan spela roll vid bedömningen, vilket också lärarna uppger att de inte ska bedöma, men att detta kanske sker omedvetet.

### *Sammanfattning*

Samtliga elevers svar visar att de tror att deras planering, arbetsinsats under lektionstid samt förmåga att arbeta självständigt i slöjden är viktigast vid deras lärares bedömning. Omkring en tredjedel tror att deras beteende, uppförande och hur mycket nytt de lär sig också påverkar lärarnas bedömning. Dock tror eleverna att om de själva är nöjda med sitt slöjdarbete eller hur deras arbetsinsats är i jämförelse med deras klasskamrater inte har någon större betydelse för bedömningen i slöjd. Resultatet från lärarna visar att de i första hand bedömer slöjdprocessen, allt bedöms, det är den som är viktig. De flesta av lärarna tycker att planeringen är viktig, men den är dock bara en del av alla delar som ska bedömas. Att planeringen anses viktig framgår också av de flesta elevsvaren som visar att de tror att lärarna bedömer planeringen. Idén, planeringen, att eleven lär sig något, utvärdering, att eleven är noggrann, produktens svårighetsgrad, förmåga att arbeta självständigt, och till sist elevens arbetsinsats under lektionen är sådant som lärarna också bedömer. Om eleven själv är nöjd med resultatet eller hur de arbetat jämfört med de andra i slöjdgruppen spelar ingen större roll vid bedömning för lärarna. Om eleven tar ansvar för sitt arbete vägs också in, vilket några lärare kan tänka sig tillhöra den sociala kompetensen. Det kan då räknas till ”beteende/uppträdande på lektionen”, vilket en tredjedel av alla elever tror att lärarna bedömer. Övervägande delen av lärarnas svar gällande om de väger in elevens sociala kompetens, beteende eller personlighet i bedömningen visar att de har en medvetenhet att det *kan* påverka, men deras förhoppning är

att det inte påvekar bedömningen. Resultatet visar att elevernas svar gentemot deras lärares svar stämmer relativt bra överens.

### **Lärarnas svar om planerings- och utvärderingsstenciler**

I intervjuerna framkom att sju av åtta lärare använder planerings- och utvärderingsstenciler. Lärarna som använder sig av stencilerna uppger i undersökningen att de använder dessa delvis som bedömningsunderlag.

Intervjufråga 3. *Använder du dig av planerings- och utvärderingsstenciler i slöjden?*

#### *Skola A*

Trä- och metallslöjdlärares svar:

Jag gör inte det, det är ett arbete som vi håller på att försöka jobba fram stenciler för planering och utvärdering, de utvärderar sina arbeten, men då skriver de mer utefter frågor i en skrivbok, men det ska bli mer strukturerat med stenciler, det är ju själva deras förmåga att reflektera för sitt arbete som man bedömer där.

Textilslöjdlärares svar:

Ja. Eleverna använder planeringsstencil och utvärderingsstencil som de klistrar in i sin dagbok. Men för eleverna i årskurs 9 är det frivilligt om de vill skriva dagbok. Grupperna är små så jag ser vad de gör i slöjden.

#### *Skola B*

Trä- och metallslöjdlärares svar på denna skola:

Det finns papper på planering och redovisning, där du också utvärderar vad som gjorts då...Till exempel vad skulle hända om jag gjorde samma slöjdarbete en gång till, vad skulle jag göra då ...Men vi har ingen sån där fin bild över slöjdprocessen.

Textillärares svar:

Jag har ju inte den där planschen som många har över slöjdprocessen. De är ju väldigt medvetna om att den finns, de vet att de planerar, följer den, redovisar...en del har ju insett att det är väldigt jobbigt att spara allt till redovisningen och skriver under tiden, så de använder redovisningen nästan som en dagbok. Så det är olika hur de väljer att använda det, men vi tipsar om att spara det inte till sist, för det är svårt att komma ihåg hur man gjorde, plus att det blir ett jobbigt moment på slutet. (kommentar: redovisning på denna skola avser ett papper som motsvarar utvärderingsstencil).

#### *Skola C*

På denna fråga svarar trä- och metallslöjdlärares:

Ja, i 9an framför allt blir det väl det, sen ska de ju alltid...det försöker jag trycka på ganska mycket men det blir ju lite så där för en del men det är något som jag försöker få in mer det här att de verkligen ska kunna planera för då blir det billigare, det blir mindre spill, det blir mycket bättre helt enkelt så det är något som jag vill få in mer, men ändå nu håller på en hel del med, med planering.

Textilslöjdlärares svar endast: "Ja".

#### *Skola D*

Här besvarar trä- och metallslöjdlärares frågan:

De använder ju planeringsstenciler och utvärderingsstencil, men de som vill kan skriva hela processen...det är ju oftast så ont om tid och det är svårt att få elever att skriva i en slöjdsal. Ett år hade elever i åk 9 din planering i en vanlig sal och det blev kanonbra! De hade verkligen tänkt och funderat och arbetet gick jättebra sedan, det var verkligen skillnad. Jag brukar visa film någon gång då och då också som inspiration men även om något kulturarv.

### Textilslöjdläraren svarar:

De planerar efter en stencil, som de också kan skriva ner om de gör förändringar, en del antecknar vad de gjort en del gör det inte, det är lite olika hur intresset är hur de gör detta...

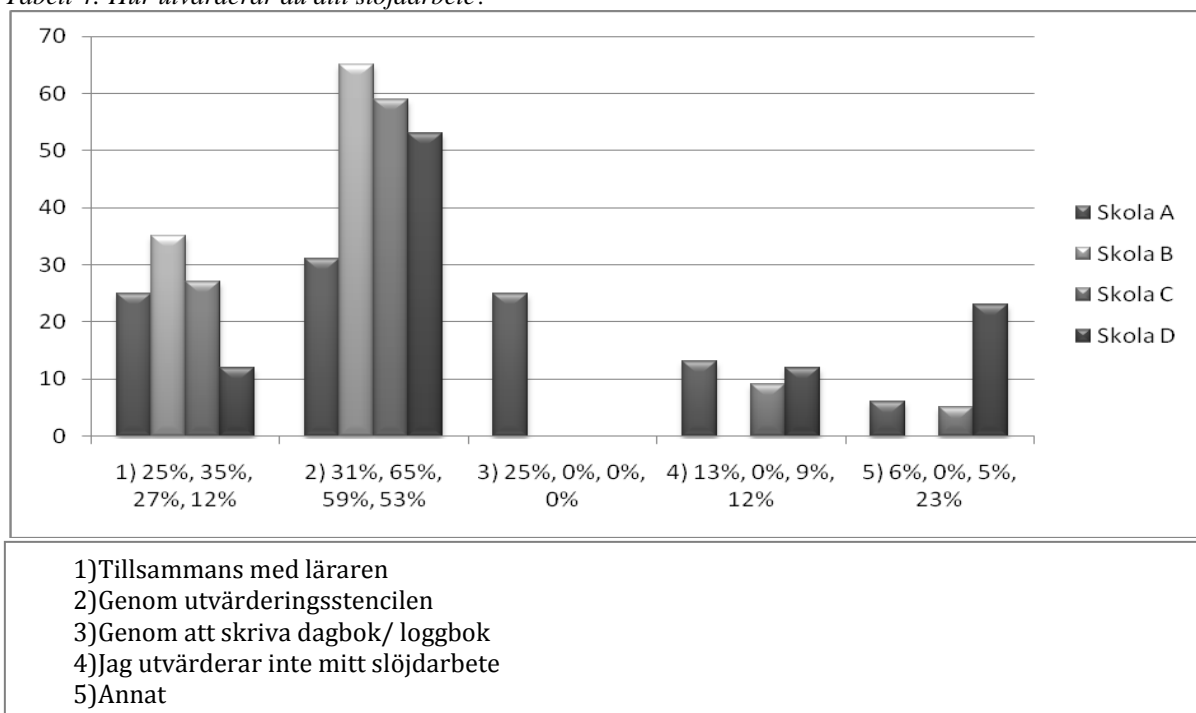
### Sammanfattning

Trots att majoriteten av lärarna uppger att de använder både planerings- och utvärderingsstencil, tror eleverna att planeringen är viktigare än utvärderingen (se figur 2). Både lärarsvar och elevsvar visar att planeringsstencilerna är till för att hålla ordning på vad man gör i slöjden.

### Utvärdering

På frågan hur utvärderar eleverna sina slöjdarbeten (se bilaga 1, fråga 7), svarar eleverna att det dominerande utvärderingssättet är att använda utvärderingsstencilen. Många elever utvärderar sitt slöjdarbete med läraren. Några elever utvärderar inte sitt slöjdarbete alls.

Tabell 4: Hur utvärderar du ditt slöjdarbete?



### Skola A

*Jämförelse av elev- och lärarsvar:* Elevernas svar är ganska jämt fördelade mellan alternativen att de utvärderar sina arbeten genom utvärderingsstencilen, dagbok och tillsammans med läraren. Drygt en tiondel av eleverna utvärderar inte alls sitt arbete. Lärarsvaren uppger också att de använder utvärderingsstencil och att använda dagbok är frivillig. I denna skola uppger flest antal elever att de inte utvärderar sina slöjdarbeten.

### *Skola B*

*Jämförelse av elev- och lärarsvar:* På denna skola utvärderar alla elever sina slöjdarbeten. Drygt två tredjedelar av eleverna uppger att de använder utvärderingsstencil och drygt en tredjedel utvärderar sitt slöjdarbete tillsammans med läraren. På denna skola uppges ingen skriva dagbok. Lärarna uppger att de använder ett redovisningspapper (som är som en utvärdering). Lärarnas och elevernas svar stämmer väl överens.

### *Skola C*

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Här anger över hälften av eleverna att de utvärderar sitt arbete genom utvärderingsstencil. Nästan en tredjedel utvärderar tillsammans med slöjdläraren. Dagbok eller loggbok används inte på denna skola. Cirka en tiondel av eleverna uppger att de aldrig utvärderar sina slöjdarbeten. Lärarnas svar är inte tydliga, men de uppger att de använder utvärderingsstenciler.

### *Skola D*

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Elevernas svar stämmer väl överens med lärarnas svar. De använder utvärderingsstencil, men eleverna har också angett ”annat” som svar, vilket stämmer väl då det senare i resultatet visar sig att eleverna på denna skola utvärderar sina arbeten även genom utställning (se 4.3, ”redovisning av färdig produkt”). Två elever skrev i text att de använder dagbok och måste använda den. Lärarsvaren uppgav att detta var frivilligt (se 4.3).

### *Sammanfattning*

Resultatet visar att majoriteten av eleverna använder utvärderingsstencilen, vilket också lärarna uppger i sina svar. Mellan en fjärdedel till en tredjedel av eleverna uppger att de utvärderar sitt arbete tillsammans med läraren.

Ett motsägelsefullt resultat gavs från skola D, då två elever uppgav i text att de använder dagbok och att måste skriva i den, medan resten av klassen svarade att de inte skriver dagbok eller loggbok (jämförande lärarsvar finns under rubriken 4.3).

### **Sambedömning med eleverna**

Gällande lärarnas sambedömning med eleverna uppgav fem av åtta lärare att de sambedömer med eleverna.

I *skola A* sker inte någon sambedömning med eleverna. Medan i *skola B* och *skola C* sker sambedömning i båda slöjdarterna. I *skola D* sambedömer trä- och metallslöjdsläraren med textilslöjdsläraren om de är oeniga gällande bedömningen. I skola D sambedömer trä- och metallslöjdsläraren med vissa elever, men inte med alla elever. Textilslöjdsläraren på samma skola uppger att hon har ett kortare betygssamtal vid slöjdblockets slut.

På intervjufråga 4 (se bilaga 2), om läraren sambedömer tillsammans med eleverna, svarar slöjdlärarna på *skola B* som följer:

Textilläraren:

Eleven bedömer ju på redovisningsmallen längst bak och då har vi det systemet att under matrisen sitter en pil, som talar om kriteriernas stadium, så eleven skattar sig själv var den ligger, och sedan gör jag som lärare det och sen när det lämnas tillbaka, har vi en diskussion kring vad vi tycker är lika och vad vi inte bedömer lika. Sedan sambedömer jag och TM-läraren inför slutbetyg och när vi är osäkra på någon bedömning, om det skiljer väldigt mycket mellan våra bedömningar. Sedan sambedömer vi med bildläraren då vi har gemensamma temaprojekt då det innefattar båda slöjdarterna inom vissa arbeten. Detta skulle man vilja göra mer, men det är tidsbrist.

## Trä- och metallslöjdläraren:

Ja, det gör vi. Man tittar på matrisen, det fungerar väldigt bra tycker jag, men det som är svårt är att få tiden till en ordentlig diskussion...

I skola D sambedömer trä- och metallslöjdläraren med textilslöjdläraren om de är oeniga gällande bedömningen. I skola D sambedömer trä- och metallslöjdläraren med vissa elever, men inte med alla elever. Textilslöjdläraren på samma skola uppger att hon har ett kortare betygsamtal vid slöjdblockets slut.

### Sammanfattning

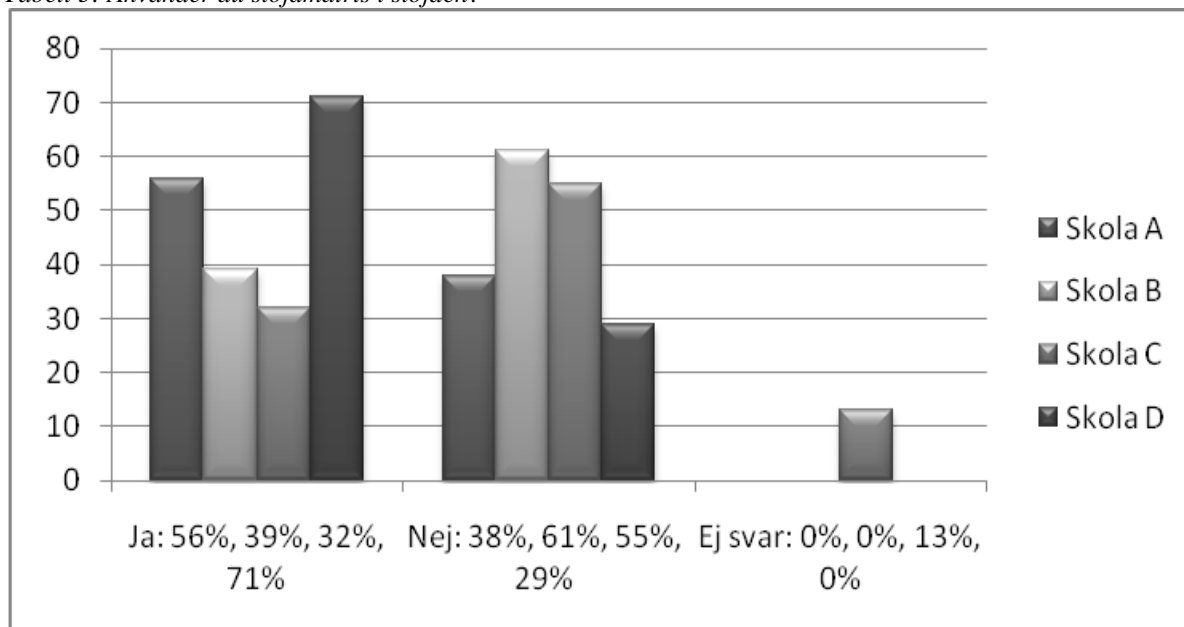
Textilläraren på skola B besvarar denna fråga utförligt med beskrivning hur hon använder matris vid sambedömningen med eleverna, men uppger även att sambedömning sker med övriga lärare då de samarbetat med något projekt. Eleverna ges möjlighet att först bedöma sig själva innan hon bedömer dem. Vid granskning av samtliga lärarsvar uppgav alla att de upplever en tidsbrist för att sambedömning ska kunna ske på ett tillfredställande sätt.

## 4.2 Matris och strävansmål

I resultatet från intervjuerna framkom det att sju av åtta lärare använde sig av matris eller strävansmål i slöjden. En fjärdedel av lärarna svarade att de använde sig av både matris och strävansmål i slöjden.

Tabell 5 visar hur eleverna svarade på frågan om de använder matris i slöjden (se bilaga 1, fråga 3).

Tabell 5: Använder du slöjdmatris i slöjden?



Av det totala elevantalet på alla skolor är det 47% som använder matris, och 47% som inte använder matris. 6 % av eleverna svarar inte på frågan. Tabell 9 visar svarsfördelningen på de olika skolorna. I resultatet framkom att svaren är olika fördelade mellan de olika slöjdarterna på skolorna, men det framkommer inte i denna tabell.

### *Skola A*

Elevsvaren visar att mer än hälften av eleverna använder slöjdmatrix. Lärarna uppger att de har ett datorprogram, Unikum, där både lärare och elev kan fylla i matrisen med olika färgnyanser (se utförligare beskrivning nedan). Trots detta är det en stor andel (38%) av eleverna som uppger att de inte använder matris i slöjden.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Jämförelsen visar att mer än hälften av eleverna är medvetna om och använder slöjdmatrisen via Unikum, men att en del elever inte verkar känna till denna.

### *Skola B*

Nästan en tredjedel av eleverna svarar att de inte använder slöjdmatrix, medan en tredjedel svarar att de använder matris. Lärarna uppger att de använder matris, men att den är mer som ett bedömningsunderlag. Trä- och metallslöjdläraren svarar att han låter eleverna göra en självbedömning med hjälp av matrisen.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Elevernas svar stämmer väl med lärarnas svar, då färre elever på denna skola har träslöjd än textilslöjd.

### *Skola C*

Mer än hälften av eleverna svarar att de inte använder slöjdmatrix, medan cirka en tredjedel uppger att de använder den. Över en tiondel har inte svarat. Lärarna uppger att de främst använder matrisen för sin egen bedömning, men att eleverna är medvetna om att den finns. Trä- och metallslöjdläraren talar om att han använder matris och strävansmål vid lektionsplanering.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Elevernas svar stämmer inte riktigt överens med lärarnas svar.

### *Skola D*

Nästan 75 % av eleverna uppger att de använder slöjdmatrix, resten av eleverna svarar att de inte använder slöjdmatrix. Textilslöjdläraren svarar att båda slöjdlärarna använder sig av en matrisliknande modell, som används av både elev och lärare.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* En majoritet verkar medvetna om matrisen i slöjd, vilket man kan tolka som att elevernas och lärarnas svar stämmer väl överens.

En lärare svarar kring sin användning av matrisen:

Den använder jag vid bedömning och vid utvecklingssamtal, att jag fyller i matris och sen så blir den som ett underlag för bedömning till utvecklingssamtalen. Sen så brukar jag prata med eleverna om matrisen i samband med betygsättning i slutet av terminen. (Trä- och metallslöjdlärare i skola A)

Alla lärare utom en uppger att de använder sig aktivt av matrisen. Fyra av lärarna (50%) använder den vid slutet av ett större projekt, och två lärare använder den i datorprogrammet Unikum. I Unikum kan läraren markera elevernas slöjdmatriser med en färg för att visa var eleven ligger i sin kunskapsutveckling. Eleven kan även markera med en annan nyans av samma färg för att visa sin egen självbedömning. Föräldrarna har också tillgång till Unikum och kan se var deras barn befinner sig kunskapsmässigt och vad som eventuellt behöver förbättras. Genom Unikum kan lärare, elever och föräldrar kommunicera med varandra.

Fem av åtta lärare svarar att de har matris, strävansmål eller lokala betygskriterier uppsatta i salen. Tre lärare uppger att de varken har matris eller strävansmål uppsatta i slöjdsalen. Men av dessa tre lärare är det två lärare som svarar att eleverna har tillgång till matris eller strävansmål då eleverna använder stencilerna (planerings- och utvärderingsstencilerna)



### *Sammanfattning*

Sju av åtta lärare svarar att de använder sig av matris eller strävansmål, medan mindre än hälften av det totala antalet elever uppger att de använder sig av matris i slöjden. Detta kan bero på lärarnas uppgifter om att de använder matrisen i planeringen till lektioner eller som underlag för bedömning– eller betygsättning, vilket gör att slöjden kan genomsyras av matris eller strävansmål utan att eleverna vet om det. En skola använder sig av ett datorprogram, Unikum, där kan lärare, elev och föräldrar gå in och se vart eleven befinner sig i matrisen. Eleven kan där även bedöma sig själv och ha en dialog med läraren. Alla lärare utom en, har antingen matris eller strävansmål uppsatta i slöjdsalen, eller har dem i stenciler som eleverna jobbar med.

## **4.3 Redovisningsätt**

Nedan presenteras vilka olika redovisningsätt som används i slöjden och hur ofta eleverna redovisar sina slöjdarbeten.

### **Dagbok eller loggboksskrivande**

Det är sju av åtta lärare som svarar att eleverna inte använder dagbok eller loggbok i årskurs 9. Någon lärare antecknar i sin pärm vad eleverna arbetar med, en annan lärare menar att eleverna skriver stencilerna (planerings– och utvärderingsstencilerna).

Skola D:s trä– och metallslöjdlärare var den som uppgav att hans elever använder dagbok. Han svarar:

Ja, det ska de göra, men alla gör det inte. De använder ju planeringsstenciler och utvärderingsstencil, men de som vill kan skriva hela processen. Det är ju oftast så ont om tid och det är svårt att få elever att skriva i en slöjdsal. Ett år hade elever i åk 9 sin planering i en vanlig sal och det blev kanonbra! De hade verkligen tänkt och funderat och arbetet gick jättebra sedan, det var verkligen skillnad. (Trä–och metallslöjdlärare i skola D)

*Jämförelse elev– och lärarsvar:* Två elever i skola D uppger i text att de måste använda dagbok/loggbok, medan övriga elever svarar att de inte använder någon dagbok/loggbok (se svar 6.2 ”utvärdering”). Elevernas svar stämmer med lärarens svar, då läraren uppger att vissa inte använder dagbok/loggbok och att eleverna har frihet att välja om de vill använda sig av detta eller inte.

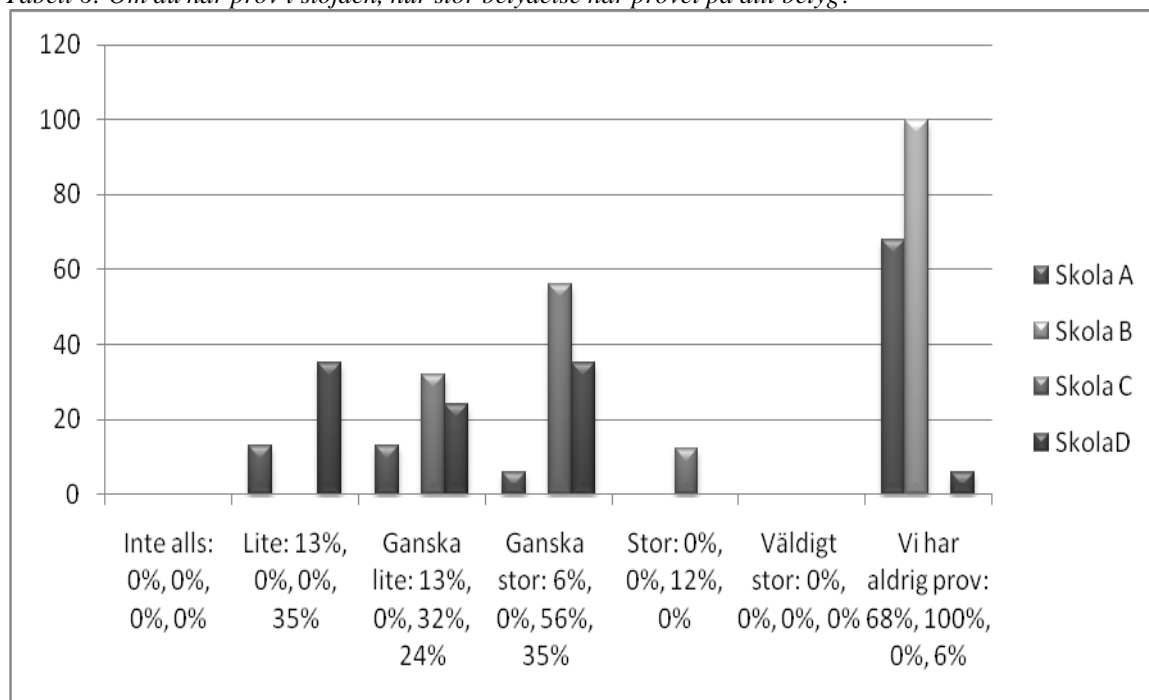
### *Sammanfattning*

Dagbok eller loggbok används inte av majoriteten av varken elever eller slöjdlärare. Slöjdlärarna menar att de har koll ändå, då de ser hur eleverna arbetar under lektionstid och att eleverna fyller i stencilerna. Någon lärare antecknar i sin pärm för att komma ihåg vad eleverna arbetar med. Generellt verkar det vara frivilligt för eleverna att skriva dagbok eller loggbok.

### **Prov i slöjden**

På frågan till eleverna om de har prov i slöjden och hur viktigt provet är för bedömningen visas i tabell 6.

Tabell 6: Om du har prov i slöjden, hur stor betydelse har provet på ditt betyg?



Som tabell 6 visar, så dominerar svaret att eleverna aldrig har prov (se stapeln till höger). Fem av åtta lärare (62,5%) svarade att de inte har prov i slöjden. Här nedan följer en jämförelse av elevernas och slöjdlärarnas svar på respektive skola.

#### Skola A

Eleverna ger blandade svar på om de har prov eller inte. 68% uppger att de aldrig har prov. De 32% av eleverna som uppger att de har prov, tror att prov har en liten eller ganska liten betydelse vid bedömningen. Lärarna uppger att de inte har prov i slöjd.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Stämmer relativt väl överens. Men några elever upplever att de har prov trots att lärarna svarar att de inte har prov.

#### Skola B

I denna skola svarar alla elever att de aldrig har prov och har därmed inte fyllt i något om vad provet kan betyda för bedömningen. Lärarna uppger att de inte har prov i slöjd.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Stämmer mycket väl överens.

#### Skola C

Alla elever uppger att de har prov, där mer än hälften av eleverna tror att provet har ganska stor betydelse för lärarens bedömning. Lärarna uppger att de har prov, men att det är både teoretiskt och praktiskt.

Den teoretiskt/praktiska uppgiften som är i 9:an är ju som ett prov, fast det säger jag inte, men den är uppbyggd på det sättet med att det står på de papprena de får, med olika mål, så det är mer provaktigt än om de kommer på något själv. Det blir ju att man bedömer det ganska mycket liksom. Som tema ska de göra en låda eller lucka, har jag kört nu i alla fall, sen får man väl se i framtiden. (Lärare i trä- och metallslöjd i skola C)

Ja, de har ju det här slöjdprovet med frågor och tygprover och sen har de en inlämningsuppgift om att de ska fördjupa sig i något som har med slöjd att göra, någon teknik eller så. (Lärare i textilslöjd i skola C)

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Samtliga elever svarar att de har prov i slöjd, där över hälften av eleverna tror att prov har ganska stor betydelse i lärarnas bedömning.

#### Skola D

Endast några få elever uppgav att de har prov. De tror att prov har liten till ganska stor betydelse för lärarens bedömning. Endast textilslöjdläraren har prov, ett teoretiskt prov. Men hon uppger att det har liten betydelse för hur hon bedömer eleverna i slöjd. Hon menar att diskussionen kring det teoretiska i slöjden är viktigare då materiallära och miljöpåverkan med mera, tas upp.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Läraren anser att prov inte har så stor betydelse för bedömningen i slöjd. Men elevernas svar visar att en del elever tror att prov är ganska viktigt, medan en lika stor del av eleverna visar att de tror prov har liten betydelse och har uppfattat lärarens ståndpunkt.

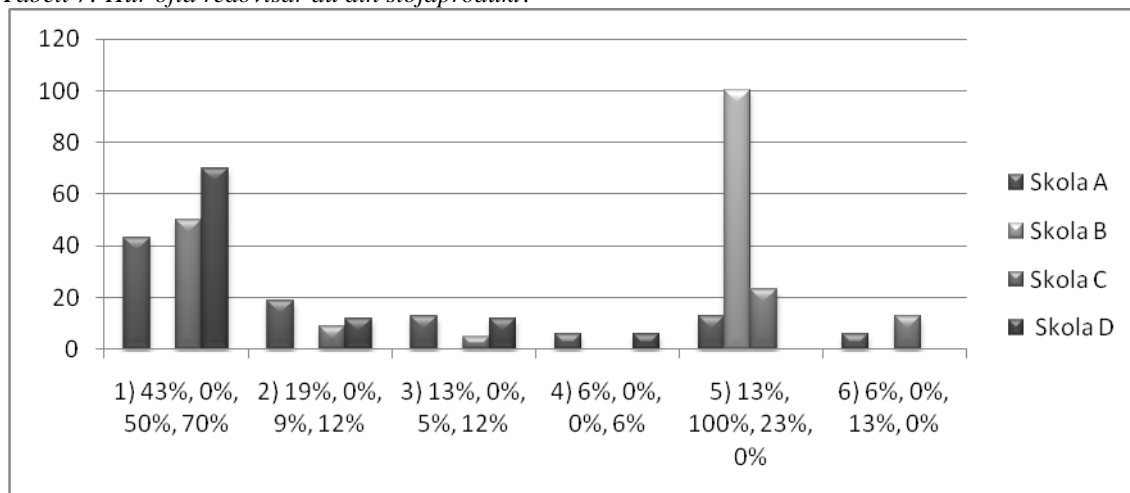
#### Sammanfattning

Eleverna hade ingen generell syn på hur stor betydelse dessa prov hade för bedömningen. Många elever uppgav att de inte har prov i slöjd, men utav de som har prov, tror majoriteten att provet har ganska stor betydelse för bedömningen i slöjd.

### Redovisning av färdig produkt

Tabell 7 visar elevernas svar på hur ofta de redovisar i slöjden.

Tabell 7: Hur ofta redovisar du din slöjdprodukt?



- 1) Efter varje avslutat slöjdarbete.
- 2) Någon gång ibland.
- 3) 1 gång/termin
- 4) 1 gång/läsår
- 5) Aldrig
- 6) Annat

Här nedan redovisas elevernas och lärarnas svar från respektive skola och följs av en jämförelse mellan elev- och lärarsvar.

#### Skola A

Inte riktigt hälften av eleverna uppger att de redovisar efter varje avslutat slöjdarbete. Nästan en femtedel svarar att de redovisar någon gång ibland. Lärarna uppger att eleverna redovisar

på olika sätt. Ibland har de utställning kring ett tema. Textilslöjdläraren menar att de redovisar på utvärderingsstencilen eller pratar med henne enskilt.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Elevernas svar tyder på att utvärderingsstencilen uppfattas som redovisning, procentandelarna här stämmer relativt bra med tabell 7 (jämförs med om utvärderingsstencil används).

#### *Skola B*

Enligt elevsvaren redovisar de aldrig i slöjden. Lärarna svarar också att eleverna aldrig redovisar på så sätt att de står upp och redovisar i grupp. Däremot redovisas deras slöjdarbeten genom utvärderingsstencilen.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Elevernas svar och lärarnas svar stämmer mycket väl överens, då man ser i tabell 4 att stor andel av eleverna använder utvärderingsstencil.

#### *Skola C*

Hälften av eleverna svarar att de redovisar efter varje avslutat slöjdarbete. Trä- och metallslöjdläraren uppger att de äldre eleverna sällan redovisar, men att han försöker komma på ett bra redovisningssätt. Textilslöjdläraren svarar att eleverna inte redovisar i ordets rätta mening, men att eleverna redovisar genom att skriva på utvärderingsstencilen, och att hon samtalar med eleven då slöjdprodukten är klar.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Elevernas svar och lärarnas svar stämmer väl överens då man jämför med elevernas svar i tabell 4, där hälften av eleverna (lika stor andel som här) uppger att de använder utvärderingsstencil.

#### *Skola D*

Väldigt många elever svarar att de redovisar efter varje avslutat slöjdarbete. Några svarar att de redovisar ibland eller en gång per termin. Lärarna svarar att eleverna redovisar efter slöjdblockets slut, då alla elever redovisar genom att ha en utställning och vernissage i skolans aula.

*Jämförelse elev- och lärarsvar:* Stämmer väl överens.

På enkätfråga 6a (se bilaga 1) som handlar om vad eleverna tar upp då de redovisar, utmärkte sig tre svar från eleverna:

1. Vi skriver någon slags utvärdering
2. Vi redovisar inte, bara för läraren
3. Vi gör en utställning

På enkätfrågan 6b (se bilaga 1), varför eleverna tror att de redovisar, är det vanligaste svaret att de inte vet varför. Därefter tror de att de redovisar för lärarens skull och någon elev kommenterade ”för att andra ska kunna se hur dålig man är” (elev skola D).

#### *Sammanfattning*

Svaren från de elever som uppger att de har prov i slöjd, stämmer väl med deras lärares svar. Tre av åtta lärare uppger att de har prov i slöjden, varav två av slöjdlärarna är kollegor på samma skola. På denna skola svarar eleverna att de hade prov (skola C). De flesta elever svarar antingen att de redovisar efter varje slöjdprojekt eller att de inte redovisar alls. Tre svar utmärkte sig på frågan om hur de redovisar sin slöjdprodukt. Eleverna svarar att de har någon slags utvärdering, redovisar inför läraren eller har en utställning.

## 5. Diskussion

Eftersom det är lättare att se om vår undersökning gav oss svar på uppsatsens tre huvudfrågor efter det att resultatet sammanställdes, väljer vi att presentera vår metoddiskussion i detta avsnitt. Därefter följer en diskussion om de svar vi fått på uppsatsens frågor.

### 5.1 Metoddiskussion

Vår undersökning har en styrka i det att intervjufrågorna bygger på enkätfrågorna och därför kan resultaten från slöjdlärarna och eleverna jämföras. Orsaken till att vi bestämde oss för att lägga upp enkätundersökningen på detta sätt istället för att fråga eleverna direkta frågor med anknytning till bedömning, var för att eleven inte skulle ”kryssa i rätt alternativ”. Med detta menar vi att eleverna då kan svara så som de tror att deras lärare eller vi önskar att de svarar. Vi har några frågor som är liknande i både enkät- och intervjufrågor (se bilaga 1 och 2) för att ringa in uppsatsens tre huvudfrågor. Eftersom vi hade spelat in intervjuerna, som vi sedan skrev ut, kunde vi relativt lätt sammanställa svaren. Men frågeintervjun med dess öppna frågor gjorde att det ibland blev rörigt att sammanställa svaren på frågorna, då vissa frågor besvarades med långa kommentarer där lärarna kommenterade något de tidigare sagt, som kompletterade andra frågor än just den de för stunden egentligen skulle besvara.

Reliabiliteten på vår undersökning är god. Med det menar vi att vi tror att någon annan kan göra samma undersökning på våra skolor och få samma resultat. Reliabilitetsbrister kan förekomma då det gäller tolkning av ord. Alla, både informanter och vi, tolkar ord subjektivt och däri föreligger en risk att missförstånd kan finnas i vår undersökning, i synnerhet enkätundersökningen där vi inte samtalade med eleverna om deras svar. Vi hade en ganska liten urvalsgrupp, med tanke på hur få lärare och elever som var med i undersökningen. Det var ett visst bortfall av elever i klasserna, vilket gör att de som svarade i undersökningen fick representera alla elever i klassen. Vi tror dock inte att detta bortfall ändrar resultatet nämnvärt. Vi valde denna storlek på urvalsgrupp efter den tiden vi hade till förfogande för uppsatsen (Stukat 2005:125 ff).

Validiteten är bra då vi tycker att undersökningen har gett oss svar på det vi vill ha svar på. En felkälla kan vara att lärarna eller eleverna svarar så som de tror är ”korrekt” att svara. Undersökningen hade kunnat bli bättre om en förberedande pilotstudie gjorts, eller om vi hade haft mer tid till litteraturstudier innan undersökningen genomfördes. Den hade också kunnat bli bättre om vi hade intervjuat eleverna om deras svar. Eftersom relativt lite av våra studier inom lärarprogrammet behandlar bedömning har det krävts mycket teoretiska studier för att få en vidare förståelse kring detta (Stukat 2005:125 ff).

Generaliserbarheten är god om man är medveten om att undersökningen är gjord i mindre städer eller orter inom samma län. Om däremot undersökningen hade utförts i större omfattning, kanske svaren hade skiljt sig åt och detta kan vara intressant att fortsätta med om man vill göra en bredare undersökning som bygger på vår (Stukat 2005:125 ff).

### 5.2 Resultatdiskussion

Vilka bedömningsunderlag använder lärarna vid bedömning i slöjden och hur gör de eleverna medvetna om detta? Vad uppfattar eleverna vad deras lärare bedömer i slöjden? Hur stämmer

elevernas uppfattning överens med lärarnas, gällande vad som bedöms i slöjden? Utifrån dessa tre frågor diskuterar vi vårt resultat från elevenkäter och lärarintervjuer samt litteratur.

### **Slöjdlärarnas information och bedömning**

På vilket sätt slöjdlärarna informerar sina elever om vilka kunskapsmål som gäller i slöjd kan vi urskilja genom tre tydliga svar: Slöjdlärare informerar sina elever om kunskapsmålen utifrån den nationella kursplanen i slöjd i början av varje termin, vid utvecklingssamtal och om eleven själv tar kontakt med läraren eller om läraren själv av någon anledning måste kontakta eleven. Även de flesta av eleverna i vår undersökning menar att de vet vad de behöver utveckla och de får informationen genom samtal av lärarna. Detta stämmer även överens med NU 03 rapporten i slöjd (Skolverket 2005). Ett annat sätt att informera är genom informationsteknologin som börjar användas allt mer som ett kommunikationsredskap mellan lärare och elever. I slöjd är det ännu sällsynt, men i vår undersökning fann vi en skola som använde sig av datorprogrammet Unikum. Genom detta program blir användningen av den lokalt utformade ämnesmatrisen synlig för elever och deras föräldrar och där både slöjdlärarna och elever kan göra en bedömning genom att markera vilka kunskapsnivåer med varsin färgnyans.

Lokalt utformade ämnesmatriser används aktivt vid bedömning av elevens individuella slöjdekunskapsutveckling av de flesta slöjdlärare, men det är inte alltid som dessa är synliga för eleven. I vissa fall finns slöjdmatrisen i slöjdsalen som stencil eller uppsatt på väggen. Det är sällsynt att eleven har en egen personlig ämnesmatris i slöjd, vilket kunde vara önskvärt då eleven på egen hand kan fundera över vilka kunskaper som behöver utvecklas för att uppnå målen eller högre betyg. Men matrisen kan ge möjlighet för elev och slöjdlärare diskutera vad som behöver utvecklas innan ett arbetsprojekt påbörjas. Då slöjdarbete är avslutat kan de sambedöma och se om de planerade målen uppfylldes. På så vis kan eleven ges möjlighet till självvärdering (Kjellström 2005:203), men slöjdlärarna kan också se vart eleven strävar och kan då få lättare att vara till hjälp för eleven. För elever och lärare kan matris vara ett sätt att kommunicera och få information.

Då det gäller prov fann vi att några få lärare har summativa prov som komplement vid deras bedömning. Eftersom elever till allra största del bedöms formativt i slöjd och då forskningsresultat visar att den formativa bedömningen förbättrar elevers lärande (Lundahl & Folke–Fichtelius 2010:37), kan man fråga sig om det verkligen är nödvändigt att ha denna typ av prov i slöjd. Den formativa bedömningen sker under slöjdarbetets gång. Slöjdlärarna i vår undersökning menar att de också iakttar vad eleverna gör under lektionstiden och att det färdiga resultatet också är en del av deras bedömning. Allting dokumenteras inte alltid med ord. Detta för tankarna till det tysta språk som Gustavsson nämner (2002:88), att allt vi lär går inte att uttrycka med ord. I slöjd gestaltas föremål fram ur elevernas händer inspirerade från deras tankar och känslor. Arbetsprocessen och slöjdföremålet har i sig ett tyst icke–verbalt symbolspråk som genom sin gestaltning kommunicerar med sin omgivning. Vi håller med Gustavsson (2002:88) då han menar att det tysta språket också visar att man kan.

Slöjdlärarna i vår undersökning menar att de bedömer hela slöjdprocessen och att denna är det viktigaste underlaget vid deras bedömning. Den del av slöjdprocessen som slöjdlärarna ser som viktig är elevernas förmåga till att planera sina slöjdarbeten. Slöjdlärarna bedömer även elevernas förmåga att arbeta självständigt, arbetsinsats under lektionstid och arbetets svårighetsgrad. Men varför anser så många av lärarna att planeringen är viktig? Två trä- och metallslöjdslärares svar gav förklaringar som vi fann intressanta. Den ena slöjdläraren menar att det märks om en elev har planerat sitt slöjdarbete väl, då de arbetar mer självständigt under

lektionstiden eftersom de tänkt igenom sitt slöjdarbete innan de sätter igång att arbeta. Den andra slöjdläraren berättar att han såg en avsevärd förbättring av elevernas slöjdarbete då de planerade sina slöjdarbeten i en så kallat vanlig lektionssal. Slöjdlärarnas svar stöds i Borgs (2008:206 ff) undersökning där slöjdlärarna bedömer elevernas förmåga att planera sitt arbete samt om eleven har egen drivkraft. I uppnåendemålen i år 9 i slöjdämnets kursplan, Lpo 94 (Skolverket 2000), som eleverna i denna undersökning bedöms efter, är slöjdprocessen central. Därför är det föga förvånande att slöjdlärarna uppger att de bedömer utefter kursplanen och uppger att det är slöjdprocessen, det vill säga allt ifrån idé, planering, arbetsgång, utvärdering och resultat, som de bedömer i slöjden. Eftersom hela processen bedöms är slöjd ett av de ämnen som bedöms formativt. Hasselskog (2008:42) menar att ordet slöjdprocess inte förklaras i kursplanen, vilket gör att lärarna tolkar detta fritt. En slöjdlärare i vår undersökning menar att det är svårt för eleverna att inte nå målen i slöjd eftersom slöjden endast har ett mål; slöjdprocessen. Vi undrar om det är korrekt att man tolka hela slöjdprocessen som en enhet, ett mål?

### **Elevernas uppfattning om slöjdlärarnas bedömning**

När man sammanfattar elevernas svar i vår undersökning, ser man att de tror att lärarna bedömer olika delar som ingår i slöjdprocessen. Detta innebär att eleverna har god kännedom om att slöjdprocessen bedöms i slöjdämnet. Den del av slöjdprocessen som eleverna tror att deras lärare främst bedömer är planeringen, och därefter utvärderingen. Elevernas svar kan påverkas av att slöjdlärarna har både planerings- och utvärderingsstenciler som eleverna använder i slöjden och på så vis är synliga. Men utvärderingsstencilen utgör även en slags redovisningsform. De vanligaste redovisningsformerna enligt våra undersökningsskolor är att redovisa muntligt inför läraren eller att ha utställning med elevernas arbeten, vilket stämmer med NU 03 rapporten (Skolverket 2005:51) Både lärare och elever uppger slöjdprocessens delar, men eleverna tror att deras förmåga att arbeta självständigt, arbetsinsats under lektionstiden och arbetets svårighetsgrad bedöms i högre grad än vad deras slöjdlärare har kommenterat. Slöjdlärare och elever är överens om att elevernas insats jämfört med de andra i slöjdgruppen, samt om eleven själv är nöjd med resultatet, inte anses viktigt vid bedömning. Detta har även stöd i NU 03 (Skolverket 2005). Denna inställning stämmer väl med tanke på att elever ska bedömas och betygsättas individuellt och inte rangordnas eller jämföras så som det var då den regelstyrda skolan och de äldre läroplanerna var gällande.

I vår undersökning framkom dock att relativt många elever tror att deras beteende, uppförande eller sociala kompetens har betydelse för slöjdlärarnas bedömning. Slöjdlärarna menar att de inte bedömer, eller hoppas att de inte väger in elevens beteende, uppförande eller sociala kompetens i bedömningen. Betygen ska vara objektiva och inte bedöma elevens personlighet eller beteende, menar Klapp Lekholm (2010:130 ff). Emellertid menar en slöjdlärare att han ser en koppling mellan elevens beteende och förmåga till att ta ansvar för sitt skolarbete. Lärarens tankegång påminner om SOU (1992:86 s 83), då det föreslogs inför betygssystemet 1994, att uppförande kan vara kopplat till elevens kunskapsutveckling och skulle kunna vägas in i betyget. Förslaget gick inte igenom och eftersom betyg i uppförande och ordning togs bort i 1969 års läroplan ska detta inte vägas in i bedömningen. Då vi granskar slöjdlärarnas svar ser man att de är medvetna om att bedömningen kan påverkas av elevens beteende, uppförande och sociala kompetens. De verkar uppleva det svårt att inte bli påverkade av detta. Trots allt visar undersökningar att beteende och uppförande är en aspekt av betygen i skolan (Klapp Lekholm 2010:130 ff ; Selghed 2006:86). Det finns dock skillnader i skolorna. En skola visar att inte någon elev tror att deras beteende, uppförande eller sociala kompetens bedöms. Här kan man ana att slöjdlärarna har ett explicit förhållande och en god kommunikation till sina elever, och att de kan känna sig trygga i att inte detta bedöms.

Forskare hävdar att den målorienterade läroplanen kräver en tydligare kommunikation mellan lärare och elev (Selghed 2006:206; Kjellström 2005:199). Generellt upplever slöjdlärare en tidsbrist, (NU 03, Skolverket 2005:39). Johansson (2002:219) noterar i sin undersökning att slöjdlärare har för kort lektionstid för att hinna med ämnesdidaktiska och kunskapsutvecklande samtal. Forskarnas resultat bekräftas i vår undersökning. Slöjdlärarna i vår undersökning menar att de upplever att de har ständig tidsbrist, i synnerhet då det gäller att kommunicera med eleverna kring deras kunskapsutveckling, men även då det gäller att sambedöma med sina kollegor. Förutom de orsaker som Borg (2008:200 ff) och Hasselskog (2010:256) nämner i sina undersökningar, kan bristen på tid också vara en bidragande orsak till varför ett slöjdspecifikt eller yrkesprofessionellt språk inte utvecklas. Trots att slöjdlärarna uppger att tiden inte räcker till för att prata om bedömning med sina elever verkar de flesta elever uppfatta vilka kunskapsmålen är och vad slöjdlärarna bedömer i slöjd.

### **Avslutande kommentar och vidare forskning**

Inledningsvis nämnde vi att enligt NU 03 i slöjd (Skolverket 2005) brister det i slöjdlärares bedömningspraktik. Vi menade också att det verkar svårare för slöjdlärare att synliggöra och tydliggöra vilka kunskaper elever kan utveckla i slöjd i förhållande till kursplanen. Men vår undersökning visar, då vi jämfört elevernas svar med deras slöjdlärares svar, att majoriteten av eleverna har en relativt god uppfattning om vad deras slöjdlärare bedömer i slöjdamnet. Detta tyder på att slöjdlärarna har en god transparens i sin bedömningspraktik som eleverna uppfattar. Utifrån resultatet anser vi att Goodlads tre sista läroplansnivåer fungerar väl i slöjdamnet, alltifrån den uppfattade läroplanen, den genomförda läroplanen till den upplevda läroplanen (Hasselskog 2010: 86-89).

Vår undersökning och tillkomsten av denna uppsats har väckt många tankar. Vi har funderat på om bedömning i slöjd är möjlig, då elevernas arbeten i allra högsta grad är subjektiva. Detta kan vara ett intressant ämne för vidare forskning. Vi har också diskuterat att det vore intressant att ur ett elevperspektiv ta reda på vad elever anser och tänker kring bedömning i slöjd, då hittills väldigt lite forskning är gjord ur detta perspektiv (Forsberg & Lindberg 2010:85).



## Referenser

- Borg, Kajsa (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962–1994*. (LiU–PEK–R–191) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Borg, Kajsa (2001). *Slöjdämnet, intryck–uttryck–avtryck*. (Linköping Studies in Education and Psychology 77). Linköping: Linköpings universitet.
- Borg, Kajsa. & Lindström, Lars (red). (2008). *Slöjda för livet – Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- CODEX. Riktlinjer för forskning. (u.å./10). Hämtat 2011–04–04 från <http://www.codex.vr.se>
- Degerfält, Inger & Pirko–Hudd, Mia (2008). Informationsteknik– ett redskap i slöjden. I: Kajsa Borg & Lindström, Lars (red.) (2008). *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson Henrik, Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Nordstedts Juridik AB.
- Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2010). *Svensk forskning om bedömning– en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Hartman, Per (1984). *Slöjd för arbete eller fritid? En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjdämnet*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm (HLS).
- Hasselskog, Peter (2008). Här är det slöjdprocessen som räknas. I: Borg, Kajsa & Lindberg, Viveca (2008). *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Hasselskog, Peter (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (Gothenburg studies in educational sciences 289). Göteborg: ActaUniversitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Marlène. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Göteborg Studies in Educational Sciences 183). Göteborg: ActaUniversitatis Gothoburgensis.
- Kjellström, Katarina (2005). Matriser–redskap för analytisk bedömning. I: Lindström, Lars. & Lindberg, Viveca (2005). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Klapp Lekholm, Alli (2010). Vad mäter betygen? I: Lundahl, Christian & Folke–Fichtelius, Maria (2010). *Bedömning i och av skolan- praktik, principer och politik*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010). *Bedömning i och av skolan- praktik, principer och politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf P (1983). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Pettersson, Astrid (2005). Vad är bedömningens syfte? I: Lindström, Lars. & Lindberg, Viveca (2005). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Richardson, Gunnar (2010). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Selghed, Bengt (2006). *Betygen i skolan– kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber AB.
- Skolverket. Betygshistorik. Hämtat 2011-04-25 från <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2011) Kursplan i slöjd (Lgr 11). Hämtat 2011-03-20 från <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2000). Kursplan i slöjd (Lpo 94). Hämtat 2011-03-20 <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen om slöjd 03*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2007). *Slöjd. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverkets författningssamling (SKOLFS 2004:23). Hämtat 2011-04-10 från <http://www.skolverket.se>
- SOU 1992:86. Betyg i omvärlden. I: *Ett nytt betygssystem*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1992: 86. Angående ”Ordning och uppförande”. I: *Ett nytt betygssystem*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 2007:28. Förslag till nytt mål- och upp- följningssystem. I: *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. Hämtat: 2011-04-20, från <http://www.regeringen.se>
- SOU 2007:28. En statisk analys av kunskapsuttryck. I: *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. Hämtat 2011-04-20 från <http://www.regeringen.se>
- Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Studentlitteratur: Lund

# Bilaga 1

## Enkät till slöjdelever i årskurs 9

Elevenkät om bedömning.



Tack för att ni deltar i undersökningen, utan er skulle vi inte kunna skriva vår C-uppsats om detta ämne.

Ni är en av fyra utvalda skolor som svarar på enkäten och varje svar är viktigt för oss.

Syftet med enkäten är att se vad elever i årskurs 9 tänker om utvärdering och bedömning i slöjdamnet.

Svaren är helt anonyma, det vill säga ingen kommer att få veta vilka som deltagit i undersökningen.

Vi som skriver uppsatsen heter Lisa Enqvist och Marie Karlsson. Vi studerar till lärare på Göteborgs universitet.

Vilken slöjdart har du nu?  Textil eller  Trä och metall

Är du  Tjej eller  Kille

1. Vet du vad du behöver utveckla/ lära dig i slöjden för att uppnå målen? \_\_\_\_\_

---

---

1a. Hur vet du det?  Genom samtal med läraren

Jag har tittat på matrisen i slöjd

Annat: vad? hur?

---

2. Vad upplever du att din lärare bedömer i slöjden?

Idé

Planering

Beteende/ Uppträdande på lektionen

Färdig produkt

Hur mycket nytt eleven lär sig

Utvärdering

Om eleven själv är nöjd med resultatet.

Hur noggrann eleven är i sitt arbete

Svårighetsgrad på produkten

Hur lång tid det har tagit

Hur elevens insats är jämfört med de andra i slöjdgruppen.

Förmåga att arbeta självständigt

Arbetsinsats på lektionen

3. Använder du slöjdmatrix i slöjden  Ja  Nej Om du svarat ja, svara även på 3a

3a. Har du gått igenom slöjdmatrixen med din lärare så att du vet vart du ligger angående betyg/bedömning?  Ja  Nej

4. Använder du planeringsstencil i slöjden?  Ja  Nej Om du svarat ja, svara även på 4a

4a. Varför tror du att du använder den? \_\_\_\_\_

---

5. Skriver du i dagbok/loggbok på slöjden?  Ja  Nej Om du svarat ja, svara även på 5a och 5b

5a. Vad skriver du i den? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5b. Varför tror du att du skriver i den? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Hur ofta redovisar du din färdiga slöjdprodukt inför klassen?

Efter varje avslutat slöjdarbete

Någon gång/ ibland

1 gång per termin

1 gång per läsår

Aldrig

Annat

6a. Vad tar ni upp när ni redovisar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6b. Varför tror du att ni redovisar inför klassen? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Hur utvärderar du ditt slöjdarbete?

Tillsammans med läraren.

Genom utvärderingsstencilen.

Genom att skriva dagbok/ loggbok.

Jag utvärderar inte mitt slöjdarbete.

Annat: hur \_\_\_\_\_

8. Om du har prov i slöjden, hur stor betydelse har provet på ditt betyg?

Inte alls  lite  ganska lite  ganska stor  stor  väldigt stor

8a. Är provet praktiskt eller teoretiskt? \_\_\_\_\_

## Bilaga 2

### Intervjufrågor till slöjdlärare

1. Vad tittar du på vid bedömning i slöjd? Vad anser du vara viktigt?
2. Vägs elevens beteende/uppförande eller sociala kompetens in i bedömningen?
3. Använder du dig av planerings- och utvärderingsstenciler i slöjden?
4. Sambedömer du tillsammans med eleverna?
5. Använder du slöjdmatrix i slöjden? (IT?)  
Hur synliggörs den?  
Har eleven egen matrix?
6. Använder eleverna dagbok eller loggbok ?
7. Har ni prov i slöjden? Är det så kallat teoretiskt eller praktiskt?
8. Hur ofta och på vilket sätt informerar du eleverna om vad som bedöms i slöjden?
9. På vilket sätt redovisar eleverna sina slöjdarbeten?