



Fakulteten för lärande
och samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng, grundnivå

Elevernas dokumentation
av den egna arbetsprocessen
i slöjdämnet ur ett lärarperspektiv.

*Teachers perspective on pupils' documentation
of their workprocess in sloyd*

Andreas Krüger

Ämneslärare VAL 7-9, 180 hp
Slutseminarium 2019-03-20

Examinator: Nils Andersson
Handledare: Niklas Gustafson

Abstract

Syftet med studien är att ur lärarnas perspektiv undersöka elevernas dokumentation av den egna arbetsprocessen i slöjd och hur dessa lärare använder denna dokumentation i bedömningen. Studien har genomförts genom kvalitativa intervjuer med några svenska slöjdlärare. Den kommer fram till att lärarna har satt av tid till undervisning och genomföring av elevernas dokumentation av arbetsprocessen och är på så sätt tydliga med att dokumentationen är en del av undervisningen. Lärarna styr dokumentationens format och innehåll. Dessa dokument konsulteras tillsammans med lärarnas observationer av elevernas arbetsprocess när de gör bedömningar av elevers förmågor i ämnet. Studien kommer fram till att dokumentationen är ett viktigt verktyg i elevernas lärande och bedömningar av deras förmågor i slöjdämnet.

Sökord: bedömning, dokumentation, dokumentera, elev, grundskola, Lgr11, ord och bild, reflektion, slöjd, slöjdlärare, slöjdämnet, undervisning, återkoppling,

Innehåll

1. Inledning, syfte och frågeställningar	7
1.1 Syfte	8
1.2 Frågeställningar	8
2. Begrepp och litteratur	9
2.1 Teorier och begrepp	9
2.2 Litteraturgenomgång	10
3. Metod	26
3.1 Val av metod	26
3.2 Urval	26
3.3 Genomförande	27
3.4 Analysmetod	28
3.5 Etiska överväganden	28
4. Resultat och analys	30
5. Diskussion, slutsats och vidare forskning	42
5.1 Diskussion	42
5.2 Slutsats	48
5.3 Metoddiskussion	49
5.4 Vidare forskning	51
6. Referenser	52
7. Bilagor	56

1. Inledning, syfte och frågeställningar

Grundskolans läroplan och tillhörande kursplaner som publicerades i 2011 gav varje pedagog ett stort tolkningsutrymme i hur undervisningen skulle utformas. I slöjddämnet kursplan är *Centralt innehåll* utformat som övergripande teman. Dessa tema är obligatorisk innehåll på lektionerna. Det är sen upp till lärarens kunskap och professionalitet att fylla undervisning och lektionsaktiviteter med innehåll och sen koppla detta till en rättssäker bedömning. Skolverkets utvärdering av slöjddämnet (2015) kom fram till att många slöjdlärare tyckte att slöjden hade teoretiserats i den nya kursplanen.

Det som av många uppfattas som teoretiska och analytiska inslag från kursplanen ska kunna användas för elevers eget skapande då slöjddämnet innehåller båda praktisk och intellektuellt arbete förenat i en serie arbetsprocesser. Detta för att ge möjligheter att utveckla förmågor i problemlösning och processkunskap genom bland annat värdering och reflektion i växelverkan med hantverksarbete (Skolverket, 2011b).

Elevernas förmåga att analysera och värdera sitt slöjdarbete betonas mer. Detta ska inte uppfattas som att slöjddämnet ska teoretiseras, utan som att eleverna ska få större möjligheter att observera och reflektera över sin egen kunskapsutveckling. (Skolverket, 2011b, s. 6)

Under rubriken *Slöjdens arbetsprocesser* i kursplanens *Centralt innehåll* hittar vi *Dokumentation av arbetsprocessen i ord och bild såväl med som utan digitala verktyg (åk 4-6)*. Eleverna ska alltså dokumentera sin arbetsprocess i ord och bild, men kursplanen ger inga tydliga förklaringar till vad, hur eller varför det ska dokumenteras. Det är hellre ingen tydlig koppling mellan aktiviteten att dokumentera i ord och bild och hur detta arbetet kan bedömas efter ämnets kunskapskrav. Om eleverna enligt kursplanen ska dokumentera sin arbetsprocess på lektionerna tycker jag det är viktigt att denna undervisningsaktiviteten har tydlig koppling till mål och bedömning så den ger meningsfullhet i skolarbetet för både lärare och elever.

”...om förbättrande eleveresultat inte är syftet med det professionella lärandet kan lärarna få uppfattningen att insamlandet av information om eleverna inte handlar om undervisningen.” (Timperley, 2013, s.46)

När Skolverkets utvärdering av slöjddämnet (2015) påpekar att fler än var tionde elev aldrig dokumenterar sitt slöjdarbete kan detta vara ett tecken på att många lärarna inte vet hur de ska integrera denna del av det centrala innehållet på ett värdefullt sätt. Vad är viktigt att ta höjd för så elevernas dokumentation av arbetsprocessen i slöjd kan bli en värdefull undervisningsaktivitet för båda elever och lärare? Hur kan detta materialet fungera som ett underlag för bedömning i slöjddämnet?

1.1 Syfte

Syftet med studien är att ur ett lärarperspektiv undersöka elevernas dokumentationer av den egna arbetsprocessen i slöjd och lärarnas reflektioner angående denna dokumentation som underlag i den summativa bedömningen.

1.2 Frågeställningar

Studiens frågeställningar är

- Hur upplever lärarna att eleverna arbetar med sin slöjddokumentation?
- Vilka tankar gör sig lärarna om elevernas dokumentation som underlag för summativ bedömning i slöjddämnet?

2. Begrepp och litteratur

2.1 Begrepp

Dokument

Ordet dokument i sin latinska form *documentum* betyder att visa ett exempel, modell, föreläsning, undervisning eller demonstration genom ett medel och att ett dokument kan produceras av en enkelt person eller av fler personer i grupp. Det är först i det 17 århundrade att ordet dokument knyts till utvecklingen av ett europeisk byråkrati med sina nedskrivna lagar och regler och ordets betydelse skiftar till ett historisk minne av en lag, avtal, process eller liknande (Tomi, et al.,1992). Lund (2010) definierar ordet dokument som: *...ett resultat av mänsklig handling i syfte att berätta, instruera, demonstrera, undervisa eller att producera en handling med olika medel på olika sätt.* I denna definition kan nästan vad som helst kan vara ett dokument, samtidigt som att ett dokument i en allmän juridisk kontext kan vara mycket specifikt, även ett bestämd dokument.

Dokumentation

”Dokumentation, sammanställning av skriftligt underlag (dokument) i en viss fråga.” (Nationalecyklopedin 2018).

Begreppet dokumentation i denna studie handlar om elevernas dokumentation av sitt alster och arbetsprocess på slöjden, inte den dokumentation som läraren skapar med lektioner, elever och bedömning i åtanke (Skolverket, 2011).

Konstruktiv länkning (Constructive alignment)

Med konstruktiv menar John Biggs (2003) vad den lärande gör när han skapar inläring/förståelse genom relevanta undervisningsaktiviteter. Med länkning menar han är vad läraren gör när denna planerar och genomför dessa aktiviteter som är konstruerade efter att skapa lärande som är anpassade undervisningsmålet

och bedömningen. Biggs utgår ifrån att skapa mål som är hämtad från läroplanen, för sen att planera undervisning som är anpassad för att nå dessa mål. Målen blir beskrivits med verb, mer som handlingar av hur man kan använda kunskapen (SOLO-taxonomin, Biggs 2013) istället för att lista upp kunskaper de lärande måste komma ihåg. Biggs presenterar och diskuterar lärandemålen med studenterna för att vara säkra på att de känner till dessa i början av en termin/arbetsområde och studenterna kan vara med på att styra sig själv mot målet.

Reflektion

Emsheimer, Hansson & Koppfeldts definition (2005) på reflektion är passande för slöjdens ändamål, där reflektionen ska utvecklas som verktyg för problemlösande i det skolverket kallar för slöjdens arbetsprocesser.

Reflektion skiljer sig från vanligt tänkande eller grubblande genom att den är påtagligt målinriktad, att den genomförs med någon form av systematik och struktur där syftet är att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya samt söka lösningar på frågeställningar. (Emsheimer, Hansson & Koppfeldt, 2005, s. 5)

2.2 Litteraturgenomgång

Dokument

Lund (2010) menar att ett dokument kan existera på tre olika nivåer: som ett fysiskt objekt, en mental konfiguration och ett socialt fenomen. Dokumentet som fysiskt objekt kan till exempel vara en bok, ett signerat avtal eller ett filmmanus, medan dokumentet som mental konfiguration pekar på hur dokumentet blir uppfattat och förstådd. Varje person har en olik förmåga att översätta och tolka dokument, vilket kan vara samma som eller skilja sig från upphovspersonens ursprungliga syfte. Dokumentet som socialt fenomen pekar på vilken roll dokumentet spelar i samhället och existerar då gärna i en hierarkisk roll. Att någon har möjlighet att skapa ett dokument eller att något dokument måste införskaffas är tecken på detta. Dokument är allmänt accepterat som bevis för särskilda fakta och fungerar i många tillfällen som ett kontrakt mellan människor.

Handlingen *att dokumentera* är underförstådd med att skapa något som har en permanens eller semi-permanens, att bevara eller spara något för framtiden. (Olsen, Lund, Ellingesen & Hartvigsen, 2012).

Skriva dagbok/loggbok på slöjden.

Johanson (2010) kommer fram till att skriva dagbok på slöjden kan ses som ett lärotillfälle där eleverna kan tränas i att reflektera över egen kunskap i takt med utvecklingen av hantverksarbetet. Från ett sociokulturellt perspektiv är det bäst att eleverna utför sin dokumentation i slöjdsalen i den miljö där aktiviteterna de dokumenterar tar plats. Det är där verktygen de använt hänger synligt, eleverna är tillsammans med sin slöjdgrupp och lärare, de specifika dofterna hänger i rummet, sågspån och andra minnen som hjälper eleverna komma ihåg hur de arbetat på lektionerna. Johansson (2010) kommer också fram till att texten blir friare när elever (och lärare) får dokumentera slöjdarbetet med egna ord, till exempel när eleverna skriver efter anvisningen ”Idag har jag...” och att det inte finns något förväntat godkänt format eller fasta frågeställningar till hur dokumentationen ska se ut.

I Skolverkets utvärdering av slöjddämnet (2015) kom de fram till att många lärare sätter av tid och ser till att elever genomför sin dokumentation eller loggboksskrivande samtidigt som mer än 10% av eleverna säger att de aldrig utför någon dokumentation i ord och bild av sina slöjdarbeten. Det är vanligast att eleverna redovisar/dokumenterar sina arbeten skriftligt, på dator eller för hand och ungefär 15% av eleverna har lärare som menar att det ibland förekommer att eleverna inte redovisar sina arbeten alls. Detta behöver inte betyda att läraren inte ser och bedömer elevernas arbeten, men utan formella redovisningstillfällen finns det risk för att eleverna inte får någon återkoppling. Elever som inte får redovisa/dokumentera sina arbeten fräntas också ett viktigt tillfälle att lära sig beskriva arbetsprocesser och att formulera sig kring sina val och överväganden. När enskilda elevers redovisningar och dokumentationer sällan blir synliga för de övriga eleverna i gruppen innebär detta en risk för att kunskaper, erfarenheter och

underlag för diskussioner går förlorade och eleverna fråntas möjligheter om hur man kan tolka, förstå och bedöma slöjdföremålens estetiska och kulturella uttryck (Skolverket 2015).

60% av eleverna i studien (Skolverket, 2015) tror sitt betyg i slöjd påverkas av deras förmåga att dokumentera. Elever i åk 9 med utländsk bakgrund tror i större utsträckning än andra elever i samma årskurs att deras förmåga att dokumentera påverkar betyget, vilket riskerar att eleverna uppfattar språkliga svårigheter som ett hinder för ett högre betyg. Elevers dokumentation är ett av många sätt för elever att visa sina kunskaper och färdigheter, men formen att skriftligt dokumentera/värdera sin arbetsprocess inte får bli ett hinder eller vara det som faktiskt bedöms.

I Åsa Jeansons (2017) avhandling om textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning, kommer det fram att lärarna sätter av lektionstid för skrivande och reflektion, oftast sist på lektionen, något som båda lärare och elever uppfattar tar tid från det praktiska hantverksarbetet. Lärarna i studien motiverar skrivaktiviteten med att innehållet i dokumentationen ska bedömas och visar på så sätt att det är en del av ämnets innehåll. Skrivandet blir beskrivit som en separat del från det praktiska arbetet och i de flesta tillfällen arbetar eleverna efter mallar eller särskilda frågor som på så sätt styr innehållet i lärarens önskade riktning. Lärarna upplever att det går lättare, och att rutinen är bättre när eleverna får skriva på iPad eller med dator jämförd med när de tidigare skrev i bok för hand. Några av lärarna i Jeansons studie uttrycker också att elevtexterna får högre kvalitet när de blir genomfört digitalt.

Jeanson (2017) kommenterar att det inte står i ämnets kunskapskrav att elever måste *skriva* om sitt lärande och sina val för att det ska vara möjligt att bedöma de efterfrågade förmågorna. Det står i det centrala innehållet att dokumentation i ord och bild är en del av aktiviteterna i undervisningen, men om de ska ligga till grund för bedömning och eventuellt hur det ska användas i bedömningen är en tolkningsfråga. Fler av lärarna ger elever med språksvårigheter möjlighet att

redovisa/beskriva sin process och resultat muntligt. Detta är inte det samma som att alla får den möjligheten. Några av lärarna i studien tyckte att fler elever borde få möjlighet att genomföra redovisning muntligt, men pekade på tidsbrist som en orsak till att det inte var möjligt.

Jeanson (2017) fortsätter att de kunskapskrav som kräver att elever ska uttrycka sig i ord kring sina val och lärande tolkas olika av de olika lärarna. Även om det inte står i kursplanen att eleverna ska formulera i skrift om sina val, motiveringar och värderingar tolkar de flesta lärare det dithän att det ska göras, med hänvisning till det centrala innehållet. Det förväntas att eleverna använder slöjdspecifika begrepp och att lärarna bedömer kvaliteten på elvers val och motivering utifrån användning av dessa. Det kommer fram att alla lärarna bade eleverna att uttrycka sig om hela sin arbetsprocess och resultat, gärna i relation till hur arbetet var planerat från början. Några av pedagogerna ville att eleverna gör sin dokumentation under hela arbetsprocessen medan andra väljer att eleverna ska göra det först när när alstret är klart. Syftet med dokumentationen framstår som tudelat: underlag för bedömning och som minnesanteckningar för eleverna under arbetsprocessen och då särskilt i frågan om vad som är nästa steg i arbetsprocessen.

De olika tolkningarna av kursplanen leder till att dokumentation och redovisning implementeras på olika sätt av lärarna i Jeansons (2017) avhandling, som igen påverkar bedömningen i ämnet. De lärare som kontinuerligt ger skriftlig återkoppling i elevernas digitala dokumentation har på så sätt ett dokument i form av skriftliga kommentarer som också är tillgänglig för varje enkelt elev. Lärarna; som ofta har gedigen hantverkskunskap och intresse i ämnet, uppfattar det som problematisk när en elev med stora praktiska förmågor inte kan motivera eller värdera sina arbetsprocesser och resultat på en likvärdig nivå med det praktiska kunnandet. Denna problematik leder till att lärarna måste ta ett ökat ansvar för att locka ut språkliga formuleringar och slöjdspecifika begrepp för att kunna göra sina bedömningar och eventuellt ge högre betyg. Samtidigt upplever lärarna ett

dilemma med elever som har goda förmågor i att formulera och uttrycka sig skriftligt, men inte nödvändigtvis inte har någon särskilt skicklighet inom hantverket får bättre betyg än enligt tidigare kursplaner (Jeanson 2017).

Bedömning

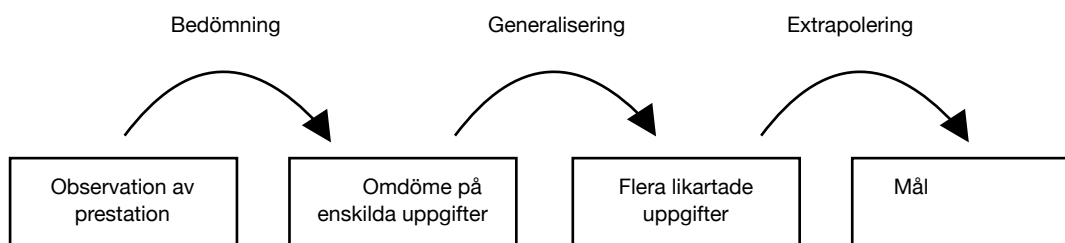
Bedömning i skolan kan göras på många olika sätt och handlar om att samla in och tolka arbetsprestationer och resultat. Bedömningen kan utgå från ett traditionellt tidsbestämt papper och penna prov, men det kan lika gärna vara deltagande i diskussioner, observationer eller en-till-en diskussion mellan elev och lärare under arbete. Bedömning kan pågå vid ett enkelt specifikt tillfälle eller av fler arbeten över en period, till exempel en portfölj eller ett arbete som innehåller olika typer av arbetsprocesser som inte syns i den slutgiltiga presentationen. För att detta ska äga rum på ett professionellt, rättssäkert och rättfärdigt sätt behöver bedömningarna hålla god kvalitet på olika sätt. Med kvalitet på bedömningar kan vi utgå från validitet, reliabilitet och allsidighet (Karlsson & Grönlund, 2011).

För att en bedömning ska hålla hög kvalitet måste den planeras som en del av undervisningen, oavsett om den är formativ eller summativ. Bedömningen måste utgå utifrån ämnets syfte, centralt innehåll och de förmågor som ingår i skolverkets kunskapskrav, annars riskerar läraren att inte bedöma det som ska bedömas eller också inte undervisa det som ska bedömas (Biggs 2003, Karlsson & Grönlund 2011, Jönsson 2012). Det är av stor betydelse att lärare förstår vad som är viktigt i kursplanen, annars finns det en risk för att lärare (och elever) värdesätter information som är lätt att bedöma istället för att hämta fram ut det som faktiskt är värdefullt för lärandet (Timperley 2013).

Kane's validitetsmodell

Kanes validitetsmodell bygger på att lärarens tolkningar måste vara trovärdiga i tre led för att slutsatsen har validitet. I första ledet observerar läraren elevens prestation; till exempel en presentation, uppsats eller ett prov, och en första bedömning görs. Läraren tolkar prestationen enligt fastlagda kriterier och formar

en bild av elevens kunskapsnivå: Omdöme på enskilda uppgifter. I det andra ledet generaliseras kunskapen vid att eleven observeras och bedöms i nya tillfällen, gärna likartade som vid förra prestation, och bör då får likvärdiga resultat. I det tredje ledet extrapoleras resultaten och en samlad bedömning görs. (Jönsson, 2012)



figur 1, Kanes validitetsmodell

Jönsson (2012) förklarar att Michael Kane's validitetsmodell fungerar väl när uppgifterna som bedöms är jämförbara. Han hänvisar också till en studie gjord av David Miller (1998) där man jämförde elevernas resultat på olika typer av uppgifter, som praktiska uppgifter, kort- och långsvarsfrågor och flervalsuppgifter med samma ämnesinnehåll. Millers resultat visade att det fanns en korrelation mellan liknade typ av uppgifter och liknande resultat, medan när de jämförde olika typer av uppgifter med samma ämnesinnehåll var korrelationen nästan noll.

Vid användning av kunskapskrav och tydliga kriterier för bedömning som till exempel bedömningsmatriser, elevexempel och relevant stödmaterial ökar trovärdigheten i tolkningen av elevernas prestationer. Dessutom kan läraren reducera inflytandet från inte relevanta faktorer som till exempel personliga åsikter, närvaro och arbetsinsats. Vid kollegialt arbete när lärarkollegor diskuterar och hjälper varandra med utformning och revidering av undervisnings och bedömningspraktiker kan skolan bli mer likvärdig. Det är viktigt att bedömning och undervisningsaktiviteter skickar tydliga signaler om vad som är viktigt att veta och på så sätt täcker in det som ska bedömas. Samtidig måste eleverna få veta när och hur prestationen bedöms, vilket kan hjälpa dem att planera sitt lärande mot bedömningen (Karlson & Grönlind 2011, Lundahl 2011, Hattie 2011).

I Skolverkets utvärdering av slöjdamnet (2015) kommer det fram att ca 1/3 av eleverna i årskurs 9 menar att det stämmer dåligt att de får reda på vad de ska klara för att få olika betyg i slöjd. Att elever inte upplever att de fått information om ämnets kunskapskrav behöver inte betyda att läraren inte gett denna information, men om så många elever inte känner till eller förstår kraven bör elevernas svar vara utgångspunkt för reflektion över tydlighet i kommunikation och undervisning. I studiens intervjuer ger eleverna mycket olika förklaringar på vilka prestationer de bedöms i ämnet och det är inte tydligt att de ser kopplingar mellan undervisningsaktiviteter och hur de bedöms. Några av elevintervjuerna citeras på följande sätt: *"...Det är väl hur bra man arbetar, om man tar eget initiativ eller om man bara frågar läraren hela tiden..."* eller *"...Det är väl den delen man ska skriva också, resonera om hur arbetet går...."* Om elever inte har kännedom om kunskapskraven och hur dessa används i bedömningen minskar det elevens möjligheter att nå ett högre betyg. Då utvärderingen visar till stora skillnader mellan lärares och elevers uppfattningar om informationen om ämnets kunskapskrav är det viktigt att lärare reflekterar över hur de ger informationen, och försäkrar sig att eleverna faktiskt har förstått den. Samma studie visar att när det gäller kompetensutveckling inom slöjdamnet är bedömning och betygssättning det lärarna lägger överst på sin önskelista över fortbildning, samtidigt som att 60-70% av slöjdlärarna tycker att kursplan och stödmaterial ger stöd och vägledning vid bedömning och betygssättning (Skolverket 2015).

Enligt elever i åk 6 och åk 9 är det vanligaste sättet för slöjdlärare att ta reda på elevernas kunskaper i slöjd att läraren ser vad eleverna gör medan de arbetar. Flertalet elever uppger att lärarna använder sig av elevernas dokumentation eller enskilda redovisningar för att ta reda på vad de kan i slöjd, men inte genom till exempel prov, samtal i klassen eller redovisning av grupparbeten. Endast 10% av eleverna visar vad de kan genom prov och detta handlar troligen om att det rätt svårt att mäta ämnets kunskapskrav genom prov. Att redovisningar av grupparbeten är ovanligt ger en kanske en bild på att eleverna arbetar mest

individuellt med sina alster (Skolverket 2015). Författarna i studien reagerar på hur det är anmärkningsvärt i elevernas svar är att ca 10% uppger att läraren aldrig tar reda på vad de kan i slöjd genom redovisningar av det egna arbetet. Det är också anmärkningsvärt att elever och lärare i stor grad är eniga om vilket betyg de ska få, men inte överens om vilka faktorer som är mest utslagsgivande. Lärare i åk 9 värderar exempelvis elevens förmåga *att arbeta självständigt, själv utveckla idéer, själv lösa problem, att eleverna tar egna initiativ och är kreativa*, större vikt vid betygssättningen än vad eleverna är medvetna om. Eleverna däremot tror att de viktigaste faktorerna för betygssättning är *det färdiga slöjdföremålet, närvaro på lektionerna, och prestation i förhållande till övriga elever*.

Formativ bedömning och återkoppling

Nya metoder för bedömningar utvecklas i takt med ny skolforskning som bland annat pekar på större inkludering av eleverna i lärandeprocessen: till exempel intervju istället för skriftligt prov, estetiska lärprocesser, självbedömning, kamratbedömning och diskussioner om bedömning och eget lärande. Bedömningar som hjälper läraren och eleven att förstå hur eleven tänker när denne löser problem och uppgifter anses att främja lärandet, och då särskilt om den ger framåtsyftande återkoppling. Med framåtsyftande återkoppling menas information som ger eleven indikationer på vad/hur/varför eleven behöver göra annorlunda för att komma närmre sitt lärandemål; inte vad denna kan prestera i ögonblicket, och att denna ges under arbetsprocessen så eleven har möjlighet att göra förbättringar eller rentav ändringar i själva processen och på så sätt positivt påverka sitt lärande före bedömning, inte efteråt. (Lundahl, 2011)

Formativ bedömning också kallad bedömning för lärande; är bedömning som konkretiserar vart eleven befinner sig i kunskapsutvecklingen i förhållandet till målet och ger eleven hjälp att med (ökande) självständighet förflytta sig från sin nuvarande position i riktning mot målen. Formativ bedömning ges under lärandeprocessen, i syftet att lärandet fortsätter att utveckla sig. Den formativa bedömningen är således inte siktat in på elevernas betyg; som med den summativa

bedömningen, men själva lärandet och utvecklingen av dennes förmågor att använda kunskapen (Lundahl 2011, Hattie 2011).

Arbetsuppgifter med inriktning på görande (som till exempel slöjd) har goda möjligheter till bedömning medan arbetet fortgår och kan därmed fungera i formativ återkoppling som eleven har användning för i sitt lärande. Med tydliga bedömningsanvisningar är det enklare för eleven att följa sin egen utveckling och se vad hen behöver göra/lära sig för att komma vidare i sitt lärande (närmre målet). Detta betyder att kunskapskraven behöver konkretiseras på ett sätt så eleverna kan se och förstå kopplingarna till målen för de aktuella uppgifterna; alltså inte skolverkets generella kunskapskrav i det aktuella ämnet (Jönsson 2012, Lundahl 2011, Alm 2015)

Hur återkopplingen är formulerat påverkar den pedagogiska effekten. I en studie gjord av Ruth Butler (1988) på elvaåringar; med två prov och olika typer av återkoppling, visade studien att kommentarer utan betyg på proven högre effekt på inläringen än de som fick båda kommentar och betyg vid det påföljande provet. Den gruppen som endast fick betyg på sina prov var någonstans emellan de två. Båda grupperna med betyg på proven hade negativ effekt på inläringen från provtillfälle ett till provtillfälle två. Eleverna i kommentarsgruppen mindes kommentaren i större grad (84%) än eleverna i kommentars- och betygsgruppen (53%). På samma sätt som hur återkopplingen är formulerat är det också viktigt hur ofta den ges. I skolan arbetar vi ofta i långa cykler som är ungefär 4 veckor till ett skolår och i medium cykler som är från en vecka till fyra veckor. Formativ återkoppling fungerar bäst om den ges i korta cykler, vilket Dylan William (2009) räknar mellan 5 sekunder och till nästa lektion. Generellt sägs återkoppling styrka elevers lärande men det finns det en risk för att elever blir beroende av lärarens ständiga återkoppling om inte deras egen förmåga att självbedöma sitt lärande stärks. (Jönsson 2012, Lundahl 2011) Om återkopplingen ger det rätta svaret på uppgiften ges då sämre möjligheter att styrka inläringen hos mottagaren (William 2009)

Återkoppling kan ges på 4 olika nivåer, uppgiftsnivå, processnivå, metakognitiv nivå och personlig nivå. De olika typer av återkoppling fungerar olika i undervisningen och beskrivs på följande sätt:

- a) Återkoppling på uppgiftsnivå är så specifik att den inte kan användas till annat än just den specifika uppgift den gess på. Denna typ av återkoppling fokuserar på att efterfråga ytterligare/djupare information om fakta- eller begreppskunskaper i tillhörande uppgifter eller korrigera fel.
- b) Återkoppling på processnivå är generaliserbar och kan därför vara relevant till utveckling av lärande på ett bättre sätt än den uppgiftsrelaterade. Återkoppling riktad mot förmågor eller strategier som eleven ska utveckla/använda är exempel på återkoppling på processnivå.
- c) Återkoppling på metakognitiv nivå hjälper elever att styrka sin tilltro till att kunna bedöma sig själva och vara med och styra sitt eget lärande. Detta kan vara uppmuntring till egna förslag på lösningar och beslut i hur eleven arbetar vidare. Det är viktigt att denna typ av återkoppling är knuten till ämne/uppgift och inte är för generell för att den ska ge effekt.
- d) Återkoppling på personlig nivå kan till exempel vara ospecificerat beröm av eleven som person. Även om detta är en positivt återkoppling och eleverna i många fall tycker om beröm, leder det sällan till positiv utveckling av lärande då den inte innehåller någon information om hur man går vidare eller lär mer. Betyg i bokstav eller sifferform kan uppfattas som personlig och verka negativt, särskilt för de elever som får låga resultat/betyg.

Rätt sort av återkoppling fungerar bäst när den innehåller information om hur eleven kan lyckas i sitt arbete och kan själv se att hen utvecklar sina förmågor/kunskaper. Det är också centralt att läraren förmedlar att framgång i sitt lärande beror på faktorer som eleven kan påverka, till exempel ansträngning (Dweck 2015). Återkopplingen behöver inte vara individuell. Flera elever eller en hel grupp kan stå framför liknande problem, och det kan då vara lämpligt att ge

återkopplingen till fler elever eller också hela gruppen (Lundahl 2011, Hattie 2011).

Summativ bedömning.

Summativ bedömning är en bedömning som beskriver elevens kunskaper med ett enkelt begrepp; som till exempel ett tal eller en bokstav. Den summativa bedömningen ger eleven en indikation på hur mycket eleven har klarat av att svara/fullgöra på en viss mängd frågor/uppgifter innanför en given period, till exempel ett prov eller ett skolår. Summativa bedömningar ger ett externt värde på kunskapsnivån som används vid till exempel intak/sortering till högre utbildningsinstitutioner. Som motsats till formativ bedömning ger den inga indikationer på hur eleverna ska utveckla sina kunskaper för att förbättra inläring och resultat (Lundahl 2011, Hattie 2011).

Begrepp i slöjdämnet, slöjdens språk.

I slöjdämnets syfte skriver Skolverket (2011a) att undervisningen ska ”...*bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med begrepp som beskriver arbetsprocesser, redskap och slöjdföremåls estetiska uttryck.*” Dock står det inget om hur detta ska bedömas. I tillägg till syftet finns det också referenser i *centralt innehåll* och i *kunskapskrav* att eleverna; vid sidan av hantverks och processkunskaper, måste utveckla ett slöjdrelaterat språk så de kan beskriva och värdera arbetsprocesser (och resultat) tolka estetiska uttryck, formulera val och motivera sina handlingar.

I Åsa Jeansson's avhandling (2017) är lärarna i studien tydliga med att slöjden som kunskapsområde och skolämne, har ett eget språk och de slöjdspecifika begrepp och terminologier är en del av undervisningen. Lärarna finner stöd i styrdokumentet att eleverna ska lära sig och använda dessa slöjdspecifika begrepp på material, verktyg, tekniker med mera.

Slöjdlärare som använder ett förenklat språk; i syftet att eleven ska lättare förstå, kan påverka utvecklingen av ett ämnesrelaterade språk då tillfällen för eleverna att

använda och tillgodogöra sig en högre ämnesrelaterad språkmedvetenhet är små då skriftliga läromedel och instruktioner är mycket begränsade i slöjdämnet. Hasselskog (2010) frågar huruvida slöjdlärarna bedömer utifrån elevernas kunskaper om begrepp istället för att utveckla begrepp för det som ska bedömas. Han pekar på elevers kunskaper om begrepp relaterad till genomförandefasen får ett tydligt fokus när slöjdlärare beskriver elevers kunskaper i förhållande till bedömning.

Arbetsprocesser i slöjdämnet

Skolverkets (2011a, rev 2018) kursplan för slöjd använder begreppet arbetsprocesser i slöjden både i syftet, men också i centrala innehållet. I ämnets syfte står det ”*analysera och värdera arbetsprocesser och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp...*” och det centrala innehållet har även en rubrik med titel:

Slöjdens arbetsprocesser (åk 4-6)

- Slöjdarbetets olika delar: idéutveckling, överväganden, framställning och värdering av arbetsprocessen. Hur delarna i arbetsprocessen samverkar till en helhet.
- Undersökande av olika materials och hantverksteknikers möjligheter.
- Dokumentation av arbetsprocessen i ord och bild, såväl med som utan digitala verktyg.

Under ämnets kunskapskrav ska elevernas förmågor att *under arbetsprocessen... formulera och välja handlingsalternativ som leder framåt*, bedömas i årskurs 4-6.

Skolverket (2011b) hänvisar till att arbetsprocesser inte tillhör endast slöjdämnet, men att de är att finna i olika typer av arbete och skapande, både i och utanför skolan. Dessutom diskuterar Skolverket (2015) hur det man i tidigare läroplaner beskrev som *slöjdprocessen* blev problematisk, eftersom den inte skulle anses som en lineär process, men flera processer som är med att skapa en helhet, och att till exempel värdering av arbetet inte bara sker efter avslutat alster, men också under

arbetet när eleven ska fatta beslut på hur den går vidare i arbetsprocessen eller på idéstadiet när det bestäms till exempel val av färg och form. Samtidigt som det måste vara möjligt att starta en process i en utvärdering eller ett existerande alster. Slöjdprocessen har också kunnat uppfattas olika: som en metod för lärande, en arbetsmetod för att få godkänt ämnet eller som ett ämnesinnehåll med sin framträdande position i kursplanen som ska bedömas.

På lektionerna visar Hasselskogs studie (2010) att fler av lärarna gör värderingar tillsammans med eleverna muntligt under arbetsprocessen. Värderingen handlar mer om förståelse eller reflektion i motsats till vad eleverna har gjort eller lärt sig. Det var undervisningsgrupper där det var en värderingsfas som en tydligt avslutande del av hantverksarbetet, men det var också grupper där inte fanns någon värdering varken under framställningsprocessen eller efteråt. Hasselskog kommer fram till att värdering hänger ihop med reflektion och att reflektionen är det som knyter de olika faserna av arbetet ihop till en växelverkande process. Han frågar: *”Om det är mer frekvent förekomst av reflektion som får processens delar att i större utsträckning växelverkan, eller om en tydlig växelverkan bidrar till mer reflekterande...”* men kan inte hitta något svar på frågeställningen i materialet. Dock kan han se att lärarens agerande och uppmuntran till, underlättar elevernas reflektioner, men de kan också agera på ett sätt som påverkar elevernas reflektion negativt.

Lärandet genom slöjd kan syfta till utveckling av strategier och mer övergripande förmågor eller processkunskaper som inte ägs av ämnet slöjd, men som är användbara i andra syften som till exempel kreativitet eller risktagande (Hasselskog 2010). Läraren framstår som relativt passiv i elevernas idé- och planeringsfas. I dialoger mellan lärare och elever ligger stor del av fokus på situationer och problem som ska lösas i förbindelse med hantverksframställning av slöjdalster. Det är alltså vanligare att problem lösas i genomförandet än att de diskuteras och reflekteras över i idé- och planeringsfasen. Den avslutande värderingen framstår som en redovisning med frågor läraren har ställt och redan

känner svaren till mer än en reflektion över det genomförda arbetet. Elevernas egna reflektioner syns tydligast i dialog i genomförandefasen och tydligast i de grupper där läraren inte ger instruktioner om nästa steg i hantverksarbetet.

Det kommer fram att ett flertal av eleverna i studien tar hem sina slöjdalster utan ha varit uppmärksammats i en medveten reflektions- eller värderingsfas. Hasselskog (2010) Påpekar att slöjdlärarna måste hitta sätt att utveckla denna förmåga hos eleverna. Det finns ett stort frirum på lokalt plan i tolkning av hur undervisningen ska genomföras. Detta tolkningsutrymme leder till att det finns en variation i vilka kunskaper och förmågor i/om slöjd som utvecklas i ämnet och hur denna undervisning genomförs på de olika skolor.

Reflektion

Reflektioner som elever gör på slöjden är oftast någon värdering eller redovisning, men innehåller mycket sällan hur eleverna går till väga. Facktermer som hänvisar till de olika delarna av arbetsprocesser i slöjden som till exempel kreativitet, värdering och problemlösning är mycket sällan förekommande. Generellt behöver eleverna uppmärksammas mer vad lär sig; och särskilt då i genomförandefasen, så de får en högre medvetenhet om sitt eget lärande. Detta kan leda till att de reflektions- och värderingsförmågor som utvecklas genom slöjdundervisningen inte uppfattas av eleverna och därmed minska förståelsen av nyttan med slöjdundervisningen (Hasselskog 2010).

Hasselskog hänvisar till Kimbell, Stables, & Green (1996) och Eisner (2002) när han skriver att det behövs förmåga att föreställa sig och att reflektera för att utveckla generella färdigheter i problemlösning. I estetisk undervisning är det särskilt viktigt att eleverna får återkoppling från sin lärare som hjälper att utveckla eget tänkande och föreställningsförmåga. Eleverna bör utmanas och uppmuntras till att själv komma med förslag på hur de kan göra för att komma vidare och att det förs en konstruktiv dialog mellan elev och lärare. Den stöttande läraren kan framstå som passiv i förhållande till att utmana elevers reflektion och tänkande,

men då initiativet till slöjdarbetet ligger hos eleven och eleven då frågar (ofta) om mycket specifik hjälp ställs det krav på elevers föreställningsförmåga. Den lärare som i första hand instruerar eleven inför nästa steg kan göra så att eleven följer lärarens instruktion hellre än att utveckla sin egen föreställningsförmåga. Läraren som arbetar mot att skapa förståelse har möjlighet att påverka och utmana elevernas tänkande. Förutsättningarna för denna utveckling påverkas av slöjdarbetets svårighetsgrad och på vilket sätt återkopplingen är utformad. Studien visar också att det är en skillnad mellan lärare som är fokuserad på att avancera elevens arbete och lärare som oftare lyfter dialogen till en mer generell nivå genom att diskutera strategier och koppla till tidigare arbeten (Hasselskog 2010).

Reflektion har blivit ett nyckelord i lärandedebatten och många har deltagit i diskussionerna om vad lärandet i skolan har för praktisk värde efter avslutat undervisning. Reflektionen har en viktig roll i denna sammanhang och att det är i mötet med det egna lärandet; i reflektionen över eget arbete, att kunskap om lärande tar plats. Det pedagogiska upplägget måste tillgodose att det sker en sådan reflektion hos varje enskilt elev och att det eleven lärt sig är knutet till relevanta praxissituationer. (Illeris 2015, Svanelid 2014).

Vid brist på undervisningstid i design och teknikämnen utelämnas gärna tid för att reflektera över lösningar och konsekvenser av dessa. Detta ger risk för att fokuset blir större på görandet och eleverna anser denna del viktigare när tid för till exempel reflektion bortfaller eller blir reducerat till ett minimum (Barlex & Trebell 2008).

Hilmola, A. & Kallio, M. (2016) refererar till den tekniska slöjden i Finland; en kombination av ämnen slöjd och teknik, och menar att slöjdprocessen endast är en hel process (entire craft) när eleverna går hela vägen från idéutveckling genom en hantverksprocess som avslutas med en analys och värdering av det färdiga alstret. Om delar av hela processen inte finns på plats, argumenterar de för att arbetet endast är en teknisk övning.

Sammanfattning tidigare forskning

Litteratur och tidigare forskning representerar ett urval som beskriver hur elever och lärare arbetar med elevens dokumentation av arbetsprocess i ord och bild på slöjden. Sen går jag igenom återkoppling och bedömning i mer allmänhet. Litteraturen kollar också på reflektion som et kreativt verktyg, begrepp i slöjdämnet och arbetsprocesser i slöjden, där reflektion ingår som en av fyra delar. Litteraturgenomgången kommer fram till att dokumentation av arbetsprocessen i slöjden ser olika ut på skolor runt om i landet. Resultaten av elevernas dokumentation är därför också kvalitativt olika och påverkar på olika sätt slöjdarbetet. Lärarna styr innehållet i dokumentationen så det kan användas i bedömningen av förmågor i slöjdämnet. Återkoppling och bedömning fungerar bäst på lärandet när det används tillsammans i en lineär undervisningsprocess kopplat till mål och lektionsaktiviteter. Litteraturen användas i diskussionen för att validera resultaten av studiens lärarintervjuer.

3. Metod

3.1 Val av metod

Eftersom det primära syftet var att ta del av slöjdlärarnas upplevde erfarenhet inom metoder, erfarenheter och reflektioner i elevernas arbete med att dokumentera slöjdens arbetsprocesser (och resultat) och hur dessa dokument används i bedömningen, blev kvalitativa forskningsintervjuer valt som insamlingsmetod av data. Studien utgick från en fenomenografisk forskningsfilosofi då det primära och sekundära syftet var att hitta gemensamma tankar och erfarenheter, men också eventuella motsatser för att ta fram en förståelse av god praktik inom det centrala innehållet ”*dokumentera arbetsprocessen i ord och bild...*” och hur detta hjälper slöjdlärare i bedömningen av elevers förmågor i slöjddämnet. I Forskningshandboken skriver Martyn Denscombe (2000) att om forskaren vill ta del av erfarenheter och känslor än mer okomplicerade faktafrågor, är kvalitativa intervjuer att föredra framför frågeformulär, då frågeformulär har definierat frågor på förhand och inte kan följa upp eller fördjupa i specifika områden.

Semistrukturerade forskningsintervjuer blev valt som insamlingsmetod, som i många tillfällen liknar ett samtal vart informanten berättar mer än att svara frågor, och ger intervjuaren möjligheten att utveckla och fördjupa vid olika svar eller om särskilt innehåll uteblev (Denscombe 2000).

3.2 Urval

Informanter söktes genom annonseringar i slöjdlärargruppen *Nationellt Centrum för Slöjdt utbildning* på den interaktiva sociala nätverksplattformen Facebook. Gruppen har lika under 6000 medlemmar som till största del är slöjdlärare från hela Sverige. Utifrån kommunikation i gruppen framgår det att några medlemmar svenska lärarutbildare och rektorer och att det finns några medlemmar som arbetar med slöjd och hantverksundervisning i utlandet. Alla informanterna svarade själv på den förfrågan som blev lagt ut. Förfrågan var tydlig med vilket tema och syfte

studien hade och att det var frivilligt att delta. Alle som svarade fick intervjufrågor och forskningsetiska överväganden på förhand för att förbereda sig på intervjun. Det var inget fokus på att få någon balans mellan pedagoger som undervisar i de olika material; hårda jämförd med mjuka, hellre blev det inte sökt att få någon balans mellan könen till studiens deltagande slöjdlärare då det inte ansågs relevant utifrån studiens syfte. Urvalet blev gjort utifrån följande kriterier: behörig lärare, undervisar i åk 3-6, mer än 10 års undervisningserfarenhet, arbetar med elevernas dokumentation på lektionstiden och bekvämlighetsurvalet arbetar i sydvästra Sverige. Valet föll på 3 kvinnliga lärare med inriktning textilslöjd och 1 manlig lärare med inriktning trä- och metallslöjd på fyra olika skolor.

Lärare 1, manlig slöjdlärare med inriktning på trä- och metallslöjd hade 17 år undervisningserfarenhet. Han arbetade på en kommunal skola i en kranskommun till en större stad på låg- och mellanstadiet och hade tidigare erfarenhet av att undervisa på högstadiet. Lärare 2, kvinnlig slöjdlärare med inriktning på textilslöjd och 30 års undervisningserfarenhet. Hon arbetade på en annan kommunal skola i samma kommun som den manliga slöjdläraren och undervisade slöjd i årskurs 3-9. Lärare 3, en kvinnlig slöjdlärare med inriktning på textilslöjd och 12 års undervisningserfarenhet. Hon arbetade på en kommunal skola i en större stad på låg-, mellan- och högstadiet. Lärare 4, kvinnlig slöjdlärare med inriktning på textil. Hon hade 30 års undervisningserfarenhet. Hon var anställd på en kommunal skola i en större stad för att undervisa på låg- och mellanstadiet, men hade tidigare erfarenhet i att undervisa på högstadiet. Lärare 4, hade permission för att arbeta med andra projekt relaterat till undervisning i skolan under tiden för intervjun.

3.3 Genomförande

Efter kontakt via telefon och epost med intervjuobjekten blev det gjort avtal på tid och plats för intervjuerna. Intervjuobjekten fick på e-post frågorna på förhand så de fick möjlighet att gå igenom frågorna på förhand. Intervjuerna blev genomförda på arbetsplatsen till två av pedagogerna och i privata hem på de två andra. Det var

bara intervjupersonen och intervjuaren på plats under intervjun. Alla intervjuer blev inspelade med en inspelningsapplikation på mobiltelefon och sen transkriberat till talspråk. Under transkribering blev det tagit bort ord som intervjupersonen av olika orsaker repeterade, men som inte blev uppfattad som hinder för förståelsen av meningen i intervjuerna. Meningar och diskussioner som av någon grund inte handlade om temat blev också borttaget. De borttagna samtal utan relevant innehåll fick beteckning *samtal utanför tema* i transkriberingen. I de tillfällen det var avbrott eller paus i intervjun fick dessa beteckning *paus* i det transkriberade materialet. Alla omtalade pedagoger och elever omtalade i intervjuerna är avpersonifierad enligt konfidentiakitetskravet. Pedagogerna fick nummer i samma ordning som de blev intervjuade. Elevers namn har blivit omskrivit till elev eller barn i studien.

3.4 Analyismetod

En blandning av meningskoncentrering och meningskategorisering (Kvale & Brinkmann, 2014) blev vald som analysmetod då studiens primära och sekundära syfte blev att ta fram upplevd kunskap om en undervisningsaktivitet och samtidigt förstå god praktik inom undervisningsaktiviteten. Efter utformning och genomgång av provintervju och litteratur blev det tagit fram en lista med huvuddimensioner och underkategorier som sen lade grund för en bearbetning och strukturering av de senare intervjuerna så studien fick med relevanta intervjuteman. Författaren använde sen teman för att koda meningen i var enkelt intervju och kategorisera resultaten till jämförbara resultat mellan de intervjuade lärare.

3.5 Etiska överväganden

Studien följer de fyra kraven antagna av Vetenskapsrådets ämnesråd vad gäller forskningsetiska regler (Dimenäs, 2007):

- Informationskravet: Alla intervjuade pedagoger blev informerade om studiens syfte och hur den kom till att bli publicerat, båda i annonsen som blev lagt ut på sociale medieplattformar och i påföljande epost och telefonkontakt med

information om hur intervjuerna skulle gå till. Alla informanter fick också tillsänt tema och frågor i god tid innan intervjun för att kunna ta del av innehållet och förbereda sig.

- Samtyckeskravet: Samtycke blev gett muntlig på telefon eller via epost i kommunikation före eventuella intervju blev planerade. Det var frivilligt att delta och detta blev också kommunicerad via telefon/epost före intervjun.
- Konfidentialitetskravet: Alla intervjuade pedagoger är avpersonifierade i studien och presenterat som lärare/pedagog nummer 1, 2, 3 etc, vilket blev informerat i föregående information mellan intervjuare och intervjuobjekt. De blev också informerat att de inspelade intervjuerna skulle raderas efter studien var slutförd och att uppgifterna från intervjutillfällena endast kommer att användas i denna forskningsstudie och inte lämnas ut till andra.
- Nyttjandekravet: Deltagande pedagoger informerades om hur den insamlade informationen kommer att nyttjas och publiceras, och vilken roll den kan ev. användas i vidare forskning

4. Resultat och analys

Elevers dokumentation av arbetsprocesser i slöjdämnet

Alla fyra lärare i studien genomförde aktiviteten att dokumentera arbetsprocessen i ord och bild efter en struktur som var bygd på flera av ämnets arbetsprocesser: idéutveckling, överväganden, framställning och värdering. Lärare 2, 3 och 4 tyckte att deras frågor eller rubriker hade tydliga kopplingar till de olika delarna av kunskapskravet som eleverna skulle arbeta efter. Lärare 2, 3 och 4 förklarade att de hade en fråga eller påstående till varje del av kunskapskravet. Deras uppfattning var att slöjdämnets kunskapskrav var delat i 7 delar på mellanstadiet och 8 på högstadiet.

Lärare 1, 3 och 4 uttryckte hur viktigt de tyckte bilden var för dokumentationen. När det var tid för att dokumentera ville de att eleven skulle ta sin bild till dokumentationen innan de hade städat bort.

Ca 20 minuter innan lektionens slut blåser jag i en orgelpipa med en speciell ton, som eleven förknippar med att det är dags att ta en bild. Då tar eleven ett steg tillbaka precis som i typ mästerkocken, tar upp sin iPad och tar en bild. Den bilden använder man sen som underlag för att beskriva varför det ser ut som det gör på bänken. (Lärare 1)

Var det hyvelspån på bänken eller grön färg på penseln så tyckte Lärare 1 det skulle det vara med på bilden. En bra bild kunde i hans ögon förklara mycket om hur eleven arbetade. Exemplevis kunde bilden visa vilka verktyg eleven använde vid sitt hantverksarbete och huruvida eleven följde lärarens instruktioner eller arbetade säkert. Lärare 1, 3 och 4 menade att bilden var en bra utgångspunkt för den skriftliga delen av dokumentationen. Dessutom påpekade alla 4 lärare hur man kunde arbeta med och utveckla texten senare om man bara hade en bild från processen.

Lärare 3 upplevde att fotograferingen kunde vara lite svår eftersom datorerna hade kameran på framsidan av skärmen. Hon bad eleverna tänka på bakgrunden när de

fotograferade sina alster så bilden inte innehöll distraherande element, men hade inte reflekterat så mycket över hur man skulle tänka när man fotograferade. För lärare 4 var bilden viktig då hon menade hon kunde komma ihåg elevers arbetsprocesser och konversationer med eleverna flera år senare när hon såg en bild och läste en dokumentation. Hon påstod att ”...bilden är på många sätt ett dokument över arbetsprocessen i sig själv.”

Lärare 1 och 4 hade valt att eleverna skulle dokumentera sina arbeten i Slöjdportfolio. Barnen fotograferade och skrev sina dokumentationer med iPads. De tyckte att Slöjdportfolio var bra anpassat slöjdens dokumentationsbehov med plats till text och bild för eleven, men också hur Slöjdportfolio fungerade som ett lärarverktyg.

Slöjdportfolio är ett särskilt utvecklat digitalt verktyg för att dokumentera enskilda slöjdalster och tillhörande arbetsprocess i ord och bild. Alla elever har sin egen digitala identitet och läraren kan lägga ut terminsplanering, ge instruktioner, dela länkar till exempel instruktionsfilmer och ge återkoppling till eleverna enskilt eller i grupp. Värje alster har sin egen sida med tillhörande plats för text och bild. Eleverna har en ruta där de skriver sin text och en egen separat plats för bilderna. Slutligen kan läraren kommentera och göra bedömningar genom plattformen. Det är begränsad med plats till bilder. Eleverna till lärare 1 använde appen *PiCollage* som gjorde möjligt att göra en collage av olika bilder; till exempel från idéutvecklingsprocessen, som de kunde klistra in som en bild i dokumentationen. De kunde på så sätt få in fler bilder vid behov.

I lärare 2 och 3 sina klassrum gjorde eleverna sina dokumentationer i Google Classroom. De yngre barnen fotograferade och skrev på iPads, medan barn på höstadiet hade Chromebooks. De uppfattade det som smidigt att man kunde dela dokument mellan lärare och elever. De tyckte också det var praktiskt hur de kunde skriva kommentarer direkt i eller bredvid texten.

Google Classroom är en digital plattform där lärare skapar digitala rum för att dela arbetsuppgifter, olika typer undervisningsmaterial och ge återkoppling till eleverna. Eleverna kan så skapa dokument som de delar med sin lärare, till exempel planeringsdokument och löpande loggbok. De som använde sig av Googles plattform lade bilderna in emellan texten. Classroom är inte speciellt utvecklat för slöjddämnet, men används också i andra ämnen på de olika slöjdlärarnas skolor.

Alla lärarna hade delat in formatet för dokumentationen i tre delar inspirerat av arbetsprocesser i slöjden. De var delat in i en planeringsdel där eleverna skulle skriva före de började hantverksarbetet, del två var en löpande slöjddagbok och del tre var en värdering av alster och arbetsprocess efter att arbetet var klart.

Lärare 2 förklarade hur hon hade frågor i dokumentationsmallarna som barnen skrev i. Hon förklarade att först dokumenterade eleverna sin idé och planering med bilder på skisser, inspiration och förklaring på vad och hur eleverna tänkte att göra i ett kombinerat planerings- och värderingsdokument. Detta dokumentet följde varje enskilt alster. Sen dokumenterade eleven hantverksarbetet i en löpande slöjddagbok i ord och bild. Detta dokumentet följde alla alsters löpande hantverksprocess. Lärare 3 som också använde Google Classroom hade kommit fram till denna metoden med de två olika sorters dokument, ett för planering/värdering och ett för löpande dokumentation av hantverksarbetet.

I slöjddagboken till elever hos lärare 2 var frågorna; vad har du gjort, vilka verktyg har du använt, hur blev resultatet och vad ska du börja med nästa vecka? Lärarens tanke var att eleverna varje vecka göra en värdering av dagens arbete; eftersom värdering var knutet till ett av kunskapskraven, och komma med förslag på hur de skulle börja nästa lektion. Lärare 2 såg här en direkt koppling till en del av kunskapskravet: *att välja handlingsalternativ som för arbetsprocessen framåt.* Nästa lektion började eleverna med att läsa sin slöjddagbok och läraren tyckte att detta steget lättade starten på lektionerna. Lärare 1 hade också frågan vad eleven

tänkte göra nästa lektion för att få ett framåtsyftande tänk hos barnen och hänvisade till samma del kunskapskravet. Tillsammans med lärare 2 såg han detta som ett sätt att utveckla förmågan hos eleven men också ha underlag för bedömning av den del av kunskapskravet.

I slöjddagboken ville lärare 3 att eleverna till en början dokumenterade arbetsprocessen i ord och bild i några meningar och att barnen skrev mer när de blev äldre. Hon ville att eleverna skulle ta sig tid att reflektera över frågorna och arbeta de djupare, men hade kommit fram till att de yngre eleverna inte hade den förmågan inne. När eleverna kom i årskurs 6 ville hon *”...att man verkligen är inne och reflekterar och funderar på, och får med den biten på ett annat sätt...”* Lärare 3 tyckte att det blev lite tid för eleverna att tänka igenom och reflektera över arbetsprocessen när lektionerna var så korta, 60 minuter för årskurs 4-6. Hon uttryckte att: *”...för någonstans behöver vi ju ha tid för att arbeta för att ha något att reflektera över...”*

När lärare 3 reflekterade över innehållet och formatet för elevernas dokumentation, tyckte hon att hon att de rubriker och frågor som barnen skulle dokumentera utifrån var alldeles för detaljerade och kände att eleverna gjorde mycket som hon sade istället för att tänka själv. Lärare 4 tyckte att det var viktigt att alla skrev sin logg varje lektion, *”...det är ju deras reflektioner som ska in där...”* Sen uttryckte hon att *”...eleverna ska dokumentera för att de ska minnas, för att de ska fundera och få in alla begrepp och ord och så.”*

I alla fyra slöjdsalarna blev elevernas alster avslutad med en värderingsprocess. I dokumentet hos lärare 2 hade barnen minst en fråga till varje del av det aktuella kunskapskravet. Hennes tanke var att ha tydliga kopplingar till kunskapskraven så barnen kunde vara med och påverka sina resultat genom att vara med att skapa underlag för bedömning med sin dokumentation. Lärare 4 hade också en fråga till varje del av kunskapskravet, men att alla frågorna fanns i samma dokumentet.

Alla lärare förväntade att eleverna dokumenterade varje lektion utifrån vilka delar av arbetsprocesserna de arbetade med. I lärare 4 sina klasser berättade läraren att tanken är att alla eleverna skrev loggbok över vad de har gjort på lektionen och vilka tankar de har om det de har gjort. Hon upplevde att skillnaden mellan vad och hur mycket de skriver är olika från elev till elev. Lärare 3 upplevde att eftersom om hon inte kollade dokumentationen mer än någon gång genom terminen var det några elever som dokumenterade mycket lite och andra som inte alls gjorde det. Hon tyckte att det tog tid att gå igenom dokumentationer och berättade att det inte var någon god idé att ha inlämning på många slöjdgruppers dokumentationer samtidigt. De andra tre lärarna upplevde också stor variation i kvalitet och kvantitet i elevernas dokumentation av arbetsprocessen.

Eleverna till lärare 4 skrev delredovisningar, en loggbok och en slutredovisning. En delredovisning kunde till exempel innehålla en skiss, en förklaring på vad eleven ska göra och materialval till det kommande alstret. Ofta hade lärare 4 inlämningar på delredovisningar med planeringsdelen för att eleverna skulle sätta igång processen. I del- och slutredovisning har lärare 4 med kollegor utformat specifika frågor eller påståenden som var kopplade till ämnets kunskapskrav och specifika teman i arbetsområdet. Läraren tyckte att ju tydligare eleverna skrev i delredovisningar och loggbok, ju snabbare gick det att göra klart sin slutdokumentation "...för då var redan allt på plats..."

Lärare 3 hade också delredovisningar med syfte att läsa och återkoppla på elevernas arbete. Dock tyckte hon att det var mycket arbete, särskilt om många klasser lämnade in sina dokumentationer samtidigt. Lärare 1 förklarade hur han bade försökt lösa detta problemet vid att låta eleverna skicka sina dokumentationer för granskning var tredje vecka. Han följde så upp med formativa och peppande kommentarer till eleverna till nästa lektion och på så sätt kända han att han hade överblick över elevernas arbetsprocesser.

Enligt Lärare 4 är fördelen med en loggbok som förs varje lektion, att hon kunde läsa elevernas loggböcker med jämna mellanrum och återkoppla direkt till eleverna i plattformen de använder. När läraren återkopplade under processen menade lärare 4 att det aldrig var ”kört” för eleven, för då fanns det möjlighet för eleven att korrigera på vägen och utveckla sin loggbok. Däremot om eleverna väntade till sista slut upplevde hon att det blev mer problematisk för då behövde ”... eleverna återskapa vad de har lärt sig, vad de kan eller vad det är de vill få fram i sitt arbete....” och det kunde vara svårt att komma ihåg alla steg i processen i eftertid.

För att skapa goda underlag för bedömning menar Biggs(2003) att lärare och elever måste arbeta med gemensamma aktiviteter mot tydligt uppsatta mål. Dessa mål måste vara bedömningsbara och utgå från den aktuella kursplanens syfte och bedömningskriterier. Biggs påpekar viktigheten att eleverna är väl insatta i målen och hur de bedöms för att kunna effektivt arbeta mot målet. Biggs föreslår att läraren utformar målen i beskrivande verb, görande (SOLO-taxonomin) i motsats till fakta som kan memoreras. Han framhäver att målen bör diskuteras med de lärande så de känner och förstår målen före arbetet som ska bedömas blir påbörjat, vilket ger var enkelt möjlighet att påverka sitt arbete mot målet.

Kunskapskravet i slöjd är formulerat utifrån beskrivande mål liknande Biggs SOLO-taxonomi. I studiens resultat kommer det fram att lärarna söker en tydlig koppling mellan format och frågor i dokumentationsaktiviteten och kursplanens syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Med detta visar lärarna att eleverna ska arbeta med det som bedöms och inte något annat, på linje med teorin bakom Biggs(2003) konstruktiva länkning.

Lärare 1, 2, 3 och 4 påpekade hur specifika delar av kunskapskravet i slöjd som bland annat *miljöhänsyn* och *kulturella/estetiska uttryck* var svårtolkade och tyckte inte styrdokumentet erbjöd tydliga förklaringar till vare sig genomföring eller

bedömning av dessa delar av undervisningen. Lärare 2 menade att ”...
bedömningsstödet är ju också tolkningsbart, så det är väldigt luddigt fortfarande.”

Biggs(2003) påpekar viktigheten att skapa undervisningsaktiviteter som länkar syfte och bedömning ihopa. Lärarna tycker att kunskapskravet och stödmaterialet till bedömningen är öppet för tolkning. När lärarna ser utmaningar i att tolka kunskapskravet och skillnader i de olika nivåerna är det inte säkert att undervisningsaktiviteternas utformning går ihopa med Biggs(2003) teori om länkning mellan de olika delarna i undervisningens syfte, undervisning och mål. Detta kan leda till en bruten länk och att bedömningen riskerar bli mindre rättssäker än om lärarna känner sig trygga på hur kunskapskravet ska tolkas.

Stöd och undervisning av dokumentationsaktiviteten

I årskurs 3, där det inte står i det centrala innehållet att eleverna ska dokumentera gjorde lärarna mycket olika, men arbetade med att förbereda eleverna på att det var en obligatorisk del i undervisningen på mellanstadiet. Lärare 2 tyckte inte att barnen i årskurs 3 behövde dokumentera skriftligt. De hade diskussioner i helgrupp om vad, hur och varför de hade gjort på lektionerna. Lärare 4 ville att barnen skulle få träna på slöjdbegreppen och skrev en mening på whiteboarden så eleverna kunde skriva av. Hon berättade också hur eleverna gärna fick lägga till något personligt som exempelvis att ylle luktade illa när de tovade. Lärare 3 förklarade för eleverna att ta de skulle ta en bild av alstret och skriva en kort bildtext till bilden. Alla fyra lärare tyckte att ju tidigare eleverna fick träna på att formulera sig om arbetsprocessen var de bättre rustade att uttrycka sig i årskurs 6 när de fick sina första betyg. Tre av de fyra lärarna uttryckte att eleverna kom till en ny nivå i dokumentationen i årskurs 6, men inte vad detta berodde på.

Eleverna till lärare 2 hade tillgång till anonyma dokumentationsexempel av tidigare elevers alster med exempel på dokumentationsinnehåll i de olika nivåer E, C och A. Dokumentationsexemplen var till andra typer av arbeten än de eleverna arbetade med så eleverna inte skulle skriva av. I slöjdsalen till lärare 2 var de olika

dokumentationsexemplen färgkodade med tillhörande förklaringar så det var enkelt att känna igen vilket innehåll som efterfrågades till de olika bedömningsnivåerna. Mallar och dokumentationsexempel var tillgängligt både analogt och på papper i salen.

För svaga elever eller elever med olika språksvårigheter exempelvis andra modersmål, hade läraren exempel på meningar med öppna luckor som hjälpte eleverna med formuleringen. Hennes tanke var att eleverna i dessa tillfällen skulle skriva hela meningar i dokumentet själv och på så sätt också träna på att skriva. Dock var det undantag där elever fick hjälp av läraren att formulera meningar och skriva så det skulle finnas ett dokumentation över alsters arbetsprocess. I några tillfällen hade lärare 2 elever som gick till Svenska som andraspråk. Dessa elever fick ta en bild av sin arbetsprocess på slöjden och ta med sig dokumentationen dit och göra den med sin svensklärare.

Lärare 1 och 4 skickade också elever med svenska som andraspråk till sin svensklärare med bilder från hantverksarbetet. Lärare 4 upplevde att de texter eleverna tidigare skrev på sin svenskundervisning var mycket tråkiga och att det måste vara bättre för eleverna att skriva om något de hade direkt erfarenhet av och i många fall rentav var duktiga på. Dessa elever ombads att fotografera sin arbetsprocess och lägga bilden in i dokumentationsplattformen. Svensklärarna använde bilderna som underlag för skrivträning och var med på att skapa en dokumentation tillsammans med eleven. Eleven kunde sen arbeta i lugn och med stöd att skriva text som innehöll slöjdrelaterade begrepp och enklare reflektioner över sitt arbete. Denna hjälp ledde till att eleven hade dokument som kunde fungera som underlag för bedömning.

Lärare 3 och 4 hade upptäckt att när elever visade prov på förmåga under hantverksarbete eller i diskussion med läraren, kunde de be eleven att fotografera och dokumentera detta med hänvisning till de aktuella delar i kunskapskravet. De tyckte detta var ett bra sätt att koppla elevens förmåga till lärandeprocessen och till

kunskapskraven. Dessutom ville lärarna specifikt komma ihåg denna händelse till tiden när bedömningar skulle göras.

Kärnan i Biggs (2003) teoretiska utgångspunkt är att länka ihopa kursplanens olika delar så undervisningen leder eleverna till en bättrad inläring och högre måluppfyllelse. Lärarna i studien spenderar tid på genomgångar, skapa stödmaterial, ge formativ återkoppling i salen och dokumentationen. Några av lärarna är tydliga med syftet med lärarbetet när de säger till eleverna att *detta ska du dokumentera, för här visar du din förmåga*. Tillsammans med andre undervisningsaktiviteter kopplar de sina aktiviteter i ett flöde av aktiviteter så eleverna får bästa möjlighet att nå de uppsatta mål.

Dokumentation som underlag för bedömning.

Lärare 1 använde sig av elevernas dokumentationer och i några fall muntliga presentationer som stöd i bedömningen. Lärare 1 gav uttryck för att när han tillsammans med sin kollega skulle göra summativa bedömningar, utgick de ifrån deras observationer och kommunikationer med eleverna i slöjdsalen och kom fram till en bedömning. Därefter sökte de stöd för detta resultatet i dokumentationen eleverna hade gjort hos den enskilde läraren. När det inte framkom ett acceptabelt underlag för bedömning genom observation av arbetsprocess och kommunikation med eleverna, fick elevernas dokumentationer större vikt vid bedömningarna.

Lärare 1 menade att var det omöjligt för läraren att göra en egen lika omfattande dokumentation av elevernas alster och arbetsprocess som eleverna själva gjorde. Dessutom hänvisade han till skolans uppdrag i läroplanens (Skolverket, 2011) övergripande mål och tyckte att slöjden på lik linje med alla andra ämnen skulle vara ett ämne där barnen skulle få möjligheter att utveckla sina läsa- och skrivfärdigheter. I några fall upplevde han att ha elever som av olika orsaker inte kommunicerade med lärarna på slöjdlektionerna. Genom bilder och text kunde han ta del av elevernas arbetsprocess och tankar om arbete, och kände på så sätt att bedömningen blev mer rättssäker än om han förlitade sig endast på

klassrumsobservationer. Lärare 4 berättade också hur hon hade elever som kommunicerade lite, men som skrev mycket utfyllande om sin arbetsprocess.

I de arbetsområden där lärare 1 och hans kollega använde presentation som avslutande värdering, hade eleverna särskilda fokus med direkt koppling till delar av ämnets kunskapskrav. Lärare 1 och hans slöjdlärarkollega bedömde var sina elevers förmågor under presentationerna och dessa blev lagt till som underlag när de två lärarna gemensamt gjorde summativa bedömningar.

Även lärare 2 hade muntliga redovisningar av slöjdarbetet. De muntliga redovisningarna var i årskurs 6 och läraren såg på dessa som en summerande redovisning för allt arbete till slutet av mellanstadiet. Tillsammans med dokumentationer, observation och kommunikation i slöjdsalen skapade detta material underlag för bedömning. Några delar av dokumentationen var enklare att använda som underlag för bedömning än andra. Till exempel den del eleverna skulle formulera sig om vad de skulle göra nästa lektion. Detta var möjligheter dokumentationen gav till den praktiska delen av slöjdarbetet och som påverkade elevens resultat i ämnet då de kopplade direkt till en specifik del av ämnets kunskapskrav. Däremot blev den sista delen av kunskapskravet ansedd som svår att arbeta med och bedöma. Där ska eleven tolka slöjdföremålets uttryck genom att föra resonemang över de olika element som uttrycket är sammansatt av. Lärare 2 hade kommit fram till att eftersom tolkningsutrymmet var så stort så det var lärarens egen referensram som styrde hur undervisning och bedömning skulle genomföras.

Lärare 3 letade efter tecken på reflektion hos eleverna. Med reflektion menade hon att eleven visade på något sätt hur eleven kom fram till en tanke eller praktisk lösning på problem som uppstod i slöjdarbetet. En bild kunde i många fall stöda en otydlig text och visa till en viss reflektion. Detta var i många fall det hon på lektionstid hade frågat elever om att fotografera och skriva om. Utöver detta hade hon frågor som kopplade specifikt till delar av kunskapskravet, som eleverna

följde i sin dokumentation och bedömas därefter. Några av dessa delar synas inte på lektionerna och blev uppfattat som svåra att bedöma utan elevernas dokumentation. Hon tyckte att dokumentationen till stor del skulle understryka det som hon observerat, kommunicerat och reflekterat över på lektionerna, och inte stå ensamt som bedömningsunderlag mot delar av kunskapskravet även om hon tyckte detta inte var fullt ut möjligt.

För mig handlar det mycket om, framför allt om dom som ska ha betyg....Att det jag har observerat, tänkt och reflekterat över när det gäller barnens arbetsprocess, understryks av deras dokumentation. (lärare 3)

Lärare 4 tyckte hon hade för dåligt minne för att förlita sig på annat än elevernas dokumentationer och redovisningar. Hon upplevde att hon kunde komma ihåg hela arbetsprocesser och samtal med eleverna om hur olika problem blev löst när hon läste dokumenten och kollade på bilder av elevernas alster. De delar av dokumentationen hon tyckte var särskilt viktiga var där elever reflekterar över vad dom gör. ”*Hur skulle man gjort om man inte gjorde såhär?*” då de berättade så mycket om elevernas förmågor. Annars hade eleverna många frågor eller påståenden till de olika arbetsområden som man kunde tolka och få in i bedömningen. Det var tillfällen där lärare 4 inte hittade underlag för bedömning i elevens dokumentation eller i samtal och observation under lektionstid för innevarande termin. Då tyckte hon att hon kunde söka stöd i tidigare terminers dokumentationer och hitta underlag för bedömning i de delar som saknades inom stadielperioden. Lärare 4 förklarade hur hon och hennes slöjdlärarkollega under några arbetsområden hade elever som gick mellan slöjdsalarna för att arbeta med sina alster. När det var tid för bedömning av dessa elever satt lärarna sig ned och diskuterade sig fram till elevens betyg en för en. Hon upplevde då att dokumentationen var ett underlag som hjälpte eleven med ett mer rättvist betyg och att den i några fall gav stöd för att höja resultaten.

Emsheimer, Hansson & Koppfeldt (2005) beskriver reflektion som ett verktyg för att komma bort från vanliga tankemönster och medvetet hitta nya lösningar på situationer som uppstår. Elevernas reflektion framkommer som ett viktigt begrepp

när lärarna bedömer elevernas förmågor i ämnet, men ordet finns inte med i kursplanens syfte, centralt innehåll eller kunskapskrav. Biggs (2003) teori bygger på en tydlig koppling mellan syfte, centralt innehåll och bedömning. Lärarna söker efter förmågor som finns definierat i den akademiska litteraturen, men inte framkommer som begrepp i slöjdämnets Kursplan (Skolverket 2011). Det finns hellre inte med i de närmaste styrdokument som Kommentarmaterial (Skolverket 2011b) eller i Bedömningsstöd (Skolverket 2018). När lärarna söker efter elevernas reflektion i dokumentationen, men begreppen inte finns med i kunskapskravet eller i andra delar av styrdokumentet, bryter lärarna länken i mellan syfte, dokumentationsaktiviteten och mål och Biggs (2003) teori är inte längre giltig.

Ett dokument är en mänsklig handling i syfte att bland annat visa, instruera eller demonstrera (Lund, 2010). Lärarna i studien hjälper eleverna att skapa digitala dokument i syfte att ha underlag för bedömning. Det kommer fram att lärarna använder fler dokument; enligt Lunds definition, än det skrivna. Lärare 1 och 2 hänvisar till muntliga presentationer som underlag för bedömning, medan alla lärarna tycker att observation och interaktion av elevernas hantverksprocess är det viktigaste underlaget för bedömningen. Dessutom ser en av lärarna möjlighet att använda tidigare terminers dokument som underlag för summativa bedömningar inom stadielperioden, exempelvis mellanstadiet, då eleven redan har gjort det. Eleverna kan visa läraren vad hen kan genom hantverk och interaktion med läraren, inte endast skriva om det. Bedömningsunderlaget blir större och mer varierad.

Biggs(2003) förespråkar en portfolio av olika typer av arbeten, som visar elevers tecken på lärande. Slöjdämnet är på många sätt ett portfolio ämne. Det krävs planering, hantverksarbete, reflektion, dokumentation med mera. Dessutom arbetar eleverna med olika alster, material och tekniker genom terminen och bygger på sätt en portfolio av bedömningsunderlag. Lärarna i studien visar att de använder olika typer av bedömningsunderlag som kompletterar varandra. Detta ger elever

och lärare en möjlighet att skapa olika typer av resultat som kan bedömas för högre måluppfyllelse hos eleverna.

5. Diskussion, slutsats, vidare forskning

5.1 Diskussion

Elevernas dokumentation av egen arbetsprocess

I slöjdens kursplan och kommentarmaterial har Skolverket (2011a, 2011b) beskrivit hur slöjden är ett ämne med manuell och intellektuell arbete i förening, sammansatt av de olika arbetsprocesserna *idéutveckling, överväganden, framställning och värdering*. Vidare står det att eleverna ska dokumentera arbetsprocessen i ord och bild, såväl med som utan digitala verktyg. I kursplanens syfte (Skolverket 2011a) står det att eleverna ska ges förutsättningar för att utveckla sin förmåga att analysera och värdera arbetsprocesser och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp. Däremot står det inget om hur dessa aktiviteter ska genomföras eller hur förmågorna ska utvecklas. Eleverna till studiens lärare dokumenterade på lektionerna i ord och bild. Syftet med denna aktiviteten var att eleverna skulle planera sitt arbete, använda sig av begrepp när de beskrev sin arbetsprocess och värdera sitt resultatet.

Jeanson (2017), Johansson (2010) och Skolverket (2015) kom fram till att dokumentation av slöjdarbetet var en del av ämnet och att det var satt av tid till denna aktiviteten vid varje lektionstillfälle. Att eleverna skrev digitalt blev uppfattat som enkelt att hantera för läraren. Det blev uppfattat i många fall lättare för eleverna än att skriva med penna och papper. Loggböckerna blev inte borta och det var enkelt att återkoppla i/bredvid elevens dokumentet, och spara detta som dokumentation över elevens arbete. Kvaliteten på innehållet blev också uppfattat som högre när eleverna dokumenterade digitalt motsvarande med papper och penna. Denna studies resultat visar att eleverna använde sig av digitala verktyg som iPad eller dator för att genomföra sin dokumentation av slöjdarbetet, enligt slöjdens kursplan. Lärarna hade satt av tid i slutet av varje lektion för att eleverna

skulle dokumentera på lektionstid och på så sätt signalera att det var en viktig del av arbetet.

Åsa Jeanson (2017) skriver att bilden visar slöjalstrets utveckling från lektion till lektion, men också att bilden kan agera som minneshjälp så eleverna kan se hur långt de var kommen vid varje lektionstillfälle men också hur de skulle påbörja arbetet vid nästa lektion. Lärarna i studien tyckte att en bild kan berätta mycket om vad och hur eleverna gör under sin arbetsprocess. Bilden kunde berätta om arbetsprocess, reflektion, om eleven ”arbetade rätt” båda i metod, men också säkert. Pedagogerna framhävde vikten att börja med en bild, för då kunde eleverna skriva om vad, hur och varför som de såg på bilden istället för att formulera en text endast utifrån minnet. En dokumentation i ord och bild från förra lektion blev ansedd som en god start på vad och hur hantverksarbetet ska påbörjas.

Hjälp till dokumentation

Alm (2015), Biggs (2003), Hattie (2011) och Lundahl (2011) preciserar att tydliggöra målen för eleverna, är viktig för elevernas måluppfyllelse. Elever som förstår skolarbetet genom att kunna koppla ihop syfte, läroplansmål, undervisning, arbetsuppgifter och bedömning i en *aligned* process gynnas positivt och har bättre förutsättningar att påverka sina studieresultat. När arbetets format repeteras och eleverna känner igen strukturen för arbetet kan de koncentrera sig på kvaliteten på innehållet istället för formatet (Thebelius Bodin 2017). Lärarna i studien hade satt av undervisningstid; i grupp, till att undervisa hur eleverna skulle dokumentera sin arbetsprocess. Dokumentationerna hade tema/frågor som eleverna skulle svara på eller bearbeta. Dessa frågor hade tydliga kopplingar till kursplanens förmågor som skulle bedömas i de olika slöjdarbeten. Eleverna fick tillgång till anonyma elevexempel på dokumentation som gav stöd i vad, hur och varför det skulle dokumenteras. Dessa exemplen hade lärarens kommentarer till de olika rubrikernas texter och visade olika nivåer på dokumentationerna enligt betygsskalan. Allt i syftet att eleverna kunde förstå hur de skulle göra för att och utveckla sin dokumentation och uppnå bättre resultat.

Om eleverna får möjlighet att utveckla sitt arbete genom formativ återkoppling av arbetet ger det möjlighet för en högre inläring och ett bättre resultat för eleven (Jönsson 2012, Lundahl 2011, Alm 2015). Att återkoppla på lärande som en process, är enligt Lundahl (2011) och Hattie (2011) bland den återkoppling som ger högst effekt på elevens inläring. Lärarna i studien gav återkoppling på elevernas dokumentationsarbete från någon till flera gånger under terminen i syftet att ge eleverna möjlighet att rätta till och utveckla sin dokumentation. Återkopplingen gavs skriftligt i den digitala plattformen, muntligt i samtal med enskilda elever på lektionstid eller i grupp när läraren såg det passande. Lärarna berättade också att i interaktion med enskild elev att fråga denne om att fotografera och skriva om något de visat, berättat eller gjort under lektionen. Detta för att eleverna skulle bli uppmärksamma på sina förmågor och förstå vad som var viktigt att få med i dokumentationen.

Johansson (2010) påpekar at elevernas dokumentationer blir friare när läraren inte har något förväntat format eller resultat, men inte om denna friheten ger ett bättre resultat mot de förmågor lärarna ska bedöma i ämnet. Hasselskog (2010) påpekar att om läraren leder elevens arbete (för mycket) kan det påverka elevens egen reflektions- och föreställningsförmåga vilket är centrala delar i utveckling av den kreativitet ämnets kursplan syftar att utveckla. Alla lärarna berättade att frågorna i dokumentation var medvetet formulerade för att behandla olika delar av kunskapskravet och hjälpa eleverna producera resultat som kunde bedömas. Det framkommer inte av studien på vilket sätt mindre styrde dokumentationer påverkar elevens summativa bedömningar.

Dokumentation som stöd i bedömning

Desto tydligare lärandemålen framstår blir det enklare för eleven att ta stegen mot målen själv (Alm 2015, Hattie 2011 och Lundahl 2011). Elever som förstår skolarbetet genom att kunna koppla ihopa syfte, läroplansmål, undervisning, arbetsuppgifter och bedömning i en *aligned* process (Biggs 2003, Jönsson 2012)

gynnas positivt och har bättre förutsättningar att påverka sina studieresultat. Lärarna i studien hade frågor till elevernas dokumentation med direkta kopplingar till de olika delarna i kunskapskravet. Syftet med denna tydliga kopplingen var att eleverna skulle arbeta med det som skulle bedömas och inget annat. Lärarna gjorde också återkopplingar på dokumentationsarbetet för att under vägs hjälpa eleverna att förbättra kvaliteten på innehållet i dokumentationen. Det blev också enklare för lärarna att skilja ut de olika förmågorna i elevernas dokumentation som bedömningarna skulle vila på.

Jönsson (2012) skriver att om läraren får möjlighet att värdera eleverna kunskap flera gånger, genom liknande typer av arbete och bedömningar jmf. Kanes validitetsmodell ökar tillförlitligheten på bedömningarna. Vid varje tillfälle lärarna läser elevernas dokumentation gör denna en professionell värdering av elevernas förmågor i slöjddämnet. Efter återkoppling kan eleven göra ändringar och läraren kan göra nya bedömningar av elevens alster och arbetsprocess. Med en växelverkan mellan elevens arbete i slöjdsalen och dokumentation kan läraren göra fler bedömningar av elevens arbete och göra en mer rättssäker bedömning av elevens förmågor.

Jönsson (2012) hänvisar till David Miller (1998) som stöder Kanes validitetsmodell för likartade uppgifter. Men till skillnad från Kane kommer Miller fram till att vid prov på samma ämnesinnehåll, men med olika typer av provuppgifter var korrelationen mycket låg. I många tillfällen sökte lärarna stöd i dokumentation för att förankra nivån på elevernas förmågor baserat på klassrumsobservationer, eller i syfte att höja en elev som anses nå högre mål men som inte kommunicerar (så mycket) på lektionerna. De förmågor som visas i elevernas dokumentationer och det som eleverna visar under hantverksframställningen är i många fall mycket olika typer av kunskaper. Dessa kunskaper kan kanske inte jämföras som likvärdiga eller förväntas att eleverna normalt ska uppnå liknande typer av resultat i de olika typer av förmågor som bedöms.

Hattie (2011) skriver att relationen lärare elev är en viktig faktor för att påverka elevernas resultat i positiv riktning. En skriftlig kommunikation mellan lärare och elev kan vara ett medel till att eleven känner sig sedd av läraren även om de inte kommunicerar mycket med varandra på lektionerna. Lärarna berättade skriftlig kommunikation med elever som kommunicerar lite eller inget. Syftet var primärt att återkoppla så eleven kunde utveckla hantverksarbetet eller dokumentationen inför bedömning. Sekundärt kan eleven känna sig sedd sedd när läraren konstaterar elevens förmågor utan att eleven nödvändigtvis formulerar sig i ord på lektionerna.

Skolverket (2015) skriver att elever med annat modersmål än svenska upplever till större grad än elever med modersmål att deras språkförmåga påverkar resultatet. Att se sin utveckling och förstå att den är ett resultat av egen insats kan vara med att påverka elevens *mindset* från statisk mot dynamisk (Dweck, 2015) vilket hjälper eleven att förstå hur egen insats är en medverkande faktor för inläringen. När språksvaga elever får hjälp av svenskaläraren att skriva om sin arbetsprocess och producera ett dokument som kan ge stöd för bedömning, påverkar detta möjligheten att bli godkänd eller få förbättrade resultat i ämnet. När den egna arbetsinsatsen ger positiva resultat kan eleven se att det är den egna insatsen som ger resultat inte enbart deras förmåga att uttrycka sig på svenska.

Skolverket (2011b) skriver att formulering av tankar ger utveckling, lösningar på problemställningar och nya idéer. Detta hjälper igen reflektionen och visar för eleverna att hantverksprocessen och den så kallade teoretiska del är en naturlig del av arbetet på slöjdlektionerna. Johansson (2010) och Hasselskog (2010) påpekar att om lärarna hela tiden leder elevernas arbetsprocess kan det påverka elevernas förmåga att utveckla en egen reflektion utanför det som läraren förutbestämde. Lärarna i studien berättade att frågorna i dokumentation var medvetet formulerade för att behandla olika delar av kunskapskravet och hjälpa eleverna producera resultat som kunde bedömas. Studien hittar inga tecken på hur resultaten av elevernas bedömningar hade varit om de var friare att formulera sig om arbetsprocessen och på så sätt kanske utvecklat sin egen reflektion i en annan

riktning än de svar lärarna tyckte de behövde som underlag för summativ bedömning.

5.2 Slutsats

Studien kommer fram till att erfarna slöjdlärare undervisar eleverna hur de ska beskriva och reflektera över sin arbetsprocess på liknande sätt. Lärarna sätter av tid på varje lektion till att genomföra aktiviteten. Dokumentationen är delat tre delar: idéutveckling, processbeskrivning och värdering, hämtat ifrån kursplanens arbetsprocesser.

Till dokumentationen har lärarna formulerat frågor som är kopplat mot ämnets kunskapskrav så eleverna arbetar med det som tillhör kursplanen i syfte att ta fram ett underlag som kan användas i lärarens summativa bedömning. Eleverna har tillgång till exempel på dokumentationer med förklaringar i text på hur de ska formulera sig för att uppnå ett bättre resultat. När frågorna är de samma i påföljande år får eleverna möjligheten att träna på dokumentation och kan utveckla kvaliteten på innehållet i dokumentet. Eleverna tycks genomföra en kvalitativt bättre dokumentation i årskurs 6. Möjligen kan lärarnas styrning mot särskilt format och innehåll som ska bedömas, påverka elevens fria tanke, reflektion och föreställningsförmåga på ett negativt sätt.

Med personlig återkoppling direkt i den digitala plattformen och på lektionerna utvecklas elevernas dokumentationsarbete och kunskaper i slöjddämnet. Pedagogerna såg tecken på elevernas förmågor under arbetet på lektionerna och kopplade moment i elevens arbetsprocesser till specifika delar av kunskapskravet. De bade eleverna att fotografera och berätta om detta i dokumentationen för att hjälpa eleven se sitt lärande och komma ihåg denne uppvisade förmåga vid bedömning. Dokumentet utvecklas till ett stöd till det som lärarna observerar och kommunicerar med eleverna i undervisningen. Tillsammans ger detta en bredare bild av elevernas förmågor och en mer rättssäker bedömningsprocess.

Elever som är svaga i svenska kan använda dokumentationsaktiviteten; med stöd av sin svensklärare (svenska som andraspråk), som ett verktyg för att utveckla sin språkförmåga genom skrivträning utanför slöjdsalen. En förbättrad språkförmåga kan förtydliga elevens tankar, erfarenheter och intentioner och på så sätt säkra en bättre bedömning av elevens kunskaper enligt kunskapskravet i slöjdamnet.

Elevernas dokumentation kan inte själv stå som garant för elevernas förmågor i ämnet, men är ett viktigt komplement till det som slöjdlärarna observerar under lektionerna, båda i hantverksarbetet och i interaktion med eleverna under lektionstid. Denna dokumentationen är också ett viktigt stöd när lärare i gemenskap bedömer en elev som de båda har haft under en given period. Att inte låta eleverna dokumentera arbetsprocess och resultat, eller att inte ge aktiviteten den plats den behöver på lektionerna och hjälpa med format och genomförande, är att frånta eleverna möjligheten att utveckla sin reflektion, arbetsprocess och resultat så långt som möjligt. För utan idéutveckling och värdering/reflektion blir slöjdamnet endast en teknisk övning (Hilmola, & Kallio 2016) vilket Skolverket (2011b) är tydliga med att slöjdamnet inte är.

5.3 Metoddiskussion

Syftet med undersökningen var att ta reda på hur några slöjdlärare arbetar med det centrala innehållet *dokumentation av arbetsprocessen ... (Skolverket 2011)* och hur lärarna använder sig av detta verktyg i bedömningen. I undersökningen ville forskaren ta del av lärarnas erfarenheter och tankar kring hur arbetet har blivit utförd i de pedagogernas slöjdsalar. Utifrån detta syfte blev semistrukturerade intervjuer vald som insamlingsmetod. Meningskategorisering och meningskoncentrering blev vald som metod för analys.

Det finns en del saker att beakta som kan påverka resultat och analys när undersökningen genomförs med en kvalitativ metod. Antalet informanter i studien är ett fåtal vilket inte ger något generellt resultat på lärares erfarenhet och

reflektioner över lag på skolor ute i övriga delar av landet, utan endast ett fåtal lärares erfarenheter av aktiviteten är dokumenterat. Kvale & Brinkman (2014) skriver att det framkommit mycket kritik mot intervjuundersökningar om det är få personer som deltar i studien. För att få en större tillförlitlighet hade ett större antal intervjuer behövts. Urval av informanter gjordes genom annonsering på slöjdlärarnätverket *Nationellt Centrum för slöjdt utbildning* på det sociala mediet Facebook. Alla slöjdlärare är inte medlemmar eller ens aktiva i dessa nätverk. Forskaren satte som krav att lärarna hade mer än tio års erfarenhet som lärare och inget om hur mycket erfarenhet de hade aktivt lagt på det centrala innehållet att dokumentera. Det kan vara möjligt att lärare med mindre än tio år erfarenhet, men som har lagt vikt på dokumentationsaktiviteten hade haft intressant information att tillföra studien.

Forskarens subjektivitet vid intervju och transkribering kan styra då det är forskarens tolkning av den pågående intervjun som styr det inspelade samtalet (Kvale & Brinkman, 2014). Intervjuerna har skett på skolan eller i privata hem, vilket kan vara med att skapa olika stämningar vid intervjutillfällena, som igen kan medföra olika tolkningar av den informationen som samlats in. Kvale & Brinkman (2014) skriver att det enda sätt att bli en bra intervjuare är erfarenhet. Då författaren är nybörjare vad gäller att intervju och analysera empirin, så kan det tänkas att kvaliteten på intervjuerna och analysen av det insamlade materialet kan variera något i kvalitet. Resultatet av undersökningen framstår som en tolkning av intervjuerna baserat på forskarens kunskap om ämnet och sociokulturell bakgrund och måste därför läsas utifrån dessa förutsättningar. Ricoeur (2006) skriver att redan när en person formulerar ett svar gör denne en tolkning av frågan. Senare när den inspelade intervjun transkriberas, sammanställs och resultaten formuleras med nya ord sker det flera tolkningar av det insamlade materialet vilket kan påverka resultatet. Kanske skulle intervjuerna skulle göras av en medarbetare med större erfarenhet av intervjuer för att få bättre resultat Kvale och Brinkman (2014).

5.4 Vidare forskning

I denna kvalitativa studie har författaren fokuserat på lärarens perspektiv och erfarenheter om undervisningsaktiviteten att dokumentera slöjdens arbetsprocess och resultat och hur detta hjälper läraren i bedömningssyftet. Det vill falla sig naturligt att undersöka aktiviteten *dokumentation i ord och bild...* ur ett elevperspektiv. Hur ser de på aktiviteten? På vilket sätt påverkar loggboksskrivande deras eget lärande och resultat?

6. Referenser

Alm, J. (2015) *Lärandematriser; att få eleven att förstå*, Gothia Fortbildning.

Barlex, D. & Trebell, D. (2008) Design-without-make: Challenging the conventional approach to teaching and learning in a design and technology classroom, *International Journal of Technology and Design Education* vol. 18, No 2 (2008) 119-138

Biggs, J. (2003) *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*, International Conference on Teaching and Learning in Higher Education: New trend and innovations. 2.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 58 (1988), 1-14.

Bodin, Anna Tebelius (2017) *Vad varje pedagog bör veta - om hjärnan, inläring och motivation*, Hjärna utbildning.

Dweck, Carol S. (2015) *Mindset : du blir vad du tänker*, Natur & kultur,

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

Emsheimer, P., Hansson, H., Koppfeldt, T. (2005) *Den svårfångade reflektionen, Studentlitteratur*.

Grimmet, P. (1988). *The nature of reflection and Schön's conception in perspective, Reflection in teacher education*, ed Grimmet, P. & Erickson, G (1988), Pacific educational press.

Hattie, J. (2012) *Synligt lärande för lärare*, Natur & Kultur.

Hasselskog, P. (2010) Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hilmola, A. & Kallio, M. (2016) *The Validity of the School Assessment in the Craft Subject*, *Techne Series*, A:23(2) 69-79

Illeris, Knud (2015) *Lärande*, Studentlitteratur.

Jeansson, Åsa (2017) *Vad, hur och varför i slöjddämnet. Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*. Avhandling, Umeå Universitet.

Johansson, Marlene (2010) Dagboksmetod - att beskriva slöjdarbete med elevers och lärares egna ord. *Techne Series, Vol 18, No 1 (2011) pp 79-93*.

Jönsson, A. (2010) *Lärande Bedömning*, Gleerups

Karlsson, A. & Grönlund A. (2011) *Kunskapsbedömning i Skolan*, Skolverket.

Kimbell, R., Stables, K. & Green, R. (1996). *Understanding practice in design and technology*. Buckingham: Open university press.

Lund, Niels (2010). Document, text and mediums: concepts, theories and disciplines, *Journal of Documentation*, Vol. 66 No. 5 2010 pp. 734-749.

Lundahl, C. (2011) *Bedömning för lärande*, Norstedts.

Miller, D. M. (1998) *Generalizability of Performance-Based Assessments*. Washington, DC: Council of chief State School Officers

Olsen, B., Lund, N., Ellingsen, G. and Hartvigsen, G., (2012), "Document theory for the designs of socio-technical systems. A document models as ontology of human expression" *Journal of Documentation*, Vol. 68 No.1, 2012 pp. 100-126.

Ricoeur, P. (2006) *On translation*, Routledge.

Skolverket (2011a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Skolverket.

Skolverket (2011b) *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd*, Skolverket.

Svanelid, G. (2014) *De fem förmågorna i teori och praktik - Boken om The Big 5*, Studentlitteratur.

Thomassen, M. (2007) *Vetenskap, kunskap och praxis*, Gleerups Utbildning AB.

Timperley, H. (2013) *Det professionella lärandets boende kraft*, Studentlitteratur.

Tomi, et al. (1992) *Dictionnaire de historique de la langue française*, Le Robert.

William, D. (2009). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. H. L. Andrade & G. J. Cizek, (red.): *Handbook of formative assessment*, 18-40. Tylor & Francis

Elektroniska referenser

Nationalencyklopedin, dokumentation. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/dokumentation> (hämtad 2018-04-05)

Biggs, Solo-taxonomy http://www.johnbiggs.com.au/wp-content/uploads/2013/01/solo_taxonomy.jpg (hämtad 2018-11-24)

Skolverket, Bedömningsportalen, (2018) https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grgslo01_4-6/enskilda-uppgifter (hämtad 2019-04-04)

Dokumentationsverktyg som det hänvis till i studien

<https://classroom.google.com/u/0/h>

www.slojdportfolio.nu

Bilaga 1

Intervjufrågor

datum:

Intervjuperson:

behörig: Ja / Nej

år erfarenhet:

Fråga 1

- Berätta om hur eleverna arbetar praktisk med dokumentation ”att dokumentera arbetsprocess/resultat i ord och bild...” på dina lektionerna?
- Utgå gärna ifrån metod, frekvens, tidsåtgång och resultat.

Uppföljning/validering vid behov:

- Metod - i vilket medium görs dokumentationen?
- Frekvens - Hur ofta? Lika för alla arbetsområden? Olika typer av dokumentation?
- Mängd vs. kvalité
- Fördelning av dokumentation som görs under-efter processen är klar. exempel 50/50?
- Resultat - mål med hur/hur ofta dokumentationen görs?

Fråga 2

- Berätta hur du använder dokumentationen(som aktivitet och resultat) som underlag/stöd för bedömning av elevernas förmågor i ämnet slöjd.
-
- Uppföljning/validering vid behov:
- Resultat: hur kopplar ni resultatet av elevernas dokumentation till bedömningen
- Särskilda delar av dokumentationen viktiga? Vilka?

- Elever med annat modersmål.

Fråga 3

- Förklara hur du planerar in aktiviteten *dokumentera* som en del av undervisningen/slöjdarbetet.
- Gör du något särskilt i planeringsfasen av arbetsområdet som bestämmer hur du lägger upp elevernas arbete med dokumentationen?
- Vilka kopplingar gör du mellan aktivitetens innehåll, mål, styrdokument, olika arbetsområde/termin/år och kunskapskraven. Hur fungerar denna kopplingen?

Uppföljning/validering vid behov:

- Skillnader likheter på olika arbetsområde/termin/år/årskurs
- Koppling av aktivitet till styrdokument: läroplan, kursplan, kommentarmaterial, bedömningsstöd. Några som är särskilt viktiga.
- Resultat - vad vill du få ut av aktiviteten? Varför dokumenterar ni?

Fråga 4

- Vilka tankar och reflektioner gör du om att dokumentera arbetsprocessen/resultat i ord och bild som del av kursplanen. Är det viktigt, nyttigt?
- Särskilda svårigheter, utmaningar du upplever i det pedagogiska arbetet med elevernas dokumentation av arbetsprocess...
- Kopplingar till kunskapskrav och styrdokument som du upplever utmanande.
- Förslag på förbättringar i hur vi kan arbeta med denna del av det centrala innehållet.

Uppföljning/validering vid behov:

- Möjligheter, utmaningar - dokumentationen som verktyg för bedömning.
- För- och nackdelar med aktiviteten.
- Förbättring - egen planering, undervisning, resultat.
- Bakåtkonstruktion i elevernas dokumentation? Vad tänker du om det?

- Omskrivning av styrdokument/kursplan: bättre möjligheter för att ge stöd för bedömning.

Fråga 5

Vill du korrigera eller tillägga något?

Fråga 6

Kort summering för ev. korrektion.