



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Jag har inte en jävla aning alltså.  
Det är ju fett onödigt, om man tänker, alltså.”

— En undersökning om hur elever uppfattar slöjdämnet

Susanna Andréasson  
Anna Höglund  
Madelen Selin

|                |                                 |
|----------------|---------------------------------|
| Rapportnummer: | VT14-11                         |
| Examensarbete: | 15 hp                           |
| Program/kurs:  | LHK410                          |
| Nivå:          | Grundnivå                       |
| Termin/år:     | Vt/2014                         |
| Handledare:    | Marie-Louise Hansson-Stenhammar |
| Examinator:    | Marianne Pipping Ekström        |

## **Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

**Titel:**”Jag har inte en jävla aning alltså. Det är ju fett onödigt, om man tänker, alltså.”  
- En undersökning om hur elever uppfattar slöjddämnet

**Författare:** Susanna Andréasson, Anna Höglund och Madelen Selin

**Termin och år:**Vårterminen 2014

**Program och kurs:**LHK410

**Kursansvarig institution:** Institutionen för kost och idrottsvetenskap

**Handledare:** Marie-Louise Hansson-Stenhammar

**Examinator:**Marianne Pipping Ekström

**Rapportnummer:**VT14-11

**Nivå:** Grundnivå

**Antal sidor:** 32 sidor

**Nyckelord:** elevers perspektiv, gruppintervjuer, Lgr11,NU-03, slöjd, sociokulturellt.

### **Sammanfattning:**

Vår upplevelse var att det pratas för lite om slöjdens syfte och mål med eleverna på grundskolan och vi ville genom denna studie undersöka huruvida detta stämde. Syftet med denna undersökning var att kartlägga hur vår urvalsgrupp beskriver och uppfattar slöjd i jämförelse med kursplanens syfte och kunskapskrav. Vi var också intresserade av att undersöka hur deras svar förhåller sig till den Nationella Utvärderingen 2003. Vi har använt oss av metoden samtalsintervjuundersökning, där vi genomförde sex gruppintervjuer med elever i årskurs åtta från tre olika skolor. Vi har använt ett sociokulturellt perspektiv i vår undersökning för att genom det kunna få syn på de faktorer som kan vara med och påverka elevernas svar. Vår slutsats är att elever, från vår urvalsgrupp, inte enbart grundar sin uppfattning om slöjddämnet på läroplanen och det som lärs ut i skolan utan också utifrån det omgivande samhällets syn. Det skulle kunna implicera att man behöver jobba mer med läroplanen och slöjdens syfte på skolan för att kunna konkurrera med andra uppfattningar om slöjd. Vår undersökning visar också, till skillnad från NU-03, att entusiasmen för slöjd har minskat.

### ***Förord***

Vi vill inleda med att tacka vår handledare Marie-Louise Hansson-Stenhammar för många goda synpunkter och råd. Vi vill också tacka de skolor som vi fick genomföra våra intervjuer på, samt de lärare som hjälpte oss distribuera tillståndsblanketterna. Vi vill även tacka institutionen för slöjd, för att vi kunnat arbeta ostört i deras lokaler genom hela uppsatsen. Vi vill slutligen tacka varandra för ett gott samarbete.

Arbetet har fördelats som följer:

Susanna Andréasson har skrivit Metodavsnittet, Anna Höglund har skrivit Teoretisk anknytning och Madelen Selin har skrivit Tidigare forskning. Samtidigt har vi alla bidragit till att utveckla och omarbeta varandras avsnitt. De andra delarna i uppsatsen har vi skrivit tillsammans.

## Innehåll

|   |    |
|---|----|
| 1. Introduktion .....   | 5  |
| 1.1 Syfte .....   | 6  |
| 1.2 Disposition .....   | 6  |
| 2. Bakgrund .....   | 7  |
| 2.1 Teoretisk anknytning .....                                      | 7  |
| 2.2 Tidigare forskning.....   | 7  |
| 3. Metod.....   | 11 |
| 3.1 Design .....  | 11 |
| 3.2 Metodologiska överväganden .....                                | 11 |
| 3.3 Urval och avgränsningar.....                                    | 12 |
| 3.3.1 Etiska överväganden.....                                      | 13 |
| 3.4 Datainsamling och databearbetning .....                         | 14 |
| 3.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....             | 15 |
| 4. Resultatredovisning .....  | 17 |
| 4.1 Hur elever beskriver slöjdämnets syfte och nytta .....          | 17 |
| 4.2 Hur elever uppfattar bedömningen i slöjd .....                  | 18 |
| 4.3 Hur elever beskriver arbetet med kunskapskraven i slöjd.....    | 19 |
| 4.4 Resultatsammanfattning .....                                    | 20 |
| 5. Diskussion .....   | 22 |
| 5.1 Resultatdiskussion .....  | 22 |
| 5.1.1 Hur elever beskriver slöjdämnets syfte och nytta .....        | 22 |
| 5.1.2 Hur elever uppfattar bedömningen i slöjd .....                | 24 |
| 5.1.3 Hur elever beskriver arbetet med kunskapskraven i slöjd ..... | 26 |
| 5.2 Metoddiskussion.....  | 26 |
| 5.3 Slutsatser och implikationer.....                               | 28 |
| Referenser .....  | 29 |
| Bilagor .....   | 31 |
| Bilaga 1: Intervjuguide.....  | 31 |
| Bilaga 2: Tillståndsmall .....                                      | 32 |

# 1. Introduktion

Slöjdämnet är ett av skolans populäraste ämnen men få elever vet varför man egentligen har slöjd (Skolverket, 2004a, s. 125). Nationella utvärderingen 2003 genomfördes i syfte att undersöka skolans ämnen utifrån elevers, lärares, samt föräldrars perspektiv. Många elever tycker att slöjd är roligt, de upplever inflytande och engagemang. De upplever också att det är tillåtet att misslyckas, och att man slipper bli jämförd med andra. 57 procent av eleverna uppfattar att det färdiga slöjdföremålet är det viktigaste för bedömningen i slöjd. Slöjdlärarna i undersökningen upplever sin lärarroll som rolig och utvecklande och de uppfattar entusiasm från eleverna. I utvärderingen framkom dock att både föräldrar och elever anser att slöjdämnet inte är ett viktigt ämne, vare sig för fortsatta studier eller kommande yrkesliv (Skolverket, 2005).

I kommentarmaterialet för slöjd finns det en klar motivering till slöjdämnets nytta.

Skolämnet slöjds främsta värde ligger inte i dess omedelbara nytta – även om tillfredsställelsen i att kunna skapa, framställa och uttrycka sig med föremål inte ska underskattas. Det är inte heller görandet i sig som är det centrala. Inte ens materialkännedom och vana vid att hantera enkla redskap och verktyg är tillräckligt för att motivera slöjdens plats på schemat. Ämnets ställning bygger snarare på dess bidrag till en allsidig personlig utveckling och utvecklingen av förmågor som alla människor har användning av. (Skolverket, 2011a, s. 6)

Vår upplevelse idag är att det pratas för lite om slöjdens syfte och mål med eleverna på grundskolan och att det krävs för elevernas förståelse att man som lärare pratar och diskuterar mer om slöjdens huvudsakliga syfte. Detta för att skapa en bättre förståelse hos eleverna om varför de har slöjd och att syftet med ämnet slöjd på grundskolan ska kännas mer meningsfullt, både för elever och lärare. Vi vill därför undersöka hur elever i vår urvalsgrupp beskriver slöjdens syfte och mål och hur detta förhåller sig till syftet som formuleras i citatet ovan. Vi vill också ta reda på hur elever i vår urvalsgrupp uppfattar bedömning i slöjd i jämförelse med kursplanens kunskapskrav. Det som bedöms, enligt det centrala innehållet för årskurs 7-9 i grundskolan, för slöjd är följande:

- *”Slöjdens material, redskap och hantverkstekniker”.*
- *”Slöjdens arbetsprocesser”.*
- *”Slöjdens estetiska och kulturella uttrycksformer”.*
- *”Slöjden i samhället”.* (Skolverket, 2011b, s. 215f)

Vi vill genom intervjuer med elever synliggöra deras åsikter och tankar om slöjdämnet, samt be dem om förslag på hur man kan arbeta med kunskapskraven, allt detta för att hjälpa oss att reflektera över vår framtida undervisning. Vi vill även ta reda på hur svaren från eleverna ur vår urvalsgrupp förhåller sig till NU-03. Vår förhoppning inför denna uppsats är att den ska ge oss en viss insikt i vilka föreställningar och tankar om slöjdämnet som förekommer.

Vi som skriver denna uppsats är Susanna Andréasson, inriktning slöjd och engelska, Anna Höglund, inriktning slöjd och religion samt Madelen Selin, inriktning slöjd och bild. Vi har

alla med oss upplevelser från tiden i grundskolan och från VFU:n, att elever i slöjden är ovana att diskutera kunskapskraven, utan vill snabbt börja arbeta med sina föremål. Vår erfarenhet är att man oftast talar om kunskapskraven före uppstarten av ett nytt projekt, och sedan vid utvärderandet av projektet, men väldigt lite under projektets gång. Detta anser vi är för lite för att eleven skall förstå innebörden med att ha slöjd. Vi vill därför genom detta examensarbete synliggöra och förstå hur slöjddämnet implementeras i både fritid och vardag.

## 1.1 Syfte

Syftet med denna undersökning är att kartlägga hur vår urvalsgrupp beskriver och uppfattar slöjd i jämförelse med kursplanens syfte och kunskapskrav. Vi är också intresserade av att undersöka hur deras svar förhåller sig till den Nationella Utvärderingen 2003.

*Våra frågeställningar är:*

Hur beskriver elever slöjddämnets syfte och nytta?

Hur uppfattar elever bedömningen i slöjd?

Hur beskriver elever arbetet med kunskapskraven i slöjd?

## 1.2 Disposition

Uppsatsen börjar med en *introduktion* som kort beskriver vad som tidigare har undersökts inom vårt ämne, samt en mindre presentation av oss skribenter och vår upplevelse av slöjddämnet. Sedan följer vårt *syfte* och våra *frågeställningar*, där vi preciserar vad vi har undersökt. Därefter, *bakgrunden*, som innehåller vår *teoretiska anknytning*, det sociokulturella perspektivet, som förklarar teorin och hur vi har använt oss av den i vår uppsats. Under *bakgrund* har vi också behandlat *tidigare forskning* på området. Vidare beskrivs vårt val av *metod* som innehåller bland annat *etiska överväganden*. I både *resultatredovisningen* och *resultatdiskussionen*, som följer därefter, har vi valt att utgå från tre teman utifrån våra tre frågeställningar, detta för att underlätta arbetet inför vår slutsats, för både läsaren och oss själva som skribenter. Sedan, en *metoddiskussion*, där vi redogjort för brister och förtjänster i vår undersökning och tydliggjort vad vi kunde gjort annorlunda. Avslutningsvis, en redogörelse för våra *slutsatser* och den *didaktiska relevans* som förekommer i vår undersökning, samt visat på andra möjliga forskningsuppslag inom vårt ämnesområde.

## 2. Bakgrund

I denna del av uppsatsen har vi valt att redovisa vår teoretiska anknytning och hur vi använt oss av teorin i vår uppsats. Vi kommer även behandla tidigare forskning på området, det vill säga hur forskningsläget ser ut för vårt ämnesval.

### 2.1 Teoretisk anknytning

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för vår teoretiska utgångspunkt, dess centrala begrepp samt vilken roll den kommer att spela i analysen av vårt material.

Den mest centrala tanken inom sociokulturell teori är att lärande är en social process och att kunskap är något som blir till i ett socialt sammanhang, genom kommunikation och interaktion människor emellan. Centralt är också synen på språket som något som inte enbart avbildar verkligheten, utan som också aktivt är med och skapar den. Hur vi talar om saker, påverkar alltså hur vi ser på dem. (Säljö 2011, s. 68ff)

Kunskap betraktas som något som börjar i det sociala, och som först senare internaliseras i individen. Detta illustreras tydligt i begreppet *den proximala utvecklingszonen*, där avståndet mellan vad en elev kan av egen förmåga och vad en elev kan med hjälp och vägledning av en annan person, beskrivs som elevens utvecklingspotential, hans proximala utvecklingszon. Det som eleven inledningsvis kan utföra med hjälp, har senare möjlighet att bli något eleven kan utföra själv, utan hjälp. (Säljö 2000, s. 120)

En annan viktig tanke är att allt lärande *medieras*. Säljö förklarar begreppet medierar:

Begreppet medierar - som kommer från tyskans Vermittlung (förmedla) - antyder således att människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Tvärtom hanterar vi den med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker. (Säljö, 2000, s.81)

Ett medierande redskap kan i fallet slöjd vara en *artefakt* laddad med kunskap, till exempel ett mönster eller en maskin (Johansson 2002, s.31ff).

Vi kommer i vår uppsats inte att använda oss av några specifika modeller från det sociokulturella perspektivet utan kommer att använda teorin mer övergripande. Det betyder att vi betraktar elevernas svar som delar av en större diskurs om slöjdamnets vara och nytta, och deras svar kommer därför att diskuteras i relation till varandra, till föräldrars, skolans och samhällets syn på slöjdande och på slöjdamnet. Genom att anlägga ett sociokulturellt perspektiv på vår undersökning kan vi få syn på de faktorer som kan vara med och påverka elevernas svar.

### 2.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi att presentera den forskning som ligger till grund för vår undersökning. Vi kommer att inleda med att ta upp de för oss relevanta delarna ur den Nationella Utvärderingen 2003. Vidare behandlar vi ett antal forskare på området och deras

avhandlingar och artiklar. Avslutningsvis har vi även belyst en kandidatuppsats som ligger nära vår studie.

Forskningen i ämnet slöjd är i nuläget till största del baserad på den tidigare kursplanen Lpo94, vilket behövs nämnas då den Nationella Utvärderingen 2003, Johanssons (2009) artikel och Borgs (2001) avhandling är baserade på den och intepå den rådande kursplanen Lgr11.

Skolverket genomförde åren 2003-2006 en samlad utvärdering av den svenska grundskolan genom flera rapporter som kom att kallas NU-03 (*Nationella Utvärderingen 2003*), där ämnesrapporten för slöjd ingår och genomfördes med syftet att ge en samlad bild över slöjden i den svenska grundskolan. Utvärderingen av ämnesrapporten för slöjd genomfördes, vårterminen 2003 med elever ur skolår nio. Två forskare, Marlène Johansson och Peter Hasselskog, genomförde sammanställningen av ämnesrapporten för slöjd. I ämnesrapporten för slöjd var det till största del elever och lärare som svarade på enkäter. Även elevers dagboksanteckningar om slöjd ligger till grund för rapporten. I den samlade rapporten för NU-03 har både elever, lärare och föräldrar deltagit till den samlade rapporten, vilket även vi använder i examensarbetet för att diskutera kring vad vår undersökning har kommit fram till i ämnet. I ämnesrapporten för slöjd tas det upp en mer samlad bild kring slöjdämnet än vad den tidigare utvärderingen NU-92 gör. I NU-03 var syftet att ge en utförlig bild av ämnet genom organisation och slöjdens övriga områden. Eleverna har uttryckt sina egna upplevelser till slöjdämnet, attityder kring slöjdämnet samt sina erfarenheter av ämnet. Eleverna beskrivs i NU-03 vara positiva till slöjdämnet men har svårt att se den faktiska nyttan med ämnet för sin framtid och i samhället. Inte heller föräldrarna i undersökningen anser att slöjdämnet är viktigt för framtiden. De attityder eleverna visar till slöjddämnet och slöjddämnet är inte lika positivt beskrivande som inställningen till att ha slöjd i skolan. NU-03 är en auktoritet på området vad gäller kartläggandet av svenska elevers uppfattning om slöjdämnet och ligger också till grund för merparten av slöjdforskningen som kommit de senaste 10 åren. Den har därför spelat en stor roll för oss och vår undersökning, och har då främst tjänat syftet som något att jämföra våra elevers svar med.

Marlène Johansson vill i sin artikel *Slöjdämnet urgammalt - modernt och coolt* (2009) lyfta upp debatten som finns kring slöjdämnet till en vetenskaplig nivå. Hon beskriver slöjdämnet i artikeln som ett ämne som fortfarande diskuteras i okunskap och allmänt tyckande, då det pedagogiska slöjdområdet är sparsamt utforskat i den vetenskapliga debatten. Debatten har dock enligt Johansson inte kommit längre än att vi fortfarande diskuterar huruvida slöjdämnet är modernt eller mossigt. Hon refererar till NU-03 där elever ser positivt på skolslöjden men inte kan se nyttan med den för framtid eller samhälle. I artikeln tar sig Johansson an att försöka förklara nyttan med slöjdämnet utifrån våra dagliga behov av mode och design som kommit under de senaste årtiondena där samhällets förändringar påverkar vår syn på slöjdämnet. Johanssons artikel *Slöjdämnet – urgammalt, modernt och coolt* är relevant för vår undersökning då den tar upp slöjdens relevans i samhället och pekar ut bristen på samtal och vetenskaplig debatt om slöjdämnets nytta som en faktor för den låga status slöjdämnet har. Hon tar även upp slöjdämnet som ett viktigt ämne för en hållbar utveckling.



Kajsa Borg har i sin avhandling *Slöjddämnet – Intryck, uttryck, avtryck* (2001) undersökt det specifika för ämnet slöjd ur ett elevperspektiv. Hon vill beskriva vilket intryck skolslöjden gjort på eleverna, samt de personliga uttryck ämnet kan ha gett möjligheter till. I sin undersökning har Borg använt sig av vuxna personer som haft slöjd i grundskolan och hon har undersökt hur slöjden gjort intryck, uttryck och avtryck på dem. Intervjupersonerna har svarat på frågor kring slöjddämnet, slöjdsalar och undervisning. I sina svar är intervjupersonerna positiva till slöjddämnet, och hon kan se att deras personliga inställningar till ämnet påverkat intresset för slöjddämnet. Hon säger även att attityderna till ämnet kan bero på förutsättningar från hemmiljön, föräldrar och syskon. Majoriteten av intervjupersonerna var positivt inställda till slöjddämnet i det vuxna livet, även de som har mindre positiva minnen kring ämnet eller skolan har ändå en positiv syn till att slöjddämnet är såpass viktigt att det har en plats i dagens skola och samhälle. De minnen som intervjupersonerna visade i slöjdens material, maskiner och verktyg, visade även att de hade ett aktivt ordförråd till redskap som hör till slöjden. De ansåg sig även kunna utföra en del slöjdarbeten om så behövdes. Personerna som intervjuades ansåg att slöjdundervisningen från skolan lade en grund till ett fortsatt slöjddande även i vuxenlivet. Borg menar att elevernas slöjdkunskaper har kommit till nytta, även om det nu inte är av samma anledningar som tidigare, då behovet för slöjddande kanske fanns för hushållet eller fritiden. För några av intervjupersonerna har man använt sina kunskaper till att renovera eller bygga hemma. Det finns också de som av eget intresse valt att arbeta med slöjdhandverk för eget nöjes skull. Borgs avhandling har likt NU-03 också tjänat som något att jämföra våra respondenters svar med, då även den bygger på intervjuer om slöjddämnet. Respondenterna i Borgs undersökning är till skillnad från våra vuxna, och intervjuas dels om sin upplevelse av slöjden under sin skoltid, men också om hur de tänker om ämnet idag, samt huruvida de fått användning för slöjdens kunskaper senare i livet. Borg tar också fasta på hur omgivningen kan påverka synen på slöjddämnet.

Anders Marner har i boken *Möten och medieringar– estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv* (2005), samlat flera artiklar kring de estetiska ämnena utifrån ett sociokulturellt och semiotiskt perspektiv. Marner diskuterar utifrån flera estetiska ämnen där slöjden ingår i ämnet. Under artikeln *Kreativitet i ett socio-kulturellt perspektiv* har han sammanfattat hur de olika estetiska ämnen kan gynnas ur ett sociokulturellt perspektiv. I artikeln *Ett designperspektiv på slöjden och ett kulturperspektiv på skolan* skriver Marner om hur trög skolans utveckling kan vara jämfört med samhällets utvecklingstakt och tar upp Richard Florida som skriver om den kreativa klassen. Florida menar att kreativitet inte är något som endast hör fritiden till, utan allt oftare eftersöks i arbetslivet i form av förmågor så som problemlösningsförmåga och initiativförmåga. Marner har genom detta gett oss argument för hur viktigt det är att uppmuntra kreativiteten i skolorna då kreativitet blivit en av de mest efterfrågade egenskaperna på arbetsmarknaden.

I kandidatuppsatsen *Slöjdens betydelse i skolan - en undersökning bland slöjdlärare och elever i skolår 9 om syftet med att ha slöjd* från 2005 kan vi läsa vad de två studenterna Annelie Almeström och Magnus Henriksson undersökt kring vad lärare vill att elever i grundskolan ska lära sig utifrån strävansmålen och vad elevernas själva tror att de lär sig. De

använde sig av intervjuer med lärare och enkätundersökningar med elever. Det de kommer fram till är att både elever och lärare tycker slöjd är ett roligt och viktigt ämne, men att eleverna i undersökningen inte ser slöjdkunskapernas möjlighet för framtiden och andra ämnen. Utifrån Lpo-94, Borgs (2001) avhandling, samt NU-03 diskuterar de sig fram till sitt resultat från undersökningen utifrån ett sociokulturellt perspektiv. De kommer fram till att slöjdens syfte är svårt att förstå för eleverna trots att de kan förstå den praktiska nyttan som ämnet ger. Vi har förhållit oss till deras undersökning i vår egen studie genom att använda deras resultat och jämföra dem med våra.

## 3. Metod

I denna del beskrivs vårt val av metod och på vilket sätt vi har använt den. Vi kommer inleda avsnittet med att beskriva designen för vår studie, och avsluta med att redogöra för hur vi tillgodosatt kraven på validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

### 3.1 Design

Vi har valt en deskriptiv design i vår undersökning eftersom en beskrivande utgångspunkt är grunden för våra frågeställningar och därmed för vår studie i stort. En beskrivande studie svarar på frågor om hur något uppfattas eller beskrivs, det vill säga, om man ser till vår undersökning, i hur elever från vår urvalsgrupp beskriver och uppfattar slöjdämnet. Samtidigt krävs det en större anledning till varför en deskriptiv undersökning skall genomföras. (Esaiasson et al., 2007, s. 37) Den stora anledningen till att vi valt en deskriptiv design på vår studie är att vi valt en sociokulturell ansats, vilket låter oss ta del av elevernas beskrivningar av slöjdämnet och ger oss möjlighet att analysera deras utsagor i relation till det omgivande samhället. Vi har dessutom valt, förutom en deskriptiv design, en delvis komparativ design på vår studie. Detta för att vi vill jämföra eleverna från vår urvalsgrupps svar, med svar från elever från den Nationella Utvärderingen 2003. Allt detta i syftet till att hjälpa oss som slöjdlärare att reflektera över vår framtida undervisning.

### 3.2 Metodologiska överväganden

I denna uppsats har vi valt att göra en kvalitativ undersökning av hur elever uppfattar slöjdämnet. Vi har valt att använda oss av metoden intervju eftersom vårt huvudsakliga mål är att förstå hur elever från vår urvalsgrupp beskriver slöjdämnets syfte, hur de uppfattar vad som bedöms i slöjden och hur det arbetas med kunskapskraven, allt i relation till kursplanens syfte och mål. Vi diskuterade andra möjliga metoder för vår undersökning, som enkäter eller enbart en litteraturstudie, men genom att föra intervjuer ökas skribenternas förståelse för hur elever, från urvalsgruppen, beskriver och uppfattar saker och ting, vilket syftar till det vi vill undersöka. Metoden intervju passar också bra till vår teori, då det enligt ett sociokulturellt perspektiv är i samtal och dialog människor emellan som kunskap skapas. Efter vald metod började vi söka efter relevant litteratur på forskningsområdet som skulle styrka vår undersökning, såsom exempelvis den Nationella Utvärderingen 2003. Vi sökte även efter relevanta artiklar och studentuppsatser för att ta reda på vad andra skrivit om hur slöjden beskrivs och uppfattas, detta också för att få en förståelse för hur betydelsefullt vårt ämnesval är.

Vi har kommit att använda oss av en *respondentundersökning* i vår studie. Skillnaden mellan en *informantundersökning* och en *respondentundersökning* är att i den förstnämnda används deltagarna som vittnen och "sanningssägare" (Esaiasson et al., 2007, s. 257), vilket inte är vårt syfte i denna studie. Något som gör att vi valt en *respondentundersökning* är att det i en sådan handlar om att ta reda på hur olika deltagare beskriver någonting genom att ställa samma frågor till alla som deltar i undersökningen, och därmed också få reda på vad de tänker och känner om samma sak. (Esaiasson et al., 2007, s. 258) Det finns två olika sätt att använda

sig av *respondentundersökningar: frågeundersökningochsamtalsintervjuundersökning*. Båda grundar sig i en uppsättning av färdiga frågor, men medan under en *frågeundersökning* då respondenterna blir tvingade att välja mellan ett antal färdiga svar, pågår istället ett öppet samtal under en *samtalsintervjuundersökning*. (Esaiasson et al., 2007, s. 258f) Vi har därmed valt att använda oss av en *samtalsintervjuundersökning*. Vi har också bestämt oss för en kvalitativ undersökning då en kvantitativ undersökning kräver ett större antal respondenter än de vi valt att intervjua.

Vi valde att göra sex stycken gruppintervjuer, på tre olika skolor, med fyra elever från årskurs åtta i varje grupp, alltså två gruppintervjuer på varje skola. Vi valde att använda oss av gruppintervjuer på grund av att vi ville att eleverna skulle vara så avslappnade som möjligt och att vi som intervjuare inte skulle vara i majoritet. Det är också med hänvisning till det sociokulturella perspektivet som vi valt metoden gruppintervju, då vi hoppades att eleverna skulle interagera med varandra och att det skulle ge oss ett intressant material att analysera utifrån vår teori. Vi har valt att hålla oss till de regler Trost (2005) har om gruppintervjuer, att man inte skall intervjua fler än fem personer eftersom det kan göra det svårt att, som forskare, att hålla reda på alla deltagare samtidigt under intervjun. Det positiva med att använda sig av gruppintervjuer är att de ger mer rum för interaktion i gruppen än om man skulle göra enskilda intervjuer. Detta skapar i sin tur en större medvetenhet hos individen om hennes/hans egna uppfattningar, och ”att deltagarna får chansen att bygga vidare på varandras idéer och uppslag”. (s.25) Det negativa med att använda sig av gruppintervjuer är den sociala aspekten, det vill säga hur deltagarnas svar påverkas av varandra (Trost, 2005, s. 25). Detta betyder att somliga deltagare kan välja att hålla tyst om ett specifikt ämne på grund av det sociala runtomkring, samma sak gäller för motsatsen, att vissa medverkande personer väljer att säga sådant som hon/han egentligen inte tycker. (Trost, 2005, s. 46f) Samtidigt ligger vår teoretiska utgångspunkt i denna uppsats i hur det sociala spelar in i hur vi tänker och tycker, därför ser vi elevernas interaktion med varandra som något positivt att undersöka för vår studie.

### 3.3 Urval och avgränsningar

Vi har bestämt oss för en urvalsundersökning och inte en totalundersökning eftersom det har tätt sig som en omöjlighet att intervjua alla elever från urvalsgruppen i denna relativt lilla studie (Esaiasson et al., 2007, s. 195). Vi har använt oss av tre olika skolor som vi fann genom våra respektive VFU-platser eller personliga kontaktnät. Skolorna är således utvalda utifrån tillgänglighet och placerade i utkanten av både mindre och större städer.

De elever som vi intervjuade för vår undersökning var slumpmässigt utvalda från den urvalsram vi hade bestämt oss för, det vill säga elever från årskurs åtta. Anledningen till att använda oss av elever från årskurs åtta var att vi tänkte oss att de är tillräckligt insatta i betygssystemet då de redan fått betyg året innan. En annan anledning till att använda elever från årskurs åtta var att de fortfarande har ett år kvar i grundskolan och kanske således är mer intresserade av sina betyg, än de elever som går exempelvis i nian och redan i tankarna gått vidare till gymnasiet. Eleverna var slumpmässigt utvalda genom att vi, på plats i klassrummet, frågade vilka som kunde tänka sig att ställa upp. Detta innebar att vi inte visste i förväg vilka

elever som skulle medverka, mer än att de var elever från årskurs åtta. De 24 eleverna vi intervjuade bestod av elva pojkar och tretton flickor. Vi kommer däremot inte att lägga någon större vikt vid respondenternas kön i vår analys eftersom det inte har någon betydelse för vårt resultat.

### 3.3.1 Etiska överväganden

Inför vår undersökning har vi utgått ifrån ”de fyra huvudkraven” som *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning* argumenterar för. Detta för att ge oss som forskare relevanta riktlinjer i arbetsprocessen och nya insikter i ansvarstagandet. (Vetenskapsrådet, codex, texts, s. 5f) De fyra huvudkraven är följande:

#### Regel 1:

Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen skall omfatta alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta. (Vetenskapsrådet, codex, texts, s. 7)

Genom att vi frågade, i halvklass, vilka fyra elever som var intresserade av att delta i en intervju blev resultatet också att de som medverkade, ställde upp frivilligt. Vi berättade för de elever som frivilligt hade ställt upp att de hade rätt att avbryta sin medverkan när som helst och att de själva hade valfriheten att svara på vad de kände sig bekväma med. Vi berättade också att deras deltagande skulle vara helt anonymt och har därmed också valt att inte nämna deras riktiga namn eller de skolor de går på i denna uppsats, utan istället använt oss av fiktiva namn, som kan ses under resultatredovisningen. Däremot, eftersom vi använt oss av gruppintervjuer, uppstår ett etiskt problem. Vi som forskare har tystnadsplikt om vad individen sagt under intervjun men vi kan däremot inte tvinga de elever som deltagit att göra detsamma. Detta innebär att vi inte kan påverka huruvida någon elev i gruppen använder något som sagts av en annan elev för ett annat ändamål än det som vår undersökning syftar till. (Trost, 2005, s. 47)

#### Regel 2:

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär). (Vetenskapsrådet, codex, texts, s. 9)

Efter ett godkännande från varje rektor på respektive skola inledde vi vår respondentundersökning. Eftersom eleverna var minderåriga deltagare krävdes även skriftligt informerat samtycke från målsägare. Detta skedde genom att de fick med sig en blankett hem för påskrift före intervjutillfället (se bilaga 2). Här är även anledningen inte enbart bara för att få ett samtycke utan också på ett tidigt stadium meddela rektor, lärare, elev och förälder vad undersökningen handlar om. Detta betyder också att man skall vara försiktig med att berätta för mycket om undersökningens syfte, eftersom detta kan styra intervjupersonerna till ett visst ändamål innan intervjuerna ens ägt rum. Istället skall man berätta enbart det mest nödvändiga så de egentligen bara uppfattar vad undersökningen handlar om. (Kvale, 1997, s. 107) Vi

försökte därför meddela alla involverade, i tillståndsblanketterna, vad undersökningen handlade om utan att berätta för mycket. Eftersom vi inte visste i förväg vilka elever i klasserna som skulle ställa upp på intervjuerna bad vi samtliga elever om påskrivet tillstånd innan intervjuerna ägde rum. Efter intervjuerna tog vi hand om de tillstånd som var relevanta för vår undersökning. (Tillståndblanketterna finns i skribenternas ägo)

### Regel 3:

De som medverkar i en undersökning skall ha rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta. De skall kunna avbryta sin medverkan utan att detta medför negativa följder för dem. (Vetenskapsrådet, codex, texts, s. 10)

Innan intervjuerna startade var vi noga med att berätta för eleverna att de närsomhelst hade rätt att avbryta sin medverkan om det inte längre kändes bra. Vi talade även om att de hade rätten att avböja att svara på någon enstaka fråga om den kändes svår. Detta skulle heller inte medföra negativa följder för dem om de valde att göra så. Det var dock ingen elev som valde att avböja att svara på någon enstaka fråga under gruppintervjuerna mer än att ett fåtal elever inte hade något att tillägga på några frågor utan enbart höll med föregående elev. Det var heller inga elever som valde att avbryta sin medverkan under eller efter intervjuerna utan vi har kunnat använda varje gruppintervju i sin helhet.

### Regel 4:

I sitt beslut att delta eller avbryta sin medverkan får inte undersökningsdeltagarna utsättas för otillbörlig påtryckning eller påverkan. Beroendeförhållanden bör heller inte föreligga mellan forskaren och tilltänkta undersökningsdeltagare eller uppgiftslämnare. (Vetenskapsrådet, codex, texts, s. 10)

Vi var angelägna med att inte utsätta respondenterna för någon som helst påverkan i deras beslut om att delta, genom att endast använda oss av de som frivilligt ställde upp. Under intervjuerna delade vi upp oss vilket medförde att det inte var en och samma person som utförde samtliga intervjuer. Vi försökte på grund av detta vara noga med att inte påverka eleverna i deras svar utan försökte vara så neutrala som möjligt så de åsikter vi som forskare hade/har inte skulle få någon betydelse för respondenternas svar (Trost, 2005, s. 114). Vi hade/har heller inga nära relationer med de elever som deltog i intervjuerna, mer än att två av oss har träffat 16 av respondenterna under respektive VFU-period. Vi har dock varit angelägna med att inte låta det spela någon roll under intervjuerna och försökt med ett öppet sinne behandla alla elever på samma sätt. Vi har heller inte märkt av några avvikelser eller konsekvenser av dessa ”beroendeförhållanden” under datainsamlingen eller databearbetningen.

## 3.4 Datainsamling och databearbetning

Vi har använt oss av en intervjuguide under våra samtalsintervjuer (Se bilaga 1). Detta för att hjälpa oss att strukturera upp vår undersökning (Trost, 2005, s. 29), och för att på bästa möjliga sätt också ge eleverna från vår urvalsgrupp samma förutsättningar att kunna beskriva hur de ser på slöjdamnet. Vi valde att ha en intervjuguide under intervjuerna för att försäkra oss om att vi ställde samma frågor till respondenterna, då det inte var samma person som

utförde alla intervjuer. Syftet med frågorna var att skapa en dialog i gruppen, snarare än att få en uppsättning ”korrekta” svar. Vid utformningen av intervjuguiden utgick vi från vår studies frågeställningar, samt att frågorna skulle vara enkla att förstå för de elever vi intervjuade. Vi skapade också frågorna utifrån en deskriptiv form eftersom det också var vårt mål med intervjuerna, att eleverna skulle beskriva hur de ser på slöjdämnet. (Esaiasson et al., 2007, s. 298) Enligt Esaiasson et al. (2007) ska man undvika alltför många ”varför-frågor” då intervjun inte ska kännas som ett läxförhör (s. 298). Vi har dock använt oss av en ”varför-fråga” då vi ansåg att den frågan var nödvändig för vårt syfte med uppsatsen, att förstå hur elever från vår urvalsgrupp uppfattar varför man har slöjd. Detta också för att få igång en diskussion om slöjdämnet och varför det är ett obligatoriskt ämne i skolan. Vi har även ställt följdfrågor i intervjuerna för att föra samtalen vidare och för att få de mest tystlåtna att också svara. Frågor som: Håller ni med om detta? Vad tycker (just) ni? Etcetera. Enligt Trost (2005) skall man vara uppmärksam på de tystlåtna i gruppen eftersom de oftast inte får den plats i en gruppintervju som den kanske behöver för att säga sin mening, utan att de oftast är de dominanta som tar den platsen. Det är forskarens uppgift att ge alla möjlighet att göra sig hörda genom att styra gruppen, som med exempelvis följdfrågor. (s. 25f) Vi har följt Esaiasson et al. (2007) förslag om hur man avslutar en intervju; genom att fråga eleverna i slutet av varje intervju om det är något de tänkt på eller vill tillägga (s. 301).

De sex intervjuerna genomfördes under en veckas tid varav varje intervju pågick i cirka 20 minuter. Eleverna som skulle intervjuas ”lånades” under slöjdlektionerna och intervjuerna utfördes i ett avskilt rum fri från påverkan från ordinarie lärare och andra klasskamrater. Varje intervju spelades in antingen med ljudfil eller med kamera och transkriberades därefter ordagrant. (Transkriberingarna finns i författarnas ägo.) Bortfall i vår undersökning kan sägas vara två av de 24 elever som deltog i intervjuerna. Det handlar dock inte om att de valde att avsluta sin medverkan utan att vi, efter bearbetning av respondenternas svar, insåg att de inte hade svarat på någon fråga mer än att enbart hålla med de andra respondenterna.

### 3.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Enligt Kvale (1997) betyder en god validitet på studien att man i slutändan undersöker det man från början syftade till att undersöka (s.85). Det betyder också att man under studien kan svara på ”den filosofiska frågan om vad som är sanning” (s. 215) och förståelsen för att denna ”sanning skapas genom dialog”. Detta betyder att man höjer validiteten på en undersökning om man ständigt diskuterar de tolkningar som sker och resonerar kring handlingsalternativen. (s. 216) Under denna studie igenom har vi hela tiden varit tre som skrivit och utfört undersökningen. Att tillsammans argumentera för uppsatsens trovärdighet, att tolka situationer under och efter gruppintervjuerna och jämföra dessa med varandra, samt att kunna vara källkritiska genom diskussion om tidigare forskning och vår urvalsgrupps svar, har ökat vår validitet (Esaiasson et al., 2007, s. 355f). Ett närmare exempel på detta är de etiska aspekterna vi har haft under vår undersökning som tvingat oss till reflektion och diskussion, detta för att höja studiens trovärdighet (Trost, 2005, s. 113f).

Enligt Kvale (1997) handlar reliabilitet om hur pålitligt studiens resultat är (s. 208). Vår reliabilitet ligger i att vi hade vår intervjuguide som utgångspunkt, vilket skapade

försäkringen om att alla respondenter fick samma frågor. Om reliabiliteten brister är det oftast på grund av att slarvfel under bearbetningen av materialet görs, som oläsliga anteckningar. Genom användandet av ljudfil eller kamera undergruppintervjuerna undvek vi sådana problem som kan uppstå när man endast förlitar sig på anteckningar. (Esaiasson et al., 2007, s. 70) Däremot finns det alltid en risk för hörfel vid avlyssningar av inspelningar, framförallt när man använder sig av gruppintervjuer som vi gjort, eftersom eleverna vid ett fåtal tillfällen pratade i mun på varandra.

Vi är medvetna om att vår undersökning har en låg generaliserbarhet då det är en relativt liten undersökning med sammanlagt 24 elever från tre olika skolor. Vi kan därför inte dra några generella slutsatser om hur elever från årskurs åtta beskriver och uppfattar slöjdämnet i jämförelse med kursplanens syfte och kunskapskrav. Vår undersökning kan istället ses som ett så kallat stickprov för hur elever i årskurs åtta beskriver och uppfattar slöjdämnet. Det finns samtidigt en god validitet i det faktum att vi använt slumpmässigt utvalda respondenter eftersom man då kan få en relativt god giltighet på undersökningen. Detta genom att det innebär att deras svar vanligen blir detsamma som för resterande elever från samma urvalsgrupp. (Esaiasson et al., 2007, s. 195)

Det som kan sänka både vår studies giltighet (validitet) och trovärdighet (reliabilitet) är att det inte var en och samma person av oss som utförde samtliga intervjuer under vår undersökning, och att respondenternas svar kan ha påverkats av detta (Troost, 2005, s. 111). I en *samtalsintervjuundersökning* kan det uppstå en så kallad intervjuareffekt, det vill säga att intervjupersonernas svar kan påverkas av vem som ställer frågorna. Samtidigt har vi inte kunnat se och därmed inte heller kunnat redovisa för att just en sådan effekt ägt rum. (Esaiasson et al., 2007, s. 301)

Eftersom vår studie är liten, finns möjlighet till uppföljning och mer forskning inom området, ämnet kan därför inte ses som uttömt eller färdiganalyserat (Esaiasson et al., 2007, s. 189).



## 4. Resultatredovisning

Vi har valt att dela in vår resultatredovisning i tre teman utifrån våra tre frågeställningar. Under varje tema har vi även delat in elevernas citat i stycken som behandlar olika aspekter av temat. Det första temat handlar om elevens åsikter om slöjdens syfte och tankar kring varför de har slöjd, samt deras beskrivning av nyttan med slöjden, kopplat till elevernas framtid. Det andra temat belyser elevernas uppfattning ombedömningen i slöjd och vad de anser mest centralt. Det tredje temat behandlar elevernas egna beskrivningar av hur kunskapskraven behandlas i undervisningen. Eleverna ger även egna förslag på hur man som lärare kan lära ut kunskapskraven för att förenkla förståelsen på vad som bedöms. Vi har valt att redovisa elevernas svar i teman för att lättare kunna sammanställa resultaten i relation till våra frågeställningar.

Vi har gett våra sex gruppintervjuer varsin bokstav från A - F och därefter gett varje elev i varje grupp ett fingerat namn som börjar på gruppens bokstav. Detta för att förenkla och strukturera upp elevernas svar för både oss och läsaren. Värt att nämna är att ingen av de sex elevgrupperna har skilt sig ifrån någon annan i sina svar mer än att två grupper uttalar sig mer om ett specifikt ämne, detta kommer att diskuteras i resultatdiskussionens andra tema (5.1.2.). Slutligen vill vi tillägga att två elever från två olika gruppintervjuer intedeltogi samtalen utan enbart befann sig på plats, deras namn kommer därför inte figurera i resultatredovisningen.

Grupp A – Algot, Albin, Alma och Astrid

Grupp B – Bertil, Bella, Billy och Britta

Grupp C – Christer, Cecilia, Carl och Carola

Grupp D – Diana, David, Dylan och Daniella

Grupp E – Edwin, Erik, Elsa och Elin

Grupp F – Frida, Fabian, Fredrik och Fiona

### 4.1 Hur elever beskriver slöjddämnets syfte och nytta

En av eleverna, Fabian, säger på frågan om varför man har slöjd: ”Jag har inte en jävla aning alltså. [...] Det är ju fett onödigt, om man tänker, alltså.” Bella säger vidare: ”Inte viktigt [...] Jag tycker inte man skall behöva kunna det.” Flera av de elever som vi intervjuat svarade också att det känns meningslöst att ha slöjd eftersom det inte är viktigt för framtiden. Albin nämner: ”Inte som de andra ämnena, som svenska, engelska och matte och sånt. De ämnena kommer man ha användning mer för... i framtiden. Alla vill ju inte jobba med att sy.” Diana:

Det är direkt inte det första ämnet jag tänker på som man måste ha jättebra betyg på... jag vill inte... så... Det jag vill bli... alltså ja, det behöver man inte vara bra på slöjd.

Många av de elever som vi intervjuat har inte kunnat se någon mening med slöjden för sin egen framtid, men flera har tagit upp att det kan vara bra för de som vill arbeta med exempelvis sömnad eller snickeri. Carola säger att:

Det är vissa som vill utbilda sig inom det ämnet, så det kan la vara bra för dem, antar jag [...] Alltså... det beror på vad man... liksom vissa yrken behöver man ju inte och vissa kommer inte behöva använda det överhuvudtaget, och det är väl upp till var och en egentligen.

Elsa menar att slöjd är något alla kan ha nytta av: ”Man får ju användning av det hela tiden, ja matte har ju inte alla användning av sen, men slöjden har ju alla användning av. Laga kläder och så...”

Några elever nämner också att de kanske kommer få nytta av slöjden i det vardagliga livet. Elin säger: ”Eeh man kommer antagligen få användning av det längre fram i livet.” Dylan säger vidare: ”Så, men det är ju att, det kanske kommer sen i hemmet då, att jag kanske måste bygga en hylla, och sånt där. Billy nämner också: ”Aaa, att man kan fixa sakerna själv.” Bertil svarar: ”För att kunna klara sig i vardagslivet, typ.”

Eleverna Carola och Daniella lyfter fram kreativitet och träning av motorik som anledningar till varför man har slöjd. Carola säger: ”Uttrycka sin kreativitet”. Daniella: ”Med motorik och sånt. [...] Man kanske använder en annan del av hjärnan, nä, jag vet inte.”

Flera elever har också nämnt slöjdkunskaper som viktiga redskap för en hållbar utveckling, där bland andra Bella säger: ”Om något plagg går sönder, så kan man laga det istället för att köpa nytt.” Elsa säger vidare: ”Där är så många olika tekniker, kanske det blir bättre och billigare om man gör det själv än att köpa.” Även Christer är inne på samma spår:

Eller kanske i syslöjden när man typ behöver laga några kläder när man blir större. Men inte i träslöjden direkt. [...] Om nån stol går sönder kan man snickra ihop den igen eller bygga en ny... eller...

Av totalt 24 elever är det fem som på frågan om vad de tycker om slöjd svarar att det är roligt. Eleven Dylan tycker om slöjd: ”Nej, jag bara, det är roligt för jag gillar liksom den här, jag gillar praktiskt arbete.” Ytterligare några elever beskriver slöjden som något de uppskattar framför andra ämnen, där man inte behöver anstränga sig så mycket och som fungerar som en välbehövlig paus från de teoretiska ämnena, Erik säger: ”Lite mera praktiskt arbete än teori hela tiden.” Algot säger vidare: ”Chill, man behöver inte... lugnt typ. Det är bra för man behöver inte anstränga sig.” Dylan: ”Jag tror också att det kan vara så att man skall ta en paus från det vanliga skolarbetet... äh... och jobba på ett helt annat sätt.”

## 4.2 Hur elever uppfattar bedömningen i slöjd

På frågan om hur man bedöms i slöjd svarade de flesta elever att resultatet är viktigt. Diana: ”Hur bra resultatet blir...” Christer och Carola talar om utförandets betydelse, Christer: ”Hur fint man gör det, noggrant [...] Och om det ser enklare ut då får du lägre och så, hur avancerat det är...” Carola: ”Ja, hur väl du utfört det, hur man arbetar...” Alma menar att betyget är avhängigt resultatet: ”Det går inte att få bra betyg om man inte får ett bra resultat.” Bella tror att det är viktigt att bli klar med sin produkt: ”Det är också viktigt att det blir klart... tror jag, för läraren säger inte så mycket.” Astrid menar däremot att det inte är nödvändigt att bli klar, men att det underlättar för att få högre betyg:

Man skulle ju inte kunna få ett dåligt betyg om man hade visat att man kan göra det man skall, det är bara det att man inte blir klar. Det klart om det blir ett bra resultat så får man högre betyg i så fall. Det är enklare att få högre i alla fall.

Många elever nämner också självständighet i arbetet som en viktig del i bedömningen. Astrid säger: ”Hur man arbetar med det, alltså hur mycket man försöker göra själv och hur mycket man behöver hjälp med.” Carola säger även: ”Ja, såhär, mer självständigt och inte lika mycket hjälp.” David: ”Engagemang och sådär och... självständighet typ, hur mycket självständighet man har och så, hur mycket man frågar läraren.” Cecilia nämner att det är viktigt att tänka själv för att få högre betyg: ”Om man vill ha högre betyg så skall man tänka själv.” Elin, Elsa och Billy betonar vikten av att inte fråga läraren så mycket om hjälp: Elin: ”Fråga inte läraren så mycket.” Elsa: ”Man löser problem själv och så.” Billy: ”Hur man klarar sig själv och hur mycket hjälp.” Daniella ger ett utförligt svar om hur hon tolkar bedömningen i slöjd:

Vilka förkunskaper man har och så och hur bra man klarar av att lösa problemen själv utan att ta hjälp. Att hur jag skall göra i nästa steg, för det är ju mycket så i slöjd att det är olika steg man skall ta. Kunna tänka vidare i sitt projekt.

De flesta elever tar på olika sätt upp hur man arbetar som en betydelsefull faktor i bedömningen. Billy talar till exempel om vikten att tänka på miljön i sitt arbete: ”Man skall heller inte slösa på de grejer som finns. [...] Både läraren som sagt det och jag själv.” Bertil och Billy svarar på frågan: ”Hur bedöms man i slöjd?” Bertil: ”Hur man har arbetat tror jag.” Billy: ”Hur man gör sitt arbete.” Christer säger: ”Hur fint du jobbar också, och den som jobbar dåligt den får sämre än den som jobbar bra.” Carl lyfter fram prestationen som viktig: ”Prester bra.” Frida och Elin talar båda om vikten av att vara aktiv på lektionen, Frida säger: ”Om man är aktiv.” Elin menar: ”Man gör någonting hela tiden, bara man bara inte slöar. Försöker göra så noggrant som möjligt, antar jag.”

Carola och Dylan tar upp kunskaper om arbetsmetoder och redskap i slöjden som viktiga aspekter vid bedömning. Carola: ”Ja, de kollar typ på hur man använder sig av lite olika verktyg man har, hur man använder tiden.” Dylan: ”Och så arbetssättet och arbetsmetoder. Om man använder de verktygen som ska användas eller om man använder något lite annorlunda verktyg.”

Några elever stack ut i sina svar genom att ta upp sådant som skiljde sig från andra elevers svar. Elsa talade om vikten av att pröva nya saker: ”Sen våga göra nya saker, så som man inte stickar hela tiden, man kanske testar många olika saker, att ha med sig.” Fiona tog upp begreppsanvändningen: ”Ja och hur vi använder begrepp.” Elsa och Erik lyfter fram dokumentationen av arbetsprocessen som en viktig del i bedömningen. Elsa: ”Dokumentationen och sånt.” Erik: ”Planering och utvärdering.”

### 4.3 Hur elever beskriver arbetet med kunskapskraven i slöjd

Vi ställde också frågor till eleverna om hur de arbetat med kunskapskraven. Elin säger: ”Vi gjorde det i en stor grupp, tror jag, om jag kommer ihåg det rätt.” Bella och Astrid säger att de har gått igenom kunskapskraven inför varje årskurs, medan Diana säger att det gjorts inför

varje termin. Bella: ”I början så, i början av sjuan och åttan.” Astrid: ”Vi har gått igenom det någon gång. Det var väl någon gång när vi började. Jag tror inför varje årskurs.” Diana: ”Typ första lektionen på terminen.” Carola säger att de brukar göras inför och under varje nytt projekt: ”Mm, så går de igenom i början och sen påminner de lite typ.” David nämner att det är skillnad mellan de teoretiska ämnena och slöjden: ”Alltså vi har väl inte pratat så jättemycket om just det, men det är väl mer i basämnena såsom man pratar om det, och språk och sånt där.”

På frågan om huruvida det talas för mycket eller för lite om kunskapskraven i slöjd svarar ungefär hälften av eleverna att de önskar mer samtal om kunskapskraven, medan andra hälften tycker att det är lagom. Fredrik: ”Jag tycker man skall ta det ganska ofta med klassen hur man skall få bra betyg. Ja alltså, man skall inte bara göra det en gång per år.” Cecilia: ”Man behöver gå igenom... Man kan glömma bort ganska lätt.” Bertil: ”Behövs mer... visst, varje projekt kanske.” Alma: ”Om man säger det sådär en gång så kommer man inte ihåg det sen, resten av året.” Algot: ”Inte mer. Vi pratar en gång om det, det räcker.” Carola: ”Det är lagom, de pratar typ varannan lektion nästan lite om det, så det är inte så... Man har ju koll på det.” Christer: ”Nä, det är faktiskt lagom.” David säger: ”Nä, man behöver inte prata mer eller mindre tycker jag.”

Fredrik, Fiona och Frida tycker det är viktigt att man försöker förmedla kunskapskraven på ett roligt och annorlunda sätt. Fredrik: ”Som dans, detta var roligt.” Fiona: ”Man kan göra det på olika sätt, man behöver inte alltid göra det på samma sätt, för då bli det långtråkigt. [...] Göra ett memory.” Frida säger:

Men kan man inte göra det på ett roligt sätt, typ att man hittar på ett roligt sätt att göra det på, då skulle jag liksom komma ihåg det, för om hon bara står där och pratar i tre timmar kommer jag inte komma ihåg ett skit, men gör hon det på ett roligt sätt kan jag memorera detta.

Christer och Billy ger andra förslag på hur man kan förbättra och förenkla förmedlandet av kunskapskraven i slöjden. Christer: ”Sätta upp lappar på väggen...” Billy: ”Inför klassen och enskilt för varje elev.”

## 4.4 Resultatsammanfattning

Första temat av vår resultatredovisning kan vi sammanfatta med att säga att många elever känner en meningslöshet inför slöjdämnet och att det inte ser ämnet som viktigt för framtiden. Några elever nämner dock att de ser nyttan med slöjden för deras framtida vardagsliv. De kan se sammanhanget med slöjdens syfte och genom det skapa en hållbar utveckling. Få elever berör kreativitet och motorik som viktigt och få beskriver slöjdämnet som roligt.

Andra temat av vår resultatredovisning kan sammanfattas till att de flesta elever anser resultatet som viktigt för betyget och att ett bra resultat betyder ett bra betyg. Många elever anser självständighet som betydelsefullt, medan de flesta menar att hur man arbetar, såsom hur fint det blir, hur aktiv och hur man presterar under lektionerna, är grundläggande för ett bra betyg. Få elever tar upp kunskaper om redskap och arbetsmetoder och att väga nya saker

som centrala hjälpmedel för betyget. Några elever uppfattar dokumentation, begrepp och arbetsprocesserna som en betydande del i bedömningen.

Tredje temat av vår resultatredovisning kan sammanfattas med att det arbetas på olika sätt med kunskapskraven, till exempel som i hel- och halvklass, inför varje termin och/eller inför varje årskurs, någon gång då och då i och med inför varje projekt, men också att det inte pratas så mycket om dem. Eleverna anser dock att man arbetar tillräckligt med kunskapskraven men att de bör förmedlas på ett roligare och mer kreativt sätt.

## 5. Diskussion

Vi har valt att under diskussion inleda med att analysera och diskutera resultaten av vår undersökning i den ordningsföljd som återfinns i resultatredovisningen. Därefter kommer vi att diskutera för- och nackdelar med vår undersökning under rubriken metoddiskussion. Slutligen kommer vi att presentera våra slutsatser av vår undersökning och hur de förhåller sig till tidigare forskning, samt vad de har för didaktisk betydelse.

### 5.1 Resultatdiskussion

Vikommer i denna del att diskutera och analysera de resultat som vi funnit mest intressanta för vår undersökning.

#### 5.1.1 Hur elever beskriver slöjdämnet syfte och nytta

Redan tidigt i intervjuerna var det flera elever som beskrev ämnet slöjd som något meningslöst och oväsentligt för deras framtida yrkesliv. Nationella utvärderingen 2003 visar också på detta: ”Eleverna uppfattar inte i någon större utsträckning att de har nytta av kunskaperna från slöjden vare sig för fortsatta studier eller för kommande yrkesliv.” (Skolverket, 2004a, s. 136). Detta kan bero på hur vår omgivning påverkar hur vi ser på saker och ting, exempelvis skulle föräldrars syn på slöjdämnet kunna påverka hur elever ser på slöjdämnet. Johanssons (2002) studie visar att de flesta föräldrar i hennes undersökning menar att slöjdens kunskaper är något som man mestadels kan ha nytta av i det framtida hemmet, alternativt inom några få yrkeskategorier, och få verkar se någon allmän nytta med ämnet (s. 297f). Marner (2005) argumenterar för de estetiska ämnena i skolan och lyfter fram Floridas tes om framväxandet av den kreativa klassen. Enligt Florida arbetar fler människor än någonsin förut med kreativa yrken och allt fler arbetsplatser efterlyser kreativ kompetens. (s. 71f.) Marner (2005) menar att alla estetiska ämnen i skolan har svårt att synliggöra nyttan och ämnenas framtidspotential. Han menar att Floridas arbetslivsperspektiv kan ge argument för de estetiska ämnena både för elever och också föräldrar. (s. 73f)

Imsen(2006) menar att skolan i stort har problem att tydliggöra syftet med skolans alla ämnen för vissa elever, och att detta kan påverka deras intresse för dem(s. 27). Borg (2001) nämner att elever blir påverkade av omgivningens åsikter i hur man ser på slöjdämnet(s. 65). Våra respondenters svar skulle kunna ses som ett uttryck inte bara för skolans och styrdokumentens syn på slöjd, utan även för föräldrars och det omgivande samhällets syn. Johansson (2009) menar på att nyttan med slöjdens kunskaper inte är tillräckligt tydliga vare sig för elever i skolan eller i samhället i stort och att denna nytta behöver synliggöras (s. 8).

Flera av våra respondenter nämnde att man kan ha nytta av slöjden om man vill arbeta med antingen sömnad eller snickeri. Den instrumentella syn på slöjden som något man endast har nytta av om man ska sy eller bygga, i yrkeslivet eller på fritiden, skulle kunna bero på det fokus på material och tekniker som idag finns inom slöjdämnet (Borg & Lindström, 2008, s. 20). Av utvärderingen NU-03 ”framgick bland annat att slöjdundervisningen lägger stor betoning på görandet, men att elevernas lärande i görandet behöver uppmärksammas i större utsträckning av både lärare och elever” (Skolverket, 2011a, s. 6). Detta fokus skulle kunna

göra att elever missförstår syftet med slöjden, och ser enbart de praktiska delarna, och glömmer bort de delar som inte är slöjdspecifika, till exempel förmågan att driva ett projekt från idé till färdig produkt. Enligt Hasselskog & Johansson behöver slöjdens syfte diskuteras mer elever och lärare emellan för att synliggöras (Borg & Lindström, 2008, s. 21).

När vi ber eleverna att beskriva varför man har slöjd är det få som har ett tydligt svar, men under intervjuernas gång kommer det fram många kloka tankar och insikter, som väl passar in på vad som står i läroplanen. Exempelvis är det två elever som nämner utvecklandet av kreativitet och motorik som ett par av slöjdens fördelar. Många nämnde också slöjden som viktig för att klara sig i vardagen. Enligt kursplanen för slöjd står det att:

Slöjd innebär manuellt och intellektuellt arbete i förening vilket utvecklar kreativitet, och stärker tilltron till förmågan att klara uppgifter i det dagliga livet. Dessa förmågor är betydelsefulla för både individers och samhällets utveckling. (Skolverket, 2011b, s. 213)

Många elever talade också om återbruk och resurshushållning som viktiga aspekter av slöjdamnet. Johansson (2009) ser dessa aspekter som en av slöjdens stora fördelar, som genom att ge eleverna kunskaper om material, ekonomi och etik hjälper till att forma medvetna konsumenter för framtiden (s. 10). Detta beskrivs även under syftet i kursplanen som något att sträva efter: ”Eleverna ska även ges möjligheter att utveckla kunskaper [...] om hur man väljer och hanterar material för att främja en hållbar utveckling.” (Skolverket, 2011b, s. 213)

Få av de elever vi intervjuade uttryckte entusiasm inför slöjden, vilket motsäger det vi läst och fått höra under utbildningens gång; att elever generellt tycker slöjd är roligt och att utmaningen för oss som lärare ligger i att få dem att förstå varför de har slöjd. Så här beskrivs elevernas attityder till ämnet i NU-03:

Slöjden är det ämne i grundskolan där eleverna anser att de kan påverka mest! Elevernas bild av slöjdamnet är till största delen positiv. Eleverna känner engagemang, intresse och inflytande – slöjd är roligt! [...] Man skulle kunna tro att det som syns här är skolans ”bästa” ämne! Men eleverna har svårt att se ”nyttan” med kunskaper från slöjden. (Skolverket, 2005, s. 42)

I NU-03 (2005) visar elevernas svar en övervägande positiv bild av slöjdamnet medan vår undersökning snarare visar en övervägande negativ bild, där så få som 5 av 24 elever beskriver slöjden som rolig. Vi tycker detta är ett intressant resultat, även om vår undersökning har låg generaliserbarhet jämfört med NU-03, och vi funderar på vad detta kan bero på. PISA undersökningen från 2003 visade att snittet för OECD-länderna låg på 500 poäng vad gällde kreativ problemlösning. Sverige låg då, med 509 poäng, över snittet för OECD-länderna. (Skolverket, 2004b, s.144) Enligt Lärarnas Nyheter visar den senaste PISA undersökningen att svenska elever numera ligger under snittet för OECD-länderna med 491 poäng.

De svenska femtonåringarna klarar sig relativt bra när det gäller att lösa statistiska problem liknande dem som finns i läroböcker och läxförhör. Men de klarar sig sämre när det kommer till uppgifter som kräver mer intuitivt tänkande, där all information inte läggs fram, utan behöver kompletteras med tolkningar, kreativitet, uthållighet och nyfikenhet. (Lärarnas nyheter, 2014, PISA)

Förmågan till kreativ problemlösning hos svenska elever har alltså försämrats de senaste tio åren. Slöjd är ett ämne som kräver ett kreativt tänkande och där problemlösning är mycket centralt, och eftersom den förmågan verkar ha försämrats sedan genomförandet av NU-03 kan det kanske vara en förklaring till vårt resultat. Imsen (2006) menar att undervisningen måste anpassas efter varje elevs förutsättningar och att ingen elev ska behöva ställas inför alltför svåra utmaningar (s. 25). Kanske är det så att utmaningen i slöjden blir för stor för vissa elever, vilket i sin tur skapar frustration, vilket skulle kunna resultera i att det inte känns lika roligt att ha slöjd. Marner (2005) beskriver detta på ett träffande sätt: ”Är problemet för stort kommer vi dock inte att orka eller kunna lösa det. Är det däremot för enkelt kommer vi inte att bli stimulerade nog för att vilja lösa problemet.”(s. 35)

Något vi kunnat se i intervjuerna är att elevernas kunskaper om slöjdens syfte och mål skiljer sig mycket åt mellan eleverna. Det är tydligt att eleverna har olika kunskaper om syftet, men att dessa olika kunskaper bildar en meningsfull helhet. Detta skulle kunna ses som ett exempel på ”distribuerat lärande” vilket betyder att kunskaper ofta är fördelade på olika individer i en grupp, och att dessa kan sammanföras genom dialog och interaktion (Dysthe, 2003, s. 44f). Marner (2005) beskriver på ett liknande sätt hur den individuella kreativiteten utvecklas i möten med andra människor, och menar alltså att kreativitet är intersubjektiv och inte endast individuell (s.31f). Sammantaget kan man säga att både kunskap och kreativitet gynnas av interaktion med andra människor. Säljö (2011) säger om det sociokulturella perspektivet:

En utgångspunkt för en sådan ansats är att vi inte lever i en objektiv och entydig ”verklighet”, utan att vårt sätt att se och uppfatta omvärlden är en produkt av mänsklig interaktion och mänsklig verksamhet. (s. 79)

## 5.1.2 Hur elever uppfattar bedömningen i slöjd

Enligt NU-03 beskrivs resultatet som något som majoriteten anser mest betydelsefullt för ett högt betyg (Skolverket, 2005, s. 75). Detta har vi även kunnat observera i vår studie där de flesta elever på frågan om vad som bedöms i slöjd svarade att de uppfattar produkten som mest avgörande. Detta i kontrast till Almeström och Henrikssons (2005) undersökning som visar att de flesta elever menar att arbetsprocessen är lika viktig som produkten (s. 30). Borgs (2001) undersökning, som intervjuade vuxna människor om deras upplevelse av slöjden i skolan, nämneratt även dessa respondenter, likt våra, uppfattade resultatet som avgörande för betyget och att deras ansträngningar sällan räckte till. ”Man tyckte att man gnodde så väl och gjorde det så fint, och så gick man och visade upp det. Då sade magistern att du måste göra litet till, fortsätt här.” (s. 79) Eftersom nästan alla elever i vår undersökning uppgav att produkten var viktigt för bedömningen så diskuterade vi om detta kunde grunda sig i de äldre läroplanernas mål och om detta i så fall skulle kunna leva kvar även i dagens undervisning. Detta motbevisades dock då vi läste igenom läroplanerna från -69, -80 och -94 och inte fann något stöd för detta påstående. Enligt Borgs (2001) tolkning upplevdes produkten som en viktig drivkraft för hennes respondenter och likaså kunde produkten dra ner motivationen för eleven om den upplevdes sakna användningsområde (s. 138). Enligt Johansson (2009) beskriver Ekström slöjdföremålet som något som oftast tillverkas utifrån elevens intresse och



behov (s. 7). Denna nära koppling till elevens egen person skulle kunna vara en förklaring till hur högt våra respondenter verkar värdera slutresultatet.

Många elever upplever att det är viktigt att uppvisa självständighet för att få ett högt betyg. Jämfört med elevernas uppfattning om resultatet som betydelsefullt är självständighet något som betonas i både nuvarande läroplan och tidigare läroplaner. Ett exempel på detta kommer från Lgr 69:

Elevens utveckling till självständighet i arbete och värderingar utgör ett viktigt led i undervisningen. Detta innebär bl a. att slöjdprodukten bör framgå som ett resultat av elevens egna ansträngningar alltifrån idé till den färdiga produkten, och att eleverna på så sätt stimuleras till en rikt varierad och självständig aktivitet. (Skolverket, 1969, s. 4)

Bland Almeström och Henrikssons (2005) respondenter upplevs självständighet till och med som det mest betydelsefulla för betyget (s. 29). I dagens kursplan för slöjd ökar kravet på självständighet ju högre upp i betygskalan man kommer. Enligt kunskapskraven för årskurs 7-9 ska man för att få betyget **E** i slöjd ”**bidra till att utveckla** idéer med hjälp av erbjudet inspirationsmaterial”, medan för att få betyget **A** ska man ”**utveckla** idéer med hjälp av erbjudet inspirationsmaterial **och sådant som eleven själv har sökt upp**” (Skolverket, 2011b, s. 220). Det är alltså tydligt att betyget **A** kräver en högre grad av självständighet och initiativtagande än betyget **E**. NU-03 visar på att även lärare värdesätter självständighet hos eleverna. När lärare i NU-03 får frågan om vad som påverkar betyget i slöjd hamnar följande tre faktorer i topp. ”Om eleven visar initiativförmåga och kreativitet” – 81 procent, ”Elevens förmåga att själv lösa problem som uppstår” – 77 procent, samt ”Elevens förmåga att själv hantera hela slöjdprocessen” – 64 procent. (Skolverket, 2005, s. 75) Det är tydligt att här går elevernas uppfattningar om självständighet i relation till bedömningen i linje med lärarnas prioritet och läroplanernas fokus.

Endast 3 elever i vår undersökning nämner dokumentation av arbetsprocessen och att känna till olika begrepp som något betydelsefullt för betyget. Det finns tydliga krav för dokumentation för alla åldrar i kursplanen. För årskurs 7-9 står det uttryckligen, under det centrala innehållet, att eleverna skall dokumentera arbetsprocessen och resultatet i ord och bild och därmed också kunna namn på verktyg, redskap och tekniker (Skolverket, 2011b, s. 215).

| Betyget E  | Betyget C   | Betyget A   |
|--|---|---|
| Eleven kan ge <b>enkla</b> omdömen om arbetsprocessen med <b>viss</b> användning av slöjdspecifika begrepp och visar då på enkla samband mellan form, funktion och kvalitet. | Eleven kan ge <b>utvecklade</b> omdömen om arbetsprocessen med <b>relativt god</b> användning av slöjdspecifika begrepp och visar då på enkla samband mellan form, funktion och kvalitet. | Eleven kan ge <b>välutvecklade</b> omdömen om arbetsprocessen med <b>god</b> användning av slöjdspecifika begrepp och visar då på enkla samband mellan form, funktion och kvalitet. (Skolverket, 2011b, s. 217f). |

I vår undersökning är det två elever från samma skola som nämner dokumentationen som något viktigt. Denna skola vet vi också jobbar mycket med dokumentation medan de två andra skolorna inte gör det. Det blir påtagligt att det handlar om vad slöjdläraren på skolan tydliggör för klassen. Detta skulle också kunna bero på att Lgr11 infördes relativt nyligen och att den inte ännu har hunnit implementeras helt.

### 5.1.3 Hur elever beskriver arbetet med kunskapskraven i slöjd

Vi bad eleverna att beskriva hur de arbetar med kunskapskraven i slöjden, samt ge egna förslag på hur de skulle vilja arbeta med dem. Vi ville också få förslag på hur vi som blivande slöjdlärare kan förenkla arbetet med slöjdens kunskapskrav. Flera av eleverna ger exempel på hur det arbetas med kunskapskraven på deras respektive skolor. Elevernas beskrivningar av arbetet med kunskapskraven skiljer sig en del åt mellan skolorna, men också mellan elever på samma skola i samma klass. I en och samma klass finns det både elever som uppfattar att det arbetas mycket med kunskapskraven, och andra elever som tycker att de inte behandlas tillräckligt. Almeström och Henriksson (2005) verkar dela vår upplevelse om att elever från samma klass kan ha olika uppfattningar om hur ofta kunskapskraven behandlas. De spekulerar i om detta kan bero på att eleverna varit frånvarande, inte minns eller inte varit medvetna. (s. 27) Så skulle även kunna vara fallet i vår undersökning, men det skulle också kunna bero på elevernas individuella förutsättningar. Vi upplever dock att vi inte har tillräckligt med material för att uttala oss vidare om detta.

Av elevernas svar framgår det att det vanligaste sättet att tala om kunskapskraven är i helklass med båda slöjdarterna, eller i halvklass, varje slöjdart för sig. Flera av eleverna efterfrågar mer individanpassade lösningar för arbetet med kunskapskraven, där alltifrån enskilda samtal till memoryspel om kunskapskraven föreslås. Under "Kunskaper" i läroplanens övergripande mål och riktlinjer står att läraren ska:

ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande [...] organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga, (Skolverket, 2011b, s. 14)

Det är därför viktigt för oss som blivande lärare att försöka finna tid för att lyssna till elevernas särskilda behov och försöka arbeta med kunskapskraven på olika sätt, så att alla elever får en chans att tillgodogöra sig dem på det sätt som passar dem bäst. Imsen (2006) talar om detta som en av skolans största utmaningar och ställer höga krav på den enskilde läraren att "både identifiera elevernas behov och finna arbetsformer och kunskapsstoff som passar den enskilde eleven" (s. 25).

## 5.2 Metoddiskussion

Så här i efterhand vid bearbetningen av materialet har vi insett att vissa intervju svar hade kunnat utvecklas och fördjupats med fler följdfrågor. Vi hade även kunnat inleda intervjuerna med uppvärmningsfrågor för att mjuka upp stämningen som i sin tur hade kunnat öppna upp för diskussion (Esaïasson et al., 2007, s. 298). Våra resultat hade därmed kanske kunnat bli tydligare i diskussionen. Vår största brist består i vår användning av det sociokulturella

perspektivet. Vi skulle redan i början av arbetet med uppsatsen, till exempel vid utformandet av intervjuguiden, ha integrerat det teoretiska perspektivet tydligare. Ytterligare en sak vi skulle tänkt på i utformandet av intervjuguiden är att vi skulle haft NU-03 som förebild, för att på ett mer tacksamt sätt kunnat jämföra våra resultat med undersökningens resultat.

Något som kunde gjorts annorlunda i vår studie var valet av intervjuform. Det vi tänkte oss som positivt med gruppintervjuer, att det skulle ge oss en möjlighet att ta del av elevernas interaktion med varandra, visade sig inte förekomma i något större utsträckning. Så här i efterhand har vi diskuterat möjligheten till enskilda intervjuer, och vad de skulle kunna resultera i för svar. Genom enskilda intervjuer hade eleverna kanske tvingats att själva ta ställning till alla frågor och inte enbart instämt i andras svar.

Vår styrka består främst i att vi har noggrant och systematiskt bearbetat och analyserat resultaten utifrån våra frågeställningar. Vi har även varit angelägna om att inte förvanska resultaten och har därför fört många diskussioner om vad resultaten egentligen säger oss. Bland annat har vi reflekterat mycket över de etiska aspekterna i vår undersökning och därmed i datainsamlingen, vilket har ökat vår trovärdighet (Trost, 2005, s. 113f).

Något som ökat vår validitet och gjort våra slutsatser mer trovärdiga är den relativt goda överensstämmelse vi haft mellan det *teoretiska* och det *operationella*, det vill säga hur vi använt oss av det sociokulturella perspektivet i arbetet med samtalsintervjuerna och dess resultat (Esaiasson et al., 2007, s. 61ff). Det betyder att vi har använt det sociokulturella perspektivet i diskussionen om respondenternas svar för att kunna förstå varför eleverna ger de svar de ger utifrån det som utspelar sig runtomkring dem. Däremot är vi medvetna om att vi implementerar det mest i första frågeställningen och mindre i de andra två. Detta beror på, som vi nämnt tidigare, att vi inte integrerat det sociokulturella perspektivet tillräckligt i våra intervjufrågor.

Att uppnå en god reliabilitet betyder att man inte har några slumpmässiga eller osystematiska fel. (Esaiasson et al., 2007, s. 70) Eftersom vi höll oss till vår intervjuguide och sedan transkriberade alla intervjuer ordagrant, har vi därmed försäkrat oss om att det inte finns några sådana fel i vår undersökning. Man behöver också kunna göra en jämförelse i sin egen undersökning för att uppnå god reliabilitet, det vill säga att man delar upp respondenterna i grupper (Esaiasson et al., 2007, s. 71). Eftersom vi delade upp åtta elever på varje skola i två gruppintervjuer har vi därmed också kunnat jämföra deras svar med varandra och på det sättet också kunnat öka vår reliabilitet. Eftersom vi gjort ett slumpmässigt urval av respondenter ökar även det vår reliabilitet och överförbarhet genom att ett slumpmässigt urval oftast ger likartade resultat om man skulle använt andra respondenter från liknande urvalsgrupp (Esaiasson et al., 2007, s. 195). Det är därför troligt att vår undersökning skulle kunna ge samma resultat vid en förnyad studie (Trost, 2005, s. 111).

### 5.3 Slutsatser och implikationer

Vår slutsats är att elever, från vår urvalsgrupp, inte enbart grundar sin uppfattning om slöjdamnet på läroplanen och det som lärs ut i skolan utan också utifrån det omgivande samhällets syn. Det skulle kunna implicera att man behöver jobba mer med läroplanen och slöjdens syfte på skolan för att kunna konkurrera med andra uppfattningar om slöjd. Vår undersökning tycks indikera, till skillnad från NU-03, att entusiasmen för slöjd har minskat. Detta utgör ett intressant område för vidare forskning då vår undersökning är relativt liten och kräver en fördjupning i huruvida detta stämmer och vad det i så fall kan bero på. Ytterligare ett förslag till vidare forskning är att man skulle kunna undersöka hur lärare i andra ämnen ser på slöjd och om det har någon betydelse för slöjdamnets plats i skolan.

Den didaktiska relevans vår undersökning medför är att den synliggör att man som slöjdlärare behöver arbeta mer med kursplanen och kunskapskraven för att utveckla elevernas förståelse för ämnet och dess syfte. Vårt resultat att entusiasmen för slöjd tycks ha minskat skulle kunna antyda att slöjdlärare inte längre har privilegiet i att ha ett ämne som nästan alla elever tycker om, och att vi kanske kommer behöva arbeta hårdare i framtiden för att bibehålla entusiasmen för slöjdamnet.

# Referenser

Almeström, A., & Henriksson, M. (2005) *Slöjdens betydelse i skolan. En undersökning bland slöjdlärare och elever i skolår 9 om syftet med attha slöjd.* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för Hushållsvetenskap, Göteborgs universitet.

Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/651/1/HT05-2820-03.pdf>

Arevik, N., & Thorén, M. (2014, maj). *Pisa: Svenska elever dåliga på problemlösning.* Lärarnas nyheter, Lärarförbundet. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2014/04/01/pisa-svenska-elever-daliga-pa-problemlosning> Hämtad 7/5

Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck - uttryck - avtryck.* Diss. Linköping: Univ., 2001. Linköping.

Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad.* (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* (2007). Enskede: TPB. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad 24/4

Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi.* (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Diss. Göteborg: Univ., 2003. Göteborg.

Johansson, M (2009). *Slöjdämnet – urgammalt, modernt och coolt.* KRUT, Kritisk utbildningstidskrift. Nr 133/134, 5–13

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Lärarförbundet (2008). *Slöjda för livet: om pedagogisk slöjd.* Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Marner, A. (2005). *Möten och medieringar: estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv.* Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.

Tillgänglig: [http://www.lh.umu.se/digitalAssets/5/5939\\_moten\\_och\\_medieringar.pdf](http://www.lh.umu.se/digitalAssets/5/5939_moten_och_medieringar.pdf) Hämtad: 11/5

Skolverket: Sverige. Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket: Sverige. Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket c: Johansson, M. & Hasselskog, P. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): slöjd*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket: Sverige. Skolverket (2004a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: huvudrapport - bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket:Sverige. Skolverket (2004b). *PISA 2003: [svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv]*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket:Sverige. Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan. 2, Supplement : kompletterande anvisningar och kommentarer. Slöjd*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R (2011). *Kontext och mänskliga samspel – Ett sociokulturellt perspektiv på lärande*. Utbildning & Demokrati 2011. Vol 20, nr 3, 67-82

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga 1: Intervjuguide

1. Vad tycker ni om ämnet slöjd?
2. Varför har man slöjd?
3. Vad tror ni syftet med slöjden är?
4. Vad är det som bedöms i slöjden?
5. Hur mycket och på vilket sätt har ni pratat om kunskapskraven i slöjd? När?
6. Tycker ni att man behöver prata mer eller mindre om kunskapskraven i slöjd? På vilket sätt?
7. Om ni fick bestämma, hur skulle ni vilja att man arbetade med kunskapskraven i slöjd?

## Bilaga 2:Tillståndsmall

### **Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet.**

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vårlärobehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i juni 2014. Examensarbetets syfte är att undersöka elevers uppfattning om slöjdämnetts syfte och mål. Vi kommer att hålla gruppintervjuer med elever i åk 8.

På er skola kommer undersökningen att genomföras under april 2014. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i en gruppintervju som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De skolor/enheter/klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

- Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen  
 Som vårdnadshavare **ger jag inte tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum .....

.....

vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser:  
gusmadelse@student.gu.se gussandsul@student.gu.se gusahomaan@student.gu.se

Med vänliga hälsningar  
Madelen Selin, Anna Höglund & Susanna Andréasson

Handledare för undersökningen är Marie-Louise Hansson-Stenhammar [marie-louise.hansson-stenhammar@hdk.gu.se](mailto:marie-louise.hansson-stenhammar@hdk.gu.se) Institutionen Höskolan för Design och Konsthantverk.