



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Öva, nöta & pröva!

En kvalitativ studie om bild- och slöjdlärares syn på övning i relation till lärande och bedömning

---

**Kristina Jonefjäll & Carolina O'Brien**

Självständigt arbete LKXA3G  
Vårterminen 2025

Examinator: Helena Pedersen

## Sammanfattning

Titel: Öva, nöta & pröva! En kvalitativ studie om bild- och slöjdlärares syn på övning i relation till lärande och bedömning

Title: Try and try again! A qualitative study on how art and sloyd teachers view practice in relation to learning and assessment

Författare: Kristina Jonefjäll & Carolina O'Brien

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Helena Pedersen

Nyckelord: Övning, lärande, bild, slöjd, formativ bedömning, formativt förhållningssätt, målmedveten övning, deliberate practise

Det är välkänt att när man lägger tid på något genom att öva, nöta och pröva fördjupas kunskaperna. I högstadiets bild- och slöjdundervisning ska eleverna få möjlighet att göra just detta för att utvecklas inom ämnet. Det finns dock ett dilemma i att samtidigt som de övar ska de också bli bedömda med ett betyg. Vågar man utmana sig och visa det man inte kan om man samtidigt blir bedömd? Det är denna balansgång som vår studie vill närma sig genom att undersöka i vilken utsträckning bild- och slöjdlärare beskriver att eleverna får utrymme att öva och experimentera i relation till formativ feedback och summativ bedömning. Studiens teoretiska utgångspunkt utgår från forskning om deliberate practise (målmedveten övning) och ett formativt förhållningssätt som stärker lärandet.

Med utgångspunkt i intervjuer ger studien insikt och förståelse kring lärarnas syn på övning kopplat till bedömning och lärande. Det empiriska resultatet analyseras och diskuteras utifrån tidigare forskning. Studien visar att alla de intervjuade lärarna ger eleverna utrymme att öva, experimentera och att våga misslyckas men deras syn på övning och bedömning skiljer sig åt. Vår studie visar också på att lärarnas olika förutsättningar avseende klasstorlek och resurser påverkar deras möjligheter att bedriva den undervisning som forskningen visat gynna kunskapsutveckling.

Vår analys är att det är en komplex utmaning att balansera formativ och summativ bedömning utan att riskera att det blir en sammanblandning. När sammanblandning sker visar forskning på att den summativa bedömningen i form av ett betyg hamnar i fokus på bekostnad av den formativa feedbacken som fokuserar på kunskapsutvecklingen. Att minska risken för sammanblandning är således viktigt för att ge bästa förutsättning för övning och därmed öka lärandet.

"Practice isn't the thing you do once you're good. It's the thing you do that makes you good."

Malcolm Gladwell

## Förord

För att skriva en akademisk uppsats behöver även vi övning och ett formativt förhållningssätt. Vi vill därför rikta ett tack till vår handledare professor Jonas Linderöth för ett stort engagemang och värdefulla kommentarer på vårt arbete.

Göteborg, juni 2025

Kristina Jonefjäll & Carolina O'Brien

## Innehåll

1. Inledning.....	1
2. Syfte & frågeställningar .....	3
3. Teoretisk utgångspunkt .....	4
4. Tidigare forskning .....	6
4.1 Definition av begrepp.....	6
4.2 Formativt förhållningssätt .....	6
4.3 Stödjande miljö .....	8
4.4 Bedömningens effekt på lärande .....	9
5. Metod .....	11
5.1 Intervju .....	11
5.2 Urval och begränsningar .....	11
Tabell 1; bakgrundsinformation av respondenter.....	12
5.3 Etiska ställningstaganden .....	12
5.4 Genomförande av intervjuer.....	12
Tabell 2; datainsamling .....	13
5.5 AI-användning i uppsatsen.....	13
5.6 Analysförfarande.....	13
5.7 Metodologiska överväganden .....	14
6. Resultat och Analys.....	16
6.1 Resultat.....	16
6.1.1 Förutsättningar för kunskapsutveckling .....	16
6.1.2 Övning för lärande .....	19
6.1.3 Bedömning för och av lärandet .....	25
6.2 Analys och Slutsatser .....	29
7. Diskussion .....	34
7.1 Slutdiskussion.....	34
7.2 Metoddiskussion.....	36
7.3 Vidare forskning.....	36
8. Referenser.....	37
Bilaga 1. Missivbrev .....	39
Bilaga 2. Intervjuguide.....	40

## 1. Inledning

”Övning ger färdighet” är ett välanvänt ordspråk. De allra flesta kan nog ställa sig bakom synen att man genom att öva, misslyckas och försöka igen blir bättre på det man gör. Men hur ser det ut i skolan? Ger vi eleverna utrymme till övning? Vågar eleverna experimentera, pröva och ompröva om de riskerar att betyget påverkas?

De praktiska ämnena skiljer sig i sin natur från de mer teoretiska ämnena genom att uppgifterna ofta leder fram till en färdig produkt, ett alster som skapats inom ramarna av en given uppgift. Vanligen är övningen en del av arbetet fram till målet, ett färdigt alster som väger tungt i bedömningen av elevens färdigheter. I ett teoretiskt ämne däremot inleds vanligen arbetsområdet med att undervisning och övning sker parallellt och där eleven först i slutändan ska visa sina kunskaper i ett prov eller läxförhör. Det är denna skillnad som gör frågan om övning särskilt intressant i bild- och slöjdamnet. I kursplanerna till de båda ämnena kan flera paralleller och likheter dras (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022). Betygskriterierna poängterar bland annat vikten av att eleverna utvecklar förmågan att hantera verktyg och material på ett ändamålsenligt sätt samt deras förmåga att pröva och ompröva under denna arbetsprocess. Utifrån detta är det tydligt att övning är en stor del av ämnena.

För att utveckla expertis räcker det inte enligt Ericsson (2007) att träna på det du redan kan utan det krävs en målmedveten övning (deliberate practise) på det du inte kan eller på det du behöver utveckla. Budskapet lyder att ”Experts are always made, not born” (Ericsson 2007, s.116) genom att en kunnig lärare guidar sina elever genom målmedveten övning samt hjälper dem att utveckla sin egen insikt i lärandet. Ericsson talar förvisso om vad som krävs för att bli ”expert”, men även om det inte alltid är målet i skolan så är synsättet intressant eftersom det handlar om att öka lärandet och utveckla nya kunskaper. Vilket utrymme finns det för målmedveten övning i skolans bild- och slöjdämne?

Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi slagits av hur sammanvävd övning och bedömning är inom ämnena. Vår upplevelse är att de stundtals flyter ihop och ger sken av att eleverna riskerar att bli konstant bedömda. Vår iakttagelse ligger i linje med läroplansutredningen som nyligen presenterats av SOU (Statens offentliga utredningar [SOU], 2025). Utredningen lyfter att skolan tycks fokusera på betyg och bedömning på bekostnad av undervisning och lärande. I läromedelsboken *Lärande bedömning* lyfter Jönsson (2023) flera negativa konsekvenser av betygsättning och påtalar just risken att när feedback och betygsättning sammanblandas så sker det på bekostnad av feedbacken och kunskapen i sig själv. Jönsson menar att eftersom betyg anses vara mer betydelsefulla (”high stakes”) då de används som urvalsfunktion för elevernas fortsatta studier blir de helt enkelt viktigare för eleven. Med detta i åtanke vill vi närma oss hur lärarna resonerar kring utrymmet för övning i relation till bedömning. Betygsättningen är en del av lärarens arbete och att hitta strategier för att minska de negativa effekterna blir därför en viktig del i arbetet.

Primärt är detta en empirisk studie med fokus på att hålla en praktisknära förankring som grundar sig i ett urval av lärares självrapportering av sin undervisning. Genom intervjuer med lärare vill vi få en ökad förståelse för komplexiteten i ämnet, både kring förutsättningarna och utgångspunkten för deras didaktiska val. Vi vill även få insikt på hur lärarna beskriver att de använder återkoppling till eleverna, hur de uttrycker sin syn på bedömning samt hur de båda används för att ge möjlighet till övning och ett fördjupat lärande. Frågan vi ställer oss är om det finns möjlighet för övning innan produkten skapas så att eleverna vågar utforska och eventuellt misslyckas för att sedan våga prova igen? En slutprodukt som bär spår av misstagen riskerar att skapa en rädsla hos eleverna att inte ens vilja försöka.

Dessa funderingar har lett oss fram till uppsatsens syfte och frågeställningar.

## 2. Syfte & frågeställningar

Studiens syfte är att få kunskap om hur bild- och slöjdlärare beskriver att elever ges förutsättningar att öva och experimentera för att främja kunskapsutveckling i relation till utrymmet för formativ feedback och summativ bedömning.

Studiens frågeställningar:

1. Hur beskriver lärarna att de ger eleverna utrymme att öva, experimentera och att våga misslyckas i undervisningen utan att det påverkar den summativa bedömningen?
2. Vilka förutsättningar anser lärarna behövs för att ge utrymme till mer övning?

### 3. Teoretisk utgångspunkt

Den teoretiska utgångspunkten i den här studien utgår från forskningen om *deliberate practise* (målmedveten övning). Teorin etablerades av Ericsson m.fl. (1993) som använder det som ett teoretiskt ramverk för att förklara uppkomsten av expertkunskap:

In this article we propose a theoretical framework that explains expert performance in terms of acquired characteristics resulting from extended deliberate practice and that limits the role of innate (inherited) characteristics to general levels of activity and emotionality. (Ericsson m.fl. 1993, s.363)

I vår studie ser vi likt Ericsson m.fl. *deliberate practise* som vår teoretiska utgångspunkt och översätter ”utvecklande av expertkunskap” till kunskapsutveckling och ökat lärande inom skolans värld. Hög prestation ses som en följd av långvarig målmedveten övning. Det innebär därmed en nedtonad roll avseende medfödd talang och egenskaper i kunskapsutvecklingen. Vi vill poängtera att den teoretiska utgångspunkten inte enbart är ett verktyg i vår analys, utan att hela vår studie vilar på idén om *deliberate practise* eller för att uttrycka det på ett enklare sätt, att övning ger färdighet.

Begreppet *deliberate practise* etablerades av Ericsson m.fl. (1993) i samband med forskning om hur man når expertkunskap. Forskarna har i två empiriska studier undersökt hur musiker inom violin och piano uppnått sin expertnivå. Resultatet av studien visar att expertnivå uppnåtts genom en systematisk övning inom den valda genren och inte är beroende av medfödd talang eller egenskaper. De menar att strukturen på övningen bör uppfylla vissa kriterier:

1. Den måste vara målinriktad med fokus på att förbättra elevens svagheter.
2. Eleven uppmanas att utföra moment något svårare än vad de klarar av.
3. Den måste överses av en lärare där formativ feedback ges kontinuerligt för att stötta elevens vidare utveckling.
4. Den kräver en hög nivå av koncentration och tiden bör därav begränsas för att undvika mental utmattning. Mängden tid kan ökas allteftersom eleven utvecklar sig.

Drygt 20 år efter att Ericsson m.fl. (1993) myntade begreppet *deliberate practice* publicerar Hambrick m.fl. (2014) en empirisk forskningsöversikt som en motreaktion, ”Deliberate Practice: Is That All It Takes To Become An Expert?” Forskningsöversikten nyanserar bilden av vad som krävs för att bli expert och lägger fram att även om *deliberate practise* är betydelsefull så är det inte tillräckligt för att förklara alla individuella skillnader i prestation. Forskningen baseras på prestationer inom schack och musik och visar på att övning förklarar en del av skillnaderna men långt ifrån alla. De lyfter bland annat att orsaker som till exempel i vilken ålder individen påbörjar övningen, intelligens och gener också påverkar prestationen. De eftersöker en mer nyanserad och öppen förklaringsmodell för att studera expertis än den som Ericsson m.fl. lade fram (1993). Även om teorin om *deliberate practise* har kritiserats av forskning som alltså visat att genetiska och ärftliga egenskaper också är av betydelse, förringar det inte betydelsen av att *deliberate practise* ökar lärandet. Det är med den utgångspunkten som denna studie utförs.

Det bör också påtalas att idén om *deliberate practise* ligger nära kognitiva teorier så som kognitiv belastningsteori (Sweller, 1988) vilket trycker på att välförankrad kunskap i långtidsminnet ökar inlärningseffekten. Inom denna teori är undervisningens mål att åstadkomma förändringar i långtidsminnet. I vårt fall skulle långtidsminnet även inbegripa praktiska färdigheter inom slöjd- och bildämnet. Även om *deliberate practise* och kognitiva teorier skulle kunna användas för att stärka varandra är vår studie begränsad till att endast vila på den förstnämnda och vilket utrymme övningen ges i undervisningen. Utveckling av kognitiva teorier i relation till övning är en möjlig fördjupning inom ämnet.

## 4. Tidigare forskning

För att ge en övergripande förståelse inleds avsnittet med att definiera de centrala begrepp som används genomgående i uppsatsen och som utgör verktyg i analysen av studiens resultat. Med *deliberate practise* som teoretisk utgångspunkt redogör vi för den tidigare forskningen som vi ser som relevant för studien. Studiens centrala begrepp är hämtade och sammanflätade med den tidigare forskningen varför vi väljer att presentera dem under samma avsnitt.

### 4.1 Definition av begrepp

*Målmedveten övning/deliberate practise*: en övningsform där upprepad övning med ökad svårighetsgrad och stöd från en lärare ger ett fördjupat lärande.

*Formativ bedömning/formativt förhållningssätt*: definieras som en bedömning för lärande där elevens utveckling står i centrum. I den här studien använder vi oss av begreppet formativt förhållningssätt.

*Formativ feedback*: definieras som återkoppling med syftet att ge eleverna respons på dess lärprocess.

*Stöttning/scaffolding*: definieras som lärarens stöd och hjälp till eleven i lärandet och där stödet stegvis minskar när eleven blir alltmer självständig.

*Summativ bedömning*: definieras som bedömning av lärandet, till exempel i formen av ett betyg.

*Self-efficacy*: definieras som elevens tilltro till sin egen förmåga.

### 4.2 Formativt förhållningssätt

Det *formativa förhållningssättet* som presenteras nedan ger en bakgrund och förståelse till studiens syfte och frågeställningar. I uppsatsens senare del knyter vi an till de aspekter som påverkar utrymmet att öva med syftet att öka lärandet.

I den vetenskapliga artikeln ”Developing The Theory Of Formative Assessment” (Black & Wiliam, 2009) redogör forskarna för grunden av det *formativa förhållningssättet*. I undervisningen bör läraren:

1. Tydliggöra lärandemålen för eleverna
2. Synliggöra vad eleverna lärt sig
3. Ge framåtsyftande feedback
4. Låta eleverna lära sig av varandra
5. Stötta eleverna till att ”äga” sitt eget lärande

De fem punkterna kan sammanfattas med att läraren bör skapa en lärmiljö där eleverna är medvetna om vad det ska lära sig, till exempel genom att kommunicera uppgiftsspecifika mål i ett elevnära språk. Läraren kan med hjälp av frågor synliggöra vad eleverna lärt sig under lektionen. För att ge eleverna möjlighet att utveckla sina förmågor och kunskaper bör läraren ge framåtsyftande *feedback* på elevernas uppgifter. Med implementeringen av kamratrespons

och självvärdering i undervisningen ges eleverna möjlighet att lära av varandra samt att de får möjlighet att utveckla förmågan att värdera sin egen kunskap och inläring.

I forskningsöversikten "Assessment And Classroom Learning" granskar Black & Wiliam (1998) empirisk forskning om effekten av ett *formativt förhållningssätt* inom skolans sfär. Resultatet visar att *formativ feedback* ger goda förutsättningar för att öka elevens inläring. Störst effekt kunde ses på de lågpresterande eleverna. I flertalet av studierna som forskarna inkluderade i översikten såg de hur elever i grupper som fick *formativ feedback* på sina uppgifter, i jämförelse med grupper som ej fick *feedback*, fick ett fördjupat lärande och högre resultat. En viktig aspekt som forskarna kunde se var att eleverna måste vara mottagliga för *feedbacken* och tidpunkten när den ges är därav viktig. Eleverna måste synliggöras vart de befinner sig just nu i lärandet och vad målet med uppgiften är, samt hur denna klyfta kan minskas med hjälp av ett *formativt förhållningssätt*. Det *formativa förhållningssättet* kan ses som ett pedagogiskt synsätt där läraren ger framåtsyftande respons på elevens arbete i samband med att uppgiften utförs, med syftet att eleven ska fortsätta utvecklas.

### Stöttning

*Stöttning* ses som en viktig del av det *formativa arbetet* läraren utför i klassrummet och korrelerar till Black och Williams (2009) fem punkter för det *formativa förhållningssättet*. Wood, Bruner & Ross (1976) redogör i den vetenskapliga artikeln "The Role Of Tutoring In Problem Solving" lärarens olika roller vid handledning av mindre barn. Forskarna utförde en kvalitativ observationsstudie där de observerade 30 barn i åldrarna 3-5 år. Tillsammans med en handledare (expert) fick barnen i uppgift att enskilt bygga ett pyramidformat torn. Handledaren gav olika former av stöd i barnens arbete och forskarna kunde utröna sex olika stödfunktioner av handledarens roll:

1. **Rekrytering;** handledaren försöker fånga och bibehålla barnets intresse till att utföra uppgiften.
2. **Minska valmöjligheter;** handledaren förenklar nivån på uppgiften för att möta barnets nivå, så att barnet ej blir överväldigad av mängden lösningar.
3. **Upprätthållande av fokus;** handledaren upprätthåller barnets intresse och fokus på att utföra uppgiften. När barnet lyckas utföra de enklare stegen blir handledarens roll att utmana barnet att pröva en svårare nivå på uppgiften.
4. **Markerar viktiga milstolpar;** handledaren synliggör viktiga aspekter i uppgiften och förmedlar vart barnet befinner sig just nu i processen och vad slutmålet är.
5. **Reglering av frustration;** handledaren visar empati mot barnets möjliga frustration i uppgiften, men bör vara aktsam för att göra barnet beroende av handledarens stöd.
6. **Demonstrering;** handledaren demonstrerar en lösning på uppgiften genom att göra en idealiserad version av barnets tidigare försök i hopp att barnets sedan imiterar lösningen.

I samband med studien myntade forskarna begreppet *scaffolding/stöttning* vilket syftar på det stöd barnet får av handledaren att utföra uppgifter som hen inte skulle klara på egen hand. *Stöttningen* tas stegvis bort när eleven utvecklar mer och mer kunskap inom området. Forskarna menar dock att det är av stor vikt att eleven på förhand förstår konceptet på vad hen ska utföra

för att kunna lyckas utföra arbetet självständigt i ett senare stadié. Det räcker inte med att eleverna får se uppgiften i sin lösta form i tron att de sedan ska kunna utveckla sina egna färdigheter. Det är av stor vikt att läraren tydliggör skillnaderna på olika kvalitéer på lösningar samt undervisar eleverna inom området.

### 4.3 Stödande miljö

I forskningsöversikten "Great Teaching Toolkit; Evidence Review" sammanfattar Coe m.fl. (2020) forskning av ett hundratal rapporter och artiklar om de strukturer och handlingsvägar som förbättrar lärarens undervisning och ökar elevernas lärande. Rapporten lyfter fyra huvudsakliga dimensioner av störst betydelse, dessa delas därefter in i ytterligare områden med olika steg som lärarna bör jobba efter. Ett av dessa områden handlar om vikten av att skapa en stödande miljö, och redogör för hur skickliga lärare skapar ett positivt klassrumsklimat genom relationer av förtroende och respekt som i sin tur leder till att eleverna får en positiv inställning till sitt eget lärande. Ett steg i området beskrivs så här:

*"Creating a climate of high expectations, with high challenge and high trust, so learners feel it is okay to have a go; encouraging learners to attribute their success or failure to things they can change."* (Coe m.fl., 2020, s.24)

Steget lyfter betydelsen av att läraren har höga förväntningar på alla sina elever, även de som är lågpresterande. I ett klassrum med hög tillit vågar eleverna pröva sig fram. Den viktigaste punkten som Coe m.fl. tar upp är hur läraren bemöter elevernas eventuella framgång eller misslyckande. Tyngdpunkten bör ligga på att koppla utfallet till attribut som eleverna faktiskt kan förändra, såsom arbetsmetoder och mängd tid nedlagd i arbetet, och inte hur tur de haft, talang eller saker de inte ens blivit undervisade inom.

Vidare beskriver forskarna vikten av repetition och övning för att ge eleverna de bästa förutsättningarna att förankra kunskap. Genom att sprida ut inläringen över tid, ge tid till glömska för att sedan återkomma till den ökar den långsiktiga inläringen. Den automatiserade kunskapen som repetition och övning medför frigör plats för ny kunskap att läras.

Ett annat sätt enligt forskarna som läraren kan arbeta på för att öka inläringen hos eleverna är att använda sig av så kallade "low-stakes test", vilket innebär provtillfällen med låg insats för eleverna. Med låg insats avses i den bemärkelsen att testet inte påverkar deras bedömning eller betyg långsiktigt. Detta kan utföras genom till exempel ett quiz i slutet av lektionen där frågor om både dagens lektion och tidigare lektioner ställs. Viktigt är att lektionernas svårighetsgrad ökas med en lagom stor mängd och att läraren säkerställer att eleverna har befäst kunskaperna.

### Klassrumsfaktorer

I den vetenskapliga artikeln "Classroom Factors Affecting Students' Self-Evaluations: An Interactional Model" lyfter Marshall & Weinstein (1984) komplexiteten mellan de olika klassrumsfaktorer som påverkar elevers förmåga till självvärdering. Studien belyser hur faktorer påverkar varandra och resultatet visar att faktorer både kan kompensera och motverka hur

elever påverkas av situationer i klassrummet. De klassrumsfaktorer som studien lyfter är bland annat uppgiftsstrukturer, rutin för feedback och bedömning, elevers motivation och ansvarstagande av sitt eget lärande samt relationen mellan lärare och elev.

Klapp utgår från Marshall & Weinstein forskningresultat i den icke vetenskapliga läromedelsboken *Bedömning, betyg och lärande* (2024) och visar med hjälp av beskrivningen av två polariserade exempel på skillnader i klassrumsklimat. Klassrummet där läraren arbetar med låg grad av differentiering definieras av Klapp med att lärandet står i fokus, lärarens starka tilltro till utvecklingen av elevernas förmågor samt goda relationer mellan elever och lärare. Ett klassrum med hög differentiering definieras med ett stort fokus på produkten eller slutresultatet, bristen på elevinflytande samt en undervisning där gradering och jämförelser förekommer. Klapp menar att lärare som arbetar med låg grad av differentiering i sin undervisning gynnar ett klimat där eleverna vågar prova sig fram och vågar misslyckas. Klapp utvecklar resonemanget genom att belysa hur lärarens arbetssätt när det gäller graden av samarbete, individualism eller konkurrens mellan eleverna starkt påverkar deras lärande. Om läraren till exempel offentligt jämför elevernas prestationer mellan varandra påverkas lärandet negativt. Klassrum där eleverna får vara med och påverka sin lärandesituation gynnar deras motivation och ett gott klassrumsklimat bildas.

#### 4.4 Bedömningens effekt på lärande

I forskningsöversikten ”Betygens Geografi; Forskning om Betyg och Summativa Bedömningar i Sverige och Internationellt” har Lundahl m.fl. (2015) granskat över 540 vetenskapliga artiklar och avhandlingar kopplade till bedömning inom skolans väsen. Rapporten är indelad i fyra olika resultatkapitel varav det första relaterar till hur betygen påverkar elevers lärande. Resultatet visar att bedömning i form av ett betyg påverkar elever olika beroende på ålder samt utbildningsnivå. De studier i forskningsöversikten som har ett representativt urval i förhållande till befolkningen visar att det i åldersgruppen 13-16 år gynnar elevernas lärande med kontinuerlig *formativ feedback* i motsats till *summativa bedömningar* i form av ett betyg. Innehållsrik, framåtsyftande och positiv *feedback* utvecklar eleverna i motsats till betyget som ses som differentierande. Störst negativ effekt av betygen ses på de lågpresterande eleverna vilket hämmar deras lärande, motivation och självbild menar forskarna.

I forskningsöversikten ”The Impact Of Classroom Evaluation Practices Of Students” (1988) granskar Terence Crooks över 250 empiriska studier, både kvalitativa och kvantitativa, på vilken påverkan lärarens bedömning har på elevers beteende, lärande och attityder. Resultatet pekar på att det finns en risk att när den *formativa feedbacken* och den *summativa bedömningen* sammanblandas så sker det på bekostnad av *feedbacken* och kunskapen i sig själv. Eleverna förbiser *formativ feedback* när den ges samtidigt som ett betyg. För att ge eleverna större förutsättningar till lärande menar forskaren att läraren bör ge eleverna chans att öva med stöd av *formativ feedback* under kursens gång utan att deras arbete bedöms och påverkar slutbetyget. En motsättning som studierna dock visade är att reliabiliteten på den *summativa bedömning* försvagas om provtillfällena är få.

Forskningsöversikten visar även att elevernas *tilltro till sin egen förmåga* (self-efficacy) är starkt relaterad till lärarens undervisning och bedömningsarbete. För att stärka elevens *tilltro till sin egen förmåga* bör läraren bryta ner långsiktiga mål till mindre mer överkomliga delmål. Detta är särskilt viktigt för yngre elever och elever med lågt självförtroende. När eleverna får möjligheten att uppleva upprepad framgång stärks *tilltron till sig själv*.

## 5. Metod

Avsnittet beskriver våra val avseende studiens metod och urval, vilka ställningstaganden vi gjort inför insamlingen av empiri samt en redogörelse av de etiska riktlinjerna vi följt. Avsnittet avslutas med en beskrivning av genomförandet av insamlingen av empiri, valet av analysmetod för bearbetning av data samt metodologiska överväganden.

### 5.1 Intervju

Syftet med studien är att få kunskap om hur verksamma lärare arbetar och resonerar kring förutsättningarna för övning i undervisningen i relation till formativ och summativ bedömning. Enligt Denscombe (2018) lämpar sig en kvalitativ studie när forskaren vill få en djupgående och nära insikt till hur ett mindre antal respondenter tänker och resonerar inom vald frågeställning. Insamlingen av vår empiri har skett med hjälp av enskilda intervjuer.

Intervjuer kan genomföras i olika grader av struktur där vi fann den semistrukturerade ansatsen bäst lämpad i vår studie. Vidare beskriver Denscombe att ovan nämnda struktur med öppna frågor utifrån en intervjuguide ger intervjuaren utrymme för följdfrågor och respondenten möjlighet att utveckla sina svar. Denna metod ger flexibilitet och möjlighet att undersöka vår frågeställning i detalj vilket passar studiens syfte väl. Vi har i arbetet med utformningen av vår intervjuguide noga övervägt valet av frågor och eventuella följdfrågor. Frågorna är enligt Kvale och Brinkmann (2009) tematisk inelade där respondenten leds framåt genom intervjuguidens olika teman. På detta sätt skapas en riktning på datainsamlingen vilket underlättar analysarbetet i det senare skedet (Hallin & Helin, 2018).

### 5.2 Urval och begränsningar

Urvalet till den här studien har till en början varit utifrån ett subjektivt urval vilket enligt Denscombe (2018) innebär att respondenterna handplockats i stället för att bli slumpvis utvalda. I vår studie har vi valt ut lärare utifrån kriterierna att de skall vara behöriga i antingen bild eller slöjd samt att de undervisar på högstadiet i årskurs 7-9. I det andra steget av urvalet har vi arbetat utifrån ett bekvämlighetsurval vilket Denscombe (2018) beskriver som ett vanligt förekommande urval där forskare väljer ut respondenter utifrån till exempel närhet och tillgänglighet.

På grund av tidsaspekten och studiens begränsade omfattning har vi valt ut lärare genom kontakter från medstudenter och deras VFU-skolor. Vi har gjort ett aktivt val att inte intervjua våra egna handledare på våra VFU-skolor eller lärare med nära koppling till oss för att minska risk för bias och påverkan av en redan etablerad relation.

De utvalda lärarna arbetar på skolor inom en timmes resväg till lärosätet vilket underlättar logistiken att utföra intervjuerna. Vårt mål var att utföra mellan sex och åtta intervjuer med lärare, med en jämn fördelning mellan bild och slöjd. Ett mindre antal hade inneburit en för

liten mängd data att analysera och ett större antal hade tidsmässigt varit svårt att genomföra och analysera med tanke på studiens begränsade omfattning.

**Tabell 1; bakgrundsinformation av respondenter**

Lärare	Behörighet	Skola	Årskurser	År i yrket
A	Slöjd - Trä/metall	Kommunal	3-9	15 år
B	Slöjd - Textil	Fristående	2-9	6 år
C	Slöjd - Trä/metall	Fristående	3-9	16 år
D	Bild	Fristående	4-9	30 år
E	Bild	Fristående	7-9	2 år
F	Bild	Kommunal	7-9	10 år
G	Bild	Kommunal	7-9	20 år

### 5.3 Etiska ställningstaganden

I enlighet med Vetenskapsrådet riktlinjer har vi i arbetet med den här studien följt de fyra kraven för god forskningsetik; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2024).

Respondenterna har genom ett missivbrev (se bilaga 1) informerats om studiens syfte. Missivbrevet skickades i e-post i god tid innan intervjun genomfördes. I samband med detta fick respondenterna även ta del av ett samtyckesformulär för godkännande av deltagande. Missivbrevet informerade respondenterna att deras deltagande är konfidentiellt och att personuppgifter, ljudinspelningar och anteckningar hanteras enbart av oss. All information som eventuellt kan härledas tillbaka till respondenten eller dess skola kommer att anonymiseras. Den insamlade datan kommer enbart att användas i ovan nämnda studie. Efter studiens godkännande kommer ljudfiler, anteckningar och personuppgifter att förstöras. Respondenterna informerades även att deras deltagande är frivilligt och att de om de så önskar kan återta sitt samtycke till deltagande närhelst under studiens gång. Vi har i kontakten med respondenterna eftersträvat en ärlig och öppen kommunikation.

### 5.4 Genomförande av intervjuer

Studiens första skede ägnades åt att läsa in sig på området både inom tidigare forskning såväl som inom Skolverkets material. Efter att ha fördjupat oss inom ämnet och i den kvalitativa metodens möjligheter och begränsningar påbörjades datainsamlingen genom intervjuer.

Intervjuerna planerades in i förväg och respondenterna valde själva platsen. Samtliga intervjuer utfördes på respondenternas respektive arbetsplatser. Vi deltog båda två vid samtliga intervjuer, som pågick mellan 38 och 54 minuter (se tabell 2). Respondenterna signerade missivbrevet

innan inspelningen påbörjades. I början av intervjun fick de en översiktlig introduktion av studien och de olika teman som skulle beröras. Vi har använt oss av en intervjuguide med fasta frågor, samt där några på förhand formulerade följdfrågor antecknats. Intervjuguiden innehöll även ett avsnitt med bakgrundsfrågor om respondentens utbildning, behörighet samt antal aktiva år som lärare.

Intervjuerna spelades in på två mobiltelefoner med hjälp av appen Röstmemo, och har därefter transkriberats med hjälp av Microsoft Word. Den digitalt transkriberade texten har därefter kontrollerats och justerats för att stämma överens med ljudupptagningarna, och för att få en enhetlig struktur på samtliga intervjuer.

**Tabell 2; datainsamling**

Lärare	A	B	C	D	E	F	G
<b>Rekryteringsmetod</b>	Förfrågan via e-post	Förfrågan via e-post	Förfrågan via e-post	Förfrågan via e-post	Förfrågan via e-post	Förfrågan via e-post	Förfrågan via sms
<b>Intervjuform</b>	Fysiskt möte	Fysiskt möte	Fysiskt möte	Fysiskt möte	Fysiskt möte	Fysiskt möte	Fysiskt möte
<b>Intervjutid i minuter</b>	52	38	54	53	51	50	43
<b>Antal sidor transkriberad text i teckenstorlek 12 radavstånd 1,15</b>	28	19	29	26	26	24	22

## 5.5 AI-användning i uppsatsen

Transkriberingen av samtliga intervjuer har skett med hjälp av Microsoft Word. Vi gjorde detta val på grund av tidsbesparingen det medförde. För att säkerställa akademisk integritet och självständighet i skrivandet har transkriberingen därefter kontrollerats samtidigt som ytterligare en genomlysning av ljudfilerna utförts. Referenser har med hjälp av ChatGpt kontrollerats för att överensstämna med APA 7. I övrigt har AI inte använts i uppsatsen.

## 5.6 Analysförfarande

Empirin i den här studien har analyserats med hjälp av en tematisk analys, vilket enligt Clarke och Braun (2013) lämpar sig väl i kvalitativa intervjustudier. I en tematisk analys organiseras empirin utefter initiala koder som sedan delas in i teman. Analysen är utförd enligt de sex olika faser som Clarke och Braun förespråkar.

## **Fas 1 & 2**

Analysen påbörjades redan i samband med den första genomlysningen där transkriberingarna kontrollerats och justerats för att på ett korrekt sätt återge vad respondenterna sa. Talspråket har justerats något för att skapa en större läsbarhet, där återupprepade ord har uteslutits.

Ändringarna har varit på en mycket låg nivå för att tillförlitligheten av empirin ej ska påverkats. Samtliga intervjuer skrevs sedan ut och närlästes flera gånger för att få en översikt över den insamlade empirin samt en djupare förståelse av innehållet. Under närläsningen noterades olika koder och eventuella teman i marginalen. Stycken och citat av intresse har strukits under.

## **Fas 3 & 4**

Samtliga koder sammanställdes i ett dokument och en första kategorisering skedde där liknande koder grupperades med varandra. Det fortsatta analysarbetet skedde sedan analogt där de olika kategorierna färgmarkerades med hjälp av post-it lappar i samtliga transkriberingar. Nästa steg av analysen skedde digitalt där textstycken med överensstämmande kategorier sammanfördes i ett gemensamt dokument där stor vikt lades på att behålla kopplingen till respektive respondent för kommande steg i analysen. De enskilda lärarnas åsikter inom de utvalda kategorierna sammanfattades för att få en tydlig översikt av likheter och motsättningar. En sortering av kategorier utfördes, där de med liknande inriktning slogs samman och andra valdes bort. Tre teman kunde sedan utrönas med tillhörande underteman.

## **Fas 5 & 6**

I den avslutande fasen utröntes namnen till de valda temana där kärnan av innehållet speglades i det slutgiltiga namnet. Därefter vävdes datan inom vardera tema ihop och brödtexten utformades på så sätt att tillförlitligheten av empirin behölls. I det sista steget kontextualiserades resultatet med hjälp av den tidigare forskningen som är relevant för ämnet.

## **5.7 Metodologiska överväganden**

Inom ramen för uppsatsen satte tiden en del förutsättningar av betydelse. Antalet lärare som intervjuats är totalt sju stycken. Fördelat på två olika ämnen blir det få lärare inom respektive ämne (4+3). I sin praktiska natur har bild- och slöjdamnet många likheter och betygskriterierna är relativt lika vilket gör att vi bedömer att antalet lärare ändå är tillräckligt för uppsatsen. I en kvalitativ studie är antalet respondenter förvisso inte avgörande eftersom metoden ger en begränsning i sig själv. De intervjuade lärarna kan inte anses vara bärare eller representanter för något utan visar bara vad de själva valt att uttrycka. Vi har trots det valt att eftersträva fler respondenter för att få en bredd i datan och därmed fördjupa vår egen förståelse samt ha möjlighet att göra en mer omfattande analys.

Uppsatsens metod i form av intervjuer har fungerat väl för syftet och har givit en stor mängd data att analysera. Genom att använda semistrukturerade intervjuer har lärarna haft möjligheter att utveckla sina tankar, något som varit mycket värdefullt för resultatet och den förståelse vi velat uppnå. Att komma till skolorna har troligen bidragit till att lärarna har upplevts som avslappnade under intervjuerna. Vår upplevelse är också att genom att vi har varit tre personer

under intervjuerna har det bidragit till att intervjuerna stundtals upplevts som öppna och förtroliga samtal.

Intervjuerna har skett utifrån en intervjuguide. Vår ambition har varit att ställa öppna frågor där respondenten har haft möjlighet att utveckla sina svar inom ämnesområdet. Man bör dock vara medveten om att val av frågor och följdfrågor alltid riskerar att påverka respondenten i en viss riktning vilket därför bör nämnas, vilket Denscombe (2018) hänvisar till som intervjuar-effekten.

Vi har enligt Hallin och Helins (2018) använt en induktiv ansats där vi försökt förhålla oss öppna och nyfikna för de svar som kommer fram i intervjun. Ansatsen har gett oss en stor mängd intressant data inom ämnet men som bitvis varit spretig och svår att analysera. Lärarna talade ibland emot sig själva vilket även det försvårade analysarbetet. Ambitionen är att analysen är så objektiv som möjligt, men vi är ändå ödmjuka inför att både insamlandet av data och dess analys oundvikligen sker genom våra ögon.

## 6. Resultat och Analys

Avsnittet presenterar först resultatet av vår analys av intervjuerna. Därefter följer en separat analys av resultatet och de slutsatser vi drar med koppling till den tidigare forskningen. Att presentera resultat och analys som två olika delar ger oss möjlighet att först presentera vår data översiktligt för att senare tratta ner och fokusera på olika delar i analysen. Avsnittet avslutas med besvarandet av studiens syfte och frågeställningar med stöd av forskningsfrågorna.

### 6.1 Resultat

Analysen av det transkriberade materialet resulterade i tre olika teman som i sin tur delats in i olika underkategorier.

#### **Förutsättningar för kunskapsutveckling**

##### **Övning för lärande**

##### **Bedömning för och av lärande**

#### **6.1.1 Förutsättningar för kunskapsutveckling**

Temat redogör för hur lärarna uttrycker att de arbetar med den övergripande planeringen av undervisningen och progressionen av kunskap hos eleverna samt hur ämnets och skolans förutsättningar påverkar deras undervisning.

#### **Progression i undervisningen**

Samtliga lärare berättar att de medvetet planerar in en progression av kunskap och utmaning i sin undervisning. I årskurs 7 och 8 fokuserar lärarna på att lära ut många olika tekniker i varierande material.

Okej, jag går igenom det här i 7:an. Vad blir påbyggnaden av det i 8:an och vad blir påbyggnaden av det i 9:an? Så att man tänker att i 9:an, tycker jag att de ska vara mer självgående och kunna... jag ska kunna ge dem en uppgift, så även om det är en styrd uppgift från mig, så ska de kunna hugga tag i den och veta vad de ska göra rent tekniskt. Medan i 7:an, 8:an så behöver de ju få lära sig. (Lärare G)

I citatet ovan påpekar Lärare G att hon ger eleverna uppgifter som ofta anspelar på tidigare arbetsområden, där kunskapen fördjupas successivt. Där till exempel en-punktperspektiv i 7:an blir till två-punktperspektiv i 8:an, och att eleverna i årskurs 9 får, inom vissa givna ramar, arbeta mer självständigt samt får plocka upp tekniska kunskaper från tidigare år.

I citatet nedan beskriver Lärare A sin syn på undervisningen där hon hjälper eleverna bygga en kunskapsbank med tekniker.

Jag tycker att för att de ska kunna våga testa och lära sig saker, så måste de ju ha lärt sig någonting. De måste ju veta, hur gör man när man spikar, hur gör man när man skruvar? Hur man gör alltså? Man måste ju liksom bygga på en bank så att de kan testa olika saker, och väljer man liksom så här som elev, att nej, men nu vill jag göra en skärbräda. Okej, vilken teknik använder du till den? Någonstans så vill jag ju att

varje projekt man gör nästan ända fram till 9:an, så ska de ha fått lärt sig någonting mer hela tiden, så att de sen kan välja att testa. (Lärare A)

Lärare A anser att eleverna först måste få kunskaper i de grundläggande teknikerna för att i nästa steg kunna våga testa sig fram. Hon nämner också hur kunskapen samlas som i en minnesbank där eleverna kan plocka fram kunskaper om olika tekniker när de ställs inför svårare och svårare projekt.

I följande citatet uttrycker Lärare B att hon tänker långsiktigt med sin planering, där hon sätter grunden i de yngre åldrarna och bygger vidare kunskapen längre upp i åldrarna.

Nu samlar ni på er jättemycket kunskap... sedan förväntar jag mig att ni kan det här och då är det också skönt när man har jobbat på en plats längre för att veta vad jag kan förvänta mig av dem. (Lärare B)

Hon är även tydlig med sin förväntan på eleverna och vad de kan i vissa åldrar och påpekar att ju längre hon har arbetat på sin skola desto högre krav kan hon ställa på eleverna. Även lärare A och C resonerar på samma sätt. Lärare C beskriver hur hon efter varje år "äger mina elever" alltmer, där svårighetsgraden i undervisningen kan ökas för varje år hon undervisar eleverna. Flertalet lärare (A, B, C och D) undervisar även på låg- och mellanstadiet, och lärare D resonerar över den positiva aspekten av det i förhållande till progression.

Jag har ju förmånen eftersom jag har dem från åk 4 vilket gör att jag kan liksom bygga. Jag vet ju vad jag packar i deras bagage rent tekniskt. Och sen så bygger man liksom på åk 7, 8 och 9 så det gör ju att jag vet vad de har med sig. (Lärare D)

### **Arbetsförhållanden**

Utifrån det lärarna berättar syns tydliga skillnader i vilka förutsättningar de har att utföra sin undervisning och vilken möjlig påverkan det har på elevernas lärande. Samtliga slöjdlärare undervisar i halvklass och uttrycker att det är en förutsättning för att kunna utföra en god och säker undervisning. Bildlärarna undervisar antingen i grupper där två klasser delats i tre, på ca 18 elever, eller i helklass på ca 30 elever. Även lektionstiden varierar kraftigt mellan de olika skolorna och ämnena. Bildlektionerna är mellan 45-60 minuter långa, och slöjdlektionerna är mellan 80-105 minuter långa.

Lärare E undervisar sina elever i bild i helklass på 30 elever. I årskurs 7 har eleverna endast 45 minuter långa lektionspass utspritt under hela året. I årskurs 8 och 9 har eleverna dubbel-lektioner på 90 minuter, endast en termin vardera. Hon uttrycker att det är väldigt korta lektioner och att hon varje termin undervisar över 300 elever. I kontrast berättar Lärare D att hon undervisar grupper på 13-15 elever i årskurs 7-9 i 60 minuter långa pass.

Lärare B och C arbetar på samma skola och undervisar båda i slöjd. De har samma förutsättningar för sin undervisning vad gäller gruppstorlek och tid, 15 elever/grupp och 105 minuter långa pass. I citatet nedan resonerar Lärare C om de långa lektionerna.

Jag är ju van att jobba med 80 minuter, och då tänkte jag shit, nu får vi ju gjort hur mycket som helst och hinner lära känna eleverna så bra liksom. Men det är det ju inte. Det är ju samma skrot och korn alltså. 80 minuter är ju jobbigt, och sen dessutom pressa in det sista. Det är ju få som orkar det, så det är inte så att jag får in jättemycket mer tekniker, snarare kanske färre för att jag träffar de så få tillfällen. (Lärare C)

Lärare C uttrycker att eleverna upplever de långa lektionerna som jobbiga och att de inte orkar hålla fokus under så lång tid. När hon jämför med tidigare arbetsplatser där hon undervisat i 80 minuter långa pass ser hon till sin förvåning att de i nuvarande upplägg hinner med färre projekt och tekniker. Men som lärare ser hon fördelen med att hon totalt under terminen undervisar och betygsätter en mindre mängd elever samtidigt. Lärare F undervisar i helklass och resonerar så här:

Vi har då två timmar i veckan, men som en enda lång lektion och det är lite känsligt för det innebär att om det försvinner en lektion då är det två lektioner som har försvunnit tidsmässigt och det har det också gjort en hel del av olika skäl. Det kan vara så här att det är en utflykt eller det kan vara att man själv är sjuk eller det kan vara att en elev är sjuk. (Lärare F)

Hon upplever dock att de långa lektionerna ger bättre förutsättningar i sin undervisning och att eleverna hinner komma in i arbetet och får mer gjort. Hon tycker också att det leder till att betygssättningen tar mindre tid.

### **Stoffträngsel**

Tre av bildlärarna uttrycker att de brottas med ämnets omfattande centrala innehåll och svårigheter att hinna undervisa om allt. I citatet nedan beskriver Lärare G hur hon resonerar och väljer att göra ett eget urval.

Jag har plockat ut det som jag tycker är kärnan i bildämnet. Om man säger färg, vissa färgtekniker, svartvita tekniker, perspektiv, det är liksom det som har blivit kärnan i det hela och sen ha en svårighetsökning i det, i stället för att vara i allting. (Lärare G)

Vidare beskriver hon att hon ger eleverna hemuppgifter inom vissa moment där eleverna får i uppgift att fördjupa sig och skriva en text om till exempel konsthistoria, men där tidsbristen gör att hon i många fall inte ens hinner läsa igenom texterna. "Jag tycker det praktiska går före... Det är lite lurigt. Det är en avvägning när man har en timme i veckan." (Lärare G)

Lärare D säger att hon försöker putta in så mycket hon kan i alla uppgifter, och ger som exempel bildmapparna eleverna förvarar sina uppgifter i. Hon beskriver hur hon gör det till en undervisande bildmapp där fler tekniker kan rymmas, till exempel att måla en färgcirkel. Även Lärare E upplever en stoffträngsel och beskriver läroplanen som oerhört ambitiös, där det inte går att bocka av alla delar. Det blir upp till läraren att undervisa om det som man själv tycker är viktigast och det som passar till gruppen man undervisar.

## Sammanfattning

Utifrån det våra intervjuade lärare berättar finns det många aspekter som påverkar förutsättningarna för kunskapsutveckling hos eleverna. De lärare som undervisar eleverna även på låg- och mellanstadiet upplever att det gynnar deras arbete med progression i ämnet och uttrycker att de kan ha högre förväntningar och krav på eleverna vilket i sin tur leder till större möjligheter till ett fördjupat lärande hos eleverna. Lärarna uttrycker också att antalet år de har undervisat på skolan har stor betydelse för deras undervisning.

Bild- och slöjddämnet magra timplan i kombination med arbetsförhållandena på de olika skolorna påverkar till stor grad lärarnas undervisning, där tidsbrist och stora grupper försvårar arbetet. Lärarna uttrycker också att de upplever en stofffrängsel i läroplanen vilket medför att de väljer bort ämnesinnehåll för att ge mer plats till återkommande tekniker.

### 6.1.2 Övning för lärande

Temat redogör för hur lärarna uttrycker att de ser på övning som leder till ökat lärande samt hur det jobbar med att ge eleverna utrymme för att öva, pröva och att eventuellt misslyckas i sin undervisning. Utifrån detta resonemang redogör lärarna för hur de arbetar med övningsuppgifter i sin undervisning. Temat tar också upp lärarnas syn på vilket klassrumsklimat som gynnar att eleverna vågar pröva och ompröva.

#### Syn på öva, pröva och misslyckas

På dörren in till ett av klassrummen sitter en bild med två illustrationer av bokfiguren Lilla My. På den ena är Lilla My så arg att det kommer en blixtnär hon säger: -Jag kan inte! På bilden bredvid är hon glad och säger: -Därför övar jag! Illustrationen visar vikten av övning, och det är något som samtliga lärare uttrycker under intervjuerna. De tar upp att det krävs övning och träning för att man ska utveckla kunskap. Lärarna lyfter också att det är något som man ofta måste påminna eleverna om. I citat nedan uttrycker lärare F hur hon pratar om hur övning ger färdighet med eleverna genom att ta upp exempel som de kan förstå.

Det här blev inte bra. Nej, ok, hur många gånger har du gjort det här tidigare? Och i 99 % av fallen så svarar de en gång eller det... är första gången. Okej vad bra, men om vi ser nu om jag sticker ut och spelar fotboll nu då mot typ Zlatan tror ni att det kommer gå bra för mig? Nej, men tror ni det kan gå bättre om jag övar? (Lärare F)

Flera av lärarna nämner att de pratar med sina elever om att man lär sig genom att öva. Lärare G tar upp att elever ser bildämnet som en begåvning och att det är något som man ständigt måste påminna eleverna om att det inte är. I citatet nedan förklarar hon:

De tror ju fortfarande att man är begåvad eller så är man det inte. Jag säger att upp till C kan du få gratis utav mig genom att bara göra som jag säger till punkt och pricka och jobba på lektionerna....För att få ett B eller A, då krävs ju det där lilla extra. Man är intresserad, man jobbar mer eller man jobbar kanske hemma med det och har ett intresse för det. (Lärare G)

Lärare D säger att det inte är någon skillnad mellan bild och andra ämnen, en del har lätt för det medan andra får kämpa. Precis som i alla andra ämnen blir man dock bättre på det man lägger ner tid på.

Lärare D pratar också om hur viktigt det är att prata om att eleverna ska våga och att det inte är farligt att misslyckas. Hon menar att bildämnet är laddat för många och att det därför är extra viktigt att prata om det med sina elever.

Bild upplever jag som ett ämne som är väldigt laddat för väldigt många. Man kan höra från många vuxna, åh bild, jag hatar det, det var det värsta... Så att hur kan jag göra då? Det är som jag säger till dom, det är bättre att prova, misslyckas, att du provar och ser hur det blir. För du kommer ihåg och framför allt fota då innan och visa hur det såg ut innan, när du var nöjd. Men sen finns det också, provar du inte och lägger på den där ytterligare färgen där och skuggar upp lite där, testar och klipper lite. Ja, då vet du ju inte hur det blir och blir det sen skit av det? Ja, då får det bli skit av det, men då är det provat och då är ju det jättebra. Så det puttar jag ju hela tiden för. (Lärare D)

När eleverna misslyckas är det flera av lärarna som uttrycker att det bara ger nya ingångar och förutsättningar i projektet att jobba vidare med. Lärare A säger att hon brukar prata med en elev som misslyckats enligt nedan.

Då brukar jag säga det att...så är det i slöjden för att då får man kanske komma på någon ny lösning, för det är ju det vi måste hålla på med hela tiden. Man... har ju inte facit för allting från början...de gör ju prototyper hela tiden kan man säga. Det finns ju inget färdigt att det ska vara på ett visst sätt. (Lärare A)

Samtliga lärare uttrycker att pröva och ompröva är en del av ämnet. Enligt lärare E är det elevens förmåga att pröva och ompröva som skiljer de högre betygen från de lägre. Lärare F vill förstärka känslan av att man lär sig mer av att testa än att inte göra det. Hennes syn förmedlas i citatet nedan.

Du lär dig mer på att testa än att liksom inte göra det och det finns någon sådan meme som typ flyter runt lite på Instagram som är... "First make it exist, then you can make it good" eller något sånt där och det tycker jag är så fin filosofi ändå liksom... Okej, men det kanske blir jättekasst nu det första du gör, men då kan vi i alla fall jobba från det i stället för att vi inte har nått. (Lärare F)

Även lärare A pratar om att eleverna lär sig mer om de försöker, även om det skulle resultera i att det ibland blir fel. Citatet nedan visar att läraren ser ett pedagogiskt värde i att elever gör misstag.

Alltså någon som hela tiden gör helt rätt. De kan ju kanske inte lärt sig någonting, eller liksom den har ju kanske safeat igenom då? Men har du utmanats att testa olika saker eller gjort fel så du får göra om och oftast... så kommer de ju på. Ja, men jag gör så här i stället och det här felet blev ju någonting som blev bra i stället. (Lärare A)

Tre av lärarna uttrycker att det finns en utmaning i att elever inte orkar hålla fokus på att träna och öva på nya saker. De har hittat olika strategier för att ändå ge eleverna tillfälle att öva och hålla fokus på uppgiften. Lärare D beskriver att hon gör kortare uppgifter av den anledningen

och att hon upplever att det får eleverna att jobba bättre. En annan lösning är i stället att låta övningen återkomma i uppgifter så som lärare G beskriver nedan.

Men de blir ju uttråkade också och man glömmer ju det, de har inte samma uthållighet i att metodiskt, nu ska jag först lära mig detta och sen ska jag göra. Alltså, det blir kaka på kaka för dem. Så många gånger så tror jag att jag har skalat av det av den anledningen att det är bättre, nu gör vi det här och så lär vi oss det. Och då är det bättre att låta det komma igen i en annan övning längre fram. (Lärare G)

En tredje lösning är att se hela årskurs 7-8 som en övning fram till årskurs 9 och att det är först där det gäller, när allt ska visas. Lärare A uttrycker en sådan syn på utrymme till övning genom följande citat "Så jag tänker att vi övar ju hela tiden fram tills vi kommer till 9:an. Det är ju då det gäller, det är slutbetyget." (Lärare A)

I samtal kring utmaningar inom skolan säger lärare D att de på skolan diskuterat en oro kring att dagens elever inte förstår att man måste ha ett eget kunnande och att det inte finns ett "quick fix" till det. Hon vill att eleverna ska förstå att man "måste både göra, måste ha ett kunnande och du måste också traggla och nöta, prova och göra. Det händer ingenting annars." Hon lyfter att det är lätt att eleverna bara tittar på vad andra gör och bara scrollar vidare utan att själva göra och utveckla sitt eget kunnande.

### **Klassrumsklimat**

Alla lärare bekräftar vårt antagande, att de sett elever som är så nervösa och rädda för att misslyckas att de ibland leder till att de inte ens vågar försöka. De kände också igen att eleverna är rädda för att ett eventuellt misslyckande ska påverka deras betyg negativt. Utifrån detta ställdes frågan om vilket klassrumsklimat som de tror främjar att eleverna faktiskt vågar fråga, öva, experimentera och ibland misslyckas.

Samtliga av lärarna uttrycker att de aktivt måste bygga upp förtroendet och relationen med eleverna så att de kan lita på att man ser vad de gör och samtidigt förmedla till dem att det är okej att misslyckas. Lärare D beskriver hur hon ständigt jobbar med relationen till eleverna för att de ska våga misslyckas. Hon beskriver hur hennes engagemang i ämnet och genuina intresse för att eleverna ska lyckas underlättar relationsbyggandet och klassrumsklimatet. Lärare A berättar i citatet nedan:

Jag tänker att försöka ha ett öppet klimat över huvud taget i klassrummet, att det inte, att det ska vara okej att misslyckas eller att göra om och göra bättre eller så här att det inte är hela världen. (Lärare A)

Att det inte är hela världen att misslyckas är något som flera av lärarna tar upp. Lärare B, E, F och G uttrycker att de försöker minska elevernas oro genom att säga att de tittar på helheten. Eleverna ska känna sig trygga i att även om de misslyckas med en uppgift så vet läraren redan vad de kan. Lärare F säger att hon försöker hetsa eleverna lite i att det liksom inte är farligt att testa. Det värsta som kan hända är att det blir fel och hur farligt är det egentligen?

Lärare C berättar att hon aktivt jobbar med humor i klassrummet för att göra det lättare att nå eleverna och att inte sätta sig över dem. Hon försöker också minska rädslan för att göra fel genom att själv göra "fel" och på så vis synliggöra att det inte gör någonting. Läraren berättar att:

Jag gör oftast de misstagen framför dem så att de oj, oj, oj. Nej, vi får göra om här, liksom... de blir helt livrädda, men det är ju också så här, det gör ingenting. Kontursågsbladen när jag började här, då hittade jag dom nedstoppade i blomkrukorna, för de vågade inte berätta att de hade gått av. (Lärare C)

Några av lärarna lyfter att de uppmuntrar eleverna till att våga pröva och ompröva genom att trycka på att det är en del av ämnet och processen. Lärare D uttrycker att det är viljan att utmana sig själv som hon försöker arbeta in hos eleverna.

Jag försöker ju putta dem lite och säga så här: Välj nu att utmana dig själv, välj att visa, välj att våga, välj att prova och då gör de ju det. För de vet ju det, ja eleverna vet idag att det krävs varierat. Att det inte räcker. (Lärare D)

Citatet visar också att läraren förmedlar till eleverna att de ska våga testa nya tekniker att uttrycka sig med och att ett varierat uttryckssätt är en del av ämnet.

Lärare G försöker skapa ett lugn hos eleverna genom att backa undan lite och i stället låta dem jobba mer självständigt. Hon säger att "Jag tror att många tycker att det är väldigt skönt att inte jag är där hela tiden utan att jag finns där". Hon säger att hon noterar att eleverna jobbar mer självständigt när hon backat undan och att de vågar prova mer själva. Två av lärarna (C och D) vill jobba för att eleverna själva ska äga sin process och känna sig nöjda. Lärare C beskriver på liknande sätt hur hon resonerar om elevernas självständighet: "Ibland är ju bästa tipset är att bara vända dem ryggen, bara låta dem jobba. Och komma underfund med det själv, liksom så att de själva blir nöjda."

### **Rena övningsuppgifter eller underlag för bedömning?**

Under intervjuerna fick lärarna frågan om de använder rena övningsuppgifter i sin undervisning, uppgifter som inte är betygsgrundande. Även om samtliga lärare delar synen på att övning ger färdighet så framkom det att lärarnas åsikter skiljer sig åt i hur mycket utrymme de ger för övning i undervisningen och om denna bedöms.

Fyra av lärarna (D, E, F och G) besvarade frågan med att de bedömer allt som eleverna gör. I samtal efter intervjun uttryckte lärare G det med att säga "Jag samlar som en liten ekorre för att ha underlag till bedömningen." Uttalandet gör det tydligt att övningen utgör en del av det summativa bedömningsunderlaget. Citatet nedan från lärare D belyser också att allt arbete i bildsalen utgör en del av bedömningen men betonar att man alltid har möjligheten att göra om.

Alltså, jag samlar ju så mycket jag bara kan. Det är som jag säger till eleverna att jag samlar så mycket positivt jag kan. Är det saker som inte funkar så bra som inte är alltså, då får de vara där, men du har ju alltid chans att göra igen och göra en gång till. Alltså fortsätta jobba, prova igen, göra igen om du har misslyckats. (Lärare D)

Hon uttrycker också att det är viktigt att eleverna inte ska känna sig bedömda hela tiden, då är det svårt att jobba och vara kreativ.

Lärare E är tydlig med att rena övningsuppgifter inte är av intresse om det inte leder till ett tydligt mål. Hon uttrycker att det inte finns tillräckligt med tid för att jobba med något bara för att låta eleverna experimentera fritt.

Att vi skulle ägna oss liksom två veckor och bara kladda med färg för att se om det är det de vill... men förstå vad jag menar, bara för att de ska prova och det inte ska bli något av det sen liksom. (Lärare E)

Samtliga bildlärare vill att eleverna ska skissa sina idéer och visa läraren innan de startar en ny uppgift. Skisserna sparas i elevens mapp/processdagbok för att visa på processen. Lärare E uttrycker att fördelen med skisser är att de inte tar så lång tid att göra och att det ger eleven tid att tänka. En skiss är därför lättare att förändra eller göra en ny om man inte blir nöjd. Lärarna vill att allt ska sparas, både skisser och färdiga uppgifter, oavsett om man är nöjd eller inte. Syftet med att allt ska sparas är dock olika för lärarna. Lärare D och F säger att alla bilder visar på process och reflektion. Lärare E och G anser att allt ska sparas för att det visar att man varit med och gjort uppgiften. Även samtliga slöjdlärare säger att allt ska sparas och jobbas vidare med.

På skolan som lärare F jobbar på har de noterat att många elever har dålig finmotorik och behöver öva rena baskunskaper som att hålla en penna och kunna använda den med kontroll. Hon har en ambition att ta fram ett arbetshäfte med enkla övningsuppgifter och beskriver övningarna så här:

Okej, gör linjer bredvid varandra. De ska vara typ lika långa...och ha ett jämnt avstånd. Apropå att träna linjer, att bara hålla en penna, eller att okej, nu ska ni göra en gradvis skuggning här. Vi börjar med att fylla i rutor, då är de rutorna i olika toner så att det liksom blir en gradvis rutskuggning. (Lärare F)

Lärare F berättar vidare att hon ibland använder kortare övningar för att träna upp seendet och att dessa inte är en del av bedömningen. Alla uppgifter över 1-2 lektioner utgör dock en del av betygsunderlaget.

Lärare A jobbar i slöjden med att eleverna ska göra provbitar innan de gör ett nytt moment på sitt "riktiga arbete". Hon tycker effekten av att öva och jobba med provbitar ger ett blandat resultat. En del elever förstår inte syftet med att göra ett prov och tar därför inte momentet på allvar. De ser inte värdet i att träna utan vill att det ska leda till något. "Jag tycker oftast att de vill ju ha ett resultat. Alltså komma hem med en provbit ja. Vad ska jag göra med den liksom?" Läraren tycker dock att det är positivt att man kan referera till hur det gick sist och vad man ska tänka på. Hon tycker också att det är tydligt att eleverna blir bättre och bättre för varje gång de tränar.

Lärare B uppmanar också sina elever att testa tekniker skilt från uppgiften, i detta fall sömnad. Hon jobbar med övningslappar för att eleverna ska träna och repetera. I citatet nedan förklarar hon:

De skulle klippa ut en kvadrat, mäta. Den skulle vara...10x10 cm så skulle de sicksacka på kanterna och sen sy sina initialer med raksömn, det var bara så här uppvärmning, för att se om man kommer ihåg att trä symaskinerna och kommer ihåg var sicksacken ska sitta och hur man fäster tråden. Så det var bara... repetition. (Lärare B)

Lärare C trycker på att det är viktigt att eleverna lär sig ämnesspecifika begrepp och har arbetat in olika moment i undervisningen för att träna på det. Genom att starta lektionen med att visa eleverna bilder med olika verktyg och material och låta dem gemensamt svara i klassrummet lär de av varandra på ett lekfullt sätt. Momentet upprepas och bilderna återkommer tills eleverna lärt sig orden. Enligt läraren är momentet inte en del av den summativa bedömningen men utgör ett effektivt lärtillfälle för nya ord och begrepp som de praktiskt behöver visa under lektionerna. Hon beskriver övningen att lära sig slöjdbegrepp som att det är samma sak som att traggla multiplikationstabellen. Samma lärare har tidigare jobbat med "stationsträning" där man tränat olika tekniker på varje station, såga, skruva, spika osv och kört det under lektionen likt cirkelträning på idrotten. Momentet har för tillfället tagits bort på grund av tidsskäl.

### **Sammanfattning**

Under intervjuerna framkommer det tydligt att alla lärarna anser att övning leder till färdighet vilket de alla försöker förmedla till sina elever. Lärarna arbetar dock på olika sätt med att få in utrymme för att öva och ompröva i sin undervisning. En del anser att hela åk 7 och 8 är en övning fram till åk 9 då det först är då den summativa bedömningen i form av ett slutbetyg är av betydelse. En annan ser övning som en del av processen medan en tredje i stället uttrycker det som att eleverna får möjlighet att öva i nästa uppgift. Beroende på hur lärarna har valt att jobba med att få in övning i sin undervisning är förutsättningarna olika om övningen är del av bedömningen eller inte. Det är få av lärarna som jobbar med rena övningsuppgifter vilket endast förekommer i mindre omfattning. Ingen av lärarna förtydligar dock för eleverna när det är rena övningsuppgifter med förklaringen att de är rädda att eleverna annars inte är motiverade att utföra uppgiften.

Samtliga lärare känner igen att de sett elever som är oroliga att våga utmana sig av risken att eventuellt misslyckas. Alla uttrycker därför att de aktivt försöker förmedla till eleverna att det är okej att misslyckas. De redogör dock för olika orsaker till att det är okej att misslyckas. Deras åsikter rör sig mellan synen att man utvecklas och lär sig av sina misstag, till att läraren ändå har tillräckliga bevis på elevens kunskap från andra uppgifter. Samtliga lärare uttrycker att klassrumsklimatet är viktigt för att skapa trygghet för eleverna att våga utmana sig. Lärarna har olika strategier för att skapa ett klimat som gynnar att eleverna vågar men att bygga relationer är återkommande. Det framkommer också att lärarna lyfter elevernas eget ansvar och vilja till lärande.

### 6.1.3 Bedömning för och av lärandet

Temat redogör för hur lärarna arbetar med formativ feedback och stöttning i undervisningen som en bedömning *för* elevernas lärande. Temat redogör även hur de resonerar och arbetar med summativ bedömning och betygssättning *av* elevernas kunskap i sin undervisning.

#### Formativ feedback

Samtliga lärare berättar att de kontinuerligt ger muntlig feedback på lektionerna och att det främst sker en till en med eleverna. Lärare F uttrycker att "det sker mycket mer dynamiskt och organiskt i bilden" jämfört med andra ämnen hon undervisar i. Hon beskriver hur hon resonerar fram lösningar tillsammans med eleven samt att det ger eleven möjlighet till reflektion med stöttning från läraren. Även Lärare A beskriver den formativa feedbacken som ett samtal hon har med eleverna under lektionen där de tillsammans pratar om arbetsprocessen och vad eleven ska göra härnäst

Fyra av lärarna (A, B, C och D), varav tre är slöjdlärare, låter eleverna skriva i en processjournal eller loggbok efter varje lektion där eleverna får lägga in en bild samt besvara tre till fyra frågor om arbetet de utfört under lektionen. Lärarna motiverar loggboken med att det synliggör för både läraren och eleverna själva hur de arbetar och tar till sig kunskap under lektionerna. Lärare B och D ger skriftlig feedback på elevernas inlägg efter så gott som varje lektion. Feedbacken varierar i omfattning, och Lärare B uttrycker att ibland "skriver man bara, bra jobbat eller bra kämpat. Man skriver inget negativt" för att vid andra tillfällen ge en mer utförlig feedback där kommentaren knyter an till ett moment under lektionen "Kom ihåg att alltid ta en liten provbit och provkör stygnen så slipper...det bli fel på ditt riktigt arbete". Hon ser även loggboken och sina kommentarer som ett sätt att ge feedback till elever hon ej hunnit med att hjälpa så mycket på lektionerna samt som en backup för sig själv där hon kan hänvisa eleverna till att titta tillbaka på tidigare kommentarer. Lärare D skriver korta framåtsyftande kommentarer där hon ser att eleven gynnas av det och ser loggboken som en viktig del i elevernas lärande. Hon uttrycker att eleverna ska synliggöra sin arbetsprocess och hålla en röd tråd i sin loggbok.

Lärare G uttrycker däremot att hon är tveksam till loggböcker, "Bild är ett språk i sig. Ska de skriva om det de har tänkt och det de har gjort på bilden, då känner jag att nej, det blir en grej till..." och att hon inte vill lägga någon tid på det eftersom lektionstiden är så kort. Lärare F har växlat mellan att använda loggbok eller inte i sin undervisning, men har valt att frångå det momentet just nu och resonerar över betydelsen av den, vem den är till för och vilken utdelningen den ger i relation till hur hon väljer att utnyttja lektionstiden på bästa sätt. Av de tre lärare som inte använder sig av loggbok anger två av dem att de ger skriftliga kommentarer i elevernas digitala plattform vid ett fåtal tillfällen under terminen. Kommentarererna är framåtsyftande och menade att hjälpa eleverna framåt i sitt arbete.

Flera av lärarna låter eleverna öva på förmågan till självvärdering och kamratrespons i undervisningen. Lärare B ger ibland eleverna en uppgift i att själva värdera sitt föremål utefter kvalitet och insats. Hon menar att det synliggör nivåskillnader och hjälper eleverna framåt i arbetet. Ett undervisningsgrepp som Lärare F ibland utövar är att hon bryter lektionen mitt i och har ett

"Impromptu konstvernissage", där eleverna får gå runt och titta på varandras arbeten. Syftet med övningen är att synliggöra lärandet för varandra samt att inspirera varandra till att utforska olika tekniker. Hon menar att det är ett sätt att avdramatisera görandet, ge varandra feedback och minska prestationsångesten. Lärare D sätter upp elevernas uppgifter på väggen med motiveringen "allt ska upp". Hon anser att det tydliggör för eleverna de olika nivåerna, att det agerar formativt och synliggör på ett enklare sätt vad som menas med betygskriteriernas *utvecklat* och *väl utvecklat* arbete.

Flera lärare använder sig av anteckningsblock eller matriser i datorn för att dokumentera elevernas process och utveckling. Det framgår att de lärare som använder sig av en matris gör det både i ett formativt och summativt syfte. Lärare C är den enda läraren som berättar att hon använder matrisen även i ett formativt syfte för att utveckla sin egen undervisning. Hon berättar att hon noterar "svårigheter och läsningar" som hon uppmärksammat under lektionen och låter det styra hur hon går vidare veckan därpå.

Som en del av den formativa feedbacken talar flertalet lärare om hur de stöttar upp de elever som kört fast i sina uppgifter. Lärare E berättar att det ofta är elever som befinner sig på den nedre delen av betygsskalan som uttrycker stor frustration när de inte lyckas.

Då är jag ju där och ritar lite med dem...så kanske man inte ska göra, men det gör jag ändå för...jag vill att de ska komma vidare. De ska inte stoppas för att de är i en process där de inte kommer i gång eller fastnar. (Lärare E)

I citatet ovan beskriver Lärare E hur hon stöttar eleven och handgripligen skissar tillsammans med eleven för att uppmuntra och hjälpa eleven vidare. Hon påpekar också vikten av att eleverna blir klara med sina uppgifter för att stärka deras tilltro till den egna förmågan. Även Lärare F stöttar på liknande sätt och förklarar i citatet nedan:

Jag sätter mig bredvid dig och så ritar jag före, och då är det det vi gör...för du kommer ingen vart och vet inte hur du ska göra. Du har ingen strategi för hur du ska lösa det här. (Lärare F)

Citatet beskriver hur läraren blir tvungen att anpassa och ändra sitt tillvägagångssätt under en lektion för att hjälpa eleven vidare i arbetet, hur eleven inte har de kunskaper som krävs för att ta sig an uppgiften. Lärare D beskriver ett tillfälle där en elev misslyckats med uppgiften i färgträffning, och där hon stöttat eleven vidare genom processen:

Nu tar vi nästa! Vilken ska du ha nu, och så fram med den här kortleken, ta en ny frukt, så tar vi en till. Och så lyckades han ju jättebra med den för då får man också liksom plocka fram lite tips.... Ja, vilka färger kan jag tipsa om här eller vad kan jag tipsa om så att han får lite stöttning i att hitta. Och så poff så går det. (Lärare D)

Exemplet visar hur läraren får anpassa undervisningen på individnivå, där mycket tid läggs på att stötta eleven vidare i arbetsprocessen.

## Summativ bedömning

De flesta av lärarna använder sig av någon form av dokumentation i form av anteckningsblock eller dokument på datorn där de noterar elevernas utveckling. Synen på bedömning skiljer sig markant åt mellan flera av lärarna, och två sidor kan utrönas. Lärare G menar att ”allt bedöms, hela tiden”. Lärare A uttrycker att hon tidigare sagt till eleverna ”bara ni går in genom den här dörren så bedöms ni” men tillägger sedan att det är tråkigt för eleverna att känna att de blir bedömda hela tiden men i samma stund så är det svårt att inte ta med allt eleverna gör under lektionerna i bedömningen.

Både Lärare A, B och E sätter summativa betyg på alla uppgifter. De berättar att eleverna inte är medvetna om detta, men att de gör det för att skapa en struktur och tydlighet för sig själv och för att underlätta betygssättningen vid terminens slut. Lärare E förklarar närmare hur hon arbetar med sin matris:

Jag använder det här gamla betygssystemet...G, VG, MVG, för jag tycker tre steg är väldigt bra. Det räcker många gånger. Att antingen är det ungefär nedre delen av betygsskalan eller också är det i mitten, eller också är det mycket bra. (Lärare E)

Vidare förklarar hon att dokumentet är uppdelat i kategorier för olika uppgifter där hon noterar elevernas prestationer med betyg samt plus eller minus. Vid slutbedömningen sammanväger hon de olika uppgifterna, men poängterar att eleverna självklart ska kunna misslyckas ibland också. Hon uttrycker samtidigt att elevens betygsnivå visar sig tidigt: ”Jag upplever ju att när de har gjort tre bilder. Då kan man nästan sätta slutbetyget någonstans för att de är det är som ett avtryck”.

Lärare B betygsätter eleverna efter i stort sett alla lektioner och förklarar nedan lite närmre hur hon resonerar:

Det gör jag efter nästan varje lektion, och då kör jag ett till fem system...då har jag med mig... problemlösning, följa instruktioner,...lite som har med uppgiften att göra och... process journalen som också är viktig. Så får de...fyra plus eller minus, eller en femma eller en trea, och sen likadant på hur...lektionen har gått. (Lärare B)

Hon anser att det hjälper henne att göra en rättvis bedömning av eleverna och ett sätt att ha en strukturerad ordning med tanke på den stora mängden elever hon undervisar. I kontrast uttrycker Lärare C och D att de främst betygsätter processen och inte slutresultatet. Lärare C berättar att hon är ointresserad av den färdiga produkten och anser att bedömningen blir väldigt platt och ointressant om man gör det. Hon bedömer helheten och anser att vägen till den färdiga produkten är det viktigaste. ”Jag tittar ju på hur de ledde sig igenom det här projektet, ställde de...framåtsyftande drivande frågor eller ledde jag dem genom varenda klippta blad?” Vidare berättar hon att vad hon som lärare tycker är snyggt eller inte är irrelevant och menar att elevernas driv, hur de resonerar kring arbetet och nyfikenheten på att pröva sig fram står i centrum för slutbedömningen.

Lärare D bedömer även hon hela elevernas arbetsprocess. Hon uttrycker att hon samlar så mycket betygsunderlag som möjligt under terminen, men försöker enbart titta på det positiva. Hon uttrycker även att det inte bara är elever med talang för det kreativa som kan lyckas i bild och förklarar närmre att om eleven är beredd att lägga ner tid och arbete i sina uppgifter så kan de nå de högre betygen. Eleverna behöver heller inte färdigställa sina bilder utan hon menar att vägen dit är det viktiga och det är där hon ser förmågan.

Lärare F använder sig inte av någon egen matris vid dokumentationen utan berättar att hon samlar allt i huvudet och menar:

Jag upplever ändå att jag har en ganska god förmåga att faktiskt, ja men när eleverna kommer till mig korridoren att jag...men vad tyckte du om min si och så, då vet jag vilken bild det är...jag har koll på vad det är de kan eller vad de har gjort eller inte har gjort. (Lärare F)

Vid bedömningen sprider hon ut elevernas arbete och blir på så sätt påmind om elevernas process och de samtal hon haft med eleven. Hon menar att hon gått ifrån arbetet med matriser för att de blir för tidskrävande och att hon ifrågasätter syftet med dem. Även lärare G har frångått matriser av samma anledning. Hon gör en samlad bedömning i slutet av terminen och uttrycker: "I bild kan jag ju lägga ut fem bilder, jag kan ju se vad som fattas...då säger det mer än om jag har skrivit någonstans."

### **Sammanfattning**

Samtliga lärare berättar att de arbetar med formativ feedback eller återkoppling kontinuerligt under lektionerna vilket visar på ett formativt förhållningssätt. Det vanligaste förekommande är muntligt till eleverna, en och en, men ett större antal av lärarna uttrycker även att de använder sig av skriftliga framåtsyftande kommentarer i elevernas loggböcker eller deras skolplattform. De använder sig i stor utsträckning av matriser eller dokument för att följa elevernas kunskapsutveckling.

Några av lärarna berättar att de låter eleverna öva sin förmåga i självvärdering och kamratrespons i samband med vissa uppgifter, samt att moment som mini-vernissage används som ett formativt lärtillfälle där läraren kan synliggöra nivåskillnader i elevernas arbeten. Flera av lärarna uttrycker också att de ger individuell stöttning i form av individanpassad undervisning till de elever som har svårigheter eller har kört fast.

Lärarna har en varierad syn på bedömningen av sina elever. Några uttrycker att de bedömer allt eleven gör på lektionerna, medan andra anser att det enbart är slutprodukten som vägs in i betyget eller att de helt fokuserar på arbetsprocessen. Inom själva betygsättningen av elevernas arbete förekommer det stora skillnader på hur lärarna arbetar. Några lärare sätter betyg på alla uppgifter allt eftersom de avslutas medan andra gör en holistisk bedömning i slutet av terminen.

## 6.2 Analys och Slutsatser

### Utrymme för övning

Utifrån vår teoretiska utgångspunkt grundad i målmedveten övning (Ericsson m.fl., 1993) ser vi en samsyn mellan teorin och vad de intervjuade lärarna anser om vikten av övning för att utvecklas inom ett kunskapsområde. Lärarna uttrycker dock olika åsikter om hur och när övning planeras in i undervisningen. Skillnaderna beror både på deras olika förutsättningar, men till viss del även på deras olika synsätt.

En lärare anser att hela årskurs 7 och 8 är en övning fram till årskurs 9. Utifrån det synsättet ges stort utrymme för övning sett under hela högstadiet. I Sveriges betygssystem får dock eleverna ett summativt betyg i högstadiets alla terminer vilket gör det oklart om eleverna ser på övningen lika lätt som läraren ovan önskar. Det är rimligt att tro att eleverna inte uppfattar uppgifter och betyg i årskurs 7 och 8 som "low stake" utan som ett underlag för bedömning. Forskningen som både Coe m.fl (2020) och Crooks (1988) stödjer sig mot visar att elevernas lärande ökar om de ges tillfällen att öva och repetera under terminens gång utan att en summativ bedömning sker.

Verktygstestet som en av lärarna ger eleverna är ett exempel på ett "low stake test", som inte påverkar deras betyg. Enligt läraren är testet positivt för elevernas utvecklande av ämnes-specifika begrepp. Coe m.fl. (2020) påvisar i forskningsöversikten att test av den här utformningen stärker den långsiktiga inläringen. Deras forskning visar att repetition och utspridd övning både befäster och automatiserar kunskaper.

Målmedveten träning bygger på systematisk träning som enligt Ericsson m.fl. (1993) bör ligga på en svårighetsgrad som utmanar eleven och bör ökas efterhand. Detta stämmer väl med lärarna och deras planering för en progression av kunskaper och tekniker där uppgifterna successivt blir svårare och friare. Den teoretiska inramningen som forskarna använder för att definiera målmedveten övning tydliggör hur övningen görs effektiv genom att bland annat bryta ner stora uppgifter i mindre delar där moment och tekniker tränas separat. Två av lärarna berättar att de har tankar om att utveckla rena övningsuppgifter där eleverna ges möjlighet att öva på utvalda moment de upplever svåra. Dessa tankegångar överensstämmer med teorin om målmedveten övning, men lärarna uttrycker att övningen för tillfället endast sker i begränsad omfattning. Tidsbrist och mängden kunskapsstoff nämns som två av orsakerna till att det inte realiserats ännu.

Både forskningen och studiens lärare är således överens om att det krävs övning för att kunskaper ska fördjupas och att ett lärande ska ske. Ericson (2007) betonar också vikten av elevens egen motivation och vilja att lägga ner tid och energi på träningen. Grundskolan är dock obligatorisk, där elever värdesätter och intresserar sig för ämnen i olika grad vilket är naturligt. Under intervjuerna uttrycker flera av lärarna bristande motivation och uthållighet i elevgruppen, vilket de ser som en utmaning som bör beaktas i förhållande till möjligheten att öva och ompröva. Enligt Wood, Bruner och Ross (1976) är en viktig del av lärarens roll att motivera eleverna till att utföra uppgifterna, stötta dem att bibehålla fokus samt möta upp deras

frustration. Utifrån lärarnas utsagor är en stor del av deras arbete just att stötta eller som en av lärarna uttrycker det, peppa, eleverna att hålla motivationen uppe och fortsätta utmana sig. Lärarna lyfter också elevernas mentala hälsa som ett område som påverkar deras prestationer. Flera av lärarna uttrycker att de är viktigt att eleverna måste få känna sig nöjda, att de själva måste välja hur mycket de vill öva och hur långt de vill nå, för att på så sätt minska elevernas stress och prestationskrav. Coe m.fl. (2020) menar att lärarens bemötande till elevens prestationer är avgörande på hur eleven ser på sitt misslyckande. Tyngdpunkten bör ligga på att koppla resultatet till faktorer som eleven kan förändra som till exempel valet av arbetsmetod eller hur mycket tid eleven spenderat på uppgiften.

Flera av studiens lärare uttrycker att de möter elever som tror att ämnena handlar om en medfödd begåvning och att man antingen har förmågan eller inte. En av lärarna förtydligar för eleverna att om de arbetar fokuserat på lektionerna, övar och följer hennes instruktioner kan de fördjupa och utveckla sina kunskaper. Lärarens synsätt stämmer väl in med vår teoretiska utgångspunkt om målmedveten övning (Ericsson m.fl., 1993). Likt den mer nyanserade bilden av målmedveten övning som Hambrick m.fl. (2014) ger så uttrycker läraren dock att för att nå de högsta betygen så krävs det där lilla extra och hänvisar till de elever som kommer med en större förståelse för ämnet. ”Man är intresserad, man jobbar mer eller man jobbar kanske hemma med det och har ett intresse för det.” Detta stämmer väl in med Marshall och Weinstens (1984) forskning som visar att det är många faktorer som påverkar och samverkar i en komplex helhet.

### **Formativt förhållningssätt**

Samtliga lärare uttrycker att de eftersträvar ett formativt förhållningssätt där arbetet med formativ feedback har en tydlig roll. De uttrycker att de under lektionerna ger kontinuerlig feedback i dialog med eleverna. Kommentarer är i möjligaste mån positiva och ses som framåtsyftande. Lärarnas tankesätt korrelerar med forskningen som Black och William (1998, 2009) lutar sig mot om vikten av ett formativt förhållningssätt i undervisningen. Forskarna menar att elevernas lärande gynnas starkt av detta synsätt.

Fler faktorer som forskningen visar gynnar lärandet är att skapa ett positivt klassrumsklimat. Studiens lärare uttrycker att det är viktigt att skapa trygghet i klassrummet så eleverna vågar utmana sig. Lärarna jobbar på olika sätt för att uppnå ett stödjande klimat som bygger på tillit och förtroende, men relationen till eleverna står i fokus. Deras syn på vikten av ett bra klassrumsklimat stämmer väl med forskningen som Coe m.fl. (2020) redogör för. Forskarna menar att det är avgörande för att eleverna ska våga öva och för att de ska utveckla en positiv inställning till sitt eget lärande. Utifrån det lärarna berättar har de dock olika förutsättningar för att ”hinna” bygga upp ett förtroende och en positiv relation till eleverna vilket leder till ett blandat resultat. De lärare som har mindre elevgrupper uttrycker att de har större möjlighet att bygga relationer.

Coe m.fl. (2020) tar också upp att lärarens höga förväntningar leder till ett positivt klassrumsklimat som gynnar lärandet. De berörda lärarnas förväntningar på sina elever uttrycks på lite olika sätt. Läraren som säger till sina elever “då förväntar jag mig att ni kan det här...” visar på

förväntningar av tillskamsad kunskap hos eleverna samt en tilltro att de kan lära sig. Lärarna som uttrycker fördelen av att jobba på samma skola en längre tid visar också en tilltro till att eleverna har utvecklat den önskade tekniken eller förmågan. Även de lärare som säger att de ibland väljer att backa undan lite och en kort stund låta dem jobba ostört visar på tillit och en tilltro till elevens förmåga.

En av lärarna uttrycker att hon genom sin undervisningsmetod och förmåga att skapa ett klassrumsklimat fullt av tillit lyckats ändra elevernas attityder och rädsla för att göra fel. Hon beskriver hur hon aktivt väljer att göra fel framför eleverna för att visa att det är okej. Enligt läraren har de lett till att eleverna vågar visa när de själva gör fel ”Kontursågsbladen när jag började här, då hittade jag dom nedstoppade i blomkrukorna, för de vågade inte berätta att de hade gått av.” Arbetsklimatet som hon beskriver ligger nära det som Coe m.fl. (2020) uttrycker som positivt där både tillit och förväntningar är höga. Synen på övning och att avdramatisera ett eventuellt misslyckande ligger i linje med det Ericsson m.fl. (1993) också uttrycker som en del av en målmedveten övning.

Några av studiens lärare lyfter elevernas eget ansvar och vilja till lärande som en viktig aspekt och uttrycker att det är deras arbete att uppmuntra de förmågorna hos eleverna. Två av lärarna lyfter att det är eleven själv som måste vilja öva och utvecklas samt att det är de som äger processen. För att stärka eleverna och deras tilltro till sin egen förmåga att klara sina uppgifter behöver lärarna arbeta med det formativa förhållningssättet enligt Black och Wiliam (1998, 2009). Eleverna behöver öva på att ”ta makten” över sitt lärande vilket forskarna poängterar som en av grunderna i det formativa arbetet. Flertalet lärare arbetar med någon form av självvärdering eller kamratbedömning i undervisningen. Forskarna menar att elevernas förmåga till självvärdering bör uppmuntras för att öka tilltron till sin egen förmåga. Vidare så anser de att både självvärdering och kamratrespons breddar elevernas kunskap samt lär dem att stötta varandra. Enligt två av lärarnas utsagor använder de sig av mini-vernissage som ett lärtillfälle där eleverna ges möjlighet att öva på självvärdering och kamratrespons. En av lärarna anser att momentet tydliggör för eleverna vad som krävs för olika betyg och att det stöttar dem i deras fortsatta arbete. Wood, Bruner och Ross (1976) menar dock att det är lärarens ansvar att stötta och undervisa eleverna i hur de når de olika nivåerna, det räcker inte enbart att påpeka skillnaderna. Beroende på hur momentet utförs kan läraren riskera att falla in i det Klapp (2024) menar är ett klassrum med hög differentiering, där elever ställs mot varandra och där produkten är i fokus. Klapp grundar sitt resonemang på Marshall och Weinsteins (1984) forskning om klassrumsfaktorers påverkan på elevers lärande.

Flertalet lärare berättar om olika metoder för hur de stöttar sina elever i deras arbetsprocess, vilket korrelerar till hur Wood, Bruner & Ross (1976) använder begreppet. För att utveckla sin kunskap behöver eleven få stöd från läraren. I en av utsagorna berättar läraren hur hon ritar på ett separat papper och sedan låter eleven teckna efter. Lärarens metod stöds av forskarna som menar att eleven behöver få en förståelse av vad kunskapen eller färdigheten består av innan hen har möjlighet att utföra den. Lärarens roll är också att förenkla nivån på uppgiften för att möta eleven där hen befinner sig i sin utveckling.

## Bedömning

Samtliga av studiens lärare uttrycker att de jobbar med övning som en del av undervisningen, men få av dem jobbar med rena övningsuppgifter utan koppling till bedömning. I bild- och slöjdundervisningen arbetar eleverna ofta med längre uppgifter, där ett och samma föremål rymmer både formativ feedback och summativ bedömning. Enligt Crooks (1988) leder en sammanblandning av den formativa feedbacken och den summativa bedömningen till risken att den summativa bedömningen sker på bekostnad av den formativa feedbacken och lärandet. Detta är något som vi uppmärksammat i studien då flera av lärarna uttrycker att eleverna främst fokuserar på vilket betyg de får snarare än på att utveckla sin kunskap. För att gynna lärandet bör läraren enligt Crooks minimera de summativa bedömningarna under terminen och i stället fokusera på formativ feedback och fler övningstillfällen. Utifrån flera av lärarnas utsagor arbetar de i direkt motsättning till både Crooks (1988) och Lundahl m.fl.'s (2015) forskningsresultat om betygets negativa påverkan på lärandet. Flera av lärarna väljer att betygsätta sina elever efter varje uppgift och ibland även efter varje lektion. Trots att de ej förmedlar uppgiftsbetyget till eleverna kan man fråga sig vilken påverkan det har på lärarens syn på övning jämfört med betygsbedömning. Det är också oklart vad eleverna egentligen känner till om bedömning av uppgifterna. Fyra av lärarna säger uttryckligen att de ständigt bedömer eleverna vilket ytterligare förstärker risken för att sammanblandning sker eftersom feedbacken och bedömningen sker jämsides.

En av lärarna uttrycker att hon efter att ha sett enbart tre av en elevs uppgifter kan avgöra vilket slutbetyg eleven får i ämnet. Detta står i stark kontrast till vår teoretiska utgångspunkt om målmedveten övning (Ericsson m.fl. 1993). Lärarens utsaga visar på ett synsätt där eleven trots undervisning inte utvecklas, och att övning inte leder till utvecklande av ämneskunskaper och färdigheter.

## Slutsatser

Avslutningsvis återkommer vi till studiens syfte och frågeställningar. Studiens syfte var att få kunskap om hur bild- och slöjdlärare beskriver hur de ger eleverna förutsättningar att öva och experimentera för att främja kunskapsutveckling i relation till utrymmet för formativ feedback och summativ bedömning. Intervjuerna har gett oss både insikt och en fördjupad förståelse av komplexiteten i ämnet vilket svarar väl till studiens syfte. När man sammanfattar svaren på studiens frågeställningar blir det tydligt hur studiens lärare balanserar mellan övning, formativt förhållningssätt och summativ bedömning.

### **Hur beskriver lärarna att de ger eleverna utrymme att öva, experimentera och att våga misslyckas i undervisningen utan att det påverkar den summativa bedömningen?**

På denna fråga har studiens lärare olika ingångar. Rena övningsuppgifter utan koppling till bedömning förekommer av olika anledningar väldigt sällan. Flertalet lärare uttrycker att allt bedöms och att öva och ompröva är en del av processen. Synen på att utmana eleverna att våga pröva nya saker och eventuellt misslyckas pendlar där den ena sidan anser att det är det som leder till ökat lärande. Den andra sidan förmedlar att det är okej att misslyckas bara eleven visat i någon annan uppgift att kunskapen finns. De olika synsätten signalerar att den ena kategorin

sätter processen och lärandet i fokus medan den andra lägger större vikt vid produkten och den visade kunskapen.

### **Vilka förutsättningar anser lärarna behövs för att ge utrymme till mer övning?**

Studiens lärare lyfter flera olika aspekter som behövs för att ge utrymme för övning. Flera av faktorerna som de nämner är förutsättningar som ligger utanför den enskilde lärarens påverkan såsom klasstorlek, stoffträngsel och timplan. Stora elevgrupper och korta lektioner ger mindre utrymme både för att bygga relationer och skapa det klassrumsklimat som lärarna lyfter som viktigt. Faktorerna påverkar även rent praktiskt utrymmet och tiden för att jobba med att öva, nöta och pröva. Lärarna nämner också att läroplanens stoffträngsel i kombination med otydliga kursplaner minskar utrymmet för övning. Det resulterar i olika tolkningar av vilket ämnesinnehåll som ska prioriteras vilket leder till stor variation i både lektionsinnehåll och undervisningsstrategier. Lärarna lyfter elevernas motivation och uthållighet som en förutsättning för att övning ska bli meningsfull.

## 7. Diskussion

I det avslutande avsnittet diskuteras studiens resultat och slutsatser. Efter slutdiskussionen följer en metoddiskussion samt förslag och möjligheter på vidare forskning inom ämnesområdet.

### 7.1 Slutdiskussion

Genom studien har vi fått en värdefull insyn i hur de berörda lärarna uttrycker att de arbetar (och ibland önskar att de hade arbetat) med att ge elever utrymme att öva och experimentera i syftet att främja deras lärande och kunskapsutveckling. Vi har också fått en insyn i hur lärarna beskriver att de försöker balansera mellan formativ feedback och summativ bedömning utifrån de gällande styrdokumenterna. Gemensamt är att alla, utifrån sina förutsättningar, försöker ge eleverna utrymme att öva, experimentera och att våga misslyckas. Samtliga lärare känner dock igen beskrivningen av elever som inte vågar utmana sig av rädsla för att misslyckas, vilket visar att det finns mer att göra och att frågan bör hållas levande.

Lärarna i studien uttrycker att de möter elever som har uppfattningen att det krävs medfödd talang eller begåvning för att lyckas i slöjden och i bilden. Den uppfattning är något som vi själva också stött på och synen verkar återfinnas både hos elever och vuxna. Synsättet går stick i stäv med vad vår teoretiska utgångspunkt om målmedveten övning visar (Ericsson m.fl., 1993). Vi tror därför att lärare i bild och slöjd särskilt behöver uppmärksamma och prata med eleverna om vikten av övning för att minska tron att ämnet bara handlar om begåvning. Det finns såklart individuella skillnader och förutsättningar som påverkar resultatet men att övning ger färdighet kan aldrig förbises. Som lärare tror vi att ett formativt förhållningssätt där feedback, stöttning, systematisk målmedveten övning och ett stödjande klassrumsklimat ingår ges alla elever goda förutsättningar att utveckla sina kunskaper.

Det är tydligt att de praktiska förutsättningarna starkt påverkar möjligheterna att bedriva den undervisning som forskningen visat sig gynna kunskapsutveckling. Flera av dessa faktorer såsom klasstorlek, stoffträngsel och timplan är delar som ligger utanför det som läraren själv kan påverka. Det är också tydligt att läroplanens stoffträngsel i kombination med otydliga kursplaner resulterar i olika tolkningar av vilket ämnesinnehåll som prioriteras. Resultatet leder till en stor variation i både lektionsinnehåll och undervisningsstrategier. Detta gäller såklart skolans alla ämnen men inom praktiska ämnen såsom bild och slöjd blir det extra tydligt då de praktiska förutsättningarna sätter tydliga begränsningar. Vi tycker att det går att se en tendens att studiens lärare som jobbar med ”sämre” förutsättningar tycks uppvisa en viss uppgivenhet och tenderar att fokusera på den tekniska kunskapen och slutprodukten framför processen. En trolig orsak är att de anpassar sig till förutsättningarna och försöker skapa en rimlig arbetsinsats snarare än att ha elevens kunskapsutveckling i fokus. Utifrån detta resonemang känns det viktigt att jobba för att alla elever ges en likvärdig möjlighet till en bild- och slöjdundervisning som skapar motivation och utrymme för lärande.

Studiens forskningsöversikt visar att en stödjande miljö och ett formativt förhållningssätt är betydelsefullt för att klassrumsklimatet ska ge goda förutsättningar för lärande. Klassrumsklimatet är något som läraren själv kan påverka, även om de praktiska förutsättningarna inte helt kan förbises. Vi tror att man genom att jobba med relationer, tillit och delaktighet ökar förutsättningarna till att elever motiveras till att våga utmana sig. Lärarna i studien nämner elevernas bristande motivation och uthållighet som en utmaning i undervisningen, särskilt i relation till rena övningsuppgifter. Iakttagelsen känns rimlig och att dagens ungdomar har en lägre fokusnivå har påtalats också på annat håll. Lärarens eget engagemang och förmåga att utforma undervisningsmaterial som inspirerar är därför än mer viktigt. Vi tror att det är något som lärare ständigt måste utveckla, både nyblivna lärare såväl som rutinerade. Det är viktigt att påminna sig om att det formativa syftet är lika mycket en spegel tillbaka till den egna undervisningen. Förändras samhället och ungdomarna måste undervisningen anpassas efter det oavsett vad man tycker om det.

Som nämndes i studiens inledning är det en stor skillnad i hur undervisning och bedömning sker i teoretiska och praktiska ämnen. I de praktiska ämnena ingår ofta övningen som en del av uppgiften som bedöms vilket kanske är svårt att helt undvika men som man därför bör vara extra medveten om. Vi tror att där möjlighet finns bör uppgifter brytas ner i mindre delar för att kunna arbeta med målmedveten övning. För att övningen ska vara utvecklande och ge alla elever samma förutsättningar bör den dock inte blandas ihop med bedömningen. Att hitta sätt att arbeta med rena övningsuppgifter utan koppling till bedömning kan vara en väg att gå. Hur ska eleverna annars få samma chans att utvecklas?

Bedömningshetsen i samhället tycks leda till att elever mäts och bedöms, inte främst för att främja deras lärande utan för att ge skolan fina resultat. Det upplevs viktigare att få ett bra betyg än att faktiskt utvecklas och att lära sig något. Trots att Skolverket påtalat att lärare inte ska gradera elever under terminens gång är det flera av studiens lärare som gör det och orsakerna till det kan vara flera. Om fokus ligger på betyget är dock risken att den formativa feedbacken förlorar sitt värde och därmed minskar elevens möjlighet till lärande. Läroplansutredning lyfter därtill att skolans fokus på bedömning leder till att elever upplever betygsstress och oro (SOU, 2025). Elevers mående är således en ytterligare orsak till att skilja på bedömning och lärande.

Att fokusera på kunskap och lärande snarare än bedömning känns sammantaget som en viktig utgångspunkt. Bedömning är svårt och komplext men en uppgift som ingår i läraruppdraget. Även om studien lyfter flera problem med den summativa betygsättningen vill vi påtala att vi i grunden är för betyg i ämnena. Kunskapen som ämnena ger är betydelsefull för såväl individ som på samhällsnivå. Ett betyg i bild och slöjd är därför inte mindre viktigt än betyg i något annat ämne. Att bedöma det som ska bedömas är dock angeläget. Utbildningsfilosofen Biesta säger i sin bok *God utbildning i mätningens tidevarv* följande: "Värdera det vi mäter eller mäta det vi värderar" (Biesta, 2011, s.21). I tider med bedömningshets är det ett citat att bära med sig. Att svara på frågan är dock en uppsats i sig själv.

Men hur ska man då göra för att arbeta med ett formativt förhållningssätt där målmedveten övning får en självklar plats? Vår slutsats är att det är en komplex och svår didaktisk fråga där man ständigt behöver ta hänsyn till flera olika delar. Det är en skör balansgång att utöva formativ feedback utan att det blir en sammanblandning med den summativa bedömningen, men en balansgång som likväl behöver göras. Även en lärare behöver öva, nöta och pröva för att hitta vägen fram!

## 7.2 Metoddiskussion

Uppsatsens metod är av ren kvalitativ natur där resultat och analys utgår från empiriska data i form av intervjuer. Studiens tidsram ger därtill tillgång till en begränsad mängd material och data. Som nämdes i metodologiska överväganden är antalet respondenter dock inte avgörande då en kvalitativ metod ger en begränsning i sig själv där de intervjuade lärarna inte kan anses vara bärare eller representanter för något utan bara visar vad de själva valt att uttrycka. Hade urvalet av lärare varit ett annat hade också resultatet varit annorlunda. Den kvalitativa metodens begränsningar leder därmed till en låg generaliserbarhet.

Det bör förtydligas att resultatet bygger på lärarnas utsagor av sin egen undervisning samt vilka åsikter och förutsättning som ligger bakom deras didaktiska val. Vi är medvetna att vad lärare säger att de gör och vad som faktiskt görs i verkligheten, inte nödvändigtvis behöver stämma. Det är rimligt att tro att även om svaren är avsedda att vara sanningsenliga så är det troligt att respondenterna väger sina ord för att svara "rätt". Att lärarna ibland pratar mot sig själva kan eventuellt vara en effekt av det. Trots begränsningarna ger studien insikt och förståelse kring komplexiteten i ämnet.

## 7.3 Vidare forskning

Genom intervjuerna får vi svar på vad lärarna själva säger att de gör och vilken syn de har på elevernas lärande och möjligheten till att övning. För att få ytterligare kunskaper ligger klassrumsobservationer som ett nästa steg för att se hur det yttrar sig i praktiken. Gör lärarna det som de själva säger och tror sig göra? Ytterligare en fördjupning inom området är att intervjua elever för att få insikt i deras upplevelse av undervisningen. Uppfattar eleverna det som lärarna tror sig förmedla? Vad anser eleverna om möjligheterna till övning och att våga misslyckas i kombination med betyg?

Som nämdes i studiens teoretiska utgångspunkt ligger *deliberate practise* och kognitiva teorier nära varandra men sambandet utvecklas inte inom ramen för denna uppsats. Utveckling av kognitiva teorier med koppling till utrymme för övning är därför en möjlig fördjupning inom ämnet.

## 8. Referenser

- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. (1. uppl.). Liber.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Coe, R., Rauch, C. J., Kime, S., & Singleton, D. (2020). *Great teaching toolkit: Evidence review*. Evidence Based Education. [https://assets.website-files.com/5ee28729f7b4a5fa99bef2b3/5ee9f507021911ae35ac6c4d\\_EBE\\_GTT\\_EVIDENCE%20REVIEW\\_DIGITAL.pdf](https://assets.website-files.com/5ee28729f7b4a5fa99bef2b3/5ee9f507021911ae35ac6c4d_EBE_GTT_EVIDENCE%20REVIEW_DIGITAL.pdf)
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481. <https://doi.org/10.3102/00346543058004438>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ericsson, K. A., Prietula, M. J., & Cokely, E. T. (2007). The making of an expert. *Harvard Business Review*, 85(7-8), 115-121.
- Hallin, A., & Helin, J. (2018). *Intervjuer*. Studentlitteratur.
- Hambrick, D. Z., Oswald, F. L., Altmann, E. M., Meinz, E. J., Gobet, F., & Campitelli, G. (2014). Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? *Intelligence*, 45, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.001>
- Jönsson, A. (2023). *Lärande bedömning*. (6:e uppl.). Gleerups Utbildning AB.
- Klapp, A. (2024). *Bedömning, betyg och lärande*. (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.). Lund. Studentlitteratur.

- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi: Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Vetenskapsrådet.
- Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1984). Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model. *Review of Educational Research*, 54(3), 301-325. <https://doi.org/10.2307/1170451>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. (2 uppl.). (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13074>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forsknings sed 2024*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forsknings-sed-2024.html>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Statens offentliga utredningar. (2025). *Läroplansutredningen: För framtidens lärande - en översyn av styrdokumentet för grundskolan (SOU 2025:19)*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2025/02/sou-202519/>

## Bilaga 1. Missivbrev

Hej

Vi heter Carolina O'Brien & Kristina Jonefjäll och vi studerar sista terminen på det Kompletterande Pedagogiska Programmet på Göteborgs Universitet till att bli ämneslärare i bild och slöjd i grundskolan. Vi är i uppstarten av att skriva vårt examensarbete som fokuserar på högstadielärares upplevelse av bedömning inom bild- och slöjddämnet. Studiens syfte är att få en fördjupad kunskap om spänningsfältet mellan formativ och summativ bedömning och hur det används i slöjd- och bildlärares planering för att uppnå optimal kunskapsutveckling hos eleverna. Vi kommer utföra en kvalitativ studie baserad på intervjuer av cirka 5-8 verksamma lärare inom både slöjd och bild.

Ditt bidrag blir att du ställer upp på en intervju på ca 45-60 min där vi ställer frågor om din syn på bedömning och hur du arbetar och planerar in det i din undervisning. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas med syftet att kunna analysera informationen och citera korrekt i vår studie.

Ditt deltagande är konfidentiellt och alla ljudinspelningar och anteckningar hanteras enbart av oss. All information som eventuellt kan härledas tillbaka till dig eller din skola kommer att anonymiseras. Den insamlade datan kommer enbart att användas till vår studie. Efter att examensarbetet blivit godkänt kommer ljudfiler, anteckningar och personuppgifter att förstöras. Allt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att dra dig ur. I så fall önskar vi att du meddelar oss det snarast möjligt.

Har du några frågor kan du kontakta oss. Tack på förhand!

Vänliga hälsningar

Carolina O'Brien

Kristina Jonefjäll

Tel: xxx

Tel: xxx

E-post: xxx

E-post: xxx

Jag ger mitt samtycke till den ovan beskrivna intervjun, och att den spelas in, sparas, transkriberas, samt används för ovan nämnda studie.

Datum:

Underskrift.....

Namnförtydligande.....

## Bilaga 2. Intervjuguide

**Bakgrund** (Inkl. Klasstorlek, hel/halvklass, Elevunderlag)

Utbildningsbakgrund och behörighet:

Verksamma år:

### Planering av undervisning

-Hur är din översiktliga tanke för terminsplanering/årsplanering i högstadiet?

Tex långa/korta uppgifter?

Återkommande tekniker, progression av kunskap?

### Bedömningspraktik

-Hur arbetar du med feedback/återkoppling i din undervisning?

Kontinuerligt under arbetets gång? Eller i slutet i uppgiften?

Loggbok? Muntliga/ skriftliga kommentarer?

-Hur planerar du in bedömningen i din undervisning?

Tex bedömning efter varje projekt / i slutet av terminen?

Använder du dig av stödmaterial, tex matriser eller portföljmetoden?

-Hur kommunicerar du bedömningen till eleverna?

Är eleverna medvetna om vad som bedöms och när de bedöms?

Är det något av elevernas arbete som inte bedöms? Vad?

Vet eleverna om detta?

-Hur jobbar du för att hitta en balans mellan feedback och bedömning i din undervisning?

Påverkar elevens process och det du ser på lektionerna elevens betygssättning?

### Valid undervisning

Vi har sett att det i många bild- och slöjdklassrum finns ganska lite utrymme till övning och att lära sig av sina misstag. Flera gånger har vi träffat elever som blir så nervösa för att misslyckas att de inte ens försöker.

-Är det något som du också har stött på?

-Hur skulle undervisningen kunna läggas upp för att ge mer utrymme för övning?

Vilka förutsättningar tror du behövs för att få till det?

-Hur tror du att man kan främja ett klassrumsklimat där eleverna vågar fråga, öva, experimentera och ibland misslyckas utan att det påverkar betygssättningen?

### Extra?

-Hur resonerar du kring elevernas lärande och kunskapsutveckling i ett arbetsområde i förhållande till den färdiga produkten?

Premieras en färdig produkt framför lärande och en utforskande arbetsprocess?

### Avslutande frågor

Känner du att du vill lägga till, ändra eller ta bort något som vi pratat om?

Kan vi komplettera våra frågor senare via mail eller telefon om det skulle behövas?

Stort tack för din tid!