



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bildlärares tankar om bedömning

Emma Svensson

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Carina Holmqvist Lid och
Mikael R Karlsson

Examinator: Sylvana Sofkova Hashemi

Rapportnummer: HT16-2930-042-L6XA1A

Sammanfattning

Titel

Bildlärares tankar om bedömning

Engelsk titel

Art teachers thoughts about assessment

Rapportnummer

HT16-2930-042-L6XA1A

Datum

2017-01-02

Författare

Emma Svensson

Handledare

Carina Holmqvist Lid och Mikael R Karlsson

Examinator

Sylvana Sofkova Hashemi

Typ av arbete

Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Nyckelord

Bedömning, estetiska ämnen, bild, formativ bedömning, summativ bedömning.

Sammanfattning

Denna studie bygger på intervjuer av fem bildlärare. Syftet med studien är att synliggöra hur bildlärare beskriver sitt arbete med bedömning. Studien kommer att besvara följande frågor: Vad för strategier beskriver bildlärare att de använder sig utav vid bedömning inom bildämnet? Vilka förmågor beskriver lärare som lätta respektive svåra att bedöma inom bildämnet? Hur beskriver lärare att summativ och formativ bedömning sker inom bildämnet? Hur beskriver lärare att det ser ut med det kollegiala samarbetet kring bedömning inom bildämnet? Jag fann genom min studie att lärare i bildämnet lägger störst vikt vid den formativa bedömningen och den ligger till grund för elevernas utveckling. Matriser samt portföljer är de två metoder som används vid summativ bedömning men är även stöd vid den formativa bedömningen. Studiens resultat visar även att det kollegiala samarbetet kring bildämnet är helt beroende av vilken typ av skola du arbetar på som lärare. Bristen på kollegialt samarbete kan påverka hur bildämnet står sig styrkemässigt gentemot andra ämnen vilket i sin tur kan få konsekvenser för vilken utbildning våra framtida elever kan få.

Abstract

English title

Art teachers thoughts about assessment

Key words

Assessment, aesthetic subjects, arts, formative assessment, summative assessment.

Abstract

This study is based on interviews with five art teachers. The purpose of this study is to highlight how art teachers are describing their work with assessment. The study will answer the following questions: What strategies are art teachers describing to be used on assessment in the subject of arts? Which capabilities are teachers describing as easy versus difficult to assess in the subject art? How are teachers describing that summative respektive formative assessment are used in subject art? How are teachers describing the cooperation between colleges within art? In my study I found that teachers in art are focusing on formative assessment and that it creates the foundation for pupils development.

Matrixes and portfolios are two methods used in summative assessment and they are also used in formative assessment. The cooperation between colleges are completely depending on the size of the school where you as a teacher work. The lack of cooperation between colleges can influence how the subject art are rated which in turn can give consequences to which education we can give our pupils in future.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	1
2.1	<i>Syfte</i>	1
2.2	<i>Frågeställningar</i>	1
3	Tidigare forskning och teoretiskt ramverk	2
3.1	<i>Bildämnet och dess förändring genom Lgr11</i>	2
3.2	<i>Bedömning och bedömningsprocesser</i>	3
3.2.1	<i>Summativ och formativ bedömning</i>	3
3.3	<i>Befintligt stöd för bedömning inom bildämnet</i>	3
3.4	<i>Bedömning inom estetiska ämnen</i>	4
3.5	<i>Portföljer och matriser</i>	4
3.6	<i>Lärares förhållningssätt</i>	4
3.7	<i>Problem med bedömning inom bildämnet</i>	5
4	Design, metod och tillvägagångssätt	5
4.1	<i>Metod och tillvägagångssätt</i>	5
4.1.1	<i>Avgränsning</i>	6
4.1.2	<i>Kvalitativa intervjuer</i>	6
4.1.3	<i>Urval</i>	7
4.1.4	<i>Etiska aspekter</i>	7
5	Resultatredovisning och analys	7
5.1	<i>Bedömning i bild, på vilket sätt är den annorlunda?</i>	8
5.2	<i>Olika förmågor är olika svåra att bedöma</i>	9
5.3	<i>Kritiska aspekter vid bedömning i bildämnet</i>	10
5.4	<i>Hur tänker bildlärare om summativ och formativ bedömning?</i>	11
5.5	<i>Kollegialt samarbete, hur kan det se ut?</i>	15
5.6	<i>Bildlärares möjligheter till utveckling</i>	16
5.7	<i>Nationellt prov i bildämnet?</i>	16
6	Diskussion	17
6.1	<i>Vidare forskning</i>	19
7	Referenser	20
8	Bilaga 1, missivbrev	21
9	Bilaga 2, Intervjuguide	22

1 Inledning

Med bakgrund av att jag tidigare skrivit ett examensarbete, då tillsammans med en kurskamrat i kursen L6XA1G, som utgjordes av en litteraturstudie kring bildlärares återkoppling samt en historisk tillbakablick av olika idéer inom undervisning som kan ha påverkat dagens användning av begreppen *fint och fult*, vill jag nu undersöka frågan vidare. Min studie ämnar därför ta reda på hur lärare beskriver att de arbetar med bedömning inom bildämnet. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011(Lgr11)* vilket är vårt främsta styrdokument, pekar inte på något ställe på att skönhetsomdömen, så som fint och fult, hör hemma i samband med bildundervisningen (Skolverket 2011).

Jag upplever att det finns för lite forskning som beskriver hur bedömning inom bildämnet fungerar. Detta då jag själv och kurskamrater sökt mer kunskap kopplat till detta utan att lyckas. Bedömning i allmänhet finns det mycket forskning om men så fort det kommer till estetiska ämnen minskar omfånget avsevärt. Denna studie kommer att bidra med lärares beskrivningar av hur de arbetar med bedömning inom bildämnet vilket jag inte funnit någon tidigare studie som behandlar. Då jag är inne på olika forum för bildlärare, så som olika Facebookgrupper och bloggar, upplever jag dessutom att det ofta förekommer frågor om just hur olika lärare jobbar med bedömning. Det finns en osäkerhet kring hur bedömningen i ämnet går till och tips efterfrågas frekvent. För att förtydliga för mig själv och andra bildlärare, hur lärare inom bildämnet beskriver sitt arbete med bedömning samt försöka att nå en djupare förståelse för hur bedömningen inom ämnet ser ut för andra lärare samt för att kunna förtydliga vilka delar av ämne som upplevs lätta respektive svåra att bedöma, skriver jag detta arbete.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur bildlärare, i grundskolan och då framför allt på mellanstadiet, beskriver sitt arbete med bedömning inom bildämnet.

2.2 Frågeställningar

Mina frågeställningar är:

- Vad för strategier beskriver bildlärare att de använder sig utav vid bedömning inom bildämnet?
- Vilka förmågor beskriver lärare som lätta respektive svåra att bedöma inom bildämnet?
- Hur beskriver lärare att summativ och formativ bedömning sker inom bildämnet?
- Hur beskriver lärare att det ser ut med det kollegiala samarbetet kring bedömning inom bildämnet?
- Vilka möjligheter har lärare till fortbildning inom bildämnet?
- Hur resonerar bildlärare om eventuella nationella prov i bildämnet?

3 Tidigare forskning och teoretiskt ramverk

Jag kommer här beskriva bildämnet och vad det innebär samt att lyfta olika aspekter som beskriver bedömning och hur den kan gå till, då framförallt ur en allmänpedagogisk synvinkel men även vinklad mot estetiska ämnen. Som ramverk för min studie kommer jag att utgå ifrån bedömningsforskningen som jag presenterar i detta avsnitt.

3.1 Bildämnet och dess förändring

Runt om i världen finns det bilder överallt. De förekommer i olika former, så som skyltar, symboler, statyer och inte minst på olika sociala medier i form av både bilder och filmer. Anders Marner (2005) menar att vi idag lever i det mest bildtäta samhället som funnits historiskt och att digitaliseringen av samhället har en stor bidragande roll till detta. Skolverket (2011) skriver i kursplanen för bild att:

”Kunskaper om bilder och bildkommunikation är betydelsefulla för att kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. Genom att arbeta med olika typer av bilder kan människor utveckla sin kreativitet och bildskapande förmåga.” (Skolverket, 2011. s.28)

Detta betyder att bildämnet är av stor vikt för att elever ska kunna delta aktivt i samhället och ta del av både information och delta i sociala sammanhang. Dessutom radas det upp olika kunskapskrav i läroplanen som eleverna ska visa att de klarar av för att nå godtagbara kunskaper. I Lgr11 finns det idag nio olika kunskapskrav som eleverna måste visa att de klarar av för att nå det idag lägsta godkända betyget, E, i dagens rådande betygsskala F-A (Skolverket, 2011). Dessa kunskapskrav är:

*”Eleven kan framställa några olika typer av berättande och informativa bilder som kommunicerar erfarenheter, åsikter och upplevelser med ett **enkelt** bildspråk och **delvis** genomarbetade uttrycksformer så att budskapet framgår. I arbetet kan eleven använda några olika tekniker, verktyg och material på ett **i huvudsak fungerande** sätt för att skapa olika uttryck. Dessutom kombinerar eleven några olika bildelement på ett **i huvudsak fungerande** sätt.*

*Eleven kan i det bildskapande arbetet **bidra till att utveckla** idéer inom några olika ämnesområden genom att återanvända samtida eller historiska bilder och bearbeta andra uppslag och inspirationsmaterial. Under arbetsprocessen **bidrar eleven till att formulera och välja handlingsalternativ som leder framåt**. Dessutom kan eleven presentera sina bilder med **viss** anpassning till syfte och sammanhang. Eleven kan också ge **enkla** omdömen om arbetsprocessen och kvaliteten i bildarbetet.*

*Eleven kan föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om uttryck, innehåll och funktion i bilder från olika tider och kulturer och gör kopplingar till egna erfarenheter, andra bilder och företeelser i omvärlden.”* (Skolverket, 2011. s. 30-31)

Vi bör även ha i åtanke att betyg i år sex endast satts sedan höstterminen år 2012 (Skolverket, 2013). Det är tydligt att bildämnet inte bara innebär bildskapande idag utan även flera andra moment. Bildanalys är en del av ämnet som tar en relativt stor plats. Ämnet har förändrats över tid och de kunskapskrav som idag finns satta genom Lgr 11 skiljer sig mycket ifrån den tidigare läroplanen, *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, (Lpo 94)*. Enligt Lpo 94 skulle eleverna för att nå godtagbara kunskaper uppnå följande mål:

”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola: [...] har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud.” (Utbildningsdepartementet, 1994. s.10)

Detta innebar att eleverna i princip enbart behövde uppvisa ett måttligt intresse för att nå målen i bildämnet till skillnad från den idag rådande läroplanen där elever ska ges möjlighet att utveckla många olika förmågor, dessutom i olika hög grad för att nå olika höga betyg. Ämnet har förändrats och även teoretiserats i jämförelse med den tidigare rådande läroplanen.

Marner (2005) menar att bildämnet inte bara förändrats genom läroplanen. Ämnet har digitaliserats och om bildämnet ska finnas kvar som ett obligatoriskt skolämne menar han att ämnet behöver digitaliseras i än större utsträckning än i dagens läge. En fördel som skulle kunna komma ur en sådan vidareutveckling av digitaliseringen skulle enligt Marner kunna vara att bryta den dominans av bildframställning som råder inom bildämnet. Även att kunna erbjuda elever att snabbt kunna förverkliga sina idéer och stärka de kommunikativa delarna av ämnet. Han menar även att lärare efterfrågar fortbildning inom området för att kunna möta elevernas behov inom de digitala delarna av ämnet.

3.2 Bedömning och bedömningsprocesser

Bedömning har en stor och central roll när det kommer till olika utbildningar. Bedömning innebär att läraren ger ett omdöme om de kunskaper som en elev uppvisar på olika sätt. Taras (2005) menar att dessa bedömningar och bedömningsprocesser, det vill säga den cirkel där elever bedöms vart de är, vart de ska och vad de ska göra för att ta sig vidare, ska göras i förhållande till de mål man satt upp för eleverna. I den svenska grundskolan återfinns dessa mål i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*(Lgr11) (Skolverket, 2011).

3.2.1 Summativ och formativ bedömning

Summativ och formativ är två typer av bedömning. De är tätt sammankopplade och den formativa bedömningen är direkt beroende av den summativa. Taras (2005) menar att bedömningsprocessen leder fram till den summativa bedömningen vilken är en samlad bedömning av vad en elev kan vid en given tidpunkt. Den formativa bedömningen utgår ifrån den summativa bedömningen och beskriver vad som saknas eller behöver utvecklas för att eleven ska nå ett uppsatt mål. Taras menar vidare att en bedömning kan ha flera olika syften men att bedömningen i sig är oberoende av dem. Christian Lundahl (2014) beskriver olika syften med bedömningar. Typiskt för en summativ bedömning är att den används för att beskriva ett resultat. Formativa bedömningar å andra sidan har som främsta syfte att utveckla och påverka. Lundahl menar vidare att om en bedömning är summativ eller formativ beror på vilket syfte den har. När en bedömning är formativ innebär det att eleven får tillbaka mer än bara ett resultat. Det är viktigt att eleven får kunskap om vad som krävs för att fylla det tomrum som återstår till nästa kunskapsnivå. Det är först då den blir formativ och det blir en bedömning för lärande.

3.3 Befintligt stöd för bedömning inom bildämnet

Som det ser ut just nu i Sverige vad det gäller stöd för bedömning inom bildämnet så har Skolverket (2013) utvecklat ett bedömningsstöd, ett för årskurs 6 och ett för årskurs 7–9. Bedömningsstödet utgörs av såväl en bok som en film där etablerade bildlärare diskuterar olika kritiska aspekter av bedömning av ämnet. Materialet har tagits fram för att bidra till diskussioner kring bedömning inom ämnet samt för att påvisa bedömningens roll i

undervisningen. I bedömningsstödet för årskurs 6 i bild, finns tips till lärare på hur de kan bedöma, bedömningsmatriser, lektionsexempel och förslag på metoder att använda sig av för att synliggöra olika förmågor. I bedömningsstödet framhåller Skolverket vikten av att diskutera med andra lärare såväl inom bildämnet som i andra ämnen, för att kunna bedöma elevers kunskaper. De beskriver samtalet mellan kolleger som ett erfarenhetsutbyte som utgör en hjälp vid såväl bedömningar som vid föräldrakontakt. (Skolverket, 2013).

Skolverket (2013) beskriver hur olika typer av dokumentation kan vara till hjälp för såväl den formativa bedömningen som den summativa bedömningen. De framhåller portfolios, eller portföljer som jag kommer att benämna dem genom mitt arbete, och menar att dessa kan förekomma i många olika former, såväl digitala som analoga. Även samtal om bilduppgifter framhålls och kan användas som ett komplement till de olika portföljerna. (Skolverket, 2013)

3.4 Bedömning inom estetiska ämnen

Estetiska ämnen, därtill hör, bild, musik samt de båda slöjdämnena. Bengt Olsson (2010) skriver om hur det inom bedömning i grundskolans värld finns två linjer. Den ena där det uttrycks att elever bör ha stort inflytande på vad som ska läras och hur det ska läras. Olsson uttrycker det som att barnen äger sitt lärande. Den andra linjen bygget på ett sociokulturellt perspektiv och på ett situerat lärande. I denna bemärkelse innebär det att alla som vistas i miljön där lärandet sker är delaktiga i varandras lärande. Tre aspekter menas vara betydande för bedömning inom estetiska ämnen: självvärdering, kamratbedömning (kamratrespons) och arbete med portföljer. Olsson menar vidare att självvärdering kan härledas till den sokratiska metoden vilken innebär att man samtalar för att nå ny kunskap med hjälp av en samtalsledare. När det kommer till kamratrespons har forskning visat att den är utvecklande för eleverna, inte bara kunskapsmässigt inom det specifika ämnet men även när det kommer till att förstå bedömning bättre. (Olsson, 2010) portföljer kommer jag att beskriva mer under rubriken *Portföljer och matriser*. Olsson (2010) betonar att alla sorters bedömning är av vikt för att eleverna ska utvecklas så mycket som möjligt och att det som är viktigt att tänka på som lärare är att det ska vara tydligt för eleverna när de bedöms, hur de bedöms och på vad de bedöms.

3.5 Portföljer och matriser

Lars Lindström (1998) menar att i arbetet med portföljer handlar det om att synliggöra den skapande processen. Man bedömer inte enbart de färdiga alster som eleverna producerat utan bedömer även vad eleverna haft för utgångspunkter och hur de planerat sitt arbete. Lindström (1998) menar att användningen av portföljer har positiv inverkan på elevernas syn på sin egen utveckling men att det är ett tidskrävande arbetssätt för läraren.

Matriser är ett annat sätt att arbeta för att synliggöra för eleverna vad de är som kommer att bedömas vilket Christian Lundahl (2014) beskriver. Genom att konstruera en matris där läraren bryter ner kunskapskraven och förtydligar för eleverna vad som förväntas av dem för att nå ett visst mål blir det tydligt och lättare för eleven att prestera det som förväntas eller önskas.

3.6 Lärarens förhållningssätt

Märner (2005) menar att för att utvecklas inom estetiska processer är det viktigt att läraren samtalar med sina elever snarare än att enbart tala om för dem hur saker är eller borde vara. Detta öppna förhållningssätt skapar möjligheter till mer kreativitet än det där läraren ses som ett facit. Han menar vidare att det är viktigt att hitta en balans i sitt förhållningssätt till eleverna som lärare. Är läraren för otydlig i sitt samspråk med eleven kan det leda till att

eleven får ta för stort ansvar. Å andra sidan kan läraren ta för mycket plats vilket kan leda till att eleven blir för hårt styrd och eleven framstår som osjälvständig.

3.7 Problem med bedömning inom bildämnet

Undersökningar, gjorda av Skolverket i samband med en nationell ämnesutvärdering av bildämnet, visar att många lärare är ensamma att undervisa i ämnet bild på de skolor de arbetar på. Detta leder till att man står ensamma utan medarbetare att ta hjälp av i sina bedömningar. Skolverket (2015) menar att bristen på kollegialt utbyte inom ämnet kan leda till att ämnet försvagas och lärarkåren inom ämnet även de försvagas. (Skolverket, 2015)

4 Design, metod och tillvägagångssätt

I detta avsnitt kommer jag att beskriva hur studien är designad, vilken metod jag valt samt hur jag gått tillväga. Jag lyfter aspekter som avgränsningar, urval samt för och nackdelar med min valda metod.

4.1 Metod och tillvägagångssätt

Jag har valt att göra intervjuer för att besvara min frågeställning och mitt syfte. Jag utgick ifrån mitt tidigare examensarbete, *Bildlärares återkoppling*, som skrevs i kursen L6XA1G, då tillsammans med min kurskamrat Caroline Olofsson. Arbetet behandlade användningen av begreppen fint och fult samt hur de funnit en väg in innanför bildklassrummets väggar. I kursen L6K80A gjordes en pilotstudie till detta examensarbete, som utgick ifrån det jag och Caroline Olofsson fann i vårt gemensamma arbete, där jag uppmärksammade hur intressant det var att höra hur lärare inom bildämnet pratar om bedömning. Utifrån detta formade jag mitt syfte samt min intervjuguide. Jag kontaktade därefter lärare som jag haft kontakt med tidigare i olika sammanhang för att fråga om deltagande i studien. Mer om hur urvalet gick till skriver jag under rubriken *Urval* längre fram i detta avsnitt. Fem lärare deltog i intervjuerna som genomfördes på varierande sätt. Två av intervjuerna genomfördes i tomma klassrum efter det att eleverna slutat för dagen, en genomfördes i ett tomt personalrum och två genomfördes via telefon på grund av logistiska svårigheter att träffas. Vid de intervjuer som genomfördes i klassrum förekom det vid båda tillfällena att elever glömt saker i klassrummet och därför orsakade enstaka kortare avbrott i intervjuerna. Jag upplever att dessa avbrott påverkade flödet i intervjun men att studiens resultat inte påverkats. Alla intervjuer spelades in och de varade ca 30 minuter. De intervjuer som genomfördes via telefon spelades in via dator och programmet *Simple Recorder*, de övriga intervjuerna spelades in via iPhone applikationen *Röstmemon*. Efter det att alla intervjuer genomförts transkriberades de och jag sammanställde dem i olika teman som jag sedan redovisat i avsnittet *Resultatredovisning och analys*. Som namnet på avsnittet antyder har jag även analyserat mitt resultat i samband med redovisningen av det. Transkripten skrevs ner ordagrant för att få en så tydlig återspeglning av samtalen som möjligt. Pauser och olika läten så som hostningar eller skratt skrevs även med för att ge mig en så tydlig bild av intervjun som möjligt. Däremot när jag redovisar mitt resultat och därmed citerar olika lärare har jag valt att utelämna vissa läten som blir överflödiga för att minska risken att störa läsaren. Analysen har gått till på det vis att jag valt ut citat från intervjuerna som representerar de åsikter som bildlärarna gett uttryck för genom intervjuerna. Analysen är en tematisk analys vilket innebär att jag samlat teman som jag redogör för och analyserar och problematiserar. (Braun & Clark, 2006) Parallellt med att jag skrivit transkriptioner, resultat och analys har jag även skrivit tidigare forskning vilken presenteras i avsnittet *Tidigare forskning och teoretiskt ramverk*. De sista momenten i detta examensarbete har varit att skriva

Diskussion, Sammanfattning och Abstract samt detta avsnitt, Design, metod och tillvägagångssätt.

4.1.1 Avgränsning

I studien har jag enbart undersökt lärares syn på bedömning inom bildämnet men inledningsvis intresserade jag mig även för elevers syn på den samma. Jag tyckte att det skulle varit intressant att undersöka förhållandet mellan hur lärare talar om bedömning i bildämnet med hur det faktiskt ser ut när de undervisar. Detta hade jag önskat att undersöka genom att komplettera den studie jag nu genomfört med observationer av bildlektioner. På grund av tidsbrist har jag begränsat mig och resultatet av detta är att studien endast består av intervjuer.

4.1.2 Kvalitativa intervjuer

Det finns två typer av metoder att välja mellan när man ska genomföra en studie, kvantitativa och kvalitativa. Mitt val föll på kvalitativa då de kännetecknas av en närhet till källan, det vill säga de som ger information till forskaren. Inom kvalitativa studier finns det många olika metoder att välja på. Mitt val föll på intervjuer då jag ville få svar på hur lärare tänker om bedömning. De som intervjuas kan benämnas som respondenter eller informanter beroende på vilket förhållande de har till den information som forskaren är ute efter. I mitt fall är informanter de som har indirekt erfarenhet av bedömning, så som rektorer eller elever. Respondenter å andra sidan är de som har direkt erfarenhet av bedömning, lärarna. (Holme & Solvang, 1997)

Kvalitativa intervjuer bygger på att intervjuaren ställer frågor till en respondent eller informant i samtalsform och är öppen för vad respondenten eller informanten har att säga. Det är viktigt att den som genomför intervjun är lyhörd för vad den tillfrågade svarar och tar vara på den informationen samt eventuellt ställer följdfrågor som inte är nedskrivna i intervjuguiden. Flexibilitet framhålls som viktigt då man kan komma in på områden under intervjun som inte var tänkta att behandla från början. Även vilken plats intervjun genomförs på kan vara av stor vikt då miljön kan påverka hur intervjun, som är av samma karaktär som ett samtal, utvecklas. Vilka roller man har kan även påverka intervjun. Den som medverkar i intervjun har troligtvis vissa tankar på vad den kommer innebära och på vad intervjuaren vill ha för svar. (Holme & Solvang, 1997)

Fördelarna med kvalitativ intervju framhåller Holme och Solvang (1997) som att man kommer nära intervjuobjektet, den som blir intervjuad står i fokus och det är svårt för forskaren att styra resultatet vilket är syftet med metoden. En nackdel att ta hänsyn till är att den kvalitativa metoden inte erbjuder samma möjligheter till generalisering som en kvantitativ metod gör.

4.1.2.1 Tillförlitlighet och giltighet

För mig var det viktigt att välja en kvalitativ metod då det som kännetecknar en sådan är närheten till källan (Holme & Solvang, 1997). Kvalitativa intervjuer är enligt Ulla Eriksson-Zetterquist och Göran Ahrne (2015) ett bra sätt att ta reda på hur förhållanden ser ut i en viss miljö samt även hur individer upplever och känner sig i ett visst sammanhang. Detta är även den huvudsakliga anledningen till att jag valde just intervjuer som metod, för att komma nära bildlärarna, deras tankar om bedömning och bildämnet i sig som möjligt. Jag valde mellan att göra intervjuer och att genomföra observationer. Då jag är intresserad av lärares uppfattningar föll valet på intervjuer då observationer i mitt fall skulle synliggöra hur lärarna gör i praktiken snarare än tankarna bakom handlingarna vilka är de som jag söker. Då alla deltagare i studien

har gått lärarutbildningar som inte utförts i samband med gällande styrdokument är detta en kritisk punkt i min undersökning då dagens läroplan ändrats mycket i förhållande till de föregående. Detta skulle kunna ha en inverkan på mitt resultat. En annan aspekt att ha i åtanke är att jag vid genomförandet av intervjuerna inte hade någon större erfarenhet av något liknande. Detta innebar att jag höll mig relativt hårt till min intervjuguide men vid genomförandet av de två sista intervjuerna vågade jag uttrycka mig lite friare än tidigare.

4.1.3 Urval

Till största del har jag gjort ett urval som är ett baserat på bekvämlighet, ett så kallat bekvämlighetsurval (Holme & Solvang, 1997). Något som var viktigt för mig var att deltagarna i studien skulle vara respondenter, de vill säga lärare i detta fallet som jobbar med bedömning i bild, och inte informanter, i detta fall skulle det kunna vara någon som är rektor för en bildlärare (Holme & Solvang, 1997). Jag har i första hand tillfrågat lärare som jag tidigare varit i kontakt med i olika sammanhang om de vill delta i studien och i andra hand frågat de lärarna om de har bekanta som är behöriga i bildämnet och som eventuellt skulle vara intresserade av att delta. Det visade sig vara svårt att få lärare att delta då många var mitt uppe i betygssättning då genomförandet av studien sammanträffade med att läsåret gick mot sitt slut. Detta ledde till ett bortfall då två andra lärare var tillfrågade men avstod från att delta på grund av tidsbrist. Deltagarna är i huvudsak verksamma i närheten av en stor stad i södra delarna av Sverige. Fyra av deltagarna arbetar på tre olika mellanstadieskolor och en av dem på ett högstadium. Tre av lärarna arbetar som enda behöriga lärare i bild på respektive skola medan två av dem arbetar på större skolor där det finns tre eller fler behöriga lärare i ämnet. Samtliga lärare har lång erfarenhet av att arbeta på mellanstadium. Alla lärare som deltagit i studien är kvinnor vilket kan förklaras med det faktum att Skolverket genom en undersökning konstaterat att 75% av de som undervisar inom bildämnet är just kvinnor (Skolverket, 2015). Samtliga respondenter som deltar i denna studie har lärarutbildningar och utbildningar i bildämnet som är mer än tio år gamla vilket skulle kunna ha en inverkan på mitt resultat.

4.1.4 Etiska aspekter

Alla deltagare i denna studie har informerats om studiens syfte. De har gett mig sitt tillstånd att använda intervjuerna till min studie och är medvetna om sina rättigheter helt i enlighet med de fyra grundläggande forskningsetiska krav som Vetenskapsrådet beskriver som informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Vilket innebär att deltagarna skall informeras om studiens syfte, frivilligt deltagande, konfidentialitet samt att insamlad information endast kommer att användas till denna studie. Detta har delgivits deltagarna dels via missivbrev samt muntligt vid samtliga intervjutillfällen. Jag har valt att inte benämna de olika lärarna specifikt utan beskriver i mitt resultat enbart vad olika lärare har för tankar kring olika delar av bedömning inom bildämnet. Detta då det inte fyller någon funktion för studien att särskilja dem.

5 Resultatredovisning och analys

I kommande avsnitt kommer jag att beskriva flera olika teman som jag funnit genom mina intervjuer av bildlärare. Jag kommer att ge olika exempel i form av citat för att sedan analysera dessa citat.

5.1 Bedömning i bild, på vilket sätt är den annorlunda?

En av de fem lärare som deltog i denna undersökning menar att bedömning i bild inte skiljer sig ifrån bedömning i andra ämnen. Hon menar att man har kunskapskrav likt vilket annat ämne som helst även inom bildämnet och att man håller sig till dem, inte till exempelvis sin egen smak:

”Eftersom man tänker hur väl man utför en förmåga, och jag ska ju inte liksom ställa, den här teckningen var fin, mot den här teckningen var ful. Du förstod mig där. Det vore lika korkat som att säga att den här friskrivningen var fin men den här tycker jag var ful. Alltså jag menar den kan ju vara jättevälskriven även om texten inte faller mig i smaken så har det ju ingenting med det att göra, utan det är ju liksom hur väl, det här är den uppgiften barnet har fått, hur väl har den genomfört den? Och så ser man. Sen är det klart att de som har förmågan lyckas bättre. Men så är det ju med dem som har förmågan att med läsförståelse eller de som har förmågan att slå kullerbyttor eller de som har förmågan att sy. Det är ju förmågor som bedöms.”

Läraren beskriver vikten av att ta avstånd från skönhetsomdömen då vi annars har misslyckats med vårt uppdrag att bedöma i förhållande till Lgr11. Hon menar även att elever har olika förutsättningar för olika delar av olika ämnen men att oavsett så ska de bedömas lika inför kunskapskraven. Läraren tar även upp begreppen *fint och fult*, hon menar att dessa inte hör hemma i samband med bedömning. Denna lärare ser bedömning på så sätt att all bedömning oavsett ämne är densamma. Att kunskapskraven är det som läraren ska ta hänsyn till, inget annat och framförallt inte sin personliga smak. Detta avståndstagande från skönhetsomdömen visar på en vilja att förhålla sig tydligt till styrdokumentet.

En annan av de fem respondenterna menar att bedömningen i sig inte skiljer sig åt ifrån andra ämnen men att möjligheterna till att testa olika kunskaper inte är lika stora. Hon menar vidare att det är svårt att skapa provtillfällen men att andra sätt till test är möjliga inom vissa delar av bildämnet:

”Bedömningen skiljer sig på så sätt att det är ju inte man kan ju inte hålla prov eller om det är någonting man funderar över så kan man ju inte ge dem ett prov på samma sätt som man kan göra i NO. Men där emot kan man ju välja att göra inlämningar och sådant på stora delar i bild, om de man undervisar i till exempel med bildanalys. Man ska ju faktiskt lära sig ord och begrepp för att kunna skriva, samtala om bilder som man har framställt och som man analyserar.”

Denna läraren menar att bedömningen i sig är den samma men däremot att möjligheterna till olika test eller prov är begränsade inom bildämnet. Hon menar att det går att planera inlämningsuppgifter och olika redovisningar, däremot upplever hon det svårt att hålla ett prov inom ämnet. Detta ställer höga krav på läraren att alltid vara närvarande på lektioner och att läraren även får tid till att se så många elever som möjligt under varje lektion då det annars blir väldigt få tillfällen för just bedömning.

De övriga tre lärarna uttrycker att de upplever skillnader mellan att bedöma i bildämnet gentemot andra ämnen. De skillnader som de tar upp är framförallt svårigheter med bedömning av att utveckla idéer samt bedömning av en arbetsprocess. En av lärarna uttrycker det såhär:

”Så som jag uppfattar min uppgift när jag bedömer i bild, så är ju det mer av bedömning av processen än bara resultatet. Och så är det ju inte riktigt i matematiken till exempel, antingen blir det ju rätt eller så blir det fel. Och det är klart att tankesättet

är viktigt för att det ska bli rätt men kan man bara förklara hur man tänker och få rätt svar så är det ju så. Men i bilden kan det ju va så att de tankar man har och det man vill åstadkomma ligger på en högre nivå än det man faktiskt åstadkommer och då ska ju processen också bedömas. Tänker jag.”

Skillnaden på förmågor som testas i detta estetiska ämne till skillnad ifrån andra teoretiska ämnen är något som denna läraren uttrycker utgör en skillnad i hur det är att bedöma i bild. Eventuellt kan detta vara en svårighet för lärare om de undervisar i fler ämnen än bild, att de fastnar i ett tankesätt för bedömning i stort och missar bedömningen av processen i bildämnet. Hon menar att i ämnen där det finns ett rätt svar blir det tydligare. I bildämnet handlar det mer om bedömning av en process snarare än ett resultat. Även om en teckning eller en skulptur landar på en viss nivå betygsmässigt så är det andra delar som räknas in i helhetsbedömningen. Ett alster kan inte bedömas i sig för att generera ett betyg. Läraren behöver se till att han/hon får med alla delar i sin helhetsbedömning. Det vill säga att alla de moment som leder eleven fram till en produkt påverkar bedömningen. Läraren uttrycker att just elevens tankar ska bedömas, vilket gör att läraren måste ge eleverna lämpliga sätt att synliggöra sitt tänkande vilket jag upplever som en svår uppgift som troligtvis behöver varieras till olika elever. Detta för oss vidare till vilka delar av ämnet eller vilka förmågor som bildlärare uttrycker är lättare eller svårare att bedöma.

5.2 Olika förmågor är olika svåra att bedöma

Två av de fem bildlärare jag intervjuat upplever att det är vissa förmågor som är svårare än andra att bedöma inom ämnet. En av dem uttrycker det såhär:

”Alltså jag tänker ju att det här med att kunna använda olika tekniker till exempel, den är ju enklare att titta på, för att antingen har man gjort det och kan det eller så kan man det inte. Alltså just dem är ju enklare än när det gäller till exempel att bidra till en process eller att kunna kombinera, ja vad är det, historiska, alltså man ska kunna plocka gamla influenser och kombinera med nytt. Så det är ju rätt avancerade saker de ska kunna i årskurs sex tycker jag. Eller det här att kunna integrera text och bild för att få fram ett budskap till exempel, de är ju svårare tycker jag.”

Denna läraren uttrycker att hon upplever att det som är lättast att bedöma i bildämnet är de moment som man egentligen kan bocka av, så som att man har använt sig av olika tekniker, så som kollage, måleri, teckning etcetera. Det som hon upplever som svårare att bedöma är de förmågor där eleven ska bidra till en process, kombinera gammalt med nytt och skapa något eget samt integrera bild med text. När det handlar om att elever ska förvalta och vidareutveckla olika inspirationsmaterial så upplever läraren det svårt att bedöma i vilken grad eleverna gjort detta. Det samma gäller att kombinera bild och text. Läraren uttrycker även att det är ”avancerade saker” som eleverna ska kunna i slutet av år sex vilket antyder att hon eventuellt själv upplever vissa saker som svåra och att de därför även är svåra att bedöma.

Den andra läraren som upplever att det finns förmågor som är lättare eller svårare än andra att bedöma menar även hon att det är svåra saker som eleverna förväntas kunna i slutet av år sex. Hon syftar då främst på kunskapskraven för betyget A. Hon trycker på svårigheterna med att bedöma när eleven ska koppla till egna erfarenheter i samband med bild och uttrycker det enligt följande:

”Ja jag tycker det är just det här med resonemangs delen om uttryck och funktion och sånt där, bilder från olika kulturer och tider och göra kopplingar till egna erfarenheter. Alltså det är lite svårt att få fram. Både svårt att skapa lektioner som gör att de kan få

möjlighet att visa det här och att det blir liksom inte spontant att de visar det för att det de är liksom för små för det tycker jag. Eh, de kommer inte och bara sitter och pratar med mig om det eller när de sitter och målar eller när de redovisar då blir det ju mer att jag har gjort det här och det här. Kanske inte riktigt varför och att de drar paralleller och så. Utan, det är så svårt det högsta kunskapskravet tycker jag. Eller det alltså vissa av de här då i betygen. Sen så det lättaste är ju själva uttrycksformerna och ja bildspråket om man säger så. Det tycker jag är det lättaste för det är ju det man ser. Lite arbetsprocess också, det tycker jag har blivit lättare med tid. [...] För många blir ju osäkra på sin egen förmåga i det här. Så det kan vara svårt att hinna med. För du ska ju liksom hinna se deras arbetsprocess och hur de väljer och formulerar sig och hur de går vidare med sitt jobb och det kan vara svårt att hinna med tycker jag.”

Att kunskapskraven är höga för betyget A och att eleverna känns för unga för vissa delar lyfter denna läraren när hon resonerar om de olika förmågorna som ska bedömas inom bildämnet. Hon menar att det faller sig inte naturligt att eleverna visar upp det de förväntas spontant utan att hon som lärare får jobba hårt för att de ska kunna visa upp att de kan. Detta främst när de kommer till förmågan att resonera. Hon tycker inte bara att det är svårt att bedöma dessa förmågorna utan även att det är svårt att skapa uppgifter som är kopplade till förmågorna.

5.3 Kritiska aspekter vid bedömning i bildämnet

Tre av lärarna uttrycker inte att det är någon av förmågorna som är lättare eller svårare än någon annat att bedöma. Däremot uttrycker de andra faktorer som de upplever svåra eller kritiska vid bedömning inom ämnet. Just att vara osäker på sin egen kapacitet som lärare är en sak som en av dessa tre lärarna lyfter. Hon uttrycker att det inte är förmågan i sig som är svår att bedöma utan snarare det faktum att hon inte känner sig säker på vad förmågan innebär:

”Den här, elever kan i det bildskapande arbetet bidra till att utveckla idéer inom några olika ämnesområden. Ja, va? Genom att bearbeta andra uppslag och inspirationsmaterial, den kan jag ha svårt att bedöma för att jag inte riktigt vet vad jag ska göra.”

Läraren uttrycker att hon är osäker på vad olika förmågor egentligen innebär och det utgör en osäkerhet för henne och därför upplevs som svår att bedöma.

En annan aspekt som bildlärarna lyfter som kritisk kring bedömning i bildämnet, som tidigare lyfts, är tidsbrist. Man har många elever på en och samma gång och få minuter per vecka att undervisa på. En av lärarna uttryckte det såhär:

”Att hinna se, för det är ju det, när de ska göra någonting då, eh även i andra ämnen kan de väl såklart behöva mycket hjälp men där är det ju i princip händer i luften hela tiden.”

Denna lärare vittnar om att i bildämnet är det extra påtagligt att tidsbristen är ett problem. Hon vill hjälpa alla så mycket som möjligt utan att ha den möjligheten. Alla de lärare jag intervjuat förutom en säger att de undervisar bild i helklass. Läraren som inte gör det menar på att hon har det lyxigt då bilden ligger samtidigt som ett annat ämne som kräver halvklass på grund av lokalen den undervisningen bedrivs i. Tidsbristen kan också se ut på ett annat sätt menar en av lärarna. Då handlar det om att man behöver tid på sig att lära känna eleverna för att se vad de kan. Hon uttrycker det enligt följande:

”Vad jag kan tänka mig är att det kanske kan vara svårt om man inte känner barnen så bra till att göra en bedömning. Till exempel om man ska sätta betyg i sexan så är det inte riktigt rättvist tycker jag om man bara har haft dem någon termin, man bör ha haft dem hela det året, för att kunna bedöma förmågorna.”

Läraren uttrycker att minst ett år krävs eller är önskvärt att ha tillsammans med sina elever innan läraren kan ge dem ett betyg som ger en rättvis bild av deras kunskaper. Även här upplever jag en viss antydning till upplevd maktlöshet då man inte alltid själv som lärare kan bestämma vilka klasser man ska undervisa. Blir du tilldelad en klass på vårterminen av år sex ska du sätta betyg trots att du inte haft klassen särskilt många veckor.

5.4 Hur tänker bildlärare om summativ och formativ bedömning?

För att förtydliga hur dessa fem lärare jobbar med bedömning bad jag dem att berätta lite om hur de arbetar med summativ respektive formativ bedömning. Jag kommer att börja att beskriva hur de uttrycker att de arbetar med den summativa bedömningen. Det som blev väldigt tydligt för mig var att antingen jobbade lärarna med portföljer i form av bildmappar eller med matriser för att kunna sammanställa sina elevers kunskaper. Några av lärarna använde sig till och med av båda varianterna. Två av lärarna beskrev väldigt tydligt hur de jobbade med att förenkla kunskapskraven och för att sedan skapa matriser som eleverna själva kunde ha och bocka av olika delar som de själva i samråd med läraren kommit överens om att de var klara med. En av dessa lärare har tagit matrisen ett steg längre och skapar en ny inför varje arbetsområde som de jobbar med. Hon anpassar då varje kunskapskrav till den lärokontext som är aktuell. Hon beskriver sitt arbetssätt på detta vis:

”Så jag gör läroändamåtsmatriser och där är varje kunskapskrav som jag bedömer finns med och sen så är lärokontexten som i det här fallet är att programmera ett spel, så finns den förklarad till varje kunskapskrav. Så till att använda verktyg till exempel, så är ju lärokontexten i det här fallet att använda ett programmeringsverktyg. Och då gör jag steg som är specifika för programmerings-verktyget, [...]. Och då hur gör man det på de olika nivåerna? Vad är det jag ställer för krav? Och så försöker jag vara så specifik som det bara går för jag tycker att de ska veta vad det är som krävs av dem. Eh och på E-nivå så har jag bestämt mig för att, [...] då kan man ju använda verktyget på ett sådant sätt att programmet fungerar och att spelet blir klart. Då tycker jag att då har man klarat det, då kan man hantera verktyget. Och så har jag gjort med de andra kunskapskraven jag bedömer också. Sen lägger jag väldigt mycket tyngd på det här med att resonera kring det egna kunskapskravet så att det kunskapskravet får alltid lite större plats och lite fler grejer och när man gör det så det som händer är ju det att samtidigt som man resonerar om sin egen process så det som händer samtidigt är ju att man ger sig själv formativ feedback liksom genom att jobba med det kunskapskravet. [...] Och då ger de ju sig själva formativ bedömning så då vet de vad de ska jobba vidare med till exempel att hitta på idéer eller att använda verktyg eller att uttrycka sig eller vad det nu kan vara. Och sen så att det gör vi hela tiden och de har ju läroändamåtsmatrisen bredvid sig och de ringar in allt efter som de blir klara med någonting och skriver en liten kommentar. Kanske det här är mitt nästa steg, eller lite så. Och sen när det är dags för summativ bedömning så lämnar de in sitt spel i det här fallet och sin matris. Och då är det ju redan inringat hur långt de har kommit. Så att då är ju bedömningen redan klar. Jag behöver aldrig så att säga göra den slutgiltiga summativa bedömningen för att den är ju redan färdig. Så här långt kom vi. Och that's it.”

På detta vis får läraren eleverna att ta större eget ansvar för sina egna processer, hon sparar tid i sin summativa bedömning och eleverna vet redan vart på ett ungefär vart de hamnar i betygsskalan när det är dags att för betygssättning. Det vill säga att detta sätt att arbeta blir tydligt både för läraren och eleverna vad det gäller förväntningar, arbetsgång och

måluppfyllelse kopplat till lärkontexten, det vill säga det sammanhang som lärandet sker i. Arbets sättet kräver en del mer tid i form av planeringsarbete för att kunna genomföras men läraren tycker att det är en bra hjälp för att underlätta den summativa bedömningen.

De tre lärare som inte jobbade lika tydligt med matriser använde sig istället av portföljer, i detta fall i form av bildmappar där allt material samlas för att finnas tillgängligt både för eleverna själva att se sin utveckling och för lärarna att kunna göra helhetsbedömningar. En av dem beskriver det summativa arbetet med bildmappar enligt följande:

”Då kollar jag om det är några delar som jag inte hade så mycket utav eller jag har missat på slutet då. Annars försöker jag att titta av och så att man har med sig det mesta. Och så a, ja så kollar jag hur jag tycker att de genomför sina bilder. Jag har bett dem att samla alla alster som de har gjort i bildmappar och där får dem inte, jag märkte nu att de gärna ville slänga sådant som de själva inte var nöjda över, men där fick jag hejda dem då. Eleverna själva tycker att ja men nu är det ny termin och nu vill jag samla nya grejer i den där bildmappen. Precis som att man rensar en pärm med arbeten ifrån tidigare års kurser. Ehm, men där fick jag lov att hejda dem då och säga att nä men du måste ha kvar det här för att jag vill ju se din utveckling under de här åren och medans man kanske har skrivit upp resultat och så på något annat ställe och så, så att de faktiskt kan rensa sin pärm när det gäller andra ämnen, men när det gäller bilden så kan man inte göra det om man inte har fotat och lagt ut i en lärlogg och sådär. Fast jag tycker nog att man ser dem, ja, ser när de har producerat de, in real life. Känna och titta och granska. Eh det blir en annan känsla för det än om man tittar på ett kort.”

Läraren uttrycker att arbetet med bildmappar gör att det blir lättare för både läraren och eleverna att se elevernas utveckling. Utvecklingen syns tydligare genom att ha kvar de riktiga alstren istället för att exempelvis ha ett kort av dem sparad. Hon jämför med andra ämnen där man ofta kan rensa ut gammalt, både slänga och eventuellt ta hem sådant man skapat, men menar att just i detta ämnet är det viktigt att ha kvar för att kunna se en progression i elevernas arbeten. Hon är noga med att se utvecklingen av elevernas arbeten helt i enlighet med kunskapskraven i Lgr 11.

Tre av lärarna beskriver dessutom hur de jobbar med Unikum, som är ett webbverktyg där både lärare och elever kan ladda upp olika dokument eller kommentera, eleverna laddar i detta fall upp uppgifter och läraren kommenterar samt gör bedömningar. Lärarna beskriver det som att eleven laddar upp sin bild, eller ett kort av den tillsammans med text som beskriver bilden och att läraren där efter ger eleverna ett omdöme efter varje avslutad uppgift:

”Och då får man ju en kommentar tillbaka på Unikum, som är vårt verktyg, liksom i vilken betygsnivå, liksom bobonk, den här processen hamnade på, utifrån kunskapskraven. Men det viktiga är egentligen inte det summativa i slutet utan det viktiga är det formativa under gången liksom. [...] Sen brukar det ju ofta vara så att barnen har tagit ett foto på sitt alster och så har de lagt in det, och så har de några frågor de ska besvara kring, sen får de ett kvitto tillbaka från oss att detta är.”

Unikum som verktyg är för denna läraren vara ett sätt att tydligt samla sina bedömningar samt ett sätt att få eleverna att kunna se omdömet tillsammans med det alster som de själva skapat. Läraren uttrycker det som att eleverna får ett kvitto på vad de åstadkommit. Verktyg som Unikum verkar vara ett sätt att spara tid för läraren. Eventuellt gör det även arbetet med bedömning mer flexibelt då det är webbaserat. Möjligheten till att kommunicera med eleverna utanför lektionstid bör även vara en fördel och skapar möjligtvis fler tillfällen till en formativ

feedback samt sparar värdefull lektionstid till skapande aktiviteter. Läraren framhåller dock den formativa bedömningen och uttrycker att det är den som är viktig, inte den summativa bedömningen.

Lärarna som deltog i studien var alla överens om att det är just den formativa bedömningen som är viktigast samt att den sker kontinuerligt under varje lektion och tar sig form för det mesta genom ett samtal mellan elev och lärare:

”Formativa bedömningen sker ju under tiden som själva bildskapandet sker oftast. Ehm, när man går runt och tittar, hur gör de här eller när de frågar mig, hur ska jag göra för att få till det här, jag säger perspektivet nu, eller hur ska jag göra för att få till den här skuggningen eller han har fått sånt konstigt ben. Och då liksom kan man säga, ja jag kan se att du kanske inte tittat på det ordentligt, eller men be din kompis att ställa sig här nu och titta på den och se hur du kan göra. För då ser man kanske ett problem med teckningen och så kan man tillsammans diskutera hur, okej här såg vi problemet och det är hit jag vill komma.”

Läraren beskriver ett samtal med en elev, hur det kan se ut och hur hon skulle kunna hjälpa eleven framåt i sin process. Hon beskriver hur hon själv först får frågan om hur eleven ska göra men utmanar då eleven att finna en väg själv genom att titta en gång till eller att titta på ett annat exempel, som i detta fallet beskrivs vara en kompis. Att i samverkan med eleven hitta en väg, här är vi, dit ska vi, gör att de gemensamt kan få eleven att utvecklas. Läraren upplevs öppen för att alla i klassen kan vara delaktiga i varandras lärande. Läraren ser det som att eleverna kan lära henne saker vilket skapar ett väldigt öppet klassrumsklimat.

Just att få eleven att hitta vägen själv med hjälp av läraren beskriver en av de andra lärarna. Hon menar att bästa sättet att hjälpa eleven är att inte ge svar utan nya frågor:

”Jag tänker att den enskilda responsen mest handlar faktiskt om elevens förmåga att ge sig själv respons. Så att den är väl frågebaserad snarare, jag ger inte så mycket svar, utan ställer mer nya frågor. Eventuellt kan man ge förslag på, titta på det här då för att komma vidare i din process eller så. Men försöka att inte svara egentligen, utan att fråga och lyssna.”

Läraren menar att eleven kan hjälpa sig själv framåt genom att få hjälp av nya frågor från läraren och att eventuellt även få förslag från läraren på hur eleven kan gå vidare. Hon beskriver att hon helst ger eleverna nya frågor och beskriver sitt sätt att ge respons som frågebaserat. Detta sätt att ge respons blir som ett sätt att hjälpa eleverna till självbedömning. Läraren leder genom sina frågor eleven mot en bedömning av sig själv och vart den ska och eleven får således själv tänka ut vilka val han/hon behöver göra för att ta sig dit, detta med lärarens stöd i form av frågor.

De lärare som använder sig av matriser i sin undervisning menar även att matrisen är ett stöd för dem vid den formativa bedömningen. Den finns till hands för eleverna och gör det tydligt för dem vika steg de förväntas utföra. En av lärarna som använder matriser beskriver det så här:

”Därför så går jag runt nu. Och så tittar vi hela tiden och ringar in. Och då har vi ett system där man ringar in det som är klart och stryker under det som, det som inte är klart. Och sen kan man ju få det inringat nästa gång man kommer till exempel.”

Hon beskriver hur matrisen fungerar som ett sätt för eleverna att tydligare se deras arbetsgång och vad som är nästa steg för dem i deras process. Hon belyser att matrisen är ett levande dokument som hela tiden arbetas med och om man inte når vidare till nästa steg under en lektion så finns möjligheten till det under nästa lektion.

Lärarna beskriver det som att det finns vissa tillfällen då det är lämpligt för dem att ge respons i grupp. Dessa tillfällen karaktäriseras utav att det är många som stött på samma problem under ett arbetsområde. En av lärarna beskriver det på detta sätt:

”Om vi har gjort ett moment, allihop, och de har fått sin egen personliga också så kan vi sammanfatta i grupp, hela området. Om vi nu har hållit på med någonting i lera säger vi. Ja, vad var det som var svårt? Vad tyckte ni? Så kanske vi samlar punkter på tavlan. Ja det var svårt med att det torkade lite snabbt. Jaha, och då tar vi en punkt vad som var lätt. Hur hade vi kunnat göra det annorlunda? Ja då tar vi så som en liten sammanfattning. På slutet av ett område. Annars är det mycket till den enskilda eleven faktiskt.”

Hon framhåller den individuella responsen men menar att man kan ge respons i grupp för att hela gruppen ska få hjälpa varandra framåt. Hon beskriver hur hon samlar punkter på tavlan och låter eleverna vara högst delaktiga i att dela med sig av sina kunskaper och tankar till hela klassen.

Till viss del har lärarna låtit sina elever jobba med självbedömning. Som jag redan lyft har detta skett genom arbetet med matriser där eleverna själva tydligt ser vart de befinner sig och vart de ska. Däremot när det kommer till kamratrespons så uttrycker lärarna det som att detta är något som de kan och vill utveckla:

”Det är en utvecklingssida hos mig. Som jag känner att jag skulle kunna göra mycket bättre. Eh vi har ju haft. Det blir ju lite vernissager och sådär. Om man har jobbat färdigt med något område. Eh, så kan vi sätta upp på väggen i klassrummet eller sådär för att liva upp klassrummet lite granna. Det är något som många klasslärare önskar, att man ska sätta upp och då blir det ju respons men det är ju ingenting som man säger inför alla. Och det skulle jag vilja bli bättre på. De är ju duktiga på att ge varandra respons i andra ämnen så jag tror att de skulle vara det i bilden också.”

Läraren vill verkligen jobba med kamratrespons och vet att hennes elever är kapabla till det i andra ämnen då hon undervisar dem i flera ämnen. Hon visar en medvetenhet om fördelar med kamratrespons men även svårigheterna med att få till ett system för kamratrespons som blir hanterbart där eleverna kommenterar rätt saker.

En av de andra lärarna har mycket tydliga regler för sina elever när de ger varandra kamratrespons. Detta för att eleverna ska använda rätt begrepp och inte ge skönhetsomdömen som inte hjälper varandra framåt i sina processer:

”Då har jag uteslutande att man ska säga vad som är bra. Och då kan det också vara att jag själv först visar på någon bild, det behöver inte vara på någon av deras bilder, det kan ju vara en som jag själv har gjort eller någon annan bild, och så försöker jag att ge dem orden först så att de har någonting att ge respons med [...] Och sen när vi har gjort så några gånger så visar jag på nya bilder och nya saker som jag vill komma åt, som jag vill att de ska lära sig., för att uttrycka. Så får de ju mer och mer i sitt ordbibliotek eller ordförråd. Så den kan de ju ganska lätt, för att de har ju orden för det annars blir det bara den är fin, den var väl.”

Läraren är noggrann med att ge eleverna verktyg för att lyckas med sin kamratrespons. Hon vill undvika användningen av ”fel” ord, så som fint och fult och hon har tänkt igenom hur hon vill lägga upp kamratresponsen i klassen och att det blir tydligt för eleverna vad som gäller när de får ett exempel innan de själva ska testa på att ge respons.

5.5 Kollegialt samarbete, hur kan det se ut?

När det kommer till kollegialt samarbete kring bildämnet så visade det sig att det finns en mycket kritisk punkt att ta hänsyn till. På vissa skolor finns det bara en bildlärare vilket gör ett sådant samarbete väldigt svårt om inte omöjligt. Två av de lärare jag intervjuat jobbar på större skolor där det finns flera bildlärare och de beskriver det kollegiala samarbetet som framför allt ett planeringssamarbete men även att de kan få stöd av varandra om de har något fall då de är tveksamma. En av lärarna som jobbar på en större skola beskriver det kollegiala samarbetet såhär:

”Ja, ja, ja det finns faktiskt jättemycket tack och lov. Ehm, för det första så sitter vi ju som sagt i bestämda ämneslag och sen kan man ha att nu behöver vi ett sådant här ämneslag och så kan man byta om. Så det är inget som är skrivet i sten. Ehm, sen så pratar vi ju lite snabbt emellan, och vi delar material och sådär, så det tycker jag att vi faktiskt gör mycket av. [...] Man känner sig inte ensam i alla fall. Inte någon gång faktiskt. Så att det är bra.”

Läraren beskriver hur hon aldrig känner sig ensam i sin yrkesroll och att det alltid finns någon att fråga då de är flera bildlärare på skolan. Hon uppvisar en tacksamhet inför just möjligheten att ha någon att fråga och bolla idéer med. Bara en sådan sak som att snabbt kunna fråga någon om ett tips i förbifarten verkar denna läraren uppskatta. Jag upplever hennes sätt att uttrycka just detta som att hon inte skulle kunna tänka sig att arbeta på en skola där den möjligheten inte finns.

De som jobbar på mindre skolor beskriver att det kan vara ensamt då de är den enda behöriga bildläraren på skolan. En av lärarna uttrycker det enligt följande:

”Ja, hade jag haft en kollega att bedöma bild med så hade jag gjort, just nu har jag inte det. Min förra kollega och jag till exempel vi hjälptes ju åt att bedöma, när vi skulle sätta betyg för sexorna, och vi liksom resonerade och diskuterade. Men jag tycker att den här har det här värdet eller jag tycker att den här har det här. Det är klart det känns ju bättre än när man står där själv. Nu har jag ju satt betyg ett par omgångar så därför så, känner jag mig ändå lite på banan, vet vad man gör. Nä men det vore ju det bästa, tänk om man nu var två bildlärare på en skola, eller tre, eller många som hade bild.”

Det jag kan utläsa från denna läraren är att hon känner sig tvingad att bedöma själv i ämnet då det inte finns någon annan att ta hjälp av. Hon uttrycker det som att i många andra ämnen finns det alltid någon att rådfråga men att i just bild är hon ensam och tvingas därför till att vara själv i bedömningen. Hon beskriver att hon nu efter att ha satt betyg några gånger börjar känna en viss trygghet men att det önskvärda vore att ha någon eller flera andra lärare att bolla med. Det jag även kan utläsa från ovanstående citat är att läraren verkar sakna ett nätverk för att kunna diskutera frågor som rör bildämnet.

De lärare som agerat respondenter i denna undersökning vittnar alla om att nätverk för bildlärare är något som saknas. Vissa har det till viss del genom att de arbetar på stora skolor där många lärare inom ämnet arbetar. De övriga får inte särskilt stort utbyte av information inom ämnet. Några av lärarna påpekade dock att de är medlemmar i någon eller några grupper på sociala medier som riktar sig mot bildlärare. Det jag sett genom mina intervjuer är en viss

osäkerhet kring bedömning inom ämnet och jag upplever jag att lärarna ger uttryck för att det finns en vilja att diskutera eller i alla fall ha möjligheten att fråga någon om hjälp inom ämnet.

5.6 Bildlärares möjligheter till utveckling

När det kommer till fortbildning inom bildämnet verkar detta vara något som man som lärare helt och hållet får arbeta på egen hand för att få tillgång till. Det finns en efterfrågan bland de lärare jag intervjuat om att utveckla sina kunskaper inom ämnet bild. Två andra ämnen, Svenska och Matematik har flera av lärarna fått fortbildning i. Inte minst genom Läslyftet och Matematiklyftet. Men i bildämnet lyser fortbildningar med sin frånvaro. De lärare som uppger att de har fått någon form av fortbildning inom ämnet är de som själva valt att läsa någon fristående kurs. Detta kan vara ett problem då läroplanen utvecklats mycket och betyg har införts samtidigt som lärare inte uppdaterats i sina kunskaper inom ämnet. Två av fem lärare berättade att de känner till *Bedömningsstöd i bild* (Skolverket, 2013) som skolverket tagit fram i bildämnet. Det är dock inget som de själva använder sig utav i någon större utsträckning.

5.7 Nationellt prov i bildämnet?

Då bedömning i bildämnet skiljer sig från många andra ämnen valde jag att fråga mina respondenter vad de har för tanor om ett nationellt prov i ämnet. Den genomgående reaktionen från lärarna var att direkt fråga sig hur ett sådant prov skulle kunna se ut? Är det möjligt att genomföra? Lärarna hade en positiv inställning till att använda sig av ett nationellt prov om ett sådant skulle komma till men efterfrågar det inte i nuläget. En av lärarna säger såhär:

”Det är lite spännande tycker jag, förstås. Ehm, att, alltså det hade ju varit spännande att se hur de hade gjort. Alltså man har det ju ändå i NO, ett praktiskt moment i No, de ska göra en laboration, i nian i alla fall. Även i sexan de som väljer det. I sexan får man välja om man vill ha NO eller inte. Men då finns det också en praktisk del att de ska göra en viss labb och komma fram till någonting. Det hade man ju kunnat haft. Men jag tror inte att det hade varit helt omöjligt att ta fram en sån sak. Lite spännande. Men ja det kan jag förstå att det tycker att det är lite för mycket prov över lag men ja ändå lite spännande del. Inte alls främmande för det på något sätt.”

Läraren ser möjligheter att genomföra ett nationellt prov inom bildämnet och resonerar i hur det skulle kunna genomföras. Hon drar paralleller till redan befintliga prov i NO. En annan av lärarna drar istället paralleller till matematiken och funderar över vilket stöd för bedömning som skulle kunna följa med provet:

”Jag kan inte se hur man skulle kunna göra en standardiserad mall för det. I sådana fall skulle kanske det vara åt mattehållet? Men jag vet inte hur man ska göra för i matte kan man ju ibland när man ska bedöma, alltså graden av, är den här godkänd, väl, är den utvecklade eller vad är den? Då har de ju med elevlösningar ibland. Men skulle man då haft med olika bilder eller vad skulle man gjort? Eller ska de skicka ut, ja nu vill vi att, årets tema är ju till exempel sikta mot stjärnorna, okej, nu tänker vi skita mot stjärnorna, vad skulle vi kunna göra för bild där? Hmm, och så får man då en viss tid på sig att färdigställa den här bilden. Ett, ska det vara på tid? Hur ser bilden ut efter 80 minuter? Två, hur ska jag veta vad, det är klar det säger ju sig självt då att betygen blir ju som de blir. Men jag ser, väldigt svårt, ska de skicka med tio bilder så som man ska jämföra med? Jag tycker det är jättesvårt. Å andra sidan, det borde ju kunna gå, eftersom de skickar med texter som man ska träna sig på att bedöma både i engelska och i svenska. De skickar ju med sådana här USB-minnen med barn som pratar engelska. Så man skulle ju kunna skicka med två bilder som man har bedömt, den här

är E, de här är så, så får man se, leta efter likheter och skillnader. Ja egentligen går de ju.”

Läraren funderar över flera olika aspekter av hur ett nationellt prov skulle kunna utformas, tid, tema och bedömningsstöd. Lärarna är öppna för ett nationellt prov i bildämnet men det är däremot inget som de efterfrågar då de alla uppger att de känner sig tillräckligt säkra i sina bedömningar i nuläget. Detta uttrycker de som ett resultat av att de jobbat upp en vana för bedömning inom ämnet.

6 Diskussion

Syftet med denna studie är att undersöka hur bildlärare, i grundskolan och då framför allt på mellanstadiet, beskriver sitt arbete med bedömning inom bildämnet. Min studie har visat att bildlärare idag uttrycker att de främst använder sig av portföljer och matriser liksom de som Lundahl (2014) och Lindström (1998) beskriver. Dessa metoder använder lärare i bildämnet i olika hög grad och på olika nivåer. Arbetet med matriser och portföljer fungerar som ett stöd för de bedömningar lärarna gör. Det gäller såväl de formativa som de summativa bedömningarna.

6.1 Ämnets skillnader, svårigheter och lätta delar att bedöma

En av fem lärare i studien menar att bedömning i bildämnet inte skiljer sig från bedömning i andra ämnen medan de andra fyra menar att det är andra förmågor som eftersträvas och att det därför skiljer sig åt. De upplever att det som är svårast att bedöma inom ämnet är huruvida elever bidrar till processer, kombinerar gammalt med nytt, gör kopplingar till egna erfarenheter, utvecklar idéer samt kombinerar bild med text. Det som upplevs lätt att bedöma är användningen av olika tekniker. Lärarna lyfter flera andra aspekter som de upplever svåra vid bedömning inom just bildämnet. En är svårigheten att skapa prov och andra tester som ger tillfällen för bedömningar och en annan är tidsbrist för att stötta elever som vill ha hjälp men även förutsättningarna för att ge rättvisa bedömningar upplevs vara starkt beroende av att man undervisat sin grupp en längre tid. En av lärarna gav även uttryck för att hon var osäker på vad någon av förmågorna som ska bedömas innebar. Trots att det finns ett bedömningsstöd i bild (Skolverket, 2013) så var det bara två av lärarna som framhöll detta. De uppgav dessutom att de inte använder sig utav det men vet om att det finns. Osäkerheten som läraren uttrycker skulle kunna inverka på eleverna och deras möjligheter till utveckling inom det specifika området.

Lgr11 har betydligt fler kunskapskrav än tidigare läroplaner haft. Om lärarna saknar fortbildning vilket de lärare som deltagit i min studie gör betyder det att de på egenhand måste sätta sig in i den nya läroplanen och allt vad den för med sig. Med detta sagt kan jag se att det finns en stor nytta med det bedömningsstödet som finns och möjligheten att använda det i större utsträckning är stor.

Tidsbrist inom ämnet lyfts som en kritisk aspekt. Dessutom lyfts tidsbristen, om eleverna är osäkra då behöver de få stöttning. Detta får mig att undra, om det är ont om tid för ämnet hur ska det då kunna skapas en arbetsmiljö i klassrummet som är hållbar både för lärare och elever?

6.2 Formativ och summativ bedömning inom bildämnet

Alla lärare som deltog i studien uppgav att den summativa bedömningen främst sker genom en sammanställning av olika resultat. Lärarna var helt eniga om att det är den formativa bedömningen som verkligen är intressant och som ger eleverna bäst förutsättningar för lärande. Den formativa bedömningen som lärarna beskrev stämde väl överens med hur Taras (2005) och Lundahl (2014) beskriver den. Däremot gav lärarna uttryck för att de ville utvecklas mer i sina olika bedömningsformer. Även det i enlighet med hur Olsson (2010) beskriver att variation i bedömningsform är positivt inom de estetiska ämnena. Den formativa bedömningen beskrevs av lärarna som vanligast förekommande genom ett samtal och gavs då oftast enskilt. Respons i grupp förekommer enligt lärarna betydligt mer sällan men framhålls som ett bra sätt att hjälpa flera elever samtidigt eller för att summera och utvärdera arbetsområden gemensamt i helklass. Webbverket Unikum beskrivs även kunna användas till att ge respons på inskickade arbeten och då kommer responsen i form av kommentarer. När det kommer till självvärdering eller självbedömning och kamratrespons visade sig detta vara två områden där det var stor variation i hur mycket lärarna gav utrymme för dem. Självvärderingar och självbedömning förekom framför allt i samband med arbetet med matriser. När eleverna själva hade matriser att jämföra sina processer med. Vad gäller kamratrespons var det få som använde sig utav den i nuläget men alla lärare var öppna för användningen utav den och visade även intresse för att utveckla sitt sätt att erbjuda eleverna bedömning på.

6.3 Förutsättningar för kollegialt samarbete

Hur stor skolan är som du jobbar på som lärare påverkar i min studie vilka möjligheter du har till kollegialt samarbete. På de små skolorna var lärarna ensamma behöriga i bildämnet medan på de stora skolorna fanns det flera lärare som hade behörighet i bild. Detta gjorde att lärarna på de små skolorna kände sig ensamma i sina bedömningar medan de som jobbade på stora skolor upplevde att det alltid fanns någon att fråga om man hade det behovet. Skolverket (2015) menar att brist på kollegialt samarbete kan leda till att ämnet tappar i styrka. Lärarna på de små skolorna upplevde inte heller att de hade något nätverk på det sättet som lärarna på de stora skolorna hade. Dessa skolor kan då tänkas försvagas inom bildämnet. Jag ser en möjlighet för kommuner eller andra arbetsgivare inom utbildningsväsendet att skapa interna nätverk för bildlärare och där med säkerställa kollegialt samarbete samt tillmötesgå viljan till diskussion inom ämnet.

6.4 Bildlärares möjligheter till utveckling

Lärarna i studien uttryckte att det var upp till dem själva att vidareutveckla sina kunskaper inom ämnet bild. Ingen fortbildning har erbjudits på arbetsplatserna. Bara två av de fem tillfrågade lärarna uppgav att de känner till *Bedömningsstöd i bild* (Skolverket, 2013) som jag lyft i avsnittet *Tidigare forskning*. Marner (2005) menar att bildlärare efterfrågar fortbildning och det stämmer väl överens med mitt resultat.

6.5 Intresse för och tankar om nationellt prov i bildämnet

Tankarna om ett eventuellt nationellt prov inom bildämnet var många bland lärarna som deltog i studien. De funderade mycket på hur ett sådant prov skulle kunna se ut och hur det skulle gå till rent praktiskt samt vilka stöd för bedömning som skulle kunna tänkas följa med ett sådant prov.

6.6 Vidare forskning

Lärare tenderar att säga att de upplever tidsbrist i samband med bildundervisning. Något som skulle vara intressant att ta reda på mer om är vilket arbetssätt kring bedömning som är mest effektivt? Och hur får man bildlärare att använda både sin undervisningstid och sin planering samt bedömningstid till att bli så smidig och effektiv som möjligt? Ett annat område som skulle vara intressant att utforska är hur det ser ut på skolor eller olika arbetsgivare med det kollegiala samarbetet. Hur det kan struktureras för att få en bra funktion.

Som jag beskrev i beskrivningen av min avgränsning med min studie var det fler aspekter som jag intresserade mig för att undersöka. Dessa vill jag framhålla även här som förslag till vidare forskning och jag syftar då på elevers uppfattningar av bedömning inom bildämnet, samt förhållandet mellan lärares tankar om bedömning i förhållande till hur det ser ut i klassrummen när de undervisar och bedömer.

7 Referenser

Braun, V & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). *Intervjuer*. I Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) (s.34-54) Stockholm: Liber.

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindström, L. (1998). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för bild, drama, idrott och musik.

Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. (2., [oförändr.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Myndigheten för skolutveckling (2008). *Bild: en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Olsson, B. (2010). *Bedömning i estetiska ämnen – mer än bra eller dålig konst eller musik*. I. Stiftelsen SAFLäraryrket (2010). *Bedömning för lärande: - en grund för ökat kunnande*. (s. 44-54). Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Läraryrket.

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

Skolverket. (2013). *Bedömningsstöd i bild*. Hämtad 2016-12-10, från <http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/bild>

Skolverket (2015). *Bild i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket

Taras, M. (2005). *assessment - summative and formative - some theoretical reflections*. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna* [Elektronisk resurs]: Lpo 94: Lpf 94. Stockholm: Utbildningsdep..

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

8 Bilaga 1, missivbrev

Missivbrev

Hej!

Mitt namn är Emma Svensson och jag läser sista terminen på Grundlärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Sista momentet går ut på att skriva ett examensarbete, som omfattar 15hp, där vi själva ska göra en egen studie.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare inom bildämnet arbetar med bedömning. För att ta reda på detta kommer jag att intervjua flera verksamma bildlärare för årskurs 4–6. Intervjuerna kommer att vara ca 30 minuter långa och dokumenteras genom ljudupptagningar för att jag lättare ska kunna bearbeta materialet. Den godkända uppsatsen kommer att publiceras digitalt på Göteborgs Universitetsbibliotek.

För att ge deltagarna i studien största möjliga konfidentialitet kommer jag att ändra alla namn och förvara inspelningar och transkriberingar på min lösenordsskyddade dator.

Deltagandet är naturligtvis helt frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande fram till det att arbetet publiceras.

Om ni har frågor kan ni höra av er till:

Emma Svensson
Göteborgs Universitet
gussveemab@student.gu.se
07**_*****

Handledare
Carina Holmqvist Lid
Carina.holmqvist.lid@gu.se

÷

- Ja, jag vill delta i denna studie.

Namn: _____

Underskrift: _____

Ort och datum: _____

9 Bilaga 2, Intervjuguide

Bedömning i bild.

- Läraren och dennes bakgrund.
Utbildning? Övriga ämnen? Verksamma år? Fortbildningar?
- Tycker du att bedömning inom bildämnet skiljer sig på något sätt från bedömning i andra ämnen som du undervisar i?
- Vilka förmågor tycker du att det är lätt eller svårt att bedöma inom bildämnet? Ge exempel på vad som är lätt/svårt.
- Flera andra ämnen har nationella prov till skillnad från bildämnet.
-Vad tänker du om det? -Vilka konsekvenser får det? -Hade du önskat att det hade funnits? Motivera.
- På vilket/vilka sätt sker den summativa bedömningen i din bildundervisning? Beskriv och ge gärna exempel.
- På vilket/vilka sätt sker den formativa bedömningen i din bildundervisning? Beskriv och ge gärna exempel.
- Ger du respons i grupp eller enskilt? Får eleverna ge varandra respons?
Kan du beskriva något moment där du gjort såhär?
- Hur arbetar du för att hjälpa eleverna att utveckla sina förmågor inom bildämnet?
- Finns det ett kollegialt samarbete kring bedömning inom bildämnet på din skola? Eller ingår du i något annat nätverk av bildlärare?