



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur gör bildlärarna i praktiken?

Observationer kring formativ bedömning i bildämnet

Linn Allén

Självständigt arbete L6XA1A

Examinator: Anna-Lena Pihl

Rapportnummer: VT19-2930-034-L6XA1A

Titel: Hur gör bildlärarna i praktiken? - Observationer kring formativ bedömning i bildämnet; What do teachers do in practice? - Observations on formative assessment in the subject of visual arts.

Författare: Linn Allén

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

Examinator: Anna-Lena Pihl

Rapportnummer: VT19-2930-034-L6XA1A

Nyckelord: Formativ bedömning, bildundervisning, bedömningsstrategier, stöttning

Sammanfattning

Denna studie undersöker hur tre bildlärare i Göteborg arbetar med formativ bedömning i bildämnet, i syfte att bidra med insikter på området. Där har teorier kring stöttning och Lindströms modell för bildundervisningens olika lärandeformer utgjort de teoretiska utgångspunkterna. Frågeställningarna rör hur bedömningsstrategier används och hur återkoppling ges. Studien undersöker också vilka roller som uppstår i bedömningsmötet mellan läraren och eleverna. För att svara på frågeställningarna genomfördes deltagande observationer på tre skolor i olika områden. Analysen är gjord utifrån en hermeneutisk ansats och består av tio lektioner som har kategoriserades in i tre teman utifrån frågeställningarna och teorierna.

Resultatet visar att bildlärarna använder portfoliomethoden, kamratbedömning och viss mån även matriser i det formativa bedömningsarbetet. Återkopplingen ges på olika nivåer och är mer eller mindre förberedd. Mestadels sker återkopplingen i stunden genom en muntlig och individuell återkoppling. Det sker också en förberedd återkoppling genom kamratbedömning. Slutligen antar lärarna olika roller i bedömningsmötet, vilket påverkar elevernas handlingsutrymme. Är resultatet och målet bestämt leder läraren elevernas arbetsprocess framåt. Får eleverna själva bestämma motiv eller teknik uppmuntras de till att använda sig av tidigare erfarenheter och att leda processen vidare. Läraren kan endast stötta dem i arbetet.

Innehåll

1	Inledning	1
1.1	Syfte och frågeställningar	2
1.2	Bakgrund och begrepp	2
1.2.1	Formativ bedömning i skolan	2
1.2.1.1	Bildämnets lärandemål	2
1.2.2	Formativ och summativ bedömning	3
1.2.3	Bedömningsstrategier	3
1.2.3.1	Återkoppling	4
1.2.3.2	Självbedömning och kamratbedömning	4
1.2.3.3	Portfoliometoden	5
1.2.3.4	Matriser	5
2	Aktuell forskning	6
2.1	Internationell forskning	6
2.1.1	Återkoppling	7
2.1.2	Matriser	7
2.2	Nationell forskning	8
2.2.1	Summativ och formativ bedömning	8
2.2.2	Återkoppling	8
2.2.3	Portfoliometoden	8
2.2.3.1	Sammanfattning	9
3	Teoretiska utgångspunkter	9
3.1	Lindströms teoretiska modell	9
3.1.1	Instruktören: undervisning om	10
3.1.2	Handledaren: undervisning i	10
3.1.3	Rådgivaren: undervisning med	11
3.1.4	Pedagogen: undervisning genom	11
3.2	Teorier kring stöttning	11
3.2.1	Instruerande stöttning	12
3.2.2	Förberedd och oförberedd stöttning	12
3.2.3	Individuell och kollektiv stöttning	12
3.2.3.1	Sammanfattning	13
4	Metod	13
4.1	Etnografisk ansats	13
4.1.1	Deltagande observationer	13
4.2	Urval och tillvägagångssätt	14
4.3	Studiens kontext	14

4.4	Genomförande och dokumentation	15
4.4.1	Bearbetning och analys	15
4.5	Etiska överväganden.....	16
4.6	Metoddiskussion observationer	16
4.6.1	Tillförlitlighet och reliabilitet.....	17
5	Resultat.....	17
5.1	Lärarnas bedömningsstrategier.....	18
5.1.1	Arbete med portfoliomethoden	18
5.1.2	Arbete med matriser	18
5.1.3	Arbete med kamratbedömning.....	19
5.2	Återkopplingens olika funktioner.....	20
5.2.1	Oförberedd och individuell stöttning	20
5.2.2	Kollektiv och planerad stöttning	22
5.3	Bedömningsmötets olika deltagarroller.....	22
5.3.1.1	Sammanfattning	24
6	Diskussion och slutsatser	24
6.1	Resultatdiskussion	24
6.2	Pedagogiska konsekvenser	25
6.3	Fortsatt forskning.....	26
7	Referenser	27
8	Bilaga.....	29
8.1	Blankett till målsman.....	29

1 Inledning

Tänkt dig att du ska springa ett maraton som är 42 kilometer långt. Du har förberett dig väl för uppgiften. Kanske har du tränat i flera månader. Tänk dig nu att du står vid starten och ska springa loppet. Plötsligt inser du att du varken druckit eller ätit något det senaste dygnet. Hur tror du loppet kommer att gå? Antagligen inte alls, tänker du eftersom du vet vad som krävs för att lyckas med uppgiften. På samma sätt är det i skolan. För att eleverna ska kunna nå målen behöver de veta vad de ska lära sig och hur de ska göra för att ta sig dit. Denna studie undersöker just detta. Inom skolvärlden kallas det för formativ bedömning.

Vi återgår till loppet igen för en stund. Hur visste du hur du skulle förbereda dig? Antagligen för att du har sprungit tidigare. Kanske har du fått tips under årens lopp från föräldrar, kamrater eller tränare. Du vet vilka strategier du ska användas i detta sammanhang. För att bli duktig på något krävs erfarenhet, motivation och vägledning. Likaså i skolan. Där utvärderar och dokumenterar läraren ständigt elevens kunskapsnivå för att stötta eleverna vidare mot målen. Från årkurs 6 sätts även betyg på prestationerna. Inom bildämnet pågår det en debatt om huruvida bedömningen i slutändan kan hämma elevernas kreativitet, eftersom man anser att bedömningen riskerar att baseras på ytliga kunskaper (Danielsson & Richter, 2014, maj). Därför skulle det vara intressant att undersöka hur lärare arbetar med formativ bedömning i bildämnet, eftersom forskning på området saknas. Intresset i studien riktas mot hur bildlärare arbetar med formativ bedömning i sin undervisningspraktik.

I uppsatsen beskrivs inledningsvis den formativa bedömningen utifrån skolans kontext och relevanta begrepp för studien presenteras. Sedan ges en litteraturöversikt på området som tar upp aktuell forskning och teorier kring stöttning och bildämnets olika lärandeformer. Därefter beskrivs och diskuteras metodvalet deltagande observationer och det empiriska resultatet som analyserats. Slutligen diskuteras resultatet, pedagogiska konsekvenser och vidare forskning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur tre bildlärare i Göteborg arbetar med formativ bedömning i bildämnet, för att belysa vikten av en rättssäker bedömning i de estetiska ämnena. Få tidigare studier har gjorts på området och syftet med studien är därför att bidra med insikter på fältet.

Frågeställningar

1. Hur är de olika bedömningsstrategierna utformade och på vilket sätt används de av lärarna i det formativa bedömningsarbetet?
2. Hur ger lärarna återkoppling till eleverna och vilka deltagarroller skapas i bedömningsmötet mellan läraren och eleven?

1.2 Bakgrund och begrepp

I denna del beskrivs den formativa bedömningen utifrån skolans och bildämnets kontext, för att skapa en bakgrund till studien. Lärares bedömning fyller två olika syften, vilket presenteras närmare genom formativ och summativ bedömning. Andra relevanta begrepp för uppsatsen är bedömningsstrategier och bedömningsmetoder. De ges också en närmare beskrivning.

1.2.1 Formativ bedömning i skolan

Som nämndes inledningsvis är den formativa bedömningen en del av skolans kunskapssyn och används som ett paraplybegrepp för att beskriva olika aspekter av undervisningen. Ett av skolans mål är eleverna succesivt ska öka sin självständighet och därför ska de få träna på att bedöma både sin egen och andras prestationer i undervisningen (Skolverket, 2018). Lärares roll blir då att stötta eleverna i denna utveckling efter deras behov och förutsättningar. Lärares arbete kan beskrivas utifrån de didaktiska frågorna: vad, hur och varför. Alltså, vad eleven kan i förhållande till kunskapskraven och vad hen behöver hjälp med för att kunna nå målen. Relevant för denna studie är därför hur bildläraren stöttar och utmanar eleverna på olika sätt i läroprocessen.

Också i Skolverkets bedömningsstöd för bildämnet (Skolverket, 2014) är den formativa bedömningen central, eftersom man menar att denna gynnar elevernas utveckling. Här beskrivs att eleven aktivt ska delta i bedömningsarbetet på olika sätt. Hur detta sker i praktiken är upp till varje enskild lärare, som ansvarar för att planera undervisningen efter elevernas olika behov och förutsättningar. Det betyder att läraren kontinuerligt anpassar och utvärderar innehållet i undervisningen efter undervisningsgruppen och stöttar eleverna vidare på olika sätt. På samma gång ska eleverna bedömas likvärdig utifrån kunskapskraven.

1.2.1.1 Bildämnets lärandemål

I bedömningen av elevernas kunskaper förhåller sig läraren till ämnets kursplan (Skolverket, 2018). Där beskrivs de förmågor som eleverna ska utveckla i grundskolan genom långsiktiga mål. Med utgångspunkt i de långsiktiga målen och det centrala innehållet har kunskapskrav konstruerats. De beskrivs i kursplanen genom olika fetmarkerade värdeord för kunskapsnivåerna och betygen E, C och A. I det formativa bedömningsarbetet gör läraren då en målrelaterad bedömning av var eleven befinner sig i relation till undervisningens lärandemål (Slemmen, 2013). Som i alla estetiska läroprocesser är vägen fram till målet minst lika viktig som målet i sig. Därför bedöms både resultatet och processen. Relevant för studien är målen och kunskapskraven för årskurs 6 och därför beskrivs några av dem nedan:

Långsiktiga mål

- Genom undervisningen i ämnet bild ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att kommunicera med bilder för att uttrycka budskap [...], undersöka och presentera olika ämnesområden med bilder [...]

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 6

- 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 [...] Under arbetsprocessen **bidrar eleven till att formulera och välja handlingsalternativ som leder framåt.**

Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 6

- [...] med ett **utvecklat** bildspråk och **relativt väl** genomarbetade uttrycksformer [...] Under arbetsprocessen **formulerar och väljer eleven handlingsalternativ som med någon bearbetning leder framåt.**

Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6

- [...] med ett **välutvecklat** bildspråk och **väl genomarbetade** uttrycksformer [...] Under arbetsprocessen **formulerar och väljer eleven handlingsalternativ som leder framåt.**

(Skolverket, 2018, s.26, 29–30).

Det som beskrivs i kunskapskraven är alltså olika kvalitéter som eleverna ska uppnå, där läraren ska bedöma varje elevs pågående process under arbetets gång. Det kräver att läraren kan tolka och identifiera var den enskilda eleven befinner sig kunskapsmässigt, vilket är en utmaning då det är flera elever i salen som ska stöttas och utmanas under en bildlektion.

1.2.2 Formativ och summativ bedömning

I undervisningen brukar man skilja mellan formativ och summativ bedömning, även om gränserna inte alltid är självklara. Det som skiljer dem åt är enligt Klapp (2015) bedömningens funktion. Är avsikten att göra en samlad bedömning av eleverna prestationer under en termin eller ett ämnesområde är bedömningen bakåtsyftande. Det sker vid betygssättning. I bildämnet kan det sistnämnda också handla om att läraren endast tittar på slutresultatet av elevens producerade bilder. Syftar undervisningen däremot till att stötta elevernas lärande under processen genom framåtsyftande återkoppling, så är bedömningen formativ¹. Läraren vet då vad eleven kan och behöver utveckla för att nå målen och stödjer detta på olika sätt.

1.2.3 Bedömningsstrategier

Formativ bedömning brukar delas upp i fem nyckelstrategier som läraren använder i undervisningen. Klapp (2015) sammanfattar dem på följande sätt:

- 1: Att skapa förståelse för lärandemålen
- 2: Att ta reda på vad eleverna vet
- 3: Att ge feedback som leder framåt
- 4: Att låta eleverna lära sig av varandra
- 5: Att aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande

(Klapp, 2015, s.157)

I litteraturen varierar ibland antal strategier och de kan vara formulerade på olika sätt. Relevant för denna studie är de tre sistnämnda punkterna, som handlar om hur läraren ger återkoppling och aktiverar eleverna som resurser för varandra och sig själva. Strategierna kan likställas med kamratbedömning och självvärdering, genom portfolioarbete och arbete med matriser. Dessa strategier beskrivs vidare under följande rubriker. Eftersom strategierna är svåra att skilja åt i praktiken bygger studien på lärarens tolkning och implementering av dem.

¹ Klapp (2015) likställer formativ bedömning med återkoppling

1.2.3.1 Återkoppling

Som tidigare nämnts är återkoppling² en viktig del i det formativa bedömningsarbetet eftersom det utvecklar elevens kunskaper och metakognitiva förmåga³. Hattie och Timperley (2007) delar in återkopplingen i tre frågor som läraren använder för att stötta eleven i att reflektera över sitt lärande:

- Vart ska jag?
- Hur går det för mig?
- Vart ska jag sen?

Återkopplingen kan också ses utifrån de fyra nivåerna: uppgiftsnivå, personnivå, processnivå, metakognitiv nivå (Hattie och Timperley, 2007). Nivåerna används av läraren vid olika tillfällen och för olika syften. Den uppgiftsorienterade nivån är bakåtsyftande och fokuserar på faktakunskaper. Eleven får då veta vad som gjorts rätt och fel i den specifika uppgiften utan att kunna använda återkopplingen. Desamma gäller för återkoppling på personnivå, då den riktas mot eleven som person genom beröm. Återkoppling på processnivå är istället framåtsyftande och fokuserar på att ge eleven relevanta strategier. Läraren ger då konkreta förslag på hur eleven kan ta sig vidare. Återkoppling på processnivå anses vara mer effektivt, eftersom eleven utvecklar förmågor som de har nytta i av i andra sammanhang. Återkoppling på metakognitiv nivå ses som mest effektiv, eftersom läraren då använder bedömningsmetoder som tränar eleven i att bedöma och reflektera över sitt lärande utifrån målen. Läraren ställer öppna frågor och det förs en dialog kring olika strategier.

Återkopplingen är alltså som en form av stöttning som kan ges på olika sätt och vid olika tillfällen beroende på vad målet för undervisningen är. Det förutsätter att läraren vet vad eleverna kan, vilket sker fortlöpande genom att läraren ställer frågor som inbjuder till dialog (Klapp, 2015). Frågorna har också en stöttande funktion, eftersom eleverna uppmanas att tänka kring sitt lärande. Det är därför viktigt att ge dem tid till detta. Återkopplingen blir effektiv först när det finns konkreta lärandemål som eleverna förstår, samt när läraren stöttar eleverna vidare genom konkreta exempel. Målet är att eleven ska utveckla strategier och förmågor som gör att hen succesivt klarar av andra uppgiften på egen hand. Relevanta bedömningsmetoder för studien är självbedömning, kamratbedömning, matriser och portfolio. De presenteras under nästföljande rubriker.

1.2.3.2 Självbedömning och kamratbedömning

Självbedömning⁴ ingår också i den formativa bedömningen där eleven utgår ifrån frågorna: vart ska jag? hur går det för mig? vart ska jag sen? Enligt Andrade (2010) innebär det att eleverna kontinuerligt reflekterar över sitt lärande genom att värdera och revidera sina arbeten utifrån lärandemålen. Något som ökar chanserna för att eleverna utvecklar sin metakognitiva förmåga och möjlighet att lyckas i skolan. Som med all form av undervisning beror det på hur motiverade och intresserade eleverna är av att lära sig. Därför behöver läraren också uppmuntra deras framsteg och stötta dem på olika sätt. Andrade formulerar ett antal kriterier som måste finnas för att självbedömningen ska lyckas:

² Inom utbildningsforskning används oftast begreppet feedback.

³ Att veta hur man lär sig.

⁴ En form av självregleringsprocess

- Medvetenhet om värdet av självbedömning
- Tillgång till tydliga bedömningskriterier
- En specifik uppgift att bedöma
- Modeller för självbedömning
- Direkta instruktioner och stöd i att göra självbedömningen
- Övning
- Antydningar om när det är lämpligt att självbedöma
- Möjlighet att revidera och förbättra prestationer

(Andrade, 2010, s.93)

När eleverna reflekterar över sitt lärande och utvärderar sina arbeten, är det också viktigt att läraren ger återkoppling till eleverna (Jönsson, 2012). Till exempel genom att diskutera vilka strategier som de kan använda i förbättringsarbetet. Självvärdering kan göras på många olika sätt. Det viktiga är att momentet integreras kontinuerligt i den resterande undervisningen och kopplas till uppgifterna som eleverna arbetar med. Ett exempel som ofta används inom bildämnet och som är relevant för studien är portfolioarbete. Det presenteras vidare under nästa rubrik.

För att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin metakognitiva förmåga så behöver läraren ge dem möjligheten att träna på detta. Ett sätt är genom kamratbedömning. Jönsson (2012) menar att arbets sättet ger eleverna olika förslag på hur de kan lösa en uppgift och tränar dem i att ge respons. Återkopplingen blir också mer direkt, eftersom eleverna bedömer kvalitén i varandras arbeten. På liknande sätt kan elevarbeten också användas för att tydliggöra målen, utan att själva bedömningsmomentet ingår.

Precis som vid självvärdering är det viktigt att eleverna får möjlighet att använda sig av återkopplingen, till exempel genom att revidera sina arbeten efteråt. Annars riskerar de formativa vinsterna att gå förlorade. Samtidigt är det inte alltid helt enkelt för eleverna förstå hur de ska använda sig av återkopplingen. Läraren behöver därför ge eleverna tid till att träna på kamratbedömning och stötta dem på samma sätt som vid självvärderingen. För att tydliggöra vilka kriterier och utvecklingsnivåer som finns i uppgiften, kan olika former av matriser användas. Det återkommer jag till under rubriken matriser.

1.2.3.3 Portfoliometoden

Portfolios kan användas för skilda syften och i olika ämnen. Inte minst inom ämnet bild är bedömningsmetoden vanligt förekommande. Lindström (2013) förklarar att eleverna då dokumenterar sin arbetsprocess, till exempel under en termin eller ett temaarbete. I portfolion väljs ett urval av alltifrån förskisser och färdiga verk, till tankar och reflektioner, samt inspiration och anteckningar. Det gör läroprocessen synlig både för eleven och läraren. Eleverna kan då gå tillbaka till olika uppgifter under arbetsprocessen eller vid tidigare tillfällen och ser både sin personliga och kunskapsmässiga utveckling. Det är ett tillfälle för att arbeta med självvärdering på olika sätt. Ett exempel är att i urvalsprocessen be eleverna välja två målade bilder som visar deras utveckling, samt att motivera för varför. Eleverna kan också få välja två arbeten som de är mer eller mindre nöjda med och förklara varför. Hur de reflekterar beror på deras förutsättningar och behov, menar Skolverket (2014).

1.2.3.4 Matriser

Som tidigare nämnts kan matriser användas på olika sätt under arbetet med självvärdering eller kamratbedömning. Eleverna kan utgå ifrån dem när de bedömer varandras arbeten, men också när de får återkoppling av läraren eller klasskamraterna (Jönsson, 2012). Det viktiga är att matrisen blir en del av arbetsprocessen och inte används vid enstaka tillfällen. Vad är då matris? Jönsson (2012) sammanfattar vissa kriterier som matriser bör motsvara:

1. Innehålla kriterier och nivåbeskrivningar som riktar sig mot direkt observerbara handlingar och inte mot "latenta variabler" (som förståelse, begåvning, studieförmåga eller liknande), där enbart läraren kan dra en slutsats om elevernas prestationer.
2. Vara analytiska och inte holistiska, så att eleven kan få/ge nyanserad feedback i förhållande till enskilda kriterier.
3. Ha kvalitativa nivåer, och inte kvantitativa poäng, så att eleverna vet vad de ska sträva efter för att förbättra sina prestationer.
4. Likt annan feedback innehålla nivåbeskrivningar som riktar sig mot uppgiften och inte mot eleven som person

(Jönsson, 2012, s.93)

Matriserna kan se olika ut och används för olika syften. Alm (2015) skiljer mellan bedömningsmatriser och lärandematriser. Den förstnämnda används för summativa ändamål. Till exempel när läraren utvärderar ett arbetsområde eller sätter betyg. Ett exempel finns i bedömningsstödet för bildämnet (Skolverket, 2014) där förmågorna är indelade i olika kolumner och beskrivs genom abstrakta utvecklingsnivåer utifrån kunskapskraven.

Lärandematriser utgår däremot från eleven och är konstuderad för att stödja det formativa bedömningsarbetet. Där har förmågorna översatts till konkreta lärandemål som är kopplade till den specifika uppgiften, utvecklingsnivåerna beskrivs i handlingar och designen är tydlig. Det kan också finnas konkreta exempel som beskriver utvecklingsnivåerna. Eleverna måste förstå vad som förväntas av dem för att de ska kunna bli aktiva i bedömningen. De behöver också ges tid till att använda matriserna och stöttning i hur de används.

2 Aktuell forskning

I denna översikt presenteras aktuell forskning på området. Inledningsvis introduceras internationell forskning, som avgränsats till 2000-talet. Därefter beskrivs nationella studier som är relevanta för undersökningsområdet. Eftersom studien är gjord i en svensk kontext är de valda vetenskapliga artiklarna på nationell nivå publicerade efter införandet av den nya läroplanen 2011 (Skolverket, 2018). Vissa undantag har dock gjorts med hänsyn till studiens fokusering⁵. Litteraturgenomgången består av totalt 20 artiklar. Av dem är det 14 artiklar som ges en närmare beskrivning. Sökning av artiklar har gjorts på sedvanligt sätt genom sökord och av mig kända personer inom fältet. Den internationella forskningen som presenteras nedan rör teoretiseringen av den formativa bedömningen och dess påtalade vinster. Därefter presenteras studier kring återkoppling och matriser.

2.1 Internationell forskning

De senaste decennierna har intresset för formativ bedömning varit stort och internationellt har betydelsen av klassrumssammanget debatterats. Två inflytelserika brittiska forskare är Paul Black och Dylan Wiliam, vars teorier fått stor internationell spridning i utbildningssammanhang. I en av studierna (Black & Wiliam, 2009) presenteras bedömningsstrategierna⁶ genom konkreta undervisningstips i syfte att effektivisera bedömningsarbetet. Andra forskare kritiserar till viss del denna teoretisering, eftersom man menar att ger en förenklad bild av lärprocessen. Pryor och Crossouard (2008) som studerat olika undervisningssituationer i Storbritanniens olika årskurser, menar istället att det handlar om den specifika lärsituationen

⁵ Maria Hurtigs avhandling från 2007, som lyfter relevanta aspekter av portfolioarbete.

⁶ De fem nyckelstrategier beskrivs närmare under rubriken bedömningsstrategier.

och relationerna som finns i klassrummet. Strategierna i sig är därför inte en garanti för att eleverna lär sig bättre, utan det beror på sammanhanget.

Forskningen har också intresserat sig för att studera effekterna av den formativa bedömningen. Ett exempel är McDonald och Bouds (2003) experimentbaserade undersökning från Australien. Där fick en av två grupper, bestående av 256 gymnasieelever, fortlöpande reflektera kring sitt lärande i samtal och skrift. Resultatet visade att de elever som fått träning i självbedövning presterade bättre i samtliga berörda ämnen. Samtidigt konstateras att studiens gynnsamma förhållanden, som extra resurser och tid för att planera för arbetet, inverkat. Det konstateras även i en studie från Israel (Birenbaum, Kimron & Shiltons, 2011). Där genomfördes strukturerade intervjuer med sex lärare och fokusgruppsintervjuer med deras elever i olika årskurser, i syfte att studera vilka faktorer som påverkar lärarens formativa bedömningsarbete. Det visade sig att elevernas motivation och lärarens kompetens på området hade en stor inverkan. Det finns också studier som utgår ifrån ett elevperspektiv, vilket presenteras närmare nedan.

2.1.1 Återkoppling

Forskningen lyfter också olika perspektiv gällande formativ bedömning genom återkoppling. I Yin, Tomita och Shavelstones (2014) experimentella undersökning från USA riktas intresse mot att mäta effekterna av återkoppling i ämnet fysik. Under tre månader delades därför 52 grundskoleelever in i två grupper, där endast den ena fick kontinuerlig och individuell återkoppling av läraren och klasskamraterna i olika former av samtal. I övrigt genomfördes undervisningen på liknande sätt, med samma lärare. Därefter mättes elevernas resultat i olika för- och efter-tester kring begreppsförståelse och metakognition. Resultatet visade att de elever som fått fortlöpande återkoppling presterade något bättre på majoriteten av proven. Tidigare studier har också visat att formativ bedömning främst gynnar lågpresterande elever (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004). Studier från Norden ger samtidigt en annan bild. I Engelsen och Smiths (2010) fallstudie av två norska grundskolor observerades lärare i olika ämnen. Resultatet visar att återkopplingen som ges inte är tillräckligt konkret och att läraren tenderar att prioritera de högpresterande eleverna.

Studier kring återkoppling genom kamrat- och självbedömning, så kallad *reciprocal scaffolding*, i bildämnet utgår generellt från ett lärarperspektiv. De studier som däremot finns kring elevernas uppfattningar utgår ifrån andra ämnen och inriktar sig främst mot äldre elever. På liknade sätt som Yin et al. (2014) studerar Andrade, Hefferen och Palma (2014) ett ämnesöverskridande konstprojekt i USA. Där deltog 96 bildlärare som tillämpade kamrat- och självbedövning, genom olika samtal och skriftliga reflektioner under arbetets gång. Syftet var att öka elevernas prestationer, självständighet och metakognition, vilket sedan antogs genom att studera elevernas för- och efterbilder. En annan bild ges i en undersökning från Nya Zeeland (Peterson & Irving, 2008). Där genomfördes fokusgruppsintervjuer med 41 högstadiel elever för att undersöka vilka uppfattningar som fanns kring återkoppling generellt. Studiens resultat visade att självbedömningarna inte hade någon nämnvärd effekt och att eleverna uppfattade kamratbedömningarna som orättvisa.

2.1.2 Matriser

Det finns också internationell forskning kring användningen av olika matriser, inte minst vid självvärdering och kamratbedömning. I en litteraturoversikt sammanställer Panadero och Jönsson (2013) 21 studier från olika länder och skolämnen för att undersöka om och hur metoden har en positiv effekt på elevernas prestationer. Några av slutsatserna är att matriser både kan stödja återkopplingsarbetet samt elevernas motivation och metakognition oavsett ämne, så länge de integreras på ett meningsfullt sätt. Det betyder att eleverna, inte minst i

grundskolan, behöver ges tid, stöttning och uppmuntran i användningen av matriserna. Det finns också andra undersökningar kring hur IKT⁷ används och påverkar det formativa bedömningsarbetet i olika ämnen (Wang, 2007; Ciampa & Gallagher, 2013). Likaså vad gäller internationella studier kring portfolioarbete som beskrivs nedan ur ett nationellt perspektiv.

2.2 Nationell forskning

En stor del av den svenska forskningen kring formativ bedömning rör dokumentering av elevernas utveckling i IUP⁸ och utvecklingssamtal. Där har forskare bland annat intresserat sig för att undersöka hur arbetet påverkar eleverna självuppfattning och lärarens arbetssituation (Mårell-Olsson, 2012; Hirshs, 2013). Studierna är gjorda i grundskolan och nämns endast i detta sammanhang⁹. Detsamma gäller för forskning kring IKT som inte inkluderar portfolioarbete. Nedan presenteras studier som undersöker vilka konsekvenser den summativa och formativa bedömningen får i undervisningspraktiken. Undersökningar kring återkoppling och hur arbetet kan organiseras genom portfolioarbete beskrivs också.

2.2.1 Summativ och formativ bedömning

I och med införandet av Lgr 11 och betyg från årskurs sex har flera nationella studier intresserat sig för att undersöka förhållandet mellan formativ och summativ bedömning i undervisningen. Ett exempel är Wettergrens (2013) licentiatuppsats där fokusgruppsintervjuer genomfördes med mellanstadielärare från två olika skolor. Syftet var att undersöka hur de resonerade kring bedömning i ämnet matematik. Resultatet visade att lärarna arbetade formativt på många olika plan, till exempel genom att använda sig av elevsvaren för att anpassa undervisningen. Samtidigt upptog prov en stor del av lärarens arbete och många gånger fick inte eleverna någon återkoppling alls. De ökade kraven på dokumentering, till exempel IUP och andra matriser, tenderar också att lägga fokus på ytliga och mätbara kunskaper i undervisningen (Hirshs, 2013).

2.2.2 Återkoppling

I det formativa bedömningsarbetet lyfter många forskare också komplexiteten som finns i klassrummet. I en fallstudie (Vingsle, 2014) undersöks vilka kompetenser läraren behöver genom att observera en matematiklärarens undervisning under drygt två månaders tid. Resultatet visar att formativa bedömningsaktiviteter inte enkelt går att beskriva. Avgörande är lärarens såväl ämnesspecifika som mer allmändidaktiska kunskaper och förmågan att anpassa innehållet efter elevernas behov och förutsättningar. Berggren (2013) studerar däremot hur elever på högstadiet uppfattar och deltar i kamratbedömningsaktiviteter i ämnet engelska genom observationer, enkäter och intervjuer. Underlaget bestod av sex lektioner, där deltagarna tillsammans utarbetade kriterier, som sedan parvis bedömdes genom skriftliga kommentarer. Resultatet visar att eleverna hade svårt att ge och ta emot responsen från varandra. Återkopplingen och stöttningen från läraren i arbetet blir därför centralt.

2.2.3 Portfoliometoden

Det finns också flera nationella studier kring portfoliometoden. I en avhandling av Hurtig (2007) observerades hur tre lärare i olika ämnen använde digital portfolio, i syfte att undersöka hur arbetet uppmuntrade till meningsfulla aktiviteter för eleverna. Observationerna kompletterades också med intervjuer och pågick mellan två till sex år på två grundskolor. Hurtig kom fram till att portfolioarbetet uppmuntrade eleverna att utveckla både sin metakognitiva och multimodala förmåga. Det skedde i en fortlöpande interaktion mellan läraren och eleven, där läraren stöttade dem på olika sätt. Till exempel genom att modellera för och ställa frågor som

⁷ Informations- och kommunikationsteknik

⁸ Den individuella utvecklingsplanen.

⁹ IUP och utvecklingssamtal är inte relevant för studien.

utgick ifrån lärandemålen i självbedömningen. Lars Lindström (2012) drar samma slutsats när ett portfolioarbete i ämnet slöjd studeras. Utgångspunkten är däremot intervjuer med och analyser av fem lärarstudenters egna portfolioarbeten. Arbetsprocessen är densamma, även om det förutsätts att studenterna tar ett större ansvar och sätter upp egna mål. Lindström menar också att undervisningen behöver variera bedömningsmetoderna efter syftet, vilket tas upp under teoretiska utgångspunkter.

2.2.3.1 Sammanfattning

Den internationella forskningen består till stor del av studier från USA och Storbritannien, där man intresserat sig för att mäta effekterna av den formativa bedömningen. De flesta studierna är dock gjorda utanför en praktiktäna kontext, där man använt olika tester för att mäta elevernas resultat. De påtalade effekterna är ibland marginella. Det kan ändå konstateras att fortlöpande återkoppling har en positiv inverkan på elevernas resultat. Både internationell och svensk forskning visar att det inte är bedömningsstrategierna i sig som är avgörande för elevernas utveckling. Den formativa bedömningens vinster är istället beroende av när och hur återkoppling ges, efter elevernas behov och intressen. Det finns alltså ingen mall för vilken återkoppling som fungerar bäst, utan det handlar om vad som gynnar den enskilda eleven.

Många studier visar också att återkopplingen många gånger uteblir och att bedömningarna inte är likvärdiga. Andra faktorer spelar också in. Det är därför svårt att dra några generella slutsatser, eftersom det beror på elevernas motivation, ålder och vilket ämne som undervisas. Relationen mellan läraren och eleven är också viktig. Inom bildämnet är studier kring formativ bedömning inte lika vanlig, varför föreliggande studie kan bidra med kunskap.

3 Teoretiska utgångspunkter

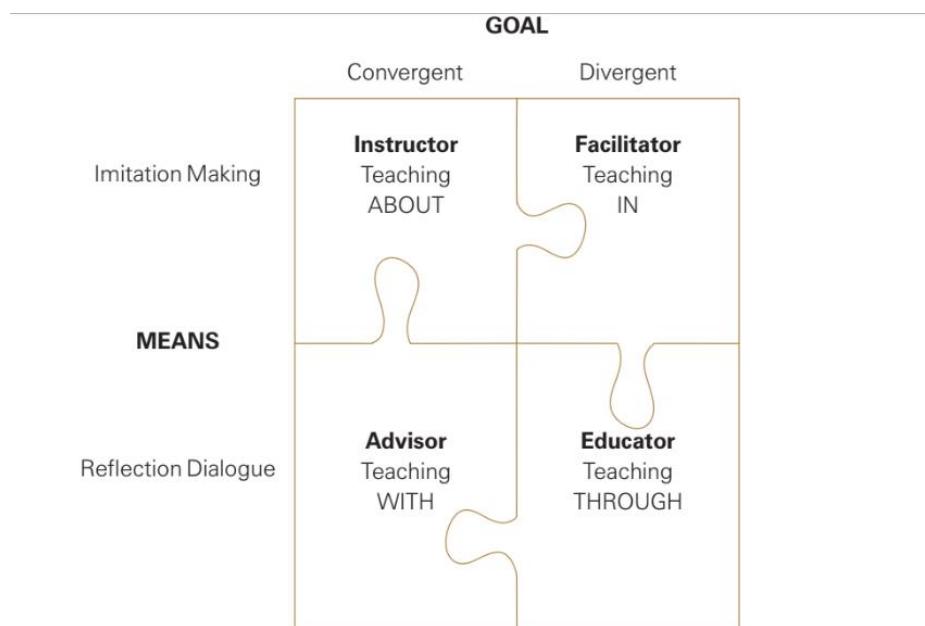
I detta avsnitt presenteras studiens teoretiska utgångspunkter, genom teorier kring bildämnets olika lärandeformer och stöttning.

3.1 Lindströms teoretiska modell

Formativ bedömning kan som visats i tidigare avsnitt, genomföras på olika sätt i olika skolämnen. Inom ämnet bild har Lars Lindström haft stort inflytande på hur man kan tänka och gå tillväga, inte minst genom portfoliomodellen. Den formativa bedömningen som sker i bildämnet kan förstås utifrån Lindströms (2012) fyrfältsmodell. Den illustrerar *vad* och *hur* eleverna lär under ett undervisningsmoment eller arbetsområde. En styrka med modellen är att den synliggör olika former av lärande som sker genom *om*, *i*, *med* och *genom* ämnet bild. Den visualiserar också hur läraren kan tänka när hen planerar, genomför och bedömer undervisning beroende på om målet är *konvergent* eller *divergent*. Det vill säga om resultatet är bestämt i förväg eller inte.

Lindström (2012) är tydlig med att poängtera att det inte finns något idealt förhållningssätt att föredra framför något annat. Det ideala är att inkludera alla fyra formerna för olika syften i undervisningen. Lindström argumenterar därför för en integrering av olika undervisningssätt och bedömningsstrategier, vilket också får konsekvenser för lärarens roll i undervisningssituationen. Dessa redogörs för närmare under följande rubriker.

Figur 1: Fyra sätt att undervisa i ämnet bild (Lars Lindström, 2012)



3.1.1 Instruktören: undervisning om

I undervisning *om* ämnet bild är resultatet redan bestämt och läraren fungerar som en *instruktör* (figur 1). Målet är att eleverna ska lära sig att hantera olika tekniker och processen för att nå dit är redan känd av läraren. Det benämner Lindström (2012) som konvergent mål. Det kan till exempel handla om att eleverna utvecklar kunskaper och färdigheter kring begrepp, stilar eller färglära. Läraren kan då instruera eleverna i hur de blandar färger för att skapa en viss typ av nyans som eleverna sedan efterliknar. Det kan också handla om att reproducera eller återskapa ett tidigare konstverk med likande tekniker, där resultatet är målet. Eftersom läraren utgår ifrån ett redan känt område genom konkreta exempel är det tydligt för eleverna vad de ska uppnå och hur de ska gå tillväga.

3.1.2Handledaren: undervisning i

Nästa fält rör undervisning *i* ämnet bild (figur 1), som kan ses som motsatsen till föregående undervisningsstrategi. Enligt Lindström (2012) är målet fortfarande att bekanta sig med tekniker, genom återskapande och efterlikning. Tillvägagångssättet är däremot av utforskande karaktär. Alltså, hur eleverna går tillväga och vad resultatet kommer att bli är inte bestämt på förhand. Lindström kallar det för ett divergent lärande (figur 1). Det är nyskapande, eftersom eleverna då använder sina baskunskaper och teknikfärdigheter i nya sammanhang. Lindström förklarar att det till exempel kan handla om att eleverna får i uppgift att förmedla en känsla genom olika kulörer eller färgkombinationer. Ingen av elevbilderna kommer att vara den andra lik och eleverna undersöker både färger och uttryck under tiden som de arbetar.

Eftersom lärprocessen inte är bestämd från början, antar läraren en annan roll än som *instruktör*. Lindström använder begreppet *handledare*¹⁰ för att beskriva lärarens förhållningssätt i mötet med eleverna. Med det menas att läraren har goda ämneskunskaper, är flexibel och stöttar varje elev utifrån var hen befinner sig och vad målet är. Skillnaden mellan *instruktören* och *handledare* ligger därför i vad som bedöms och vilka strategier man använder. Den förstnämnda

¹⁰ Lindström använder begreppet *facilitator*

utvärderar resultatet, medan den sistnämnda fokuserar på elevernas kunskapsutveckling i lärprocessen. För att synliggöra och stötta eleverna används därför portfolios och olika former av samtal (Lindström, 2012).

3.1.3 Rådgivaren: undervisning med

I undervisning *med* ämnet bild är målet likt undervisning *om* ämnet bild; konvergent. Det vill säga att resultatet är bestämt i förväg av läraren (Lindström, 2012, figur 1). Målet är däremot kopplat till ett bredare ämnesområde som inte nödvändigtvis har med tekniker eller färdigheter inom bildämnet att göra. Målet kan därför uppnås med varierande verktyg eller medier genom ämnesöverskridande arbetssätt som temaarbeten. Det kan till exempel handla om att komponera text med bild i en tidningsartikel eller att skapa en video utifrån ett projekt som rör aktuella samhällsfrågor. Lindström förklarar att läraren då antar rollen som *rådgivare*.

3.1.4 Pedagogen: undervisning genom

I den sista kategorin, som Lindström benämner som undervisning *genom* ämnet bild, kallas bildläraren för *pedagog* (figur 1). I likhet med *handledaren* och *rådgivaren* är *pedagogens* roll att stötta eleverna under lärprocessen, eftersom målen är divergenta och ämnesneutrala. Det betyder att eleverna, i dialog med läraren, i hög grad ansvarar för vad resultatet kommer att bli, hur vägen dit ser ut och vad de kommer att lära sig under arbetets gång. Som exempel ger författaren olika former av projekt eller gestaltungsarbeten, där deltagarna undersöker någonting som de är intresserade av.

Under arbetets gång är förhoppningen att eleverna inte bara utvecklar kunskaper och färdigheter relaterade till olika ämnen, utan att de också utvecklar förmågor som rör kreativitet, ansvarstagande och empati. Likt undervisning *i* ämnet bild förutsätter det dock att eleverna har fått möjlighet att träna på att använda olika tekniker i andra sammanhang. Eftersom arbetssättet är mer fritt behöver de också ha utvecklat andra viktiga förmågor. Enligt Lindström inkluderar de bland annat målmedvetenhet, risktagande och problemlösning. Likt *rådgivaren* fokuserar *pedagogen* på processen och använder därför varierande former av reflektion och dialoger som stöttning i kunskapsutvecklingen (Lindström, 2012).

3.2 Teorier kring stöttning

Det finns också andra forskare som delat in undervisningen i olika kategorier, i syfte att beskriva undervisningens mål och arbetssätt. En av dem är Jerome Bruner, vars teorier om stöttning haft stor inverkan på undervisning. De tidigare studierna (Bruner, 1960) inriktar sig mot yngre barn och på det stöd som inledningsvis ges av föräldern genom interaktion och uppmuntran. Det är en intuitiv handling som avtar i takt med att barnet själv kan hantera uppgiften. Utifrån en undervisningssituation (Wood, Bruner & Ross, 1976) beskrivs stöttningen sedan, på liknande sätt, genom att en erfaren individ vägleder eleven att klara av något som hen på egen hand skulle ha svårt att utföra. Stöttningen sker på så sätt i en dialog mellan deltagarna, där läraren eller klasskamrater fungerar som resurser för att hjälpa eleven vidare. Processen benämns som *scaffolding*, vilket sammanfaller med Vygotskijs idéer kring den proximala utvecklingszonen (Vygotsky, 1978).

Målet med stöttningen är att eleverna med tiden ska öka sin självständighet och kunna använda sina kunskaper och förmågor i nya sammanhang. Holton och Clark (2006) menar att det handlar om att utveckla den metakognitiva förmågan. Läraren behöver därför skapa intresseväckande och elevnära uppgifter så att eleverna får möjlighet att lära i meningsfulla sammanhang som skapar en lust för att lära. På så sätt utvecklar eleven både ämnesmässiga kunskaper inom bildämnet och sin metakognitiva förmåga.

Stöttning är alltså ett verktyg för att hjälpa eleven vidare under arbetets gång. I tidiga teorier är stöttningen förknippad med språket och interaktionen som sker mellan läraren och eleven. På senare år har *scaffolding*-begreppet sedan vidgats till att inkludera olika redskap (Brush & Saye, 2002; Holton & Clark, 2006). Ett exempel är digitala portfolios som tidigare behandlats. Det är inte verktygen i sig som avgörande för elevernas kunskapsutveckling, utan det handlar om hur läraren integrerar dem i undervisningen. Några av stötningsverktygen beskrivs närmare under nästföljande rubriker.

3.2.1 Instruerande stöttning

Instruerande stöttning handlar om hur läraren introducerar eller tydliggör ett ämnesinnehåll eller lärandemål, med hjälp av skriftliga instruktioner, checklistor, matriser eller bildexempel (Smit, Van de Grift, De Bot, & Jansen, 2017). Stöttningen påminner till viss del om den som Lindström (2012) beskriver i lärande *om* ämnet bild. Det betyder dock inte att resultatet för arbetsområdet behöver vara förutbestämt. Den instruerande stöttningen anpassas efter elevgruppens förutsättningar och behov och efter arbetsområdets syfte. Matriser kan till exempel användas på olika sätt. I introduktionen kan de vara ett verktyg för eleverna i olika former av samtal. I slutet kan både eleverna och läraren använda matriser som stöd för självvärdering och återkoppling (Smit, Van de Grift, De Bot, & Jansen, 2017).

3.2.2 Förberedd och oförberedd stöttning

Stöttningen kan också vara mer eller mindre förberedd. Förberedd stöttning¹¹ är planerad efter vilka svårigheter som elevgruppen kan tänkas stöta på under ett arbetsområde eller en uppgift (Brush & Saye, 2002; Simons & Klein 2007). Läraren kan då tydliggöra vissa moment eller ett ämnesinnehåll på olika sätt. Till exempel genom att modellera för olika tillvägagångssätt och strategier, visa en film eller samtala om olika företeelser. Om eleverna får i uppgift att teckna ett valfritt motiv med en relativt obekant teknik, så behöver läraren instruera eleverna i hur de ska gå tillväga. Läraren antar då rollen som expert (Holton & Clark, 2006), vilket liknar Lindströms beskrivning av läraren som *instruktör* (Lindström, 2012). Det kan vara svårt att veta vad som skiljer den förberedda från den instruerande stöttningen, vilket också Simons och Klein (2007) poängterar.

Många gånger sker också en mer spontan återkoppling när eleverna är i behov av vägledning, som kan beskrivas som oförberedd stöttning (Brush & Saye 2002). Läraren utvärderar då intuitivt var eleverna befinner sig och stöttar dem genom muntlig kommunikation i stunden. Till exempel genom att ställa öppna frågor som utmanar deras föreställningar. Det kan också handla om att tillhandahålla information och material som hjälper dem vidare. Den oförberedda stöttningen kan både vara individuell och kollektiv. Ett exempel är när läraren går runt och hjälper eleverna när de arbetar självständigt med en bilduppgift. Läraren kan då också fånga upp vanliga missuppfattningar eller problem som eleverna har för sedan att lyfta i helklass.

3.2.3 Individuell och kollektiv stöttning

En del av *reciprocal scaffolding* är självstöttning, som beskriver elevens egen förmåga att hitta lösningar på problem och föra lärprocessen framåt (Holton och Clark, 2006). Det förutsätter en självkännedom där eleven vet vad hen är bra och mindre bra på. Eleven vet också hur hen ska gå tillväga för att bli bättre. Något som läraren i de flesta fall har mer erfarenhet och kompetens kring och därför kan stötta på olika sätt. Det viktiga är att aktiviteterna anpassas efter elevernas förmågor och behov. Det innebär att ett arbetssätt som fungerar bra i en klass inte kan sägas fungera för alla. Desamma gäller på individnivå. Det är också viktigt att eleverna ges många tillfällen till att träna på självbedömning.

¹¹ Brush och Saye använder termerna *soft-* respektive *hard scaffolds*.

Likt läraren, kan eleverna också vägleda och stötta varandra i olika par- eller gruppövningar (Holton & Clark, 2006). Eleverna antar då olika roller, efter vilka erfarenheter, kunskaper och förmågor de har samt hur gruppkonstellationen ser ut. Det som skiljer den kollektiva stötningen från lärarens, är att rollerna skiftar mellan deltagarna från situation till situation. När eleverna får skapa gemensamma bilder eller arbeta tillsammans utifrån ett temaarbete ges många tillfällen för detta.

3.2.3.1 Sammanfattning

Både Bruner och Lindström menar att lärarens roll är central i det formativa bedömningsarbetet. Det handlar om att vägleda eleverna mot lärandemålen på olika sätt, efter deras behov och förutsättningar. Vilken roll som läraren antar beror på situationen, lektionens mål och syfte. Lindströms modell är användbar för att analysera olika undervisningsmoment och lärarens agerande i bildämnet. Även om de kan framstå som fragmentariska bilder av undervisningen som helhet är det möjligt att urskilja vilken roll läraren antar och vilken stöttning som ges. Sammantaget krävs olika former av stöttning efter elevernas förutsättningar och behov, samt beroende på om målet är konvergent eller divergent.

I undervisning *om* ämnet bild är det tydligt för eleverna vad som förväntas av dem, eftersom det handlar om färdighetsträning genom kopiering av redan existerande bilder. Stötningen handlar därför främst om att visa hur de använder olika tekniker och tillhandahålla förebilder genom olika exempelbilder. Denna lärandeform återfinns i undervisningen *med* ämnet bild. Eftersom resultatet är målet är stöttning under processen mindre relevant i det förstnämnda. I de övriga undervisningssätten betonas istället andra former av stöttning och bedömningsstrategier genom, portfolioarbete, reflektion och samtal. Läraren behöver vara mer flexibel i stötningen eftersom det handlar om den individuella kunskapsutvecklingen under arbetets gång.

4 Metod

Under följande rubrik redogörs för studiens etnografiska ansats med metoden deltagande observation. Sedan beskrivs urvalet för studien och de valda skolorna och bildlärarna presenteras. För att skilja bildlärarna åt används siffrorna 1, 2 och 3. Därefter beskrivs genomförande, dokumentation och analys. Slutligen diskuteras etiska överväganden, valet av metod samt studiens tillförlitlighet och reliabilitet.

4.1 Etnografisk ansats

Studien har en etnografisk ansats, vilket är en form av kvalitativ undersökning. Enligt Aspers (2011) innebär etnografi att studien fokuserar på att beskriva aktiviteterna och meningsskapandet som sker utifrån den specifika situationen. För att skapa mig en uppfattning om skolorna och lärarna skedde flera besök under studiens gång. Vid besöken iaktogs också skolmiljön och jag förde informella samtal med både bildläraren och övrig personal, för att få en uppfattning om bildläraren, eleverna och skolans kultur. Det skedde till exempel samtal i klassrummet, lunchrummet, via mejl och över telefon.

4.1.1 Deltagande observationer

Då studiens frågeställningar rör *hur* de tre bildlärarna arbetar med formativ bedömning i bildundervisningen, användes kvalitativa och deltagande observationer (Aspers, 2011). Det innebär att jag som observatör deltog aktivt under de observerade lektionerna för att smälta in i omgivningen på ett naturligt sätt. Vid introduktionen och avslutningen var jag till exempel mer avvaktande, samtidigt som jag samtalade med läraren och eleverna under tiden som de

arbetade självständigt. Min roll varierade beroende på vilket moment som genomfördes och deltagandet ökade i takt med att jag fann min roll som observatör.

4.2 Urval och tillvägagångssätt

Urvalet i studien var behöriga bildlärare, i årskurs 4–6, eftersom läraren ska vara insatt i aktuell kursplan och centrala begrepp för undervisning. På grund av tidsramen för arbetet begränsades undersökningen till Göteborg. För att få en så heltäckande och varierad bild som möjligt, bestämdes att skolorna skulle ligga i olika områden och bildlärarna skulle ha olika lång yrkeserfarenhet.

Initialt skickades mejl till rektorer på samtliga mellanstadieskolor i Göteborg, för att komma i kontakt med behöriga bildlärare. Av dem var det runt tio bildlärare och rektorer som svarade att de inte hade möjlighet att delta. Det skickades sedan ut påminnelser utan större framgång, eftersom de som ville ställa upp var tillgängliga först efter studiens tidsram. Valet av bildlärare 1 gjordes därför utifrån ett bekvämlighetsurval genom tidigare kontakter (Bryman, 2011). Bildläraren hade tidigare deltagit i en pilotstudie där intervjuer genomförts, vilket gjorde att relationen till hen och skolan redan etablerats.

Kontakten med lärare 2 och 3 togs genom att jag skickade ut en förfrågan till mina kurskamrater i ett forum på Facebook. Utifrån deras kontakter fick jag sex möjliga kandidater som jag kontaktade via mejl. Av dem valdes två utifrån när de var tillgängliga, hur de arbetade och i vilket område de arbetar inom. Syftet var att undersöka varierande arbetssätt och därför var detta en aspekt i urvalet. Tillvägagångssättet kan ses som en blandning mellan ett tillfällighets- och ett målinriktat urval (Bryman, 2011).

4.3 Studiens kontext

Nedan ges en kort beskrivning av de tre skolorna och bildlärarna för att sätta de studerande lektionerna i respektive kontext. Som tidigare nämnts har namn på skolor, lärare och elever anonymiserats och ersatts med siffrorna 1,2 och 3.

Lärare 1

Lärare 1 arbetar på en relativt stor F-6 skola med fritidsverksamhet, som är belägen i centrala Göteborg. Elevantalet uppgår till drygt 500 elever och personalen omfattas av 60 personer. Bildläraren, som snart har 30 års erfarenhet inom yrket har arbetat på skolan i cirka 20 år. I bildämnet undervisar hen tre klasser i årskurs 6 och har även ämnena idrott och musik. Det finns också flera bildlärare på skolan. Bildlektionerna genomförs i helklass i elevernas hemklassrum där elevantalet varierar mellan 22–29 elever. Lektionerna genomförs en gång i veckan och är 45 minuter långa.

Lärare 2

Skola 2 ligger i en förort i Göteborgs kommun. Där har bildlärare 2 arbetat i fyra av sina fem år som lärare. Hen är ensam bildlärare på skolan och arbetar i övrigt inom fritidsverksamheten. Antalet elever- och skolpersonal är liknade som på skola 1. Bildlektionerna sker varannan vecka under 70 minuter och organiseras på olika sätt efter åldersgrupperna. I årskurs 4 och 5 genomförs halvklassundervisning, medan lektionerna i årskurs 6 genomförs i helklass. Elevantalet varierar därför mellan 12 och 25 elever. Bildsalen är stor och rymlig, med tillgång till det mesta.

Lärare 3

Lärare 3 arbetar på en F-9 skola, där cirka 1000 elever går, i en förort till Göteborg. Bildläraren är relativt nyexaminerad och har arbetat på skolan under ett års tid. Hen undervisar i årskurs 4–6 i ämnena bild, svenska och samhällsorientering. Bildlektionerna genomförs i en mindre bildsal som tidigare använts för naturorienterande ämnen. Lektionerna genomförs i helklass och klasserna varierar mellan 23–28 elever. I de 60 minuter långa lektionerna är de sista 15 minuterna avsatta för ämnet svenska, även om det sker på ett integrerat sätt i praktiken. Det finns också flera bildlärare på skolan.

4.4 Genomförande och dokumentation

På grund av tidsramen för arbetet besöktes varje skola under studien vid två eller tre tillfällen under drygt en månads tid. Varje besök varade mellan en och tre timmar beroende på hur många lektioner som observerades och efter lärarens arbetsschema. De inledande besöken var oftast något längre. Lektionerna dokumenterades genom fältanteckningar och filminspelningar, för att materialet skulle vara möjligt att analysera i efterhand. Vid de två sista besöken på skola 1 och 3 gjordes även ljudinspelningar via mobilen under tiden som läraren gick runt och gav återkoppling till eleverna. Anledningen till detta beskrivs i metoddiskussionen. Materialet kompletterades också med några kortare frågor kring det aktuella arbetsområdet, skolans kontext och lärarens bakgrund. Annat material som användes under lektionerna samlades också in eller fotograferades. De bestod av matriser, skriftliga stödfrågor och exempelbilder.

Totalt observerades 12 bildlektioner som var mellan 45–70 minuter långa i skolans bildsal och elevantalet varierade mellan 12 och 28 elever totalt. Detta berodde på att ämnet undervisades antingen varje eller varannan vecka. Av dem användes och dokumenterades delar från 10 lektioner. Detta berodde på att det första besöket på skola 2 syftade till att få en uppfattning kring skolan. Något som inte behövdes på skola 1 eftersom den besökts tidigare. Då kontakten togs relativt sent på skola 3 filmades lektionerna redan från början. Under lektionerna filmades cirka 10–20 minuter för att materialet skulle vara hanterbart att transkribera. Valet av sekvenser skedde i stunden när någon form av formativ bedömningsaktivitet pågick. Filmkameran var placerad längst bak medan ljudinspelningarna följde läraren. Ljudinspelningarna pågick under cirka 10 minuter. Observationerna genomfördes i olika klasser och bestod av elever från årskurs 4 och 6.

4.4.1 Bearbetning och analys

Efter varje inspelningstillfälle transkriberades materialet från inspelningar och fältanteckningarna i ett dokument. Analysen och tolkningen av materialet har gjorts utifrån en hermeneutisk analys. Enligt Ödman (2004) betyder det att forskaren tolkar observationerna och lärarens agerande utifrån sin egen förståelse av de valda teorierna. I studien har det inneburit att jag rört mig mellan del och helhet, förförståelse och förståelse. De teoretiska begreppen blir en uppsättning kategorier som utgör mina deltolkningar och syftet är den helhet jag hela tiden återvänder till och som delarna belyser. Eftersom det har varit omöjligt att på förhand veta vad observationerna kommer att visa har teorin till stor del tillkommit under arbetets gång. Det har också lett till att materialet delvis reducerats i efterhand. Materialet har delats in i tre kategorier utifrån teorierna och tidigare forskning. Kategorierna bildar resultatbeskrivningens underrubriker.

4.5 Etiska överväganden

Före besöken och under observationerna informerades både lärare och elever om Vetenskapsrådets (2011) fyra grundprinciper som beskrivs nedan. Mest relevant för studien är informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet, vilka beskrivs vidare nedan.

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Informationskravet

I studiens togs det hänsyn till informationskravet, som handlar om min skyldighet att informera deltagarna om studiens syfte och den frivilliga medverkan. Det betyder också att deltagarna kan när som helst under undersökningen kunde välja att avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2011). I en blankett som skickades ut till elevernas föräldrar före besöket framgick detta (se bilaga). De tre bildlärarna informerades om studiens syfte både i mejlkontakten och vid besöken. De var därför medvetna om att studien fokuserade på deras arbete. Vidare informerades eleverna om syftet vid besöken.

Samtyckeskravet

Samtyckeskravet innebär att alla som berörs av studien har rätt att bestämma om de vill delta eller inte. Är deltagarna under 18 år krävs målsmans godkännande (Vetenskapsrådet, 2011). Därför mejlades en blankett till lärarna någon vecka före besöken med studiens syfte och målsmans godkännande (se bilaga). De ansvarade sedan för att eleverna i respektive klass tog hem blanketterna och fick målsmans underskrift. Utöver samtyckesformuläret fick eleverna också möjlighet att avstå från att bli filmade eller inspelade via mobilen i anslutning till lektionen. De elever som inte fått godkännande eller som inte ville delta filmades inte. Eftersom det uppstod problem med att få in lapparna i tid, mejlade även lärarna till föräldrarna och bad dem att meddela om de inte ville att deras barn skulle delta.

Konfidentialitetskravet

I studien skyddas även lärarnas och elevernas identitet på olika sätt genom konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2011). Elevernas och lärarnas namn har därför ersatts med siffror för att det inte ska vara möjligt att identifiera dem. Vissa detaljer kring skolorna framgår medan viss information tagits bort. Det är en avvägning som gjorts för att ge en så tydlig och beskrivande bild som möjligt och samtidigt värna om deltagarnas identitet.

4.6 Metoddiskussion observationer

På grund av examensarbetets tidsram har det varit svårt att följa bildlärarna under en längre tidsperiod. Det innebär att det är omöjligt att veta hur lärarna arbetar med portofoliometoden, matriserna och kamratbedömningen i förlängningen och om de används återkommande. Den etnografiska metoden bygger också på att jag som forskare studerat bildlärarna så pass länge att jag kan sätta mig in i deras tankebanor och resonemang (Bryman, 2011). Om det ens är möjligt från första början så är det knappast det under en kortare tidsperiod.

Ett problem vid observationerna var det stora antalet elever som deltog. På grund av bildämnet timplan genomfördes observationerna som tidigare nämnts i flera klasser. Det var därför ett stort antal föräldrar som skulle godkänna deras barns deltagande, vilket tog mer tid och energi än vad jag räknat med. Eftersom jag inte kände eleverna sedan tidigare var det svårt för mig att

veta vilka som svarat och inte. Därför kretsade en stor del av dialogen mellan mig och bildlärarna kring detta. Det är också naturligt att eleverna rör sig fram och tillbaka i klassrummet under en lektion, vilket blir problematiskt ur ett forskningsetiskt perspektiv. Trots att den elev som inte fått tillåtelse att delta placerades ut på ett sådant sätt att hen inte filmades är det ändå svårt att säkerställa detta när eleven rörde sig genom klassrummet. Det stora elevantalet har också gjort det svårare att skilja dem åt vid transkriberingen.

Observationsmetoderna har också ändrats med tiden för att anpassas efter den specifika elevgruppen, läraren och bildsalen. På skola 2 fungerade inspelningarna med filmkameran bra, eftersom lektionerna mestadels genomfördes i halvklass där eleverna var vana vid att bli filmade. De påverkades inte av inspelningssituationen och det gick att uppfatta vad som sades mellan deltagarna i olika situationer. Lektionerna på skola 1 och 3 genomfördes i helklass, där ljudvolymen var högre och eleverna var mer ovana vid att bli filmade. De påverkades därför av observationssituationen. Därför kompletterades materialet med planerade ljudinspelningar på mobilen under tiden som läraren gick runt i klassrummet. Det var då lättare att uppfatta vad som sades mellan läraren och eleverna eftersom jag följde läraren. Samtidigt var det svårare att få helhetsuppfattning eftersom läraren rörde sig konstant. Det är också anledningen till att många fältanteckningar rör skola 2.

4.6.1 Tillförlitlighet och reliabilitet

Studien är inte gjord i syfte att beskriva hur bildlärare arbetar i allmänhet. Det går därför inte att dra några generella slutsatser utifrån resultatet. Empirin består samtidigt av ett stort antal observationer som är tillräckligt för att bidra till en kunskapsdiskussion i ämnet. Det styrker studiens reliabilitet (Bryman, 2011). Det är dock viktigt att poängtera att en stor del av materialet valts bort i resultatet på grund av studiens begränsade omfattning. Antalet och urvalet av bildlärarna är gjorts på ett målinriktat sätt för att ge en så bred bild som möjligt av lärarnas praktik. De arbetar på olika sätt, i olika områden och har olika lång erfarenhet inom yrket. Det är också svårt att svara på hur lärarna påverkats av studiens fokusering, vilket blir ett problem för resultatets giltighet.

Den kvalitativa metoden och tillvägagångssättet genom inspelningar med filmkamera är också relevant i förhållande till frågeställningarna. Det förstärker resultatets tillförlitlighet (Bryman, 2011). Det kan dock ses som problematiskt att en viss del av materialet samlats in genom ljudupptagningar utan fältanteckningen. Det har då varit svårt att uppfatta och tolka lektionen i sin helhet och den interaktion som sker mellan läraren och eleven. Relevant information för studien kan därför ha missats. Jag anser också att teorierna kring stöttning, bildämnets olika lärandeformer samt lärarens roll är relevanta för studiens fokusering. Det är samtidigt viktigt att poängtera att många andra perspektiv valts bort efter min förförståelse av formativ bedömning.

5 Resultat

I studien undersöks hur de tre bildlärarna arbetar med formativa bedömningsstrategier som aktiverar eleverna som resurser för varandra och sig själva. Det har tolkats utifrån bedömningsaktiviteterna kamratbedömning och självvärdering genom portfolioarbete och arbete med matriser. Bedömningsstrategierna utgör det första temat i resultatet. Nästa tema handlar om hur läraren ger återkoppling utifrån olika former av stöttning. Sista temat illustrerar olika roller som uppstår i bedömningsmötet mellan lärare och elev. Vid direkta citat inleds lärarens kommentar med bokstaven L och elevernas med ett E. Beteckningen för hon och han har även bytts ut med

hen. I vissa fall förekommer vissa beskrivningar i citaten och då används parentestecken. Betoningar är markerade med fet stil och pauserna med tre punkter i följd.

5.1 Lärarnas bedömningsstrategier

Nedan presenteras dessa metoder med början i portfoliomethoden. Två av bildlärarna använder digital portfolio där eleverna får reflektera över sina arbeten i efterhand. Därefter introduceras arbetet med matriser och kamratbedömning. Dessa metoder är det också två av bildlärarna som använder.

5.1.1 Arbete med portfoliomethoden

Både lärare 2 och 3 arbetar med självreflektion via digital portfolio på google classroom. Det är en sorts instruerande stöttning (Smit et al., 2017). Det innebär att eleverna likt Lindströms (2013) beskrivning dokumenterar sin arbetsprocess på olika sätt. Lärare 2 integrerar portfoliomodellen i ett arbetsområde där eleverna i årskurs 6 får måla valfria motiv med akrylfärger. Lärare 3 arbetar på liknande sätt, men utgår från olika temaområden som till exempel antiken och medeltiden. I dokumentationen ingår också elevernas tankar och val under arbetsprocessen. Andrade (2010) menar att denna form av självreflektion behöver uppfylla vissa kriterier. Bland annat behöver den vara kopplad till lärandemålen, med tydliga instruktioner och bedömningsmallar. Eleverna behöver också få många tillfällen till att använda bedömningsformen och möjlighet att revidera sina arbeten i efterhand. Exemplet nedan skildrar hur arbetet kan se ut i klassrummet. Situationen är tagen från skola 2:

Det pågår olika typer av aktiviteter i klassrummet. Vissa sitter och målar klart sina akrylbilder, medan andra som är klara arbetar med reflektionsfrågorna till portfolion. De fotar av bilderna och skriver i sina dokument, antingen på I-pads eller på mobilen. Läraren går runt och sätter sig då och då vid olika elever och diskuterar bilderna som de målat.

(fältanteckning, 26 april)

Situationen kan ses som ett övningstillfälle i självreflektion, där eleverna får möjlighet att bedöma sin arbetsprocess. Den synliggör deras utvecklingen eftersom de får dokumentera och jämföra en tidigare skiss med en senare bild för att motivera val som gjorts under tiden. Via den digitala mappen, reflektionsfrågor och lärarens instruktioner blir det tydligt för eleverna vad de ska bedöma i förhållande till uppgiften. Reflektionen görs dock i anslutning till att eleverna lämnar in uppgiften, när bilderna klara. Portfoliomethoden blir därför också ett utvärderande redskap både för eleven och läraren. Klapp (2012) förklarar att bedömningen då är bakåt-syftande och betygsgrundande. Nedan ges ytterligare ett exempel på detta taget från skola 3:

Läraren står framme vid tavlan och visar ett exempel på hur eleverna kan reflektera i portfolion via projektorn. Det är nedsläckt och lugnt i klassrummet. Eleverna är fokuserade. Någon elev undrar om det är möjligt att komplettera bilder efterhand tills den slutliga inlämningen.

(fältanteckning, 23 april)

Det är tydligt att portfolioarbetet fyller både en formativ och summativ funktion, även om gränserna inte är självklara i situationen. I denna introduktion får eleverna möjlighet att se konkreta exempel i förhållande till lärandemålen och de olika nivåerna i kunskapskraven innan arbetet med självreflektionen påbörjas. Det stöttar dem i självreflektionsarbetet. Samtidigt används bokstavs-beteckning för betygen i exemplet och det är tydligt att reflektionen också fungerar som ett verktyg för läraren i betygssättningen.

5.1.2 Arbete med matriser

Lärare 1 och 2 involverar också eleverna i bedömningsarbetet genom matriser, vilket är en form av instruerande stöttning, enligt Smit et al. (2017). Som tidigare nämnts menar Alm (2015) att

matriser ser olika ut beroende på vad de används till. Enkel beskrivet är summativa matriser till för läraren vid betygsättning. Lärandematriser utgår istället från eleven och är gjord för formativa syften. Under observationstillfällena använde lärare 1 en blandning av dessa två i ett lärtillfälle för kamratbedömning. Syftet med matriserna var att tydliggöra ämnesinnehållet och lärandemålen för lektionen. Inledningsvis visades och diskuterades kunskapskravens olika nivåer gemensamt. Nivåerna var beskrivna genom formuleringarna *enkelt*, *relativt väl* och *välutvecklat* bildspråk via projektorn. Lärandemålen, som utgick från konstepoken impressionismen fanns också tillgängliga på projektorn. Eleverna fick sedan ett elevexempel som de utifrån matrisen och lärandemålen fick bedöma i grupp. Följande exempel beskriver lektionens inledning:

Läraren står framme vid projektorduken som föreställer ett utklipp från kunskapskraven. Eleverna sitter lugnt och stilla och följer med i texten. Läraren pekar mot duken och undrar vad betygsbokstäverna och värdeorden står för. Samtalet är till en början något trevande och eleverna är tysta. Efter en stund kommer diskussionen igång och de enas kring betydelsen. Läraren skriver ner deras tankar i ett dokument som visas på projektorn.

(fältanteckning, 4 april)

I situationen använder sig inte läraren 1 av en traditionell matris i den meningen att dokumentet består av olika kolumner. I situationen förvandlas ändå den summativa användningen av kunskapskraven till ett formativt verktyg för eleven. Det påminner om Alms (2015) beskrivning av lärandematriser. Det underlättar och stödjer elevernas bedömningsarbete, eftersom eleverna själva får konkretisera värdeorden och bedöma arbetena utifrån dessa. Samtidigt finns betygsbokstäverna fortsatt kvar under samtalets gång, vilket bidrar till att fokus hamnar på betyget.

Lärare 2 berättar att eleverna utgår ifrån lärandematriser under arbetets gång. Hen ber dem även att titta i dem under ett tillfälle när de ska självbedöma sina bilder. De användes dock inte under observationstillfällena.

5.1.3 Arbete med kamratbedömning

Lärare 1 och 2 använder sig också av kamratbedömning i det formativa bedömningsarbetet. Det är en form av stöttning där eleverna på samma sätt som läraren vägleder varandra på olika sätt genom *reciprocal scaffolding* (Holton & Clark, 2006). Det som skiljer den kollektiva stöttningen från lärarens, är att rollerna skiftar mellan eleverna i mötet. Det innebär att eleverna får bedöma och återkoppla till varandra utifrån lärandemålen. Klapp (2015) förklarar att läraren då kan inbjuda till samtal genom att ställa öppna frågor som utmanar elevernas föreställningar och tankar. Under ett observationstillfälle avslutade lärare 2 bildlektionen med en gemensam återkoppling i helklass. Där hade eleverna i årskurs 4 målat valfria motiv med vattenfärg:

Eleverna har städat undan på bänkarna och sitter vid sina platser. De är vända mot tavlan där deras färdiga teckningar finns upphängda. Läraren står bredvid och påminner dem om hur viktigt det är att lyssna på varandra. Hen pekar mot den högra sidan av tavlan, samtidigt som hen tar några steg bakåt.

L: Jag tänker vi att vi börjar härifrån.

Många händer är uppe i luften under samtalet och eleverna är minst sagt engagerade. Läraren uppmuntrar eleverna, fördelar ordet och är även delaktig i återkopplingen. Hen stöttar också kamratbedömningen genom att ställa följdfrågor och förtydliga begrepp.

(fältanteckningar, 9 maj)

Den ovanstående situationen visar hur viktig läraren är för att kamratbedömningen ska lyckas. Hen stöttar elevernas bedömning på olika sätt. Dels genom att vara tydlig och delaktig i samtalet och modellera för hur bedömningen ska gå till. Dels genom att ställa följdfrågor till eleverna

som utvecklar deras resonemang. Hen förtydligar även begrepp kring teknikhantering och bildframställning, vilket stöttar deras självreflektion och metakognition (Andrade, 2010). Kamratbedömningen har också en utvärderande funktion, eftersom metoden används efter det att eleverna har målat klart bilderna.

Lärare 1 integrerar istället kamratbedömningen i ett arbetsområde kring konstepoken expressionismen. Där får eleverna i årskurs 6 värdera olika elevbilder utifrån uppsatta kriterier kring komplementfärger och linjer.

Eleverna sitter i grupper och bedömer exempel av elevbilder. Några sitter två och två medan andra sitter i grupper. Det pratas flitigt och de flesta är engagerade i uppgiften. Läraren rör sig under tiden bland i klassrummet och lyssnar på deras samtal. Hen ställer frågor till dem kring teknikhantering och uttryck.

(fältanteckningar, 9 maj)

Situationen kan ses som ett lärtillfälle i kamratbedömning, eftersom eleverna inte värderar varandras bilder. De tränar istället på att använda bedömningsformen i ett formativt syfte. Poängen är att de ska kunna lära sig att värdera sitt eget arbete på samma sätt som de nu värderat exemplen. Syftet med kamratbedömningen är att utveckla elevernas självreflektion och metakognition (Andrade, 2010). Tankesättet kan därför användas för att utvärdera framtida arbeten, även om eleverna som gjort bilderna inte har möjlighet att använda sig av återkopplingen.

5.2 Återkopplingens olika funktioner

Nedan ges exempel på två former av återkoppling som förekommer i de tre lärarnas bildundervisning. Den första formen beskriver lärarens återkoppling genom oförberedd och individuell stöttning. Den andra formen av återkoppling är förberedd och kollektiv i kamratbedömningsaktiviteter.

5.2.1 Oförberedd och individuell stöttning

Den största delen av återkopplingen sker i interaktion mellan läraren och eleven under tiden som eleverna arbetar självständigt. Brush och Saye (2002) beskriver det som en oförberedd form av stöttning. Läraren utvärderar då intuitivt var eleverna befinner sig i sin utveckling, kunskapsmässigt och stöttar dem genom muntlig kommunikation i stunden. Återkopplingen utgår ifrån var eleven befinner sig, hur det går för eleven och vart eleven ska sedan (Hattie & Timperley, 2007). Följande exempel är hämtat från skola 3, där en elev går fram till läraren för att fråga hur hen ska komma vidare:

E: Jag vet inte riktigt hur jag ska måla det här sen.

L: Jag tänker att du tar en tuschpenna eller en färgpenna och så färglägger du.

E: Eller kol?

L: Det är det som är nackdelen med att det är en siluett. Ska du göra något med bakgrunden då kanske?

Elev: Ehh, jag vet inte om jag ska måla en kulle bara så här.

L: Mmm, eller någonting mer?

E: Jag vet inte.

L: Men du kan ju kanske måla Blåkulla eller någonting?

Elev: Då kan jag måla henne svart och lägg krut på bakgrunden?

L: Ja, absolut.

(fältanteckning, 25 april)

I situationen förklarar läraren för eleven vilka utmaningar som finns i hens valda motiv och teknik. Hen ger också konkreta förslag på vad hur eleven kan utveckla bilden genom att addera

motiv och genom att använda tuschpenna. Återkopplingen kan samtidigt tolkas på olika sätt beroende på om man utgår från bilden som helhet eller motivet i sig. Eftersom eleven ännu inte påbörjat arbetet med bakgrunden kan lärarens förklaring ses som en instruerande stöttning. I samtalet om bilden som helhet blir det ändå tydligt att det rör sig om en återkoppling. Där uppstår också en gemensam förståelse kring bildens uttryck och läraren ställer frågor som leder elevens tankar och idéer framåt.

Det finns också många exempel där bildlärarna snabbt utvärderar elevernas bilder på en uppgiftsorienterad nivå. Hattie och Timperley (2007) menar att återkopplingen då ger information om vad eleven gjort rätt eller fel utan att eleven kan använda den på något sätt. Återkopplingen blir då bakåtsyftande och summativ. Ett exempel på detta är en situation tagen från slutet av en bildlektion på skola 1. Där kommer en elev fram och visar sin bild för bildläraren:

L: Kolla här, det vita som blev där. Det blir lite som en glöd va?

E: Mmm

L: Och sen inramningen, den här mörkblåa. Det tycker jag ger ett lite...nästan ett lite läskigt uttryck. Jag tycker att den ser ut som att den är väldigt på nått sätt instängd av det här mörka och så kommer det ett litet hopp...hopp av ljus...woow, grymt bra. Väldigt starka och fina färger. Jag vill att du behåller den. Gör färdigt den när du har tid. Jättebra.

(fältanteckning, 9 maj)

Läraren poängterar bildens förtjänster och uppmuntrar till samtal genom att prata kring bildens uttryck med eleven. Det får troligtvis eleven att börja tänka och reflektera över uttrycket, men det uppstår inget samtal mellan dem. Eleven får heller ingen information om hur hen kan utveckla bilden, vilket troligtvis påverkas av att situationen uppstår i slutet av lektionen. Eleven kommer ändå inte att kunna fortsätta sitt arbete under denna lektion.

Återkoppling på processnivå är istället framåtsyftande och fokuserar på att ge eleven relevanta strategier för att ta sig an framtida uppgifter. Hattie och Timperley (2007) förklarar att läraren då ger eleven tips på strategier som hen kan använda sig av för att ta sig vidare. Strategierna har eleven sedan nytta av i framtida arbeten. Ett exempel på detta är när lärare 2 går runt och ger individuell återkoppling till eleverna medan de arbetar självständigt. Hen har berättat för en elev att hen behöver färgsätta sin bakgrund och stöttar eleven att välja en passande färg. Nästföljande situation beskriver interaktionen några minuter senare. Bildläraren hänvisar då till en färgcirkel som finns upphängd i klassrummet:

L: Elev1, du har jättebra idéer. Kan du tipsa Elev2 om vilken bakgrund hen skulle kunna ha här?

E2: Vad ska jag ha för bakgrund?

E1: Jag vet inte.

E2: Läraren sa att du hade bra idéer.

[...]

E: Så nu har jag målat ögonen, men vad i helskotta ska jag ha för bakgrund?

L: En komplementfärg till röd?

L: ...En komplementfärg till röd skulle det kunna vara.

E: Och vad är det?

L: Kolla på färgcirkeln.

E: Grön?

L: Det kan vara så att du känner att absolut inte grön. Men då har vi i alla fall tagit bort ett alternativ.

(fältanteckning, 24 april)

Bildläraren ger flera förslag på hur eleven kan välja en färg till sin bakgrund. Inte genom att säga vad hen själv tycker, utan genom att tipsa om strategier som kan användas. I detta fall

genom att fråga en klasskamrat eller genom att söka inspiration via färgcirkeln. I situationen fungerar strategierna sådär, eftersom den andra eleven inte kan hjälpa hen. Samtidigt är det användbart för eleven nästa gång hen fastnar och läraren inte finns till hands.

5.2.2 Kollektiv och planerad stöttning

Återkopplingen ges också i mer planerade situationer genom kamratbedömning. Läraren använder sig då av en förberedd stöttning (Brush et al., 2007) utifrån vilka svårigheter som kan finnas bland elevgruppen. Denna form av stöttning är nära sammankopplad med återkoppling som rör sig på en metakognitiv nivå (Hattie & Timperley, 2007). Det är återkoppling som sker i dialog och tränar eleven i att bedöma och reflektera över sitt lärande utifrån målen. Situationen nedan är en kamratbedömningssituation där bildlärare 2 tillsammans med eleverna diskuterar två olika elevbilder. Den första föreställer en kopp med choklad i. Eleven är missnöjd med att det finns en fläck på bilden eftersom hen råkat spilla vatten där. I nästföljande situationen lyfts strategier som en annan elev använt sig av:

L: En sak du kunde göra är att omvandla den till att det är choklad som rinner där. Då blir det inte längre som ett...åh, jag gjorde fel och så blev det inte så bra som jag hade tänkt. Då blir det en ännu mer spännande tavla och då är det bara bra att man råkar göra fel.

E: Det kommer ånga där.

L: Ja! Det måste vara en väldigt varm kopp choklad.

E1: Det...det är drastiskt. Alla hens bilder är...

L: Dramatiska?

E1: Eller nej, att det händer någonting.

L: Dynamiska?

E1: Mmm.

L: Ja, här har vi ju rörelse. Det händer någonting. Det är nästan en levande bild.

[...]

L: Var det så att du först gjorde...en ljusare grön och sen fyllde i med en mörkare?

E: Mmm.

L: Mmm! Det var dessutom ett smart arbetssätt. Då slipper man tänka på hur man ska fylla i massa ytor. När man först kör med ljusare nyans och sen bygger på det med mörkare. Riktigt bra!

(fältanteckning, 24 april)

I situationen är det tydligt att eleverna fungerar som resurser för varandra, vilket är en form av *reciprocal scaffolding* (Holton & Clark, 2006). Läraren stödjer arbetet genom att tydliggöra begrepp och ställa frågor, men i övrigt är det eleverna som ses som experter och leder samtalen. De har skapat bilderna och kan därför motivera för val, motiv och tillvägagångssätt. Under kamratbedömningen får eleverna tips på strategier som de kan använda sig av i framtida arbeten. De blir också inspirerade av varandras motiv, uttryck och teknikhantering. Kamratbedömningen skapar också ett öppet klimat, där det ses som okej att inspireras av varandra och att fråga varandra om hjälp.

5.3 Bedömningsmötets olika deltagarroller

Som tidigare presenterats kan bildundervisningen förstås utifrån Lindströms teoretiska modell, som rör undervisning *om, i, med* och *genom* ämnet bild (Lindström, 2012). Sammanfattningsvis handlar det om att läraren antar olika roller beroende på undervisningsmomentets- eller arbetsområdets mål och syfte. När målet och resultatet är bestämt vet läraren exakt vad som ska göras och läraren fungerar som en *instruktör*. Är målet eller resultatet inte bestämt kommer läraren att behöva vara flexibel och stötta eleverna under arbetsprocessen eftersom eleverna ges en större frihet. Läraren får då rollen som *handledare*. Är målet bestämt, men tekniken mer valfri fungerar läraren som en *rådgivare*. Nedan illustreras en lektion från lärare 2. Där får eleverna måla valfria motiv med vattenfärger:

Eleverna går och hämtar material, som staffli, penslar, vattenfärg och sina påbörjade teckningar. Det skapas rörelse och ljud i klassrummet. Några av eleverna är nyfikna på vad andra har gjort och går runt och tittar, medan andra sätter igång direkt. Någon elev tar fram sin I-pad för att leta efter inspiration. Läraren går runt och hjälper eleverna att ställa upp sitt staffli, svarar på frågor som eleverna har och hjälper dem vidare i processen. Hen rör sig hela tiden mellan eleverna. Det ”surras” i klassen.

(fältanteckning, 24 april)

Utifrån arbetsområdet och situationen som beskrivits ovan är det tydligt att lärarens roll kan ses som en *handledare*. Hen kan *instruera* dem i de momenten som rör tekniken, men i övrigt behöver hen stötta dem på andra sätt eftersom eleverna själva väljer riktning och motiv. Det betyder att läraren måste vara flexibel i mötet med eleverna och utgå från var de befinner sig kunskapsmässigt. Eftersom eleverna också arbetar i olika takt, ges olika former av stöttning samtidigt. Ena stunden kan det handla om att hjälpa en elev att hitta inspiration till motiv efter intresse. Nästa stund kan det vara att ge återkoppling och individuella tips som leder eleven vidare.

Nästa exempel är taget från skola 3, där bildläraren arbetar utifrån olika tidsepoker som medeltiden och antiken. Målet är bestämt i förväg, eftersom uppgiften ska resultera i ett bilduppslag med text, bild och rubrik på givet tema. Samtidigt kan motivet och layouten se ut på olika sätt med valfri teknik:

Det surras i klassrummet och eleverna pratar om djävulen. Snart går pratet över till att handla om Narnia. Läraren går runt och hjälper eleverna med referensbilder, strategier och material som de kan använda. En elev går fram till läraren:

E: Tycker du att jag ska ha den i blyerts eller färglägga... Kan jag ha blyerts här och sen färglägga elden med orange typ?

L: Ja, det blir ju effektivt. Problemet med blyerts är ju att med tiden du har ju naturligt fett på fingrarna. Det kommer bara att smeta ut den är jag rädd.

E: Jag kan måla lite svart?

L: Vi har ju dom här du vet som är jättejätte tunna som du hade kunnat göra den med.

(fältanteckning, 23 april)

I momentet antar lärare 3 rollen som *rådgivare* i mötet med eleverna. Eftersom tekniken är valfri handlar mycket om en instruerande form av stöttning, där läraren hjälper dem vidare genom att ge tips på tekniker och referensbilder som kan användas. Detta för att uppmuntra eleverna till att fatta egna beslut under arbetets gång. Det är just detta som utmärker rådgivarrollen. Att eleverna kan be läraren om tips och råd, men i slutändan är det eleven själv som tar besluten under lärprocessen.

Under temat kollektiv och planerad stöttning har det tidigare beskrivits kamratbedömnings-situationer där eleverna till stor del leder samtalet, eftersom de valt motiv och tillvägagångs-sätt själva. Ett likande upplägg återfinns i en annan kamratbedömnings-situation på skola 1. Där bedömer elevgrupperna elevexempel utifrån givna kriterier kring komplementfärger, kontrast och nyanser. I följande situation diskuterar en av elevgrupperna en elevbild, medan läraren går runt för att lyssna och samtala med dem:

E: Jag tycker att hajen är väldigt bra, men dom hade kunnat jobba mer med bakgrunden.

L: Ja, just det.

E2: **Men** annars kan man tänka att hajen är väldigt... (läraren fortsätter)

L: Om man tar svart färg och förstärker här, skulle det göra det bättre eller sämre?

E3: Om man suddar ut dom här blyerts... strecken och sen inte hade någonting där och bara gjorde... (läraren fortsätter)

L: Om man skulle förstärka konturerna här?

E: Ja

E4: Det hade sett mer coolt ut om dom hade gjort som att färgerna i bakgrunden hade åkt tillsammans.

L: Jaja! Genom en succesiv övergång.

(fältanteckning, 4 april)

I situationen styr eleverna i gruppaktiviteten inledningsvis samtalet. De har kommit fram till att motivet i bilden har en god kvalité, medan bakgrunden kan utvecklas. Läraren ställer inga följdfrågor på detta utan leder istället samtalet genom att ställa frågor kring konturerna i bilden. Något som eleverna sedan är eniga om kan förbättras i bilden. Elevernas samtal leds på så vis och läraren som i situationen antar rollen som *instruktör*. Den rollen antar läraren då kriterierna och resultatet är bestämda (Lindström, 2012).

5.3.1.1 Sammanfattning

Syftet med studien har varit att undersöka hur tre bildlärare arbetar med formativ bedömning genom kamratbedömning, portfolioarbete och matriser. Det har också handlat om att undersöka hur återkopplingen ges och vad som händer i bedömningsmötet mellan läraren och eleven. Resultatet visar att bildlärarna arbetar på olika sätt när det kommer till formativ bedömning, samtidigt som det finns många likheter i deras undervisning.

Två av bildlärarna använder portfoliomethoden för självvärdering. Två av dem använder också kamratbedömning och matriser för likande syfte. Portfoliomethoden används både för summativa- och formativa syften. Återkopplingen som ges är till stor del oförberedd och individuell genom muntlig kommunikation. Den sker på en uppgifts- eller processnivå. Det förekommer också förberedd stöttning genom kamratbedömning som rör sig på en meta-kognitiv nivå. Slutligen antar lärarna också olika roller efter arbetsområdets eller momentets mål och syfte. De innebär att lärarna fungerar som *instruktör*, *rådgivare* eller *handledare*, vilket påverkar elevernas handlingsutrymme och ansvar. Är mål och resultat bestämt är det läraren som bestämmer riktning och leder processen framåt. Är tekniken eller motivet valfritt uppmuntras elevernas initiativtagande och kreativitet, eftersom de själva leder processen framåt.

6 Diskussion och slutsatser

I detta avsnitt diskuteras resultatet utifrån tidigare forskning och teorier kring stöttning och blindundervisning. Likaså för vilka pedagogiska konsekvenser resultatet får. Slutligen ges också förslag på vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Lindströms (2012) teoretiska modell kan ses som ett viktigt pedagogiskt redskap för att planera och utvärdera det formativa bedömningsarbetet. På ett teoretiskt plan är gränserna mellan de olika undervisningsstilarna ibland snarlika och det är till exempel svårt att skilja *rådgivaren* från *handledaren*. Därför hade undervisningsstilarna kunnat vara färre till antal. Samtidigt är inte poängen med modellen att kunna skilja begreppen från varandra. Det handlar istället om att förutse vilken typ av stöttning som eleverna kan tänkas behöva i olika moment och att anpassa och variera undervisningen efter eleven. Det kräver också att läraren vet var eleverna befinner sig kunskapsmässigt och har kompetenser kring bildundervisning och didaktik. Alla olika lärandeformer och roller behövs för att eleven succesivt ska uppmuntras till självständighet i bildskapandet. Det var därför både förvånande och förväntat att ingen av bildlärarna antog rollen som *pedagog* genom projekt- eller gestaltungsarbeten, vilket jag återkommer till under pedagogiska konsekvenser.

Jag förväntade mig att portfoliomethoden skulle vara en vanlig dokumentationsform i bildundervisningen. Det visade sig också stämma i studien. Sett utifrån Lindströms (2012) teoretiska modell var det samtidigt intressant att bildlärarna använde metoden på olika sätt i undervisningen. Lärare 3 arbetade med bestämda mål och valfria tekniker, vilket uppmuntrade elevernas förmåga att undersöka och välja olika tillvägagångssätt. En förutsättning för detta är att eleverna kan hantera vissa tekniker och vet vilka som passar bäst för uppgiften. Något som troligtvis skiljer sig bland elevgruppen, vilket kan vara en utmaning för läraren. Den andra bildläraren arbetade med bestämda tekniker och valfria motiv, vilket uppmuntrade eleverna till att undersöka uttrycket som skapades med den specifika tekniken. Valet av tillvägagångssätt beror alltså på elevgruppens förutsättningar och behov.

Utifrån Lindströms (2012) modell var det också intressant att se att lärarna antog olika roller även om metoden var densamma. Ett exempel är lärare 1 och 2 som båda arbetade med kamratbedömning genom gemensamma samtal. Eftersom eleverna själva valt riktning i sina arbeten var de också de som styrde samtalen på skola 2. På skola 1 värderas istället elevexempel utifrån givna kriterier, vilket gjorde att läraren mestadels styrde samtalen vid diskussionerna. Därför kan det konstateras att det inte är metoden i sig som är avgörande för om eleverna uppmuntras i initiativtagandet, utan det handlar om hur bildläraren använder sig av metoden och i vilket syfte. Situationerna visar också hur viktigt det är att läraren ger eleverna tid till att reflektera över sina och andras arbeten (Klapp, 2015). Många gånger kan läraren allt för snabbt lägga sig i och leda samtalet utan att eleverna hunnit tänka ut något svar.

För att bedömningsstrategierna ska vara givande för det formativa bedömningsarbetet är det viktigt att eleverna ges tid att använda dem. Jönsson (2012) menar till exempel att matrisen ska vara en del av arbetsprocessen och inte användas vid enstaka tillfällen. Detta har inte varit möjligt att undersöka på grund av tidsramen för arbetet. Resultatet visade också att matriser inte användes i någon större utsträckning. De som användes gick egentligen inte under denna kategori eller observerades inte alls. Samtidigt tydliggjorde bildlärarna lärandemål och kunskapsnivåer på liknande sätt. I efterhand hade jag ändå valt att fokusera på ett annat område än på just matriser.

Teorierna kring stöttning (Wood et al, 1976; Brush & Saye, 2002) har också hjälpt mig att analysera bildlärarnas intentioner och agerande i klassrummet utifrån elevens situation. Vad behöver den enskilda eleven för att lyckas med den aktuella- och framtida uppgifter och hur tänker läraren kring detta? Teorierna hjälper till att sätta ord på vad som sker i mötet mellan läraren och eleven. Egentligen kan de olika formerna av stöttning som tidigare beskrivits ses som överflödiga i sammanhanget. De beskriver egentligen samma sak. Nämligen hur läraren stöttar och motiverar eleven vidare i lärprocessen. Samtidigt är de olika formerna ändå relevanta för att analysera vilken form av stöttning som ges. Teorierna synliggjorde bland annat att bildlärarnas arbete till stor del handlade om en instruerande form av stöttning, genom skriftliga exempelfrågor och bildexempel (Smit et al., 2017). En stor del av den instruerande stöttningen hade varit möjligt att inkludera under förberedd stöttning.

6.2 Pedagogiska konsekvenser

Observationerna visar att eleverna ges många tillfällen till att träna på att värdera både sina egna och andras arbeten genom kamratbedömning och självvärdering. Det är en förutsättning för att de ska utveckla sin metakognition och succesivt ta ett större ansvar i sitt bildskapande (Skolverket, 2014). Resultatet visade också att lärarna använder olika bedömningsaktiviteter i arbetet, vilket ger eleverna möjlighet att lära på olika sätt. Som tidigare nämnts har det dock

inte observerats projekt- eller gestaltungsarbeten, vilket både kan ses som problematiskt och förståeligt i sammanhanget. Arbets sättet innebär att eleven själv väljer riktning och teknik där läraren antar rollen som pedagog (Lindström, 2012). Det skapar meningsfulla läraaktivitet där elevernas kreativitet och initiativtagande uppmuntras. Samtidigt förutsätter det också kollegiala samarbeten, tid och mer individuell stöttning. Förutsättningar som många gånger inte existerar i praktiken.

Som tidigare nämnts handlar en stor del av bildlärarens arbete om att ge en instruerande form av stöttning. Likt alla andra praktiska ämnen går mycket av tiden också åt till att ta fram och städa undan material. Något som i slutändan går ut över det didaktiska uppdraget och elevernas utveckling både på ett kunskapsmässigt och på ett personligt plan. Observationerna visade till exempel att flera av eleverna knappt hann påbörja sina arbeten och därför inte fick någon återkoppling. Bildämnetts specifika behov tas inte heller hänsyn till i dagens timplaner. Därför är ämnesövergripande arbets sätt där bildlärarna arbetar kollegialt en väg att gå. Det gynnar inte bara bildämnet utan även övriga ämnen, eftersom kreativitet och metakognition är nyckeln till framgång både i skolan och i framtiden. Det ämnesintegrerade arbets sättet återfinns i lärandeformen *genom ämnet bild* (Lindström, 2012).

Det formativa bedömningsarbetet påverkas därför många gånger av yttre faktorer, som tid, resurser och summativa aspekter. Som tidigare beskrivits får eleverna träna på att reflektera över sitt lärande både i arbetet med portfoliomodellen och kamratbedömningen. Samtidigt ges ingen återkoppling i arbetet med självbedömningen och kamratbedömningen sker efter att eleverna producerat sina bilder. Något som även visats vara vanligt i tidigare forskning (Wettergren, 2013). Det riskerar att göra bedömningsaktiviteterna summativa eftersom läraren utvärderar resultatet utan att eleverna får möjlighet att förbättra sina bilder. Något som också kan tänkas bli mindre meningsfullt för dem. Det formativa bedömningsarbetet påverkas också troligen av att studien är gjord under vårterminen i årskurs 6. Det är tydligt att både bildlärarna och eleverna är fokuserade vid betygen som snart ska sättas.

Resultatet visar också lärarens återkoppling till stor del är oförberedd och muntlig under tiden som eleverna arbetade självständigt. Bildläraren har då möjlighet att individanpassa återkopplingen och stötta eleverna på olika sätt efter deras förutsättningar och behov. Arbets sättet ger också eleverna en större frihet i bildskapandet eftersom de kan välja riktning, motiv eller teknik själva. Alternativet hade varit att låta eleverna arbeta uteslutande med kopiering av redan kända verk där resultatet och målet var bestämt i förväg. Något som i förlängningen knappast uppmuntrar elevernas självständighet och kreativitet (Lindström, 2012). Den individuella och oförberedda stöttningen riskerar samtidigt att återkopplingen som ges inte är likvärdig. Många gånger hinner inte läraren hjälpa alla elever på samma sätt och det är vanligt att det är eleverna själva som söker upp läraren. Något som är minst sagt problematiskt för att varje elev ska ges möjligheten att lyckas. Bildläraren behöver därför ständigt reflektera över detta i undervisningen.

6.3 Fortsatt forskning

Uppsatsen ger många ingångar till fortsatt forskning. Inte minst när det kommer till återkoppling som studeras under en längre tid. Det hade därför varit intressant att följa en klass under en längre tidsperiod för att studera likvärdigheten i återkopplingen som ges. Det hade också varit givande att undersöka återkopplingen eller lärandeformerna under ett helt arbetsområde, eftersom tidigare forskning pekar på att återkoppling många gånger uteblir eller ges i samband med betygssättningen.

7 Referenser

- Alm, J. (2015). *Lärandematriser: att få eleven att förstå*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia fortbildning.
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment. I H. Andrade, & G. J. Cizek (Red.), *Handbook of Formative Assessment* (90-105). New York: Routledge.
- Andrade, H., Hefferen, J., & Palma, M. (2014). Formative Assessment in the Visual Arts. *Art Education*, 67(1), 34–40.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtidigt*. (2., [uppdaterade och utökade] uppl.) Malmö: Liber.
- Berggren, J. (2013). *Learning from Giving Feedback: Insights from EFL Writing Classrooms in a Swedish Lower Secondary School*. Department of English, Stockholm University.
- Birenbaum, Kimron, & Shilton. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan Magazine*, 86(1), 8-21.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.
- Bruner, J. (1960). The act of discovery. Cambridge, US: *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Brush, T. A., & Saye, J. W. (2002). A summary of research exploring hard and soft scaffolding for teachers and students using a multimedia supported learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 1(2).
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2013). Getting in Touch: Use of Mobile Devices in the Elementary Classroom. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 30(4), 309-328.
- Danielsson, S., Richter, E. (2014, maj). Är du kreativ lille vän? *Tidningen grundskolan*, 3. Tillgänglig: <https://tidningengrundskolan.se/ar-du-kreativ-lille-van/>
- Engelsen, K.S. & Smith, K (2010). Is “Excellent” good enough? *Education Inquiry*, Vol. 1, (4), 415–431
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hirsh, Å. (2013). *The individual development plan as tool and practice in Swedish compulsory school*. School of Education and Communication, Jönköping University.
- Holton, D., & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(2), 127-143.
- Hurtig, M. (2007). *Jag vågar visa att jag kan. Om meningsskapande med digitala portföljer*. Doktorsavhandling 2007:45. Luleå tekniska universitet, Institutionen för pedagogik och lärande.
- Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning*. (4 uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur (195 sid.)

- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166-179.
- Lindström, L. (red.) (2013). Portföljmetodik i estetiska ämnen. I L. Lindström, V. Lindberg, A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (3., [oförändrade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Mcdonald, B., & Boud, D. (2003). The Impact of Self-assessment on Achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 209–220.
- Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 48. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.
- Panadero, E., & Jönsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Peterson, & Irving. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250.
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A Socio-Cultural Theorisation of Formative Assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1–20.
- Slemmen, T. (2013). *Bedömning för lärande i klassrummet*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Smit, Van de Grift, De Bot, & Jansen. (2017). A classroom observation tool for scaffolding reading comprehension. *System*, 65(C), 117–129.
- Skolverket (2014). *Bedömningsstöd i bild*. [Stockholm]: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. [Stockholm]: Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Vingsle, C. (2014). *Formative assessment: Teacher knowledge and skills to make it happen*. Licentiat thesis, Educational works no 15. Naturvetenskapernas och matematikens didaktik. Umeå universitet.
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psycho-logical Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Wang, T. H. (2007). What strategies are effective for formative assessment in an e-learning environment? *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 171–186.
- Wettergren, S. (2013). *SAM-tal om bedömning och matematikkunighet: en studie av lärares tankestilar*. Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, s. 89–100.
- Yin, Y., Tomita, M., & Shavelson, R. (2014). Using Formal Embedded Formative Assessments Aligned with a Short-Term Learning Progression to Promote Conceptual Change and Achievement in Science. *International Journal of Science Education*, 36(4), 531–552.
- Ödman, P-J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson, (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur, 71–91.

8 Bilaga

8.1 Blankett till målsman

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

Jag är en student som utbildar mig till lärare vid Göteborgs Universitet. Jag ska nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är mitt examensarbete och som ger mig min lärarbehörighet. Examensarbetets syfte är att undersöka hur bedömningen sker inom bildämnet. För att kunna besvara denna fråga behöver jag samla in material genom observation med elever i en klass. Observationen kommer att filmas och genomförs under nästa vecka, samt kan komma att upprepas vid senare tillfällen.

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

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

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

Datum

.....

vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber jag er kontakta mig på följande adress: gusallli@student.gu.se

Med vänliga hälsningar

Linn Allén

.....

Studenternas namn

Kursansvarig lärare är *Ola Strandler*, Göteborgs universitet: ola.strandler@gu.se