



UMEÅ UNIVERSITET

BEDÖMNING I BILD

En kvalitativ studie om ett
komplext arbete

Frida Fahlström

Examensarbete, 30 hp

Ämneslärarutbildningen, inriktning bild, 300 hp

Vt 2018

SAMMANFATTNING

Denna studie syftar till att ge inblick i det område som rör bedömning i bildämnet, samt synliggöra verksamma bildlärares bedömningspraktik och förhållningssätt till bedömning och likvärdighet. Trots att det finns problematiska aspekter med bedömningen i bild är forskning i området bristfällig. I denna studie besvaras därför frågor om hur ett bedömningsarbete i bild kan se ut, vilken problematik lärarna ställs inför i bedömningssituationer, samt hur likvärdighet kan uppnås i bildämnet. Detta med hjälp av kvalitativa intervjuer med verksamma bildlärare på både grundskolan och gymnasiet. Resultatet visar på både likheter och skillnader i bedömningspraktiken, samt att arbetet är utmanande och komplext. Detta förklaras bland annat av det fria tolkningsutrymmet som läroplanen öppnar upp för, att konstnärliga och praktiska kunskaper är svåra att sätta ord på, samt att lärarna förhåller sig olika till ett kollegialt samarbete.

Nyckelord: bildämnet, bedömningsstrategier, likvärdighet, gymnasiet, grundskolan

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	5
SYFTE & FRÅGESTÄLLNINGAR	6
<i>Definition av begrepp</i>	6
2. BAKGRUND & LITTERATURGENOMGÅNG	7
ÄMNET BILD	7
<i>Från teckning till bild</i>	7
<i>Bildämnets aktualitet</i>	8
<i>Ämnes- och kursplaner för bild på gymnasiet & grundskolan årskurs 7–9</i>	8
<i>Kunskapskrav i bildämnets kurs- och ämnesplaner</i>	10
BEDÖMNING - EN ALLMÄN ÖVERSIKT	11
<i>En definition av bedömning</i>	11
<i>Summativ bedömning</i>	12
<i>Formativ bedömning</i>	12
<i>Betyg & det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet</i>	13
BEDÖMNING I BILDÄMNET	14
<i>Tidigare forskning</i>	14
<i>Problematik i lärarens bedömningspraktik</i>	15
<i>Hjälpmedel & bedömningsverktyg</i>	17
3. TEORI	19
LÄROPLANSTEORI	19
TILLÄMPNING AV TEORI	21
4. METOD	Fel! Bokmärket är inte definierat.
INTERVJU	22
URVAL & AVGRÄNSNINGAR	22
FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN	23
GENOMFÖRANDE	23
ANALYSMETOD	24
5. RESULTAT & ANALYS	26
PRESENTATION AV DELTAGARE	26
BEDÖMNING SAR BETETS UTFORMNING	26
<i>Synen på bedömning</i>	26
<i>Bedömningsstrategier</i>	27
<i>Sammanfattande analys</i>	28
BEDÖMNING SAR BETETS KOMPLEXITET	29
<i>Tolkning av kunskapskrav</i>	29
<i>Kollegialt bedömningsarbete</i>	30
<i>Sammanfattande analys</i>	32
BEDÖMNING SAR BETETS LIKVÄRDIGHET	33
<i>Likvärdighet</i>	33
<i>Erfarenhet & objektivitet</i>	34
<i>Sammanfattande analys</i>	35
6. DISKUSSION	37
VAD BERÄTTAR VERKSAMMA BILD LÄRARE PÅ GYMNASIET OCH GRUNDSKOLAN I ÅRSKURS 7–9 OM SITT BEDÖMNING SAR BETE?	37
VILKA MÖJLIGHETER OCH SVÅRIGHETER KAN URSKILJAS I ETT BEDÖMNING SAR BETE I BILDÄMNET?	39
HUR KAN LIKVÄRDIGA BEDÖMNINGAR UPPNÅS I BILDÄMNET?	42
METODDISKUSSION	44
7. AVSLUT	46
SLUTSATS	46

FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING	47
REFERENSER	48
BILAGOR	
INFORMATIONBREV TILL DELTAGARE	
INTERVJUGUIDE	
INTERVJUGUIDE TILL RESPONDENTER	

1. INLEDNING

Bild är ett omfattande ämne som behandlar ett flertal olika områden, allt ifrån tvådimensionellt måleri och tredimensionell formgivning till digitalt skapande. Jag är en snart utexaminerad bildlärare på gymnasienivå och i min utbildning har undervisningsinnehållet i första hand varit ämnesinriktat med fokus på att bredda studenternas ämnesspecifika kunskaper. Det handlar troligen om att förbereda oss studenter för att i praktiken kunna erbjuda eleverna så många olika tekniker och metoder i bild och konstframställning som möjligt. Men var är egentligen skillnaden på att inneha goda ämneskunskaper och att faktiskt vara lärare? Som jag ser det är den stora skillnaden att läraryrket innefattar två funktioner: å ena sidan handlar det om att besitta och förmedla kunskaper i ämnet, samt vägleda eleverna mot rätt mål. Å andra sidan ska läraren agera examinator och bedöma elevernas prestationer och lärande. Bedömningen ska ske både under och efter undervisningen och syftar inte bara till att betygsätta eleverna utifrån deras insatser, det handlar också om att orientera eleverna i deras kunskapsutveckling. I bedömningsarbetet får läraren inte se mellan fingrarna och släppa igenom elever som inte uppnått en godkänd nivå, men inte heller illasinnat ställa för hårda krav. Läraren ska istället sträva efter kvalitativa bedömningar vilket innebär att de motsvarar elevernas prestationer och att betygen blir rättvist satta. Detta tycker jag känns svårt i ett ämne som bild.

I betygsättningen som sker på grundskolan årskurs 6–9 och på gymnasiet (SFS, 2010:800), gäller kunskapskraven. De är uppdelade i olika nivåer där kunskaper och färdigheter beskrivs med värdeord såsom översiktligt, utförligt och nyanserat. I bildämnet förekommer även begrepp som bildanalys, bildtolkning och den visuella kulturens uttryck (Skolverket, 2011). I min mening kan dessa värdeord och begrepp i stor utsträckning tolkas på olika sätt beroende på både individ och situation, därför upplever jag att det finns ett problem med bedömningen i bildämnet. Är det möjligt att garantera att bedömningarna blir kvalitativa och likvärdiga om det finns fler än ett sätt att tolka kriterierna? Enligt min egen uppfattning är det i ett estetiskt ämne som bild ovanligt att examinera eleverna genom prov och andra typer av tester. Det handlar istället om att ta hänsyn till helheten och hur eleverna använder sina kunskaper, som i regel sker genom ett praktiskt, konstnärligt skapande. Jag menar att dessa kunskaper inte alltid är enkla att mäta men det ska ändå ske. Bedömningen blir därför återigen problematisk för hur kan teoretiska mål tillämpas i praktisk handling i ett estetiskt ämne som bild? Och hur väl anpassat är betygssystemet för bildämnet?

Dessa frågor har jag ställt för mig själv många gånger men ännu inte lyckats reda ut och det gör mig både frågande och nyfiken inför mitt kommande yrkesliv. Av mina praktiktillfällen under utbildningen att döma kan upplevda svårigheter med bedömning även finnas hos de verksamma och erfarna bildlärarna på fältet. Detta får mig att bli ännu mer motiverad i att fördjupa mig i den del av bildämnet som rör bedömning och betygsättning. Jag har en förhoppning om att känna mig trygg och kunna göra kvalitetssäkra bedömningar redan från början av min karriär och inte efter 10 år i yrket.

Syfte & frågeställningar

Detta arbete riktar in sig på verksamma bildlärare på gymnasiet och grundskolan i årskurs 7–9. Studien syftar till att fördjupa kunskaper i bildämnets bedömningspraktik, synliggöra bildlärares bedömningsstrategier och förhållningssätt till bedömning, samt inställning till likvärdighet. De frågeställningar som ska leda detta arbete är följande:

- Vad berättar verksamma bildlärare på gymnasiet och grundskolan i årskurs 7–9 om sitt bedömningsarbete?
- Vilka möjligheter och svårigheter kan urskiljas i ett bedömningsarbete i bildämnet?
- Hur kan likvärdiga bedömningar uppnås i bildämnet?

Definition av begrepp

Bedömning i denna studie avser all form av värdering som ingår i lärarens bedömningspraktik. Här ingår såväl bedömning *av* lärande, så kallad summativ bedömning, som bedömning *för* lärande, så kallad formativ bedömning. Dessa två bedömningsformer innefattar både betygsättning och vägledande bedömning.

2. BAKGRUND & LITTERATURGENOMGÅNG

Denna inledande del av studien är indelad i tre huvudrubriker: *Ämnet bild*, *Bedömning - en generell beskrivning*, samt *Bedömning i bildämnet*. Syftet är att dessa delar tillsammans ska bilda en beskrivande helhet och bakgrund till studiens område, det vill säga bedömning i bildämnet.

Ämnet bild

Detta inledande avsnitt syftar till att ge en översiktlig uppfattning av ämnet bild. Först ges en mycket förenklad och kortfattad redogörelse av bildämnets historiska utveckling. Vidare beskrivs ämnets aktualitet, sedan kommer en genomgång av bildämnets kurs- och ämnesplaner på grundskolan och gymnasiet. Avsnittet avslutas med en kortfattad redogörelse för kunskapskraven som ingår i kurs- och ämnesplanerna för bild.

Från teckning till bild

Ämnet teckning introducerades i den svenska skolan under 1800-talet men blev obligatoriskt först omkring 1870 (Åsén, 2006). Det är i huvudsak ett praktiskt ämne vars syfte präglats hårt av samhällsutvecklingen (Åsén, 2017). Det finns en kronologi i utvecklingen som förenklat kan delas in i tre faser: *teckning som avbildning*, *teckning som uttrycksmedel* och *bild som kommunikationsmedel* (Åsén, 2006). Övergångarna är dock inte enkla, det är många faktorer som påverkat, men faserna hjälper till att tydliggöra den komplexa verkligheten.

Teckning som avbildning varade omkring ett sekel från och med införandet av ämnet. Undervisningen bestod av ett systematiskt teckningsarbete som ansågs bidra till användbara egenskaper för såväl yrkeslivet som för övriga teoretiska ämnen i skolundervisningen. Ämnet förestod således med både ett praktiskt och moraliskt värde och syftet var att fostra elever till disciplinerade samhällsmedborgare (Åsén, 2017).

Teckning som uttrycksmedel syftade till att öka elevernas smakuppfostran. Utvecklingen skedde gradvis från slutet av 1800-talet och i mitten av 1900-talet genomsyrades kursplanen av en friare metodik med fokus på kreativitet, fritt skapande och personlig utveckling (Åsén, 2006). Undervisningen bidrog till återhämtning i kontrast till den övrigt teoretiskt präglade kunskapsatmosfären och ämnets innehåll växte betydligt med nya material och skapandetekniker (Åsén, 2017).

Bild som kommunikationsmedel är den nuvarande fasen vars genombrott kom i samband med den snabbväxande mediala utvecklingen av tv, reklam och film. Syftet är delvis att

utbilda elevernas kritiska förhållningssätt för att kunna hantera det flödande bildmaterialet. Ämnet fick namnet bild i och med läroplanen som infördes år 1980. Bildspråket introducerades där som ett alternativt kommunikationsmedel till att läsa, skriva och tala. Läroplanerna har därefter utökats av begreppen bildanalys, bildkommunikation och bildframställning som anses viktiga för såväl personlig utveckling som för ett aktivt samhällsliv (Åsén, 2017).

Bildämnets aktualitet

Bildämnet befinner sig nu i en kommunikativ fas som styrs av den läroplan som infördes år 2011. Ämnets status i skolan kan upplevas något vag, bildämnet är inte lika högt prioriterat som andra så kallade teoretiska ämnen. Begreppet treämnesskola har under en längre tid cirkulerat bland forskare och beskriver hur matematik, svenska och engelska är framträdande ämnen i skolundervisningen (Åsén, 2006). Begreppet kan ha dykt upp som en konsekvens av behörighetskraven för gymnasieutbildningen där en godkänd uppnådd nivå i dessa ämnen är ett villkor för vidare studier efter grundskolan. Det kan också ha sin grund i ett politiskt fokus på skolresultat i nationella mätningar som framförallt riktas mot just dessa tre ämnen (Marner & Örtegren, 2003). På grundskolan är dock bildundervisningen fortfarande obligatorisk. På gymnasiet å andra sidan är det ett personligt val (Åsén, 2006).

Det finns idag ett behov av att lära elever hantera det visuella bildflödet som cirkulerar i samhället. Ett kritiskt förhållningssätt och en värderande tillämpning av bilder anses vara grundläggande kompetenser hos svenska medborgare. Med anledning av detta präglas ämnesplanerna för bild av ett så kallat demokratiargument där bildens roll i samhället står i relation till yttrandefrihet, kommunikation och mångfald. Trots kommunikationens betydande roll betraktas kreativitet och konstnärlig utveckling fortfarande som en central utgångspunkt i kurs- och ämnesplanerna och lärarna på fältet tenderar att lägga största vikt på det fria skapandet (Skolverket, 2015). Att bildframställning fortfarande verkar dominera bildundervisningen kan bero på den långa tradition av praktiskt arbete och konstnärligt skapande som ämnet faktiskt har (Åsén, 2006).

Ämnes- och kursplaner för bild på gymnasiet & grundskolan årskurs 7–9

I ämnesplanen för både gymnasiet och grundskolan framgår det att bildämnets roll är att lära elever att använda och förhålla sig till bilder eftersom de påverkar individens identitet och aktiva samhällsliv. Bildämnets utgångspunkt är densamma för båda skolformerna, därför kan

många likheter identifieras i ämnesplanerna. Begreppet *visuell kultur* är gemensamt och beskriver samhällets hela utbud av medier såsom bilder, texter och ljud. Det innefattar såväl konst som film, arkitektur, design, foto och miljö. Eleverna ska på både grundskolan och gymnasiet få erfarenhet av hela den visuella kulturen (Skolverket, 2011; Skolverket, 2017a). Ämnets utgångspunkt är *bildframställning* som innefattar skapande och presentation av bilder med olika metoder, verktyg och uttrycksformer. Bildframställningen bör innefatta såväl två-, som tredimensionella skapandemetoder, samt digitala tekniker. Undervisningen ska bidra till elevernas kreativa utveckling och vilja att skapa. Utöver bildframställning utgör *bildkommunikation* och *bildanalys* centrala delar i ämnet. Eleverna ska lära sig att kommunicera med bilder, utveckla förståelse för hur olika bildbudskap framställs och används, samt få kunskaper om bildens funktion i olika kulturer och i olika tider (Skolverket, 2011; Skolverket, 2017a).

Det finns aspekter som skiljer skolformerna åt. Bildundervisningen på gymnasiet ska hålla en betydligt högre nivå än på grundskolan. Det är en högre koncentration på bildanalys, bildkommunikation och bildframställning. Detta kan tydliggöras genom att visa båda skolformernas undervisningssyfte för ämnet. På grundskolan ska eleverna ges möjlighet att:

- kommunicera med bilder för att uttrycka budskap,
- skapa bilder med digitala och hantverksmässiga tekniker och verktyg samt med olika material
- undersöka och presentera olika ämnesområden med bilder, och
- analysera historiska och samtida bilders uttryck, innehåll och funktioner.

(Skolverket, 2017a, s. 28)

På gymnasiet ska bildundervisningen ge eleverna möjlighet att utveckla:

1. Förmåga att se, analysera, tolka och samtala om olika typer av bilder. Förmåga att använda ämnesområdets språk och etablerade begrepp för att förklara och värdera eget och andras bildarbete samt andra visuella företeelser.
2. Kunskaper om bildens funktion och användningsområden i samhället, i nutida, historiskt, nationellt och internationellt perspektiv.
3. Förmåga att arbeta nytänkande, idérikt och med personligt uttryck samt att arbeta i kreativa processer. Förståelse av vad ett konstnärligt förhållningssätt innebär.
4. Färdigheter i att framställa bilder med hjälp av olika material, tekniker och konstnärliga uttryckssätt, såväl med traditionella material som i nya konstformer och medier samt förmåga att själv utforma bildspråkliga budskap.

5. Förmåga att exponera, presentera och diskutera olika former av bildarbete.
6. Kunskaper om hur bilder och visuella framställningar uttrycker stämningar, betydelser och berättelser i olika genrer.
7. Kunskaper om etiska förhållningssätt, lagar och andra bestämmelser om upphovsrätt och arbetsmiljö som gäller för området.

(Skolverket, 2011)

I kursplanen för grundskolan beskrivs det centrala innehållet som gäller för årskurs 7–9 utifrån tre huvudområden: *bildframställning*, *redskap för bildframställning* och *bildanalys*. Undervisningen bygger på enklare framställning av bilder, grunder i bildanalys, samt bildkomposition och bör innehålla digitala tekniker (Skolverket, 2017a).

På gymnasiet kan bild läsas som tillvalskurs eller som inriktning i det estetiska programmet. Utbildningen syftar till att förbereda elever inför en eventuell bildinriktad yrkesframtid. Till skillnad från grundskolan har digitala medier inget större fokus i gymnasiets kursplaner, däremot uppmanas fördjupad bildanalys och bildkommunikation, samt entreprenörskap (Skolverket, 2011). Den tydligaste skillnaden på bildundervisningen för de olika stadierna är dock att gymnasiet har ett större fokus på tiden efter skolan medan undervisningen i grundskolan har ett fokus på att väcka nyfikenhet och vilja att fortsätta skapa.

Kunskapskrav i bildämnets kurs- och ämnesplaner

Kunskapskraven för grundskolan i årskurs 7–9 utgörs av tre huvuddelar: *kommunikation* som avser att skapa och uttrycka sig genom bilder med olika tekniker och material, *undersökande* som avser att experimentera och utveckla idéer i olika ämnesområden, samt *analys och presentation* innefattar förmågan att analysera och förklara olika bilders uttryck, innehåll och funktion (Skolverket, 2012). På gymnasiet finns det ett flertal bildkurser på olika avancerade nivåer med egna kunskapskrav. Dessa skiljer sig något mellan kurserna, men i grunden baseras samtliga på samma huvuddelar som utgör grundskolans kunskapskrav. De är dock fördjupade. Det finns ett större krav på självständighet, dokumentation och bildteori. I de mer avancerade kurserna tillkommer även bedömning av egna och andras bilder, kunskap om lagar och upphovsrätt, samt dokumentation (Skolverket, 2011).

Kunskapskravens olika nivåer skiljs genom värdeord som *enkelt*, *utvecklat* och *välutvecklat* (Skolverket, 2017a). I kunskapskraven för gymnasiets bildkurser förekommer

ytterligare begrepp som *översiktligt*, *välgrundat* och *nyanserat* (Skolverket, 2011). Värdeorden används för att beskriva kunskapers och förmågors kvaliteter i olika sammanhang såsom framställning av bilder och bildanalys. För att avgöra elevens kunskapsnivå i exempelvis bildanalys måste läraren avgöra om elevens resonemang är basala, sakliga eller baserade på flera olika perspektiv. Kunskapskraven är inte lika preciserade som resten av kurs- och ämnesplanerna, istället beskrivs kunskaper och förmågor i en löpande text. Anledningen är att eleverna är enskilda individer och deras kunskaper och förmågor kan visas på olika sätt. Mer detaljerade formuleringar skulle medföra en risk att eleverna inte kan uppfylla något krav till fullo (Skolverket, 2017c).

Bedömning - en allmän översikt

Detta avsnitt inleds med en definition av begreppet bedömning och därefter kommer en beskrivning på vad summativ och formativ bedömning innebär och hur dessa bedömningsformer används. Avsnittet avslutas med en kort sammanfattning om betygens uppkomst tillsammans med en presentation av det nuvarande betygssystemet.

En definition av bedömning

Bedömning enligt Sadler (1989) innefattar all form av värdering som görs av en elevs prestationer. Informationen som samlas in används i sin tur på olika sätt beroende på bedömningens ändamål. Bennett (2011) förklarar att bedömningsprocessen består av fyra steg: att utforma möjligheter till att samla in bevis om elevernas prestationer, att samla in informationen, att tolka det insamlade materialet, samt att använda det. Enligt Pettersson (2013) kan syftet med bedömningen variera genom att dels rikta in sig på att identifiera och klargöra kunskaper och dels användas för att stimulera lärande och kunskapsutveckling. Bedömningsarbetet är en komplex process som kräver medvetenhet och ansvar hos läraren emedan en bedömning kan uppfattas både positiv och negativ av eleven beroende på hur läraren väljer att motivera den. Utan motivering kan bedömningen upplevas som en dom medan en tillhörande förklaring kan främja elevens motivation och fortsatta lärande. Sadler (1989) poängterar vikten med en välformulerad bedömning och menar att en bristfällig värdering kan orsaka prestationskrav hos eleverna. I skolsammanhang talar man i regel om två typer av bedömningar: bedömning av lärande (summativ bedömning) och bedömning för lärande (formativ bedömning) (Wahlström, 2016). En närmare förklaring av dessa bedömningsformer kommer i följande två textavsnitt.

Summativ bedömning

Summativ bedömning (bedömning av lärande) kopplas normalt till betygsättning eftersom den syftar till att värdera och dokumentera elevers kunskaper de tillägnat sig under en viss undervisningsperiod. Detta sker vid ett visst tillfälle, ofta i slutet på ett moment, en kurs eller termin (Borg, 2016). Läraren dokumenterar elevers kunskaper och färdigheter i relation till ett specifikt kunskapsområde och informationen inhämtas vanligen med hjälp av prov eller olika typer av tester. De nationella proven och högskoleprovet är exempel på summativa bedömningar (Wahlström, 2016). Denna sorts bedömning kan ge direkta konsekvenser för individen och den fortsatta utbildningen, men däremot har den inte en direkt inverkan på inläringen. På så sätt kan den summativa bedömningen beskrivas som passiv (Sadler, 1989). Prov förknippas oftast enbart med summativ bedömning men är det bra konstruerat och används på rätt sätt kan även ett summativt prov nyttjas formativt (Bennett, 2011). Detta om bedömningen av provet kommer med någon form av återkoppling som syftar till att vägleda eleven vidare (Pettersson, 2010).

Formativ bedömning

Formativ bedömning (bedömning för lärande) är en kontinuerligt pågående process i undervisningen som syftar till att förstärka och vägleda elevernas lärande (Wahlström, 2016). Processen fokuserar på att inhämta, analysera och bedöma elevers kunskaper för att identifiera både svagheter och styrkor i deras kunskapsutveckling. Informationen används därefter för att ge återkoppling till eleverna, samt för att möta dem i kommande undervisning (Pettersson, 2010). Black och Wiliam (1998) är tidiga föregångare till denna form av bedömning och menar att det hela bygger på två aspekter: återkoppling (så kallad feedback) och självbedömning. Med hjälp av kvalitativ feedback från läraren i kombination med medvetenhet om sitt egna lärande kan eleven förbättra sin kunskapsutveckling. Sadler (1989) betonar också feedback som nyckeln till formativ bedömning men understryker att det inte bara handlar om att redogöra för eleven om den nuvarande kunskapsnivån, det krävs också information om hur eleven kan gå vidare. Läraren kan således inhämta informationen om elevens lärande genom olika metoder såsom observationer i klassrummet, samtal med eleven, samt bedömning av utförda uppgifter. Feedbackens funktion blir därefter att hjälpa eleven att synliggöra den nuvarande positionen, målet och vägen dit (Black & Wiliam, 1998).

Lärarens tydlighet gällande mål och syfte med undervisningen är viktigt. Detta för att formativ bedömning bör ske i samspel mellan lärare och elev (Sadler, 1989). Black & Wiliam

(1998) poängterar att denna samverkan kan bidra till en mycket lyckad och effektiv kunskapsutveckling. Det kräver dock att lärarens och elevens förståelse för målbeskrivningarna stämmer överens, samt att eleven själv vet hur målet kan uppnås och vilka strategier som kan nyttjas.

Betyg & det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Betyg har förekommit som en del av den svenska skolan sedan mitten av 1800-talet men funktionen har varierat i takt med skolverksamhetens utveckling (Andersson, 2002). Kärnan i dagens system är att elevernas prestationer ska mätas individuellt mot de nationella målen som kallas kunskapskrav, inte jämföras mellan varandra (Pettersson, 2013). Kunskapskraven bygger på att kunskapsskillnaderna är kvalitativa, det vill säga av olika slag. En förenklad uppfattning och en rimlig uppfattning kan inte jämföras med skillnaden mellan en rimlig uppfattning och en avancerad uppfattning. Skillnaderna är inte lika stora utan av olika slag (Linde, 2012). I det nuvarande betygssystemet ska eleverna bedömas med avseende på såväl kunskaper som förmågor. Detta innebär att de ska kunna tillämpa kunskaperna genom exempelvis argumentation, reflektion och analys (Wahlström, 2016). Undervisningsinnehållet är inte specificerat, det är den enskilde lärarens ansvar att bestämma innehåll i relation till kunskapsmålen (Samuelsson, 2002).

Betygsättning är en del av bedömningsarbetet men utförs först i slutet av varje termin eller avslutad kurs (SFS, 2010:800) och då utifrån en bedömning om vad eleverna kan i relation till de nationella målen (Skolverket, 2017b). Betygens funktioner är många. De används för att återkoppla till elever och föräldrar, avgöra huruvida eleven är mogen att beträda nästa nivå, fungera som urvalsmotor till vidare studier och arbeten, garantera förkunskaper av ett genomfört stadium, samt motivera elevers fortsatta lärande (Linde, 2012). Betyget intresserar dessutom politiker och skolmyndigheter eftersom de indikerar hur väl skolverksamhetens arbete utförs och hur systemet anpassas efter samhällets förväntningar (Wahlström, 2016). I och med decentraliseringen av skolan år 1990 (när styrningen av skolan skiftade från att vara statlig till kommunal) har synen på betyg blivit mer laddad och lärarens professionalitet har kommit att kopplas till betygen (Samuelsson, 2002). Betygsättning är en reglerad myndighetsutövning och medför ett stort ansvar för läraren som har krav på att vara insatt i betygssystemet (Norgren & Odenstad, 2012).

Förhoppningen med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är att förena ett lokalt tolkningsarbete med nationell likvärdighet. Tolkningsutrymmet har blivit stort, vilket

kan påverka likvärdigheten. Förutom ett stödmaterial för bedömning har skolmyndigheten infört nationella prov i ett försök att förbättra likvärdigheten (Norgren & Odenstad, 2012), men nationella prov är inte avsett för bildämnet. Betygen är skrivna för att kunna tillämpas på olika sätt med varierat innehåll men för att detta ska bli genomförbart måste läraren kunna tolka kriteriernas innebörd och anpassa dem efter olika situationer. För en entydig tolkning och likvärdiga bedömningar bör lärarna helst arbeta kollegialt med tolkningsfrågan (Linde, 2012).

Bedömning i bildämnet

Denna del lyfter fram problematik i bedömningsarbetet i bildämnet. Som inledning redogörs för tidigare forskning i området och därefter presenteras ett antal dilemman som läraren möts av i bedömningsarbetet. Avsnittet avslutas med en beskrivning av de hjälpmedel som är framtagna för att underlätta bedömningsarbetet.

Tidigare forskning

Det finns ett relativt stort intresse för forskning inom bedömning rent generellt, men studier som riktar in sig specifikt på bildämnet är tämligen få. Haanstra och Schönau (2007) redogör för en kortfattad forskningsöversikt i området i artikeln *Evaluation Research in Visual Arts Education*. Här framgår det att svårigheter med bedömning upplevs i de flesta ämnen, men att en större problematik kan föreligga just i bildämnet. Förklaringen är att bildeleverna lär sig genom ett kreativt skapande där resultatet endast är en liten del av helheten som ska bedömas. I och med att skapandeprocessen också är viktig fordras metoder för att bedöma även den. Problemet är att det finns en hel del bedömningsmetoder men få direktiv om vilken metod som lämpar sig bäst. I artikeln presenteras dock tre studier utförda mellan år 1996 och 2004 som riktat in sig på detta och dessa presenteras kortfattat i följande text.

Den ena studien behandlar en bedömningsmetod som synliggör elevernas arbetsprocess från idé till färdig produkt (Haanstra & Schönau, 2007). Metoden har utvecklats av Lars Lindström, svensk forskare inom estetiska ämnen och går ut på att kritiskt reflektera både produkt och process, samt synliggöra kunskapsutvecklingen. Material från hela processen, såsom skisser, loggbok och färdiga resultat samlas in i en portfolio. Både läraren och eleven kan nyttja den till att fastställa position och reflektera över utvecklingsmöjligheter utifrån ett antal kriterier. Metoden blir således formativ i den mening att den öppnar upp för självvärdering och återkoppling under processen. Den kan dock även nyttjas summativt då all

information om elevens utveckling finns samlat inför en slutgiltig bedömning (Lindström, 2003).

I artikeln presenterar därefter Haanstra och Schönau (2007) en studie gjord av Schönau som riktat in sig på tillförlitligheten i bedömningen av konstnärliga gestaltningar, detta genom att införa slutexaminationer i bildämnet motsvarande nationella prov. Resultatet visade dock att tillförlitligheten inte förbättrades av en sådan typ av slutexamination men däremot att bedömningsarbetet kan gynnas av såväl övning som erfarenhet.

Slutligen redogör Haanstra och Schönau (2007) för en amerikansk undersökning som studerat möjligheten att öka objektiviteten i bedömningar genom att utesluta ömsesidig kontakt med eleverna. Resultatet påvisade visserligen en större tillförlitlighet i bedömningarna, men studien var endast inriktad på digitala uppgifter, vilket innebär att resultatet inte kan appliceras på resterande former av bildframställning som ingår i bildundervisningen.

Trots att det har funnits ett intresse av att gå vidare med forskningen i detta område har det inte riktigt fullföljts. Haanstra och Schönau (2007) menar att det fortfarande finns frågor att besvara, främst som riktar in sig på bedömningens validitet. En bristande forskning medför att bildlärares kamp om problemfria bedömningar fortsätter.

Problematik i lärarens bedömningspraktik

Murphy och Espeland (2007) redogör för tre väsentliga dilemman som föreligger bedömning i estetiska ämnen där bland annat bild ingår. Den första som beskrivs i följande text berör tolkningsfrågan, den andra att icke-verbal kunskap är svår att förklara med ord och den tredje gäller inställningen till bildämnet.

Tolkningsfrågan handlar om svårigheter i att avgöra kriteriernas innebörd, vilket medför att läraren måste lita på sin egen tolkning. Detta kan leda till att de kriterier som finns uttryckta i läroplanen inte alltid följs, istället skapar läraren personliga underlag baserat på den egna tolkningen (Murphy & Espeland, 2007). Borg (2016) menar att otaliga förändringar av läroplaner har medfört att erfarna lärare har kvar minnen från de gamla läroplanernas innehåll. På så sätt påverkas deras förhållningssätt till det rådande innehållet i kurs- och ämnesplanerna. Klapp (2016) anser att det nya betygssystemet öppnar upp för en självständighet i bedömningsarbetet. Detta kan bidra till en splittrad tolkning lärare emellan som i sin tur kan medföra en försämring i bedömningarnas tillförlitlighet. Klapp förklarar att både *explicita* och *implicita* faktorer påverkar bedömningspraktiken. De explicita faktorerna

är de skrivna bestämmelser som finns för vad betygen ska användas till och hur de ska tillämpas. De implicita faktorerna är dolda och ingår inte i styrdokumentens ram för vilka komponenter som ska vägas in i bedömningen. Dessa inkluderar lärarens hänsynstagande av elevernas synsätt på lärande, deras uppförande och andra personliga aspekter. Det kan också handla om att läraren kompenserar för elevernas bristande kunskaper för att kunna godkänna dem. Borg (2016) menar dock att det är svårt att bortse från att det finns flera faktorer som påverkar lärarens bedömningspraktik eftersom det är en synnerligen komplex uppgift. Det betyder inte att lärarens ansvar att bedöma så regelrätt som möjligt ska bortses ifrån, däremot att bedömningsprocessen bör vara transparent i största mån för att eleverna ska bli bedömda på rättvisa grunder. Klapp (2016) påvisar också komplexiteten, men anser emellertid att det finns brister i transparensen som medför att de implicita faktorerna varken synliggörs eller diskuteras, vilket påverkar betygens jämförbarhet negativt. Borg (2016) tror inte att lärare som följer sin magkänsla nödvändigtvis gör felbedömningar, men har betydligt svårare att argumentera för pålitliga motiveringar. Men likvärdigheten försvåras när den enskilde läraren själv måste omformulera den svårtolkade texten för att möta eleverna, därför krävs det tillgång till kollegier att diskutera med. Ansvaret för likvärdighet bör enligt Borg inte enbart ligga på den enskilde läraren. Norgren & Odenstad (2012) menar också att det stora tolkningsutrymmet som kommer med det nuvarande betygssystemet bidrar till en försummad likvärdighet men poängterar också att ett minskat tolkningsutrymme försvagar lärarnas frihet att utforma undervisningar på sitt egna sätt, samt minskar elevinflytandet.

Det andra dilemmat handlar som nämnt om att konstnärliga uttrycksformer baseras på icke-verbal kunskap som kan vara problematisk att fånga upp och förklara med ord. Korp (2011) förklarar att bedömningsunderlagen vanligen grundar sig i någon form av prövning och i skolsammanhang talar man om två olika typer: *konventionella* och *alternativa* prov. Konventionella prov bygger på att resultaten kan mätas med ett facit medan alternativa prov normalt sett tillämpas i praktiska ämnen eftersom eleverna bedöms utifrån hur de agerar i en praktisk situation. För att kunna jämföra bedömningen på olika nivåer behöver resultaten kunna uttryckas i kvantitet, vilket är betydligt svårare i alternativa prov än i konventionella. Marner och Örtegren (2003) menar att ”Man söker i ett test ett korrekt svar, medan man i estetisk verksamhet söker gestalta helheter, konfigurationer och personliga erfarenheter” (s. 85). Vidare förklarar Marner och Örtegren att en ytterligare bidragande anledning till de upplevda svårigheterna med bedömningsarbetet kan vara att det inte längre bara är produkten som står i fokus utan även den konstnärliga processen, vilket även Borg (2016) lyfter fram.

Det sista dilemman handlar om inställningen till bildämnet. Murphy och Espeland (2007) menar att det ofta läggs stor vikt vid att undersöka hur bildämnet kan bidra till kunskapsutveckling i andra ämnen istället för att fokusera på bildämnet i sig. Marner (2005) anser att de estetiska ämnena inte framhålls som lika viktiga som de teoretiska ämnena utan snarare behandlas som ett komplement trots sin kulturella och ekonomiska betydelse. Genom att dela in ämnen i praktiska och teoretiska skapas ett problem som leder till konflikt istället för samverkan mellan dem. Andersson (2002) tror att det fokus på de tre huvudämnena matematik, svenska och engelska i skolundervisningen innebär en risk att åsidosätta elevers styrkor som kan förekomma mer i andra ämnen. Borg (2016) menar att forskning om bedömning i estetiska ämnen troligen skulle styrka dess egenvärden och ställning i utbildningsväsendet och med ett kritiskt granskande från olika perspektiv skulle även bedömningarna i estetiska ämnen kunna förbättras. Idag utförs en hel del olika undersökningar och tester i skolverksamheten för att kunna jämföra elevers resultat både nationellt och internationellt och detta har bidragit till att bedömning och betygsättning har blivit ett högst aktuellt samtalsämne. Trots detta har fokus ännu inte riktats mot bedömning i de estetiska ämnena.

Hjälpmedel & bedömningsverktyg

Bedömningen har hittills beskrivits som en komplex arbetsuppgift som möts av ett antal svåra dilemman. Myndigheten för skolutveckling (2008) har dock tagit fram ett hjälpmedel i syfte att förbättra och stödja bedömningsarbetet i bildämnet. I ett bedömningsarbete ska läraren kunna omvandla nationella mål till praktiska handlingar och arbeta för att nå likvärdiga bedömningar. En grundläggande faktor för att möjliggöra detta är att det finns en förståelse för vad mål, kunskapsinnehåll, betyg och bedömning betyder och hur dessa samspelar med varandra. Målen beskrivs relativt övergripande för att motverka en standardiserad undervisning som kan missgynna kreativiteten i bildämnet. Betygsättningen indikerar förvisso vilken grad målet är uppfyllt, men den formativa bedömningen lyfts fram av myndigheten som den starka bedömningsformen och ett sätt att leda eleverna mot målet.

Hjälpmedlet har sin utgångspunkt i den nationella utvärderingen i bild på grundskolan 2003 (NU 03) och består av en samtalsguide som ska leda bildlärare i diskussion och reflektion om bedömning och undervisning i ämnet. Hjälpmedlet vänder sig till gruppen och indikerar därför också vikten av att samarbeta i kollegiet med frågor som berör undervisning och bedömning. Det framgår att ett gemensamt bedömningspråk gynnar likvärdigheten i

bedömningar (Myndigheten för skolutveckling, 2008). Diskussionsunderlag för hur kunskapskraven ska tolkas och tillämpas praktiskt, samt vad som krävs för varje kunskapsnivå får dock inget utrymme. Skolverket (2012) har därför publicerat ett ytterligare hjälpmedel för bedömning i bildämnet med syfte att bidra till diskussion om hur bedömning går till på den egna skolan. Stödet är främst avsett för lärare i årskurs 7–9 men det kan vara relevant läsning även för gymnasielärare. Här lyfts matriser fram som fördelaktiga bedömningsverktyg eftersom de synliggör kunskapskravens olika delar och bedömningsområden för såväl lärare som elev. Korp (2011) menar att matriser hjälper systematiseringen och dokumentationen av bedömningsprocessen. De kan nyttjas i formativt syfte om de visar hur uppgifterna är kopplade till målen och om eleverna får ta del av dem. Med matriser i kombination med löpande observationer i klassrummet kan läraren även göra en grundlig helhetsvärdering inför en summativ bedömning.

3. TEORI

Detta avsnitt ger inledningsvis en kortfattad beskrivning av läroplansteorin utifrån boken *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* av Göran Linde (2012). Teorin syftar till att besvara frågor om vilka kunskaper som är giltiga i läroplanens formuleringar och hur urvalsprocesser sker och påverkas av olika faktorer och aktörer. Avsnittet avslutas med en redogörelse för hur läroplansteorin tillämpas i denna studie.

Läroplansteori

En *formulerad läroplan* beskriver Linde (2012) som den samling föreskrifter som talar om vilka riktlinjer som ska gälla i ett skolsystem, vilka ämnen och vilket innehåll som ska ingå och hur tiden fördelas mellan de olika ämnena. Skolan är en del av samhället där undervisningens innehåll och uppbyggnad påverkas av den tid vi lever i, samt vilka föreställningar vi har om kunskap och utbildning. Läroplanernas innehåll formas utifrån tidigare läroplaner. Tillägg och omtolkningar formas utifrån det pedagogiska arbetets utveckling. Linde redogör för tre arenor som beskriver hur urvalsprocesser påverkar läroplanen. Dessa är *formuleringsarenan*, *transformeringsarenan* och *realiseringsarenan*.

Formuleringsarenan innefattar de urvalsprocesser och förhandlingar inom utbildningspolitiken som beslutar om läroplanens definitiva formulering. Det finns två utgångspunkter som påverkar formuleringen, den ena är *filosofiska tankeriktningar* om verkligheten, kunskap, etik och dess kopplingar till utbildning. Den andra är samlade *läroplanskoder* som används för urval av innehåll och undervisningsstoff. I den första utgångspunkten redogör Linde (2012) för hur filosofiska tankeriktningar påverkar synen på utbildning och bidrar till utvecklingen av läroplaner. Synen på kunskap och utbildning vilar på olika framträdande filosofers resonemang kring hur verkligheten är konstruerad, vad giltig kunskap är, hur människan bör leva sitt liv, samt hur det goda samhället organiseras på bästa sätt. Linde lyfter fram *progressivismen* som dominerande paradig i Sveriges uppfattning av skola och utbildning. Synsättet vilar på en framtidsinriktad tanke, där eviga sanningar inte existerar varpå kunskaper därför inte bara kan föras över till eleverna. Istället är skolans huvudsakliga uppgift att förse elever med verktyg för att söka ny kunskap.

Den andra utgångspunkten som påverkar stoffurvalet beskriver Linde (2012) som läroplanskoder vilka är verktyg för att analysera de riktlinjer och motiv som bestämmer stoffurval, organisering och genomförande av undervisning. Generellt sett är det inte en läroplanskod som dominerar utan samtliga samverkar med varandra. Om förändringar sker är

det balansen mellan dem som förskjutits. Linde lyfter fram den *rationella koden* som trots allt har haft mest inflytande i de svenska skolorna under den senare halvan av 1900-talet. Koden bygger på ett nyttotänkande där skolans uppgift är att förbereda elever för det kommande arbetslivet.

Även om det finns en läroplan med ramar och riktlinjer för undervisningen och skolverksamheten är det sällan utgången blir exakt som det är tänkt. Transformeringsarenan beskriver hur det faktiska undervisningsinnehållet påverkas av en komplex verklighet där ett flertal faktorer spelar in för hur läroplanen tolkas, förändras och tillämpas. Linde (2012) menar att *läraren som individ* är huvudaktör och den som påverkar stoffet mest i och med det fria spelrummet i att tolka innehållet i läroplanen. Läraren förhåller sig personligt till sin egna *repertoar* som delas in i fyra versioner: *potentiella repertoaren*, *manifesta repertoaren*, *stoffrepertoaren* och *förmedlingsrepertoaren*. Den potentiella repertoaren är det urval av lektioner som är möjligt för läraren att hålla baserat på kompetens och erfarenhet medan den manifesta repertoaren är de lektioner som faktiskt hålls. Stoffrepertoaren handlar om det möjliga innehållet i potentiella och manifesta lektioner och förmedlingsrepertoaren är de undervisningsmetoder som läraren använder. Förutom lärarens individuella val kan innehållet påverkas av en *gemensam professionell kultur* i som delas i kollegiet. Men det är inte bara lärarna som påverkar utan även *enskilda skolor* som har sina egna utbildningskulturer. Skolledarna, det civila samhället och staten är också inflytelserika och påverkar hur skolan utformas och verkställs. Utöver detta har läroböcker en betydande roll i stoffurval då läraren dels själv bestämmer vilken litteratur som ska användas och dels väljer och refuserar i litteraturinnehållet. *Ämnets traditioner* har dessutom en del i det hela eftersom de kan vara starkt förankrade i ämnet. Innehåll, utformning och fokus överensstämmer inte alltid med tradition och läroplanens riktlinjer. Avslutningsvis har olika ämnen en mer eller mindre tydlig *inramning* vilket påverkar i vilken grad läraren följer läroplanen. Med inramning menas att ämnen är mer eller mindre tydligt avgränsade i vad som tillhör ämnet och vad som är legitimt att undervisa om (Linde, 2012).

I realiseringsarenan beskriver Linde (2012) vidare hur lektionens verkställande slutligen påverkas av olika faktorer som sker i det faktiska klassrummet. *Klassrumsspråket* lyfts fram som en central aspekt och handlar om att det finns särskilda mönster för interaktion som är specifika för klassrumsmiljön. Mönstret innefattar frågor, svar och reaktioner på svar som samspelar och reagerar mot varandra. Detta påverkar i sin tur kommunikationen mellan lärare och elev och utfallet av lektionen blir ett resultat av alla inblandades agerande. Linde beskriver också hur elevers motstånd till lektionsstoff och undervisning påverkar utgången,

samt hur mottagandet av innehållet kan bli mer eller mindre som planerat. Vad läraren avser med undervisningen är inte alltid i enlighet med vad eleverna faktiskt uppfattar. Till sist har de givna *ramarna* en betydelse för hur undervisningen slutligen utformar sig. Ramarna innefattar bland annat ämnets undervisningstid och det i relation till det stoff som är planerat att hinnas med. Detta kan tvinga fram mönster i undervisningen.

Linde (2012) förklarar att dessa tre arenor inte är helt skilda från varandra i verkligheten men de särskiljs för att kunna beskriva urvalsprocessen och tydliggöra komplexiteten i den. Läroplansteorin visar på att läroplanens innehåll och formuleringar kan tillämpas på olika sätt i praktiken, vilket beror på flera olika faktorer som har sitt ursprung på formuleringsarenan där läroplanen utfärdas, på transformeringsarenan där både lärare och andra aktörer tolkar och påverkar utformningen, samt på realiseringsarenan där samspelet mellan lärare och elev leder undervisningen i olika riktningar.

Tillämpning av teori

Teorin beskriver hur urval av undervisningsinnehåll väljs och påverkas av olika faktorer i de tre arenorna. Denna studie fokuserar således enbart på bedömning därför kommer läroplansteorin att ligga till grund för att förstå den problematik och komplexitet som finns i bedömningsarbetet. Teorin är i första hand ett verktyg för djupare analys av resultatet. Eftersom studien riktar in sig på den enskilde lärarens bedömningspraktik är framförallt begrepp från transformeringsarenan relevant. Läraren som individ är som bekant huvudaktör och den som påverkar bedömningsarbetet mest i och med den fria tolkningen av läroplanen. Läraren förhåller sig till sina personliga repertoarer och väljer bedömningsmetoder utifrån dem. Utöver den enskilde läraren har en gemensam professionell kultur, samt den enskilda skolans utbildningskultur en betydande roll för bedömningspraktiken. Även om varken formuleringsarenan eller realiseringsarenan kommer utgöra ett speciellt stort utrymme i analysen är de till viss del relevanta. Vad gäller formuleringsarenan kan lärarna förhålla sig mer eller mindre till dem progressivistiska kunskapssynen som läroplanen vilar på och realiseringsarenan innefattar yttre faktorer såsom bestämda ramar som påverkar den enskilde lärarens bedömningsarbete.

4. METOD

Detta avsnitt redogör för den valda metod som nyttjats för datainsamlingen i denna studie. Den har således anpassats efter studiens kvalitativa inriktning. Avsnittet inleds med en översiktlig beskrivning av val av metod, därefter presenteras de urval och avgränsningar som gjorts, de forskningsetiska överväganden som varit vägledande, samt hur empirin samlats in. Avsnittet avslutas med en beskrivning av den analysmetod som legat till grund för sammanställningen av resultatet.

Intervju

Ahrne och Svensson (2011) förklarar att syftet med kvalitativa studier är att tolka, beskriva och förstå den enskilda människas upplevelse och perspektiv på verkligheten. Kvale (2009) lyfter fram samtalet som en effektiv metod för att inhämta människornas kunskaper och tankar. Denna studies syfte är att ta del av verksamma lärares uppfattning om bedömning och synliggöra deras bedömningspraktik, därför har empirin insamlats genom en kvalitativ metod i form av enskilda intervjuer. Det finns således olika typer av intervjuer som brukas vid olika tillfällen och dessa kan vara mer eller mindre strukturerade (Bryman, 1997). I detta fall har intervjuerna varit semi-strukturerade, vilket innebär att frågorna formulerats öppna och kompletterats med följdfrågor (Bryman, 2011). Målet var att deltagarna skulle ges möjlighet att bidra med en så god helhetsuppfattning som möjligt utifrån deras egna tankar och uppfattningar. Eftersom studiens syfte delvis förutsätter att en jämförelse mellan deltagarnas utsagor kan ske har det krävts att intervjuerna följer en viss ordning. Enligt Kvale (2009) kan en intervjuguide med formulerade teman och förslag på kompletterande frågor vara lämpligt att nyttja som hjälpmedel. Detta har beaktats i denna studie och en intervjuguide formulerades utifrån dessa riktlinjer.

Urval & avgränsningar

Urvalet för denna studie är målinriktat, vilket innebär att deltagare har sökts utifrån förhoppningen om att de kan vara relevanta för studiens problemformulering (Bryman, 2011). Med hänsyn till studiens syfte har sökningen av deltagare enbart riktat in sig på yrkesverksamma bildlärare som undervisar på grundskolan i årskurs 7–9 och på gymnasiet i någon eller några kurser som ingår i det estetiska programmet med inriktning bild. På grund av undersökningens ramar gällande omfattning och tid har antalet deltagare avgränsats till fem stycken, fördelade på fyra gymnasie- och grundskolor. Det fanns ett förbestämt mål att

hitta fem deltagare till studien. Ett mindre antal hade inneburit för lite empiri i förhållande till studiens omfattning. Fler än fem deltagare hade däremot krävt att arbetet omfattade mer tid och utrymme. Skolorna har i sin tur valts utifrån tillgänglighet där den geografiska positionen varit styrande för att göra det möjligt att utföra intervjuerna på plats. Gränsen för sökandet av deltagare gick vid skolor placerade mer än två timmars bilresa bort. Deltagarna har till viss del valts ut medvetet och till viss del slumpmässigt. I första hand tillfrågades bekanta bildlärare och som komplement kontaktades olika skolor inom den geografiska ramen. Sökandet avslutades när fem deltagare anmält intresse för att medverka i studien.

Forskningsetiska överväganden

Denna studie involverar människor och därför har Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) varit vägvisare i insamling och hantering av empirin. Till att börja med handlar det om hanterandet av deltagarnas personuppgifter. All form av person- och kontaktuppgifter har hanterats konfidentiellt, vilket innebär att ingen utomstående tagit del av dem. Namn och telefonnummer har samlats in i syfte att kunna återta kontakt vid behov. Annan form av information som kan kopplas till den enskilda individen såsom skola, geografisk position, ålder och kön nämns inte i studien. Uppgifter om antal år i yrket är däremot av intresse för undersökningen, men eftersom tidigare nämnda uppgifter utelämnats kan den informationen inte knytas an till någon specifik person.

Vidare har även inspelat material, transkribering och anteckningar hanterats varsamt och konfidentiellt. Inspelningarna raderades efter utförd studie och transkriberingen och anteckningarna har förvarats i en dator med personligt lösenord. Vetenskapsrådets (2017) rekommendation om samtycke har också följts med ett informationsbrev (se bilaga 1) som samtliga deltagare tagit del av. Innehållet beskrev studiens syfte, hur uppgifter hanteras i studien, samt om frivilligheten att delta och möjligheten av avbryta sin medverkan. Slutligen har det gjorts ett försök att hålla god kvalitet, ärlighet och öppenhet i kontakt med deltagaren och i utförandet av intervjuerna.

Genomförande

Intervjuerna pågick under cirka en timme, var enskilda och tog plats i ett ostört rum på deltagarnas arbetsplatser. Med undantag från ett fall fick deltagarna informationsbrevet (se bilaga 1) skickat via mail en dag innan intervjun genomfördes för att kunna läsa igenom i lugn och ro. En av deltagarna fick inte mailet förrän samma morgon av den enkla anledningen att

det helt enkelt glömts bort att skickas. En utskrift av brevet togs dock även med till varje intervjutillfälle för att säkra att samtliga deltagare tagit del av informationen. Sessionen inleddes med en *orientering* som innebär att intervjuaren förklarar situationen för deltagaren (Kvale, 2009). I detta fall tydliggjordes upplägget och att intervjun skulle spelas in för att kunna referera och återge citat korrekt. Deltagarna fick ta del av en egen intervjuguide (se bilaga 2) som innehåller de fem samtalsområdena som skulle beröras under intervjun, samt en uppmaning om att tala fritt och öppet. Samtalsområdena var: *bedömning, tolkning av styrdokument, bedömningsstrategier, svårigheter och möjligheter med bedömningsarbetet, samt likvärdighet i bedömningar*. Avslutningsvis fick deltagaren möjlighet att ställa frågor innan intervjun satte igång. Förutom deltagarens intervjuguide (se bilaga 2) hade en bearbetad version (se bilaga 3) också utformats med kompletterande frågor som användes för att vägleda och säkerhetsställa att områdena blev nog behandlade. Denna guide presenterades dock inte för deltagarna.

När ljudinspelningen startades började intervjun och den inleddes först med några formella frågor om deltagarens antal år i yrket, utbildning och kurser som undervisades i. Intervjuerna fördes därefter in på den första av de fem samtalsområdena. Samtalen kom att utvecklas på olika sätt med de olika deltagarna. I vissa fall styrde samtalsområdena dispositionen, medan de i andra fall växte samman till en helhet och samtalet flöt på utan någon direkt ordning. Innan intervjun avslutades kontrollerades dock att alla delar diskuterats. Intervjun kompletterades sist med en så kallad *uppföljning* som innebär att intervjuaren frågar om deltagaren har någonting att tillägga (Kvale, 2009).

Analysmetod

Den valda kvalitativa intervjumetoden innebär att resultatet analyseras utifrån ett subjektivt perspektiv. För att uppnå en så korrekt och rättvis tolkning av deltagarnas utsagor som möjligt har en hermeneutisk ansats antagits. Kvale och Brinkmann (2009) förklarar att metoden syftar just till att erhålla en giltig förståelse av texter och i detta fall har intervjumaterialet bearbetats enligt den hermeneutiska cirkeln. Detta innebär att tolkningen växer fram genom ett pendlande mellan helheten och enskilda delar tills en giltig förståelse är nådd (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dataanalysen har även delvis styrts av en så kallad tematisk analys som enligt Bryman (2011) är vanligt att nyttja i kvalitativa studier. Metoden går ut på att organisera data med

hjälp av att identifiera huvudteman och underteman i materialet. Detta genom att söka koder som exempelvis kan vara likheter och skillnader i deltagarnas utsagor.

Analysen har således genomgått flera systematiska steg. Som inledning transkriberades intervjuerna för att underlätta analys och kategorisering. Detta blev också en första överskådlig tolkning av innehållet. För ytterligare konkretisering och förståelse av deltagarnas uttalanden lästes varje intervju igenom flera gånger, detta enligt principerna för den hermeneutiska cirkeln. Därefter kunde en kategorisering av intervjusvaren inledas med utgångspunkt ifrån den tematiska analysens riktlinjer. Ett första steg av kategorisering bestod av att markera vilka uttalanden som på något vis kunde knytas an till studiens tre frågeställningar. Detta markerades direkt i de transkriberade texterna med hjälp av färgkodning till varje frågeställning. Data som inte kunde förenas med någon av studiens frågeställningar utelämnades. Ett andra steg var att kategorisera utsagorna i olika teman formulerade utifrån frågeställningarna. Det formulerades totalt tre huvudteman, ett för varje frågeställning. Dessa preciserades så småningom i ett antal underteman som konkretiserade de olika områden inom varje tema som behandlades. Totalt formulerades sju underteman fördelade på samtliga tre huvudteman. Ett nästa steg i kategoriseringen bestod av att identifiera både likheter och skillnader i deltagarnas uttalanden. Som avslutande steg har resultatet genomgått en ytterligare djupgående analys i huvudsak utifrån läroplansteorin. Analysen har genomgående sammanställts med varsamhet och eftertänksamhet i stävan efter att efterlikna deltagarnas egna uppfattning om verkligheten så gott det går.

5. RESULTAT & ANALYS

Detta avsnitt inleds med en presentation av deltagarna. Därefter följer en redogörelse för empirin utifrån analysens tre huvudteman som utgör huvudrubrikerna. Deltagarnas utsagor presenteras sedan efter de sju underteman som preciserats. Varje delavsnitt avslutas med en sammanfattande och djupgående analys i första hand utifrån läroplansteorin, men också med hjälp av övrig litteratur.

Presentation av deltagare

I denna studie har deltagarnas tilldelats fiktiva namn för att minimera risken för identifiering. Samtliga har en gymnasielärarexamen och är behöriga att undervisa i ämnet bild. Tabellen nedan visar deltagarnas erfarenhet, samt vilket stadium de idag undervisar på. Syftet med tabellen är att tydliggöra deltagarna inför resultatredovisningen.

Deltagare	Antal år i yrket	Stadium
Kim	1	Grundskolan åk 7–9
Charlie	1	Grundskolan åk 7–9
Dani	10	Grundskolan åk 7–9
Eli	15	Gymnasiet
Robin	30	Gymnasiet

Bedömningsarbetets utformning

I denna del presenteras deltagarnas utsagor utifrån dessa två underteman: *Synen på bedömning* och *Bedömningsstrategier*.

Synen på bedömning

Deltagarna förklarar att bedömning handlar om att synliggöra elevernas prestationer, både under processen och efter avslutat arbete. Samtliga är överens om att bedömningen innefattar såväl fortlöpande vägledning som betygsättning. Charlie menar att det innebär att följa elevens utveckling till målet och sätta nya delmål kontinuerligt under skapandeprocessen och förklarar att

Det handlar ju någonstans om att man i slutet ska knyta ihop säcken just med betygsättningen... Men ja, också att göra så att eleverna får någonting att gå på under tiden i sin process.

I deltagarnas beskrivning av bedömning separeras den formativa och summativa bedömningen åt. De nyttjas vid olika tidpunkter och för olika syften. För Eli utgör den formativa bedömningen ett verktyg för att eleverna ska utvecklas maximalt och Dani menar att feedbacken hjälper till att synliggöra den aktuella kunskapsnivån både för läraren och eleven. Det är den formativa bedömningen som tycks vara mest central i deltagarnas bedömningspraktik.

Trots att bedömningsformerna skildras på olika sätt är fyra av deltagarna eniga om att de tillsammans utgör en helhet. Dani beskriver bedömningsarbetet som en ”kunskapscheck” som synliggör elevernas kvaliteter, både under arbetsprocessen och i deras slutliga resultat. Det handlar om att förstå på vilken nivå eleverna ligger och sätta ett betyg vid avslutad termin. Detta framhåller även Kim som anser att man måste summera elevens prestationer på något sätt och då kan ett betyg vara någonting påtagligt för eleven att hålla i. Robin däremot håller isär den summativa bedömningen från den formativa och tycker inte att begreppet betyg bör förekomma under terminen. Det kan få negativa konsekvenser för eleverna. Robin menar att

(...) det är farligt att börja sätta betyg för då kan eleverna börja tro att det är lugnt fast det är flera moment kvar som de kanske inte kommer att uppnå samma nivå på frågar de efter betyg så säger man det inte. Eller ja, man kan naturligtvis säga att ett arbete låg på en viss nivå men man säger inte betyg utan nivå.

Bedömningsstrategier

Matriser nyttjas som bedömningshjälpmedel för fyra av deltagarna, framför allt i summativ syfte där matrisen blir ett underlag för betygsättning och regelbunden dokumentation av elevernas prestationer. Dani känner idag av ett större krav på en systematisk dokumentation och då underlättar en matris. Eli, Dani och Charlie använder en och samma för hela terminen medan Kim nyttjar en matris för varje uppgift. Kim använder även portfolios som hjälper till att synliggöra processen och hålla ordning inför betygsättningen. För Kim blir bedömningsverktygen ett sätt att stödja motiveringen av bedömningen. Även Charlie använder matrisen i förstahand för att underlätta betygsättningen och menar att den tydliggör vilka områden som är kvar att prövas och omprövas.

Den formativa aspekten med matriser är inte lika tydlig även om den kan anas i två deltagares bedömningspraktik. Eli betonar matrisens summativa syfte men menar samtidigt att den kan vara till hjälp för formulering av feedback. Dani låter också eleverna ta del av

matrisen och förklarar att det hjälper till att synliggöra kunskapsläget även för dem. Feedbacken blir dock det viktigaste verktyget för den formativa bedömningen och för Eli och Dani är det viktigt att det sker efter varje avslutat moment.

Robin är ensam om att inte använda hjälpmedel i någon bedömningsform och tycker att det fungerar bra lika att hålla reda på vad eleverna har gjort i huvudet. Robin förklarar att

(...) jag har ett väldigt bra bildminne, jag vet exakt vad eleverna har gjort. Jag kommer ihåg och ser deras arbete i huvudet, vilket inte egentligen är nån bra strategi men det har funkat för mig...

Robins strategi bygger istället på att föra anteckningar under elevernas presentationer som avslutar varje uppgift. Anteckningarna ligger sedan som grund för betygsättningen tillsammans med observationer från lektionerna. Presentationerna är ett tillfälle för Robin att både samla in bedömningsunderlag och delge muntlig feedback.

Sammanfattande analys

Resultatet tyder på att det finns en likartad syn på bedömning mellan lärare på både grundskolan och gymnasiet. Den största vikten läggs på att främja kunskapsutvecklingen varpå den framåtriktade formativa bedömningen är central. Detta indikerar att den progressivistiska kunskapssyn som Linde (2012) menar att läroplanen bygger på har fått ett genombrott hos lärarna och genomsyrar deras bedömningsarbete. Deltagarnas inställning till kopplingen mellan formativ och summativ bedömning kan dock tolkas vara oenig lärare emellan eftersom bedömningsformerna antingen upplevs utgöra en helhet eller utgöra två separata delar. Enligt läroplansteorin öppnar läroplanens formuleringar upp för individuell tolkning för den enskilde läraren, vars förhållningssätt också påverkas av olika yttre faktorer såsom ämnestraditioner och skolans egna utbildningskultur. Innehållet kan därför förstås och tillämpas på olika sätt i praktiken (Linde, 2012) och detta kan vara en möjlig förklaring till att uppfattningen skiljer sig mellan lärarna i denna fråga.

Precis som yttre faktorer så påverkar även läroplanens ramar den enskilde läraren (Linde, 2012) och inom ramarna skulle bland annat kunskapskraven kunna ingå eftersom de är en del av läroplanen och utgör riktlinjer för lärarens bedömningspraktik. Deltagarnas utsagor antyder på ett stort dokumentationskrav, vilket är en möjlig förklaring till att många lärare väljer att nyttja ett bedömningsverktyg. Korp (2011) förklarar att matriserna ger stöd i bedömningssammanhang, styrker bedömningsgarnas motivering och fungerar som ett systematiskt dokumentationsverktyg. Deltagarna uttrycker ett behov av hjälpmedel och just

matriser nyttjas flitigt, framförallt i summativt syfte, även om det också förekommer i vissa formativa användningsområden.

Ur resultatet går det att förstå att det även förekommer andra bedömningsmetoder som dock är föga framträdande. Det handlar bland annat om att helt avstå från ett användande av bedömningshjälpmedel. Återigen kan det knytas an till de tolkningsbara formuleringarna i läroplanen. Det nuvarande betygssystemet bygger på att lokal tolkning av kunskapskravens innehåll ska ske (Norgren & Odenstad, 2012), vilket innebär att det finns mål att uppnå och kunskapskrav att förhålla sig till men inga tydligt formulerade riktlinjer för hur bedömningsarbetet ska gå till. Enligt läroplansteorin har den enskilde läraren en huvudroll i beslutsfattandet om undervisningens utformning (Linde, 2012) och därtill hör ju även bedömningens utformning, vilket detta resultat ger en tydlig bild av.

Bedömningsarbetets komplexitet

Den empiri som presenteras i detta avsnitt har kategoriserats utifrån dessa två underteman: *Tolkning av kunskapskrav* och *Kollegialt bedömningsarbete*.

Tolkning av kunskapskrav

Ämnet bild upplevs väldigt brett av deltagarna. Det innefattar så många områden och kunskapskrav att det av ett par deltagare upplevs bli problematiskt att hinna med inom den satta tidsramen. På Robins arbetsplats har även riktlinjer införts för hur undervisningen ska byggas upp och vad som ska ingå i form av moment, övningsuppgifter och examinationer. Detta menar Robin medför en ytterligare prioritering:

(...) momentplaneringarna tycker jag egentligen är bra Men ibland känns det som att det blir mindre, att man skulle vilja kunna lägga in mer grejer men det hinns inte med.

Precis som Robin upplever Eli att tiden inte riktigt räcker till, framförallt inte om målet är att arbeta formativt. Detta medför att Eli måste överväga att prioritera bort delar som anses minst viktiga och hellre låta eleverna öva flera gånger på andra delar.

Överlag känner deltagarna en viss osäkerhet i att tolka kunskapskraven. Formuleringarna upplevs både diffusa, förvirrande och svårtolkade. Dani menar att vissa kunskaper och färdigheter blir otydliga i den sammansatta textmassan, vilket ökar behovet av en matris. Kim tycker att de otydliga formuleringarna av kunskapskraven försvårar objektiviteten i ett praktiskt ämne som bild. Läraren måste själv avgöra vad som krävs för en

viss nivå och då utgår man från sitt egna tycke. Charlie förklarar att det emellanåt blir svårt att motivera resonemanget kring en bedömning eftersom elevernas konstnärliga uttryck kan vara så varierande. Vidare menar Eli att det är förvirrande att synonyma begrepp såsom analysera, diskutera och reflektera lyfts upp i olika delar av kunskapskraven eftersom de egentligen betyder samma sak, det vill säga sätta ord på skapandet. Eli ser också en svårighet i att kunskapskraven inte följer en logisk arbetsprocess och säger

Det skulle ha sorterats upp i idéstadium, skisstadium, den praktiska processen i skapandet, den tekniska färdigheten, det analytiska resonemanget och presentationen och kanske då också lag och rätt. Att istället för att de går in i varandra lite hit och dit skulle de mer skulle följa den logiska ordningen av en skapandeprocess.

Robin tror generellt att det är svårare att bedöma i bildämnet än i andra teoretiska ämnen där det finns tydliga rätt och fel. I bild blir bedömningen ett ständigt tolkningsarbete. Robin menar

Vad är en bra bild? Det är ju en tolkningsfråga och det ligger ju mycket i lärares skicklighet att också kunna göra en bedömning det står ju inte exakt på ett papper varför en bild är bra om jag har två stycken likvärdiga arbeten och ändå kan säga att det ena är bättre, vad är det som gör att det är bättre?

Att ämnet öppnar upp för fri tolkning medför vissa svårigheter, men det finns även positiva aspekter med friheten. Kim tror att kreativiteten skulle missgynnas av striktare ramar och Charlie tycker att det är skönt att få bestämma lite själv vad som ska ingå i undervisningen.

Kollegialt bedömningsarbete

Samtliga deltagare har en eller fler bildlärarkollegor i sitt arbetslag, men för tre av dem nyttjas kollegorna endast när svårbedömda fall dyker upp. I regel bedömer alla utom två deltagare individuellt, men en av dessa sambedömer endast i några klasser som delas med en annan kollega. Robin ser en problematik i att sambedöma eftersom arbetsprocessen utgör en stor del av bedömningsunderlaget och det är bara den enskilde läraren som undervisat eleven som känner till den. Kim lyfter även fram att sambedömning kan minska lärarens objektivitet och förklarar

(...) det är ju det här med ju fler kockar ju sämre soppa. Det kan ju vara en nackdel i att ha för många åsikter. Speciellt när det handlar om konstnärliga uttryck, att det kan bli en diskussionsgrej och att man går ifrån det som står i kriterierna. Det blir mer en fråga om vad tycker du, vad tycker jag?

Danis åsikter skiljer sig från Robins och Kims. Istället ser Dani ett problem med att enbart utgå ifrån sig själv då det kan innebära att man fastnar i ett inskränkt tankemönster. Det i sin tur leder till en minskad objektivitet. Man bör istället öppna upp för kollegornas åsikter. Eli lyfter samma synpunkt. Visserligen kan ett enskilt bedömningsarbete vara mer effektivt men bedömningarna blir troligen mer korrekta om kollegorna tillsammans diskuterar dem. Även Charlie förespråkar ett kollegialt bedömningsarbete och menar att det skapar både trygghet och en trevligare arbetsmiljö. Dani, Eli och Charlie har alla erfarenhet av ett nära kollegialt samarbete och ser stora möjligheter med ett sådant arbete. Det ökar samanhållningen i gruppen och kan även bidra till effektivitet och kvalitet. Charlie berättar om sina erfarenheter från en annan skola där arbetsuppgifterna fördelades i kollegiet:

(...) just det där att alla kan göra nånting och allt täcks in och att hela tiden checka av hur allting känns. Det var bra för då hade vi som gjort allting och pratat om det. Ungefär som ett knytkalas, alla anstränger sig lite och det blir en fantastisk middag!

Det är endast en deltagare som anger att ledningen har planerat in tid i schemat för att lärarna ska arbeta kollegialt med bland annat bedömningsfrågor. I det stora hela är det lärarna själva som ansvarar för detta arbete. Dani är ensam om att ha ett aktivt bedömningsarbete dagligen med kollegorna och har själv sett till att tiden är planerad i schemat. På Kims skola finns avsatt tid med jämna mellanrum för att ämneslaget ska kunna utveckla bildämnet och däri ingår bedömning. Kim menar dock att arbetet inte riktigt blir grundligt utfört eftersom de är så få bildlärare i arbetslaget. På både Robins och Elis arbetsplatser sker arbetet sporadiskt. Eli efterfrågar mer samarbete och förklarar

(...) Det skulle absolut vara nyttigt med betydligt mer sånt, att öppna sig och att man pratar om sina undervisningsstrategier, övningsstrategier och bedömningsstrategier. Hur man examinerar och hur man låter eleverna presentera sina arbeten. Hur gör man en bra skriftlig presentation och vad kan jag kräva av en bra muntlig presentation?

Robin känner dock inget större behov av att utöka arbetet utan känner sig trygg med att utgå ifrån sig själv. Både Charlie och Dani tror att det i grund och botten handlar om hur man är som person och om man gillar att samarbeta eller inte.

Sammanfattande analys

I resultatet synliggörs hur olika faktorer i både transformerings- och realiseringsarenan skapar problematik i lärarnas bedömningsarbete. Det är tydligt att deltagarna upplever att just ramarna för bildämnet är ett väsentligt problem. Deltagarna antyder att ämnet innehåller för stor mängd ämnesområden i förhållande till den satta tidsramen, vilket medför att lärarna känner att de till fullo inte kan följa läroplanens krav och riktlinjer. Linde (2012) förklarar att både ämnets ramar och traditioner är påverkande faktorer för hur läroplanen tolkas och tillämpas eftersom traditionerna kan vara starkt förankrade i ämnet och ramarna sätter gränser. Detta skulle kunna förklara den svåra situationen som lärarna antyder på. Linde (2012) redogör även för att ämnens inramning kan vara mer eller mindre avgränsande som påverkar hur läraren följer läroplanen. Det är möjligt att ämnets breda innehåll orsakar skillnader i deltagarnas undervisning och bedömning eftersom det är den enskilde läraren som tolkar och väljer innehåll. Linde (2012) menar att lärarna helst bör samarbeta i kollegiet för att tolkningen ska bli entydigt, men resultatet ger dock en annan bild av verkligheten.

Av deltagarnas utsagor förstås det att alla områden i ämnet inte hinner med att prövas. Det går också att ana ett upplevt hinder för deltagarna i att utöva en formativ bedömning på grund av de snäva tidsramarna. Detta motsätter de riktlinjer om hur bedömning bör ske enligt Myndigheten för skolutveckling (2008) som menar att den formativa bedömningen bör prioriteras. Detta strider även mot den progressivistiska kunskapssyn som enligt Linde (2012) ligger till grund för den nuvarande läroplanen. Av deltagarnas utsagor framgår det att arbetsplatsens egna riktlinjer också är en bidragande faktor till tidspressen och de svårigheter den medför, vilket kan styrkas av läroplansteorin där Linde (2012) redogör för den enskilda skolans utbildningskultur som en av alla påverkande faktorer för tillämpningen av läroplanens innehåll. Konklusionen blir således att det som Linde (2012) beskriver som den komplexa verkligheten där faktorer såsom ämnets inramning, traditioner och ramar, samt läraren själv och skolans utbildningskultur, ligger till grund för att läroplanens alla riktlinjer är svåra att helt och hållet följa och att tolkningen kan skilja sig mycket mellan lärarna.

En ytterligare problematik som kan tolkas av resultatet är att formuleringarna av kunskapskraven upplevs diffusa och förvirrande, vilket verkar medföra besvär och osäkerhet i

bedömningssituationer. Klapp (2016) menar att en splittrad tolkning av kunskapskraven lärare emellan kan försämra bedömningarnas likvärdighet. Men trots att betygssystemet bygger på en kombination av individuell tolkning och kollegialt samarbete (Norgren & Odenstad, 2012) verkar inte det arbetet inte finna sig i alla bildlärares arbetslag. Istället tolkas resultatet som att individualiteten är starkt förankrad hos lärare. Detta talar för läroplansteorins förklaring stämmer om att läraren som individ har den yttersta påverkan på hur läroplanen omsätts i praktiken (Linde, 2012).

Bedömningsarbetets likvärdighet

Den empiri som presenteras i detta avsnitt har kategoriserats utifrån dessa två underteman: *Likvärdighet* och *Erfarenhet & objektivitet*.

Likvärdighet

Deltagarna delar en grundläggande åsikt om att likvärdiga bedömningar innebär att eleverna ska få samma förutsättningar för en bedömning oavsett lärare. Detta kräver en samsyn mellan kollegor på vad kunskaper är och hur de bör bedömas. Fyra deltagare hävdar också att likvärdighet förutsätter likartade uppgifter till alla elever, men för Eli ingår det även en likartad mängd och kvalitet på feedback och övningsuppgifter. Charlie framhäver till sist också vikten av att variera uppgifter, tekniker och material så att alla elever ska få samma förutsättningar för att både prova nytt och arbeta med områden de är mer skickliga i.

Deltagarna menar att likvärdighet kan uppnås på en skola om det finns ett samarbete i kollegiet, däremot tycks de vara oeniga i huruvida det är möjligt i ett större perspektiv. Kim tror att det främsta problemet är resursskillnader mellan skolorna. Bildsalarna ser olika ut, material och verktyg varierar. Charlie menar att det är elevgruppens förhållningssätt till ämnet som kan vara orsaken. Läraren kan färgas av att klasserna har olika ambitionsnivåer och bedömer utifrån det. Dani framhåller lärarbristen som kan vara en orsak till försämrade likvärdighet och förklarar att

Det är ju så olika på skolor, det finns ju skolor som inte har någon utbildad lärare. Det blir ju bara sämre och sämre på lärarfronten, att vi blir färre och färre lärare. Det är ju många vikarier och så, så det är klart att det inte kan bli helt och hållet likvärdigt.

Att uppnå nationell likvärdighet menar dock Eli är möjligt, men det skulle krävas mer resurser för utbildningar och lärarträffar. Kim tror att tydligare formuleringar och riktlinjer i

läroplanen i kombination med färdiga uppgifter för alla elever i hela Sverige skulle främja likvärdighet. Kim är dock inte övertygad om att det skulle få några andra positiva effekter, istället skulle kreativiteten hos både elever och lärare ta skada. Både Dani och Charlie lyfter fram nationella prov som alternativ, men ingen av dem ser någon större vinst med det förutom ökad likvärdighet, istället blir det ett ytterligare orosmoment för eleverna. Charlie och Dani tror också att det kan vara svårt att designa ett prov som testar alla kunskaper och färdigheter i ett konstnärligt ämne som bild. Charlie menar att

Det är ju lättare i ett teoretiskt ämne där det finns rätt och fel men i bild är det så mycket mer, att ta reda på tanken bakom och se till processen och där det inte finns tydliga svar och rätt och fel...

Erfarenhet & objektivitet

Erfarenhet medför en trygghet i bedömningssituationer och ett effektivare arbete, det menar samtliga deltagare. Både Dani och Eli lyfter även fram att erfarenheten kan resultera i säkrare och mer kvalitativa bedömningar, men samtidigt påpekar Eli att det finns en risk för att känna sig allt för bekväm, vilket kan resultera i ett tunnelseende. Varken Charlie eller Kim tror att bedömningarna blir bättre med erfarenhet, däremot ser de i likhet med Eli en risk för inskränkthet och menar att det krävs en ständig reflektion för att minska den risken. Kim tror även att med erfarenhet så utökas lärarens repertoar av bedömda elevarbeten vilket underlättar ett ställningstagande. För Kim som har en relativt liten erfarenhet krävs det mer tid för att studera elevarbeten:

Det märker man när man jobbar med någon som har sett ett antal elevarbeten som min kollega. Hon har ju som ett register att ta ur, ett bibliotek i huvudet jag har nog suttit mycket och tittat och tittat igen. Bedömt alla och så får jag gå igenom dem igen.

Även Robin menar att en trygghet i bedömningsarbetet kommer med erfarenhet, men i övrigt har bildsinnet lika stor betydelse för hur säkra bedömningarna blir. Bildsinnet är oberoende av erfarenheten, istället har man det helt enkelt i sig.

I både planering och bedömningsarbete är det viktigt att vara objektiv, men det är inte helt enkelt menar tre deltagare. Eli tror exempelvis att det är vanligt att urval av tekniker och metoder sker subjektivt, att lärarens egna intressen står i fokus. Men det behöver inte nödvändigtvis vara negativt menar Eli och förklarar att läraren troligen gör ett bättre jobb om

urvalet baseras på det läraren brinner för, det gynnar elevernas motivation. I bedömningsarbetet kan dock subjektiviteten påverka likvärdigheten negativt tror Eli och säger

(...) i professionen ligger det ju att man ska försöka skala bort allt subjektivt tänk och man gör ju sitt yttersta givetvis. Men att säga att man är helt fri från det är ju att ljuga, jag tror inte att någon klarar av att lyckas vara hundra procent objektiv.

Även om Dani inte heller tror att total objektivitet går att uppnå finns det faktorer som kan hjälpa läraren på vägen. Dels en ständig reflektion över sin bedömning, dels dokumentation som innebär att läraren måste motivera sina bedömningar. Att ständigt rannsaka sitt egna arbete tror även Eli, Kim och Charlie är viktigt. Man måste ställa frågan om man bedömer efter tycke och smak eller efter elevernas färdigheter. Detta gäller oavsett hur lång erfarenheten är.

Sammanfattande analys

Enligt läroplansteorin påverkar både inre och yttre faktorer i transformeringsarenan hur läroplanens tillämpas i praktiken (Linde, 2012). Det är tydligt att deltagarna ger uttryck för att dessa faktorer även har en inverkan på likvärdigheten. De yttre faktorer som deltagarna nämner är ramar såsom resursfördelning och lärarbrist. Linde (2012) menar att de enskilda lärarna inte kan råda över ramarna men att de samtidigt kan tvinga fram mönster i deras arbetsmetoder. Deltagarnas utsagor kan tolkas som att läraren som individ har en betydande roll för likvärdigheten, men Linde (2012) menar även att det kollegiala arbetet är av vikt. Detta antyder även resultatet då deltagarna tycks vara överens om att en samsyn på kunskapskvaliteter och bedömning skulle bidra till en ökad likvärdighet.

Ur resultatet går det att antyda att likvärdighet kan uppnås på en enskild skola, men att det är svårare i ett större perspektiv. Deltagarna ger uttryck för att det skulle krävas större ambitioner från andra inverkanse parter, såsom skolledare och staten. En kombination av utbildning, skolträffar och en tydligare formulerad läroplan kan av deltagarna tolkas som en möjlig lösning på likvärdighetsproblemet. Betygen är idag skrivna för att kunna tillämpas på olika sätt med varierat innehåll (Linde, 2012). En striktare läroplan skulle kunna minska lärarens frihet och möjlighet att utforma undervisning på eget sätt (Norgren & Odenstad, 2012) och denna risk kan även urskiljas ur deltagarnas egna utsagor. Deltagarna ger uttryck för att det finns betydande svårigheter med likvärdigheten i bedömningarna. Lindes (2012) beskrivning av läroplansteorin visar på att flera olika faktorer i de tre arenorna påverkar hur

läroplanens innehåll och formuleringar tillämpas och tolkas på skilda sätt i praktiken. Detta ger en möjlig förklaring till varför lärarna kan uppleva denna problematik.

Resultatet visar tydligt på att deltagarna anser att erfarenhet är viktigt för trygghet och effektivitet i bedömningsarbetet. Deltagarna menar att det bland annat beror på att lärarens bedömningsrepertoar breddas. I läroplansteorin beskriver Linde (2012) hur läraren förhåller sig personligt till den potentiella repertoaren som innefattar lektioner som läraren kan välja att hålla utifrån erfarenhet och kompetens. Utifrån deltagarnas utsagor kan detta även appliceras på bedömningsarbetet varpå den potentiella repertoaren innehåller bedömda elevarbeten. Resultatet visar dock på en olikartad uppfattning om att en ökad repertoar bidrar till säkrare och mer kvalitativa bedömningar, däremot en likartad uppfattning om att objektivitet är viktig att stäva efter. Utifrån deltagarnas utsagor verkar den problematik som tillskrivs lärarnas möjlighet till att uppnå total objektivitet bero på att läraren som individ tolkar läroplanens innehåll och gör urval utifrån den egna repertoaren och det egna intresset. Detta kan förklaras av Lindes (2012) antagande om att den enskilde läraren har en betydande roll i urval och tillämpning av innehållet i läroplanen.

6. DISKUSSION

Denna undersökning syftar till att fördjupa kunskaper i bildämnets bedömningspraktik, synliggöra bildlärares bedömningsstrategier och förhållningssätt till bedömning, samt inställning till likvärdighet. I detta avsnitt diskuteras resultatet med utgångspunkt ifrån den inledande litteraturgenomgången. Diskussionen utgår ifrån studiens tre frågeställningar som utgör rubrikerna. Avsnittet avslutas med en diskussion kring den valda metoden.

Vad berättar verksamma bildlärare på gymnasiet och grundskolan i årskurs 7–9 om sitt bedömningsarbete?

Resultatet visar på både likheter och skillnader i deltagarnas förhållningssätt och arbetsmetoder gällande bedömning i bildämnet. Deras gemensamma ställningstagande kring den formativa bedömningens huvudroll tycks stämma bra överens med de riktlinjer som ställs av Myndigheten för skolutveckling (2008). Åsikterna går dock isär gällande huruvida den formativa och summativa bedömningen bör åtskiljas eller motsvara en helhet. Ur empirin har ett antal avvikande ställningstaganden identifierats och det är framförallt dessa jag vill lyfta fram i denna del av diskussionen.

En särskilt framträdande deltagare, Robin, har utmärkt sig genom att vara ensam om att inte nyttja ett bedömningshjälpmedel, samt att tydligt särskilja de två bedömningsformerna. Robin tar ett tydligt avstånd från att använda ordet betyg inför eleverna utifrån föreställningen om att det medför en risk för elevernas kommande prestationer. Den möjliga risken kan således styrkas av utsagor från flera håll. Black och Wiliam (1998) tydliggör att betyg inte ger svar på vidare kunskapsutveckling och av deltagarnas utsagor att döma är det kunskapsutvecklingen som ska koncentrationen ska ligga på. Vidare menar Sadler (1989) att ett betygsfokus medför prestationskrav medan Pettersson (2013) hävdar att det kan sänka motivationen. Personligen undrar jag om det är ordet betyg i sig som är det problematiska eller om det istället handlar om hur skälet för bedömningen motiveras för eleverna. Pettersson (2013) poängterar att just motiveringen är av stor vikt för hur eleven upplever bedömningen. Kommer inte bedömningen med en rimlig förklaring är det högst sannolikt att någon av de nämnda negativa konsekvenser uppstår beroende på elevens utgångspunkt. Jag menar att det ena inte utesluter det andra eftersom det rör enskilda individer. Men läraren måste vara medveten om bedömningens syfte om en skäligen motivering till bedömningen ska kunna ske.

Detta påstående har fört mig vidare till deltagarnas egna beskrivningar av bedömningsarbetet. Det slår mig att den egna uppfattningen inte nödvändigtvis stämmer

överens med verkligheten. Återigen till Robin som särskiljer den formativa och summativa bedömningen. Jag tycker mig se att Robins faktiska bedömningspraktik talar för det motsatta, att det finns ett samspel mellan de två bedömningsformerna. Denna föreställning grundar sig delvis i Borgs (2016) uppfattning om att den summativa bedömningen vanligen sker genom någon form av prov för att avsluta ett moment. Idén baseras även på resonemang av Bennet (2011) och Pettersson (2010) som belyser det faktum att en summativ bedömning faktiskt kan nyttjas formativt såvida återkoppling ges i samband med den. Robins bedömningsstrategi bygger på att samla in huvudparten av information kring elevens prestationer vid en avslutande redovisning som kan jämföras med ett muntligt summativt prov. Robin delar med sig av feedback främst vid dessa tillfällen vilket jag menar pekar på att den summativa bedömningen nyttjas formativt. På så vis är det möjligt att Robins bedömningsstrategi bygger på en kombination av en summativ och formativ bedömning.

Det jag vill belysa här är inte i första hand en bristfällig självmedvetenhet, utan snarare svårigheten med översättningen av teori och praktik. Verkligheten är inte lika enkel och tydlig som bokens beskrivning vare sig det handlar om bedömningsformer eller vad kunskaper och förmågor egentligen är. Därför tänker jag att läraren själv och tillsammans med andra måste hitta metoder för att överföra teoretiska kunskaper till praktiska handlingar och kanske hitta verktyg för att tydliggöra kopplingen mellan dem.

Som tidigare nämnt är det endast Robin som inte nyttjar något bedömningsverktyg. Emellertid använder övriga deltagare matriser för att dokumentera och säkra sina bedömningar. Trots detta är det Robin som upplevs känna störst trygghet i bedömningssituationer. Detta tycker jag är anmärkningsvärt. Visserligen har Robin totalt längst erfarenhet, men både Eli och Dani har arbetat lika länge med det nuvarande systemet, så var kommer Robins säkerhet ifrån? Enligt Korp (2011) hjälper bedömningsverktyg till att systematisera och dokumentera bedömningsprocessen, vilket jag förstått blivit allt mer viktigt i och med det nuvarande betygssystemet. Verktyg som matriser tycks även vara fördelaktiga ur ett formativt perspektiv som enligt Myndigheten för skolutveckling (2008) bör vara den centrala bedömningsformen i undervisningen. Detta stöds av såväl deltagarna själva som av annan litteratur, såsom Black och Wiliam (1998) och Sadler (1989). Trots detta känner Robin inget behov av något hjälpmedel. Enligt Borg (2016) är det möjligt att de otaliga förändringarna av skolans system påverkar lärare med lång erfarenhet då tidigare inarbetade arbetsmetoder spillas över och genomsyrar det nuvarande arbetet. Det är alltså möjligt att Robin inte har förändrat sina bedömningsmetoder utifrån det nuvarande systemet utan istället anpassat en tidigare inarbetad bedömningspraktik som Robin känner sig trygg med.

Är detta är ett problem eller inte? Jag tror egentligen inte att ett bedömningsarbete behöver se likadant ut hos alla lärare. Jag tror heller inte att ett bedömningsverktyg per automatik medför säkrare bedömningar. Det jag däremot tror är att ständiga och stora förändringar i skolverksamheten kan medföra osäkerhet hos både lärare och elever. Bedömningen kopplas ju enligt Samuelsson (2002) till lärarens professionalitet och läraren fordras blir insatta i systemet. Men jag tror att det tar tid och vägen dit innebär ju ett ständigt prövande som kan påverka bedömningarna. Det kanske är möjligt att om läraren behåller sin gamla bedömningspraktik så påverkas inte eleverna som hamnar mitt i övergången lika mycket. Samtidigt blir ju inte bedömningarna helt anpassade efter systemet vilket kan göra att eleverna på längre sikt får olika förutsättningar beroende på lärare. Jag ser att det får negativa effekter på likvärdigheten och kan även försvåra ett kollegialt bedömningsarbete.

Min personliga åsikt är således att man för elevens skull bör reflektera kring vilka konsekvenser en bedömning för med sig och hur den påverkar elevens fortsatta lärande, för det är trots allt kunskapsutvecklingen som står i fokus. Men för att detta ska fungera bör lärarna få mer stöd och utbildning för att stärka tryggheten och säkerheten i bedömningarna. Jag tror också att det kräver en tydligare kommunikation i kollegiet än det resultatet visar på.

Vilka möjligheter och svårigheter kan urskiljas i ett bedömningsarbete i bildämnet?

Det finns en samstämmighet i deltagarnas utsagor kring att bedöma i bildämnet och svårigheterna som presenteras kan starkt knytas an till litteraturen. Det handlar framförallt om tolkningsfrågan som även Murphy och Espeland (2007) lyfter fram som det främsta dilemmat i bedömningsarbetet. Detta har dock inte fört med sig några nya insikter för mig, det stödjer bara den uppfattningen jag redan hade om bedömningsarbetet, det vill säga att tolkningsutrymmet medför svårigheter för lärarna i bedömningssituationer. Problematiken är ett faktum medan förslagen på hur den kan bemötas inte är lika framträdande. En möjlig förklaring kan vara inställningen till bildämnet som Marner (2005) menar är en aning negativ. Det finns ett större engagemang kring de så kallade teoretiska ämnena vilket missgynnar bildämnets prioritering i forskningssammanhang som det enligt Borg (2016) finns ett stort behov av.

Av deltagarna får jag en uppfattning om att det är betydligt svårare att bedöma i ett estetiskt ämne. Detta menar Murphy och Espeland (2007) kan bero på att konstnärliga uttrycksformer baseras på icke-verbal kunskap som är svåra att sätta ord på. Ett par deltagare

påvisar skillnaderna i bedömningsarbetet mellan bildämnet och teoretiska ämnen och poängterar att det i bildämnet inte finns ett facit för vad som är rätt och fel. Istället blir det en tolkningsfråga vilket leder till en viss subjektivitet. Deltagarna lyfter komplexiteten i att bedöma elevers arbeten på lika villkor när det konstnärliga uttrycket kan variera. Men går man tillbaka till det nuvarande betygssystemet ser man att syftet inte är att ställa elever mot varandra, det är någonting man snarare vill ta avstånd ifrån. Elevprestationerna ska istället mätas individuellt mot de nationella målen (Pettersson, 2013). Av den anledningen kan jag tycka att det inte borde vara något problem om eleverna har olika konstnärliga uttryck. Samtidigt är kunskapskraven formulerade så att de ska kunna tillämpas på olika sätt vilket per automatik leder till att läraren måste göra en personlig tolkning (Linde, 2012) och det är precis vad deltagarna upplever som problematiskt.

Det är möjligt att det nuvarande betygssystemet inte är anpassat för de estetiska ämnena, men jag kan faktiskt inte ta ställning till vad som skulle kunna vara en bättre lösning. Visserligen medför den fria tolkningen en möjlighet för den enskilde läraren att vara kreativ och anpassa undervisningen efter elevgrupp. Baksidan är dock att det blir svårt eller kanske rentav omöjligt att ge eleverna samma förutsättningar och likartad undervisning. Detta kan delvis bero på att bildämnet kräver mycket material och speciella utrymmen, samt att resurserna är olika på skolorna. Som tidigare nämnt tror jag att ständiga omställningar i skolsystemet kan orsaka besvär så jag är inte övertygad om att en ytterligare förändring skulle gynna bildämnet. Istället kanske det är ytterligare stöd som behövs som utbildningar, centralt formade bedömningshjälpmedel, samt nationella och lokala lärarträffar.

Att bedömningsarbetet är komplext tycker jag inte går att ta miste på. Resultatet tydliggör att lärare uppskattar tillgängliga kollegor på arbetsplatsen. Det kan därför tyckas anmärkningsvärt att det är så få av deltagarna som kontinuerligt sambedömer eller har täta bedömningsamarbeten i arbetslaget. Utifrån resultatet tänker jag mig att detta kan bero på tre aspekter. Dels en föreställning om att ett enskilt bedömningsarbete är mer effektivt då tid till sambedömning saknas, dels en personlig inställning till kollegialt arbete som baseras på tidigare erfarenheter, dels på ett antagande om att sambedömning påverkar objektiviteten negativt.

Vad gäller den första aspekten, effektiviteten, är samtliga deltagare eniga om att sambedömning kan vara mer tidskrävande. Det framgår även av resultatet att ämnets omfång i förhållande till tidsramen är för stort vilket leder till hård prioritering. Bildämnet innefattar många områden och i kombination med den enskilda skolans riktlinjer om undervisning blir det svårt att hinna med allt som önskas. Visserligen riktas ramproblematiken till

undervisningsstoffet, men jag tror att det i sin tur kan leda till en motvilja i att kompromissa ytterligare med kollegiet. Det är möjligt att en del lärare vill nyttja den knappa tid som finns till att pussla i planeringen istället för att sambedöma uppgifter som inte går i enighet med deras egna uppfattningar.

Den andra aspekten handlar om att deltagarna kan ha erfarenhet av ett kollegialt bedömningsarbete och väljer att avstå på grund av en brist på positiva effekter av ett sådant arbete. I läroplansteorin nämner Linde (2012) dels den potentiella repertoaren som innefattar lärarens tänkbara arbetsmetoder baserade på erfarenheter och dels förmedlingsrepertoaren som inbegriper de arbetsmetoder som läraren väljer att nyttja. Jag menar att denna del av teorin möjligen kan förklara varför attityderna till ett gemensamt bedömningsarbete skiljer sig så markant. Detta påstående kan framförallt tydliggöras utifrån resultatet där två av deltagarna, Robin och Eli, med liknande utgångspunkter i den nuvarande arbetssituationen har helt olika uppfattningar om det kollegiala samarbetet. Eli som efterfrågar ett tätare samarbete har också tidigare bevittnat vilka positiva konsekvenser det för med sig och det är fullt möjligt att Robin inte erfar samma upplevelser.

Den sista inverkan rör sambedömningens påverkan på objektiviteten. Här vill jag lyfta fram ett intresseväckande perspektiv från en av deltagarna, Kim, som menar att bedömningsarbetet riskerar att bli mindre objektivt om det innefattar åsikter från flera håll. Kim använder ordspråket "ju fler kockar ju sämre soppa". För mig är det en motsägelse för objektivitet tänker jag handlar om opartiskhet och avståndstagande från det egna personliga tycket. Jag är villig att hålla med en annan deltagare, Dani, som påstår att ett enskilt bedömningsarbete kan innebära att man snarare fastnar i ett inskränkt tankemönster. Enligt mig kan det innebära risker för objektiviteten. Denna synpunkt kan även styrkas av litteraturen. Klapp (2016) menar att ett individuellt arbete får bedömningarna att tappa trovärdighet och dessutom blir de mindre transparenta, vilket kan innebära att de implicita faktorerna får större påverkan på bedömningarna. Även Borg (2016) ser risker med att utesluta kollegor eftersom systemet bygger på att läraren själv ska tolka och strukturera sitt arbete. Men det beror kanske på hur man definierar begreppet sambedömning. För mig handlar det om att ett samarbete understödjer en gemensam syn på elevprestationer som resulterar i att eleverna får samma förutsättningar och utgångsläge för en likvärdig bedömning. Tror man istället att sambedömning endast innebär diskussioner om vad den ena och andra tycker blir det kanske lättare att ta avstånd ifrån ett sådant arbete.

På deltagarnas arbetsplatser tycks det inte vara skolans ledning som ansvarar för att ett samarbete ska ske, istället är det upp till lärarna själva att skapa förutsättningar för det.

Personligen uppfattar jag det problematiskt eftersom resultatet tyder på att viljan att samarbeta kan skilja sig markant mellan lärare. Det kan i sin tur skapa konflikter och medföra en negativ effekt på utvecklingsarbetet för ämnet. Jag anser att problematiken inte ligger i lärarnas personliga brister utan de villkor de måste förhålla sig till, det vill säga, systemet, styrningen och ramarna. Det är inte lärarna själva som har valt system och om det kräver en viss arbetsform bör också lärarna få rätt förutsättningar för att förhålla sig till det. Om målet är att lärarna ska samarbeta i bedömningsfrågor så kan det inte vara upp till lärarna själva att planera tid och avgöra omfattning av ett sådant arbete. Det ansvaret bör ligga på ledningens axlar.

Hur kan likvärdiga bedömningar uppnås i bildämnet?

Deltagarna delar uppfattning om vad som krävs för att likvärdighet ska uppnås, i varje fall på lokal nivå. Däremot upplever jag inte samma samstämmighet när det gäller viljan att uppoffra den tid och de kompromisser i arbetsmetoder som krävs för att förbättra likvärdigheten, det vill säga kollegialt samarbete.

Att det krävs ett gemensamt lagarbete kan styrkas från flera håll i litteraturen, därav bland annat Borg (2016) som menar att likvärdigheten försvåras när läraren tolkar kunskapskraven individuellt. Norgren och Odenstad (2012) hävdar att gemensamma tolkningar i kollegiet är en förutsättning för likvärdighet och Klapp (2016) menar att det blir svårare att identifiera brister i bedömningarna om andra inte får ta del av dem. Jag har tidigare diskuterat den problematik som möjligen äger rum i vissa arbetslag, det vill säga att det både finns en vilja och motvilja att ändra på sina arbetsvanor och öppna upp för samarbete. Personligen har jag svårt att se hur likvärdighet kan uppnås utan ett kollegialt samarbete. För att inbringa klarhet i vilka villkor lärarna har att förhålla sig till återgår jag till det aktuella betygssystemet. Målet med systemet verkar vara att kombinera ett lokalt tolkningsarbete med nationell likvärdighet (Norgren & Odenstad, 2012). Det bygger således på att läraren själv ska tolka innebörden av kunskapskraven och utforma sin egen undervisning, vilket medför en stor frihet hos den enskilde läraren (Linde, 2012). Även om systemet öppnar upp för kreativitet upplever jag att det samtidigt medför ett försvårat arbete för den enskilde läraren. Även Norgren och Odenstad (2012) antyder att systemet kan ha vissa brister. Av deltagarnas utsagor tolkar jag att ansvaret för att arbeta mot likvärdighet ligger på individen själv. Det ställs alltså krav på lärarna att systemet ska fungera men de får inga direkta riktlinjer för hur

det ska gå till. De förslag på åtgärder som presenteras, såsom utbildning och lärarträffar, kommer inte från litteraturen utan från deltagarna själva.

Även om jag kan ana en viss tilltro hos deltagarna till att likvärdighet kan uppnås lokalt, upplever jag att det finns en stor skepsis till att det kan ske i ett vidare perspektiv. Deltagarna riktar inte orsaken mot lärarna utan mot de yttre faktorer som lärarbrist och ojämn resursfördelning som de själva inte kan råda över. Även Borg (2016) anser att ansvaret för likvärdighet inte enbart bör ligga på den enskilde läraren, vilket jag instämmer med, utan att för den skull bortse från lärarens skyldighet i att aktivt sträva mot likvärdighet. Jag tror det krävs en öppenhet mellan lärarna i kollegiet, ett mod och en vilja att bjuda in till samarbete, samt reflektion både över det egna och andras arbete om detta ska kunna uppnås. Min personliga åsikt är att läraryrket inte är en individuell sysselsättning utan det fordrar lagarbete, vilket är det som också gör läraryrket attraktivt enligt mig. Men utan tydliga direktiv kan det bli svårt att för lärarna att enas om en lämplig arbetsmetod. Det är möjligt att det återigen behövs tydligare riktlinjer från ledningen och mer avsatt tid för denna typ av arbete.

För att få bukt på likvärdighetsproblemet har man i många andra ämnen infört nationella prov (Norgren & Odenstad, 2012). Två av deltagarna, Dani och Charlie, lyfter faktiskt fram det som förslag även för bildämnet. Jag ifrågasätter dock hur praktiskt möjligt detta är och vilka positiva konsekvenser det skulle föra med sig. Marner och Örtegren (2001) menar att processen har kommit att bli minst lika viktigt som produkten i bedömningssituationer. Detta understryker även en av deltagarna, Robin. Jag har själv svårt att se hur processen skulle kunna observeras i ett prov och därefter bedömas centralt av någon utomstående. Dani lyfter emellertid fram ett alternativ, att ett nationellt prov endast skulle pröva de tekniska och teoretiska färdigheterna medan processen lämnas att bedömas av läraren själv. Detta skulle således innebära att ett nationellt prov blir ett komplement till den övriga bedömningen och att syftet i första hand blir att kontrollera likvärdigheten. Jag är dock inte helt övertygad, vare sig om det faktiskt är möjligt och om det bidrar till någon större nytta för eleverna och lärarna. Jag har tidigare redogjort för den problematik som finns i att bedöma i bildämnet och jag har svårt att se hur det skulle blir lättare i ett nationellt prov.

Korp (2011) förklarar att konventionella tester som bygger på att resultaten kan mätas med ett facit inte tillämpas i bildämnet. Istället bör man ta hänsyn till elevernas agerande i en praktisk situation. Detta är någonting som även Borg (2016) lyfter fram. Jag menar att ett nationellt prov i bild skulle per automatik bli konventionellt eftersom det endast blir resultatet som beaktas. Visserligen skulle resultaten bedömas likvärdigt, men validiteten skulle istället behöva ifrågasättas. Ett nationellt prov skulle innebära ett ytterligare orosmoment för eleverna

enligt Dani och jag ifrågasätter även om det är möjligt att provet i grunden skulle kunna vara helt likvärdigt. Den teknik som väljs ut att prövas skulle bli fördelaktig för några elever som är skickliga i det området medan andra elever missgynnas. Baserat på dessa argument ser jag ingen anledning att föra in ett nationellt prov i bild. Det skulle varken gynna elevernas kunskapsutveckling eller likvärdigheten. Dessutom skulle det kräva mängder av resurser som kan nyttjas på bättre sätt, till exempel utbildning och professionsutveckling för lärarna.

Metoddiskussion

I denna studie har empirin inhämtats ur kvalitativa semi-strukturerade intervjuer. Fördelen är att deltagarna ges möjlighet att tala fritt utan att styras av strikt formulerade frågor. På så sätt blir varje intervju unik och deltagarna får en chans att lyfta de frågor som anses viktiga för dem själv. Jag menar att detta är fördelaktigt när syftet med studien är att synliggöra den enskilde individens uppfattningar om ett område. Men i kvalitativa intervjuer är subjektivitet utgångspunkten och det finns en risk att den bidrar till ett felaktigt vinklat resultat som inte speglar en rättvis bild av deltagarnas uppfattningar. Detta ifall intervjuerna exempelvis utgår ifrån ledande frågor eller om tolkningen av data påverkas av personliga värderingar och förutfattade meningar (Bryman, 2011). En medvetenhet om detta har dock varit ständigt närvarande under hela arbetet som förhoppningsvis har bidragit till en minskad risk för felaktiga vinklingar. Tolkningen har skett utifrån den hermeneutiska ansatsen som gjort att varje bearbetning av intervjuerna har medfört en klarare bild av deltagarnas upplevelser. Detta för att nå en så neutral och giltig tolkning som möjligt.

Intervjuerna har även styrts av en guide som formulerats utifrån kvalitativ metodlitteratur vilket bidrar till en ökad tillförlitlighet. Det är möjligt att guiden hade kunnat formulerats mer strukturerat för att underlätta en jämförelse. Det hade säkrat att deltagarna svarat på samma frågor, men samtidigt hade det inte gett en lika rättvis bild av deras uppfattningar. En alternativ metod för studien hade varit att samla deltagarna i en fokusgrupp. Villkoren hade då blivit desamma för alla deltagare och det är möjligt att deras åsikter hade blivit tydligare. Jag såg dock en risk i att deltagarna skulle påverkas av varandra eller inte våga dela med sig av personliga åsikter. Den valda metoden har noga övervägts och slutligen resulterat i intressanta och användbara data för just denna studie.

Antalet deltagare är litet i förhållande till antalet verksamma bildlärare i Sverige. Detta innebär således att resultatet inte kan generaliseras, men eftersom detta är en kvalitativ studie har det heller inte varit målet. Enligt Ahrne och Svensson (2011) är syftet med kvalitativa

undersökningar istället att beskriva, tolka och förstå den enskilda människans upplevelser i olika sammanhang. I detta fall har intresset legat på verksamma bildlärares upplevelser av ett bedömningsarbete. Deras erfarenheter och tankar talar för dem men ger ändå en vägledning av hur bedömning *kan* te sig, vilken problematik som *kan* uppstå och hur en eventuell lösning *kan* tillämpas. Ett större antal deltagare hade givetvis gett en ännu bredare bild och det är möjligt att det även hade medfört en ökad tillförlitlighet. Urvalet hade också kunnat göras med större geografisk spridning för att synliggöra likheter och skillnader i bedömningsarbetet mellan kommuner. Studiens satta ramar om tid och omfång har dock varit styrande. Med ramarna i åtanke hade nog inte ett förändrat urval bidragit till varken ökad tillförlitlighet eller möjlighet att göra sådana jämförelser.

7. AVSLUT

I denna sista del presenteras den slutsats som dragits utifrån den analys och diskussion som gjorts av resultatet i relation till litteraturen. Avslutningsvis redovisas förslag på vidare forskning.

Slutsats

Bildläraryrket är ett mycket komplext och ansvarsfullt arbete som förutsätter att läraren sätter sig in i systemet, gör kvalitativa bedömningar, främjar likvärdighet och arbetar kollegialt. Men läroplanens ramar är inte helt anpassade till bildlärarnas verkliga arbetssituation. Ämnet är mycket innehållsrikt, men samtidigt råder det både tids- och lärarbrist och de enskilda skolorna har satt egna riktlinjer för undervisningen som påverkar bildlärarnas arbete. Att bedöma i bildämnet skiljer sig även från andra teoretiska ämnen där det finns tydliga rätt och fel. Istället blir bedömningen en tolkningsfråga vilket kan försämra objektiviteten. Kunskapskraven är otydliga och elevernas konstnärliga uttryck varierar. Trots detta ska prestationerna bedömas likvärdigt och mot samma kriterier. Läroplanen och det nuvarande betygssystemet förutsätter ett visst kollegialt samarbete, delvis för att likvärdighet ska uppnås, men det finns inga riktlinjer för hur arbetet ska utföras. Istället ligger det på bildlärarna själva att planera och genomföra detta arbete, vilket visar sig vara problematiskt eftersom alla bildlärare inte känner samma behov av ett kollegialt samarbete. Detta leder till att sambedömningen hamnar i skymundan. Problematiken ligger inte enbart på de enskilda lärarnas inställning utan kanske framförallt på yttre faktorer som de inte själva kan påverka. Det krävs mer resurser, ledningen behöver planera in tid och ge riktlinjer för arbetet och det måste finnas ett mer tydligt formulerat krav på att samarbetet ska ske. Lärarnas egna ansvar bör framförallt ligga på att reflektera över det egna bedömningsarbetet för att bli medveten om både styrkor och utvecklingsmöjligheter.

För att sammanfatta slutsatsen vill jag påstå att studien tydliggör den komplexitet som läroplansteorin påvisar. De tre arenorna skildrar förvisso olika stadier av urvalsprocessen från formulering till resultat, men det är tydligt att faktorer i de olika arenorna påverkas av varandra och utgör en helhet. Tillsammans medför dem att läroplanens formuleringar inte ordagrant kan följas. Som tidigare nämnts förefaller verkligheten inte alltid som den beskrivs i teorin, det är så många faktorer som spelar in. Det gör också att det kanske aldrig kommer att finnas ett system eller en lösning för att bedömningsarbetet i bild ska bli problemfritt.

Syftet med denna studie var att få fördjupade kunskaper i bildämnets bedömningspraktik, synliggöra bildlärares bedömningsstrategier och förhållningssätt till bedömning, samt inställning till likvärdighet. I denna undersökning har syftet uppnåtts, framförallt med hjälp av deltagarnas utsagor. De har generöst delat med sig av sina tankar och erfarenheter som rör dessa områden. Med deltagarnas perspektiv i kombination med litteratur har mina kunskaper om bedömningsarbetet i bild blivit mycket fördjupade och jag känner mig nu mycket mer trygg inför mitt kommande yrke som bildlärare.

Förslag på vidare forskning

Bedömningspraktiken i bildämnet är ett utmanande arbete och lärarna ställs ständigt inför svåra beslut. Det är möjligt att det nuvarande systemet inte är anpassat för de estetiska ämnena, men jag har ännu inte lyckats identifiera något förslag på en annan utväg, vare sig från deltagarna, litteraturen eller genom egen tolkning. Forskning på området tycks vara bristfällig, vilket är synd. Personligen tycker jag det vore intressant att undersöka vad ett alternativ till dagens bedömning i estetiska ämnen skulle kunna vara. Är det möjligt att nyttja ett separat system för dessa ämnen? Kanske ska betygen ersättas med ett skriftligt omdöme? Hur skulle det påverka lärarens och elevens arbete? Dessa är frågor som jag hoppas kan komma att besvaras i framtiden, av mig själv eller av någon annan.

REFERENSER

Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Andersson, A. (2002). Betygen i backspegeln – beskrivning och reflektioner. I Skolverket *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 153–168). Stockholm: Statens skolverk.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1). (s. 5–25).

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.

Borg, K. (2016). ”Tycke och smak kan man väl inte bedöma!?” Om bedömning i slöjdamnet. I *Tilde* (16). (s. 89–119). Umeå universitet: Institutionen för estetiska ämnen.

Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl.) Malmö: Liber.

Haanstra, F. & Schönau D. W. (2007). Evaluation Research in Visual Arts Education. I Bresler, L. (red.). *International Handbook of Research in Arts Education* (s. 427–442). Dordrecht: Springer.

Klapp, A. (2016). Vad mäter betygen? I Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 129–142). (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning: vad, hur och varför?*. Stockholm: Skolverket.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Linde, G. (2012). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori!*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindström, L. (2003). Pedagogisk bedömning. I Ellmin, R. & Ellmin, B. (red.) *Att arbeta med portfolio: teori, förhållningssätt och praktik* (s. 9–27). (1. uppl.) Stockholm: Gothia.

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

Marner, A. & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla: estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Murphy, R. & Espeland, M. (2007). Making Connections in Assessment and Evaluation in Arts Education. I Bresler, L. (red.). *International Handbook of Research in Arts Education* (s. 337–340). Dordrecht: Springer.

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

Norgren, K. Odenstad, C. (2012). Myndighetsutövning och friutrymme. I Nordgren, K., Odenstad, C. & Samuelsson, J. (red.). *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium* (s. 49–60). (2. uppl.) Malmö: Gleerup.

Pettersson, A. (2013). Bedömning - varför, vad och varthän?. I Lindström, L., Lindberg, V. & Pettersson, A. (red.). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31–42). (3:e uppl.) Stockholm: Liber.

Sadler, D. Royce. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2). 119–144.

Samuelsson, J. (2012). Betygshistorik. I Nordgren, K., Odenstad, C. & Samuelsson, J. (red.). *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium* (s. 21–38). (2. uppl.) Malmö: Gleerup.

SFS 2010:800. *Skollag*.

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=BIL&lang=sv&tos=gy> (Hämtad 2017.01.25).

Skolverket. (2012). *Bedömningsstöd Bild 7–9*.

<https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=CD84710D2DE245D3B02450572CA9C857> (Hämtad 2018.01.16).

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

Skolverket. (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017b). *Tidigare betygssystem*.

<https://www.skolverket.se/bedomning/betyg/tidigare-betygssystem-1.46885> (Hämtad 2017.12.28).

Skolverket. (2017c.). *Kommentarmaterial till kursplanen i bild: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. (2. uppl.). Malmö: Gleerup Utbildning AB.

Åsén, G. (2006). Varför bild i skolan? – en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I Lundgren, U. P. (red). *Uttryck, intryck, avtryck, lärande - estetiska uttrycksformer och forskning* (s. 107–122). Vetenskapsrådets rapportserie (2006:4). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Åsén, G. (2017). Bild - ett ämne med starka traditioner och stora potentialer. I Åsén, G. (red.) *Bildundervisning och lärande genom bilder* (s. 13–17). (1. uppl.). Stockholm: Liber.

Bilaga 1: Informationsbrev till deltagare

Hej! Mitt namn är Frida Fahlström och jag läser min sista termin på ämneslärarprogrammet med inriktning bild och textilslöjd vid Umeå Universitet. Just nu skriver jag mitt examensarbete som riktar in sig på bedömning i bildämnet på gymnasiet och grundskolan årskurs 7–9. Syftet med studien är att undersöka vilka strategier som används vid bedömning, hur kunskapskraven tolkas och tillämpas i praktiken, samt vilka möjligheter och svårigheter som upplevs i bedömningspraktiken. Det är en kvalitativ studie när empirin samlas in med hjälp av intervjuer av verksamma bildlärare som undervisar i någon av bildkurserna som ingår i det estetiska programmet med inriktning bild.

Ditt deltagande innebär att du ställer upp på en intervju som tar ca 30–45 minuter där jag ställer frågor till dig som berör ämnet. Intervjun bandas in för att kunna referera och citera korrekt i studien. Resultatet hanteras konfidentiellt, dvs. att endast jag vet vem som sagt vad och att endast jag tar del av personuppgifter. I studien kommer jag inte nämna några namn på deltagare eller skolor och inte heller annan information som kan härledas till dig. Du som deltagare ska inte kunna identifieras. Efter avslutat arbete kommer personuppgifter, ljudfiler och anteckningar att raderas.

Jag är väldigt tacksam över att du vill delta och ditt medverkande bidrar till min (och förhoppningsvis någon annans) ökande förståelse för bedömningsarbetet i bildämnet. Ditt deltagande är frivilligt och du har rätt att avbryta din medverkan om du så önskar. I så fall är det önskvärt att du hör av dig till mig så snart som möjligt.

Vid frågor är du välkommen att kontakta mig! Tack på förhand!

Frida Fahlström

076 - - - - -

fridafahlstrom@gmail.com

Bilaga 2: Intervjuguide till respondenter

I denna intervju ska vi behandla dessa områden som presenteras nedan. Jag kommer att ställa frågor till dig men alla dina tankar kring ämnet är av värde så du går mer än gärna lyfta fram egna frågor i ämnet!

BEDÖMNING

TOLKNING AV STYRDOKUMENT

BEDÖMNINGSTRATEGIER

**SVÅRIGHETER OCH MÖJLIGHETER MED
BEDÖMNINGARBETET**

LIKVÄRDIGA BEDÖMNINGAR

Bilaga 3: Intervjuguide

Frågor med **fet** text är inledande. *Kursiva* frågor är lägst prioriterade.

FORMALIA

Namn & kontaktuppgifter?

Antal år i yrket?

Utbildning?

Bildkurser du undervisar i?

BEDÖMNING

Vad innebär begreppet bedömning för dig?

Vad ingår i ditt bedömningsarbete?

Hur förhåller du dig till betyg i bedömningsarbetet?

TOLKNING AV STYRDOKUMENT

Hur upplever du att det är att tolka kunskapskraven och kursplaner?

Vad tycker du är svårt med tolkningen?

Kan du se några fördelar med hur styrdokumenterna är skrivna idag?

Känner du dig säker i dina tolkningar? Varför/varför inte?

Vad skulle du behöva för att känna dig säker?

BEDÖMNINGSTRATEGIER

Använder du någon speciell strategi/metod, t.ex. matriser eller portfolio?

Hur kan en bedömning från start till betygsättning se ut för dig? Beskriv gärna med ett exempel!

Arbetar du med kollegor i bedömning? Hur gör ni då?

Vad väger du in i betygsättningen?

Tar du hänsyn till arbetsprocessen i din bedömning och hur värderar du den?

På vilket sätt stävar du efter att vara objektiv i dina bedömningar?

SVÅRIGHETER OCH MÖJLIGHETER MED BEDÖMNINGSRARBETET?

Vilka fördelar och nackdelar upplever du i ett enskilt bedömningsarbete?

Vilka fördelar och nackdelar upplever du i ett kollegialt bedömningsarbete?

Vad anser du skulle behövas för att underlätta bedömningsarbetet?

Vad har erfarenhet för betydelse för bedömningspraktiken?

LIKVÄRDIGA BEDÖMNINGAR

Om jag säger likvärdiga bedömningar, vad tänker du då?

Tror du att det är möjligt att uppnå likvärdiga bedömningar? Varför/varför inte?

Vad skulle krävas för att likvärdiga bedömningar skulle kunna uppnås lokalt och nationellt?

Hur arbetar ni för att nå detta på eran skola?