



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Examensarbete i fördjupningsämnet i bild
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Vart är jag på väg, hur är jag på väg & vad är
mitt nästa steg?

*Where am I now, how do I get there & what is my next
step?*

Batol Alawieh
Emil Hansen

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete
i årskurs 7–9
270 högskolepoäng
Examensarbete på avancerad nivå
15hp

Examinator: Pär Widén
Handledare: Dennis Augustsson

Innehållsförteckning

FÖRORD	3
ABSTRAKT	4
1. INLEDNING	5
1.1. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	6
2. LÄRANDE- OCH PEDAGOGISK BEDÖMNING UTIFRÅN ETT TEORETISKT PERSPEKTIV	7
2.1. SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV & DEN PROXIMALA UTVECKLINGSZONEN	12
3. TIDIGARE FORSKNING	14
4. METOD OCH EMPIRISKT MATERIAL	17
4.1. VAL AV METOD	17
4.2. VAL AV KÄLLOR	17
4.3. STUDIENS GENOMFÖRANDE	18
4.4. INTERVJUSTUDIE	19
4.4.1. <i>Tematisk analys</i>	20
4.4.2. <i>Tabell 2; Tematiseringstabell</i>	22
4.5. FORSKNINGSETIK	23
5. RESULTAT & ANALYS	25
5.1. TEMA: ELEVERNAS UPPELVELSER AV BEDÖMNING I SKOLAN	25
5.2. TEMA: ELEVERNAS UPPELVELSER AV BEDÖMNING I BILDÄMNET	26
5.3. TEMA: LÄRARNAS UPPELVELSER AV BEDÖMNING I BILDÄMNET	29
5.4. ANALYS	33
5.4.1. <i>Analys: Elevernas upplevelser av bedömning i bildämnet</i>	33
5.4.2. <i>Analys: Lärarnas upplevelser av bedömning i bildämnet</i>	35
7. SLUTSATS OCH DISKUSSION	38
REFERENSER	42
BILAGOR	45

Förord

Under vår utbildning som ämneslärare, med förstaämne bild, väcktes vårt intresse för hur bedömning påverkar eleverna i undervisningen. När vi utförde vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) på våra partnerskolor väcktes intresset alltmer, då många elever oftast frågade om hur de skulle nå betyget A. Eleverna önskar därför tydliga exempel på hur man ska uppnå ett högt betyg, samt för att de ska kunna prestera bättre. Trots olika syn på bildämnets värde och plats i skolan, ville eleverna ändå ha höga betyg. Vi ville därför undersöka det som vi länge intresserat oss för, bedömning. Arbetet har fördelats rättvist och solidariskt mellan oss under skrivprocessen, och vi båda står för hela textens innehåll. Vi har lagt mycket fokus på kurslitteratur som Anders Jönssons (2013) bok *Lärande bedömning* och Lars Lindströms m.fl. (2011) bok *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Vi har även sökt efter relevanta vetenskapliga artiklar inom det valda ämnet, bedömning.

Abstrakt

Examensarbetets syfte är att belysa lärande bedömning i pedagogiska miljöer, såsom i bildklassrummet. Detta undersöker vi genom en kvalitativ gruppintervju med fyra elever och två bildlärare, om hur bedömning upplevs och vilka svårigheter elever samt lärare bemöter. Eleverna i intervjun önskade sig ändringar för en enkel och rättvis bedömning utan komplexitet på grundskolenivå. En annan källa som vi använde oss av för vår undersökning är den valda litteraturen av Anders Jönsson (2013) och Lars Lindström m.fl. (2011). Källorna lyfter fram författarnas teorier, metoder och tolkningar om hur läraren kan samspela med elever, för att kunna nå en smidig bedömning utan en upplevelse av komplexitet. Författarna utgår från bedömning, återkoppling, kamratbedömning, svårigheter inom bedömning, metoder för bedömning och sociokulturellt perspektiv. Målet i texterna handlar om processen och hur eleverna utvecklar deras tankar kring bedömning genom kommunikation med andra elever och lärare.

Nyckelord: Bedömning, formativ bedömning, kamratbedömning, prestation, summativ bedömning, återkoppling.

1. Inledning

Examensarbetet behandlar elevers syn på bedömning i ämnet bild och hur de själva menar sig påverkas av lärarens bedömning. Genom en kvalitativ intervju-studie och forskningsöversikt undersöker vi attityder till och om bedömning. Undersökningen har genomförts med kvalitativa metoder i form av semistrukturerade gruppintervjuer av samtliga elever i årskurs nio och två bildlärare på en av våra partnerskolor. Vi båda som lärarstudenter har upplevt under våra VFU-perioder, att eleverna inte bryr sig om arbetsprocessen lika mycket som den bedömning och betyg de förväntar sig att få. Det kan upplevas som att eleverna förväntar sig av lärarstudenter, precis som färdigutbildade och erfarna lärare, att de ska kunna ge dem konkreta exempel till hur man får högre betyg utan större svårigheter. Vi intresserar oss för hur vi kan göra bedömningen tydligare och enklare för eleverna när de frågar om betyg i bildämnet. Dessutom, förtydliga vikten av arbetsprocessen i enlighet med läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22, 2022). Vi kan stödja elevernas kunskaper utifrån lärande bedömning och pedagogiska metoder i undervisningen, för att de själva ska kunna ta ansvar över sitt eget lärande, samt att de utvecklar förmågan till att själva kunna bedöma sina egna arbetsprocesser och prestationer (Jönsson, 2013; Lgr22).

Anders Jönsson (2013) menar att lärande bedömning kategoriseras utifrån två punkter; Bedömning *för* lärande är till att stödja elevernas lärande utifrån en grundläggande idé; Bedömning *av* lärande är till för att läraren ska kunna kontrollera vad eleven kan. Den förstnämnda används av läraren i dokumenterande syfte, för att kunna visa eleven sin process och därmed kunna stödja elevernas lärande. Den senare fungerar främst som dokumentation vid en mer summativ översikt av elevens kunskaper vid ett givet tillfälle. Sammanfattningsvis ska bedömningen ge eleverna möjlighet att bidra till deras utveckling i utbildningen, enligt skollagen i utbildningsdepartementet kap 4 § 3 och läroplanen (Lgr22, 2022; SFS 2022:1315).

En formativ bedömning kräver ett konkret mål för att det ska fungera, genom att undersöka hur pass långt eleverna är från målet. Med hjälp av stöd ger läraren eleverna relevant information om deras arbeten vid exempelvis återkoppling, kamratbedömning eller formativ bedömning, för att eleverna ska uppnå sina mål i sitt lärande. Det finns tre frågor som läraren kan använda sig av vid formativ bedömning; "1. Vart ska eleven?; 2. Var befinner sig eleven

i förhållande till målet?; 3. Hur ska eleven göra för att komma vidare mot målet?” (Jönsson, 2013, s.89).

1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med vår undersökning är att hitta kunskaper om bedömning i bildämnet från forskare, lärare och elevers perspektiv. Bedömning i bild kan upplevas som besvärlig från elevernas perspektiv. Det är eftersom eleverna känner att de inte får tydliga förklaringar på hur bedömning i bild går till (Personlig kommunikation, februari, 2022). Med denna undersökning vill vi ge förslag på hur bedömning i bild kan vara mer tydlig, enkel och användbar, genom lärande bedömning och pedagogiska metoder. Lärarens profession vid bedömning är viktig för att kunna vägleda och förstärka elevens självförtroende, motivation, förmåga och uthållighet (Hattie & Timperley, 2007).

I vår studie har vi valt att undersöka följande frågor;

- Hur beskriver elever fenomenet bedömning?
- Hur upplever elever bedömning i bildämnet?

2. Lärande- och pedagogisk bedömning utifrån ett teoretiskt perspektiv

Begreppet bedömning beskrivs av Jönsson (2013) som en tolkning av elevers prestationer. Joseph Campbell m.fl. (1993) definierar 'prestation' som; handling och resultat. Det betyder att elevens handlingar och prestationer bedöms tillsammans i mål- och kunskapskrav. Jönsson (2013) menar att elevernas prestationer bedöms utifrån ett bedömningssystem som kallas för mål- och kunskapsrelaterad bedömning (Tabell 1), där kunskapsnivåer ställs emot kunskapskrav i kursplanen. Läraren avgör elevernas olika kunskapsnivåer som eleverna presterat över en termin eller i uppgifter. 'Bedömning av lärande' syftar till att läraren bedömer eller kontrollerar vad eleven kan, som exempelvis en lägesbeskrivning om vad eleven kan med utgångspunkt från kunskapskraven och kallas för summativ bedömning. Summativ bedömning handlar om en summering eller sammanfattning av elevens kunskaper vid ett givet tillfälle. 'Bedömning för lärande' sker genom formativ bedömning och återkoppling som har till syfte att stödja elevernas lärande genom information om elevernas arbeten som används och inte hur informationen samlas in (Jönsson, 2013). Mål nämns i läroplanen i likhet med förmågor som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla och uttrycka sig i syftet till respektive ämne, motsvarar långsiktiga mål för undervisningen (Lgr22, 2022). En viktig aspekt av formativ bedömning är att läraren ska utgå från det mål dit eleverna ska ta sig (Jönsson, 2013).

Lärarens uppdrag blir då att veta vart eleverna befinner sig i förhållande till målen samt att läraren ska använda sig av elevernas arbeten som material, för att ge stöd att uppnå målen. Läraren utgår från tre frågor i formativ bedömning; "Vart ska eleven? Var befinner sig eleven i förhållande till målet? Hur ska eleven göra för att komma vidare mot målet?" (Jönsson, 2013, s.16). 'Bedömning för lärande' utnyttjar ett bedömningsmoment som pedagogiskt redskap, för att främja lärandet och inte för att sätta betyg. Däremot behöver den vara en integrerad del i den dagliga undervisningen. Formativ bedömning sker kontinuerligt i undervisningen där läraren analyserar elevernas resultat och utifrån elevernas material, veta eventuella förändringar inför nästa undervisning. En risk med formativ bedömning är att läraren fokuserar på själva materialet, vilket leder till att undervisningen utgår utifrån elevernas resultat och bedömning av detta resultat. Det här innebär att eleverna inte får

samma möjligheter till att förklara syftet med vad de har gjort vid återkopplingen och i undervisningen (Jönsson, 2013). En annan risk med den formativa bedömningen enligt Jönsson (2013) är att eleverna kan bli beroende av lärarens återkoppling och stöd, samt kan inte ta egna initiativ i sitt lärande. För att eleverna ska lära sig att få en 'känsla för kvalitet' och bidra till varandras lärande kan de diskutera varandras arbeten, som exempelvis vid kamratbedömning (Jönsson, 2013, s.109). Ett formativt förhållningssätt är en teoretisk introduktion till lärande bedömning och innebär att läraren låter eleverna delta i bedömningsprocessen, eftersom bedömning kan påverka elevernas självbild, motivation och lärande. Bedömningen påverkar eleverna när till exempel läraren tar hög kontroll över elevernas lärande, genom att organisera och kategorisera deras kunskaper. Läraren ska därför använda relevant information om deras lärande och arbete som stöd till deras lärande som leder till att eleverna uppnår sina mål (Jönsson, 2013).

Återkopplingens syfte är att stötta elevernas lärande så bra som möjligt och kallas även för formativ återkoppling. Läraren ska hitta vägar till hur eleverna ska kunna nå skolans mål genom att elever får olika former av återkoppling och formativ bedömning, där läraren talar om deras nuvarande nivå och målet de vill uppnå. Återkoppling upplevs ofta som synonymt med formativ bedömning. För att återkopplingen ska vara fungerande ska eleverna svara på tre formativa frågor; "Vart är jag på väg? Var befinner jag mig i förhållande till målet? Hur ska jag närma mig målet?" (Jönsson, 2013, s.89). De tre formativa frågorna leder till att eleverna blickar framåt samt att eleverna ges möjlighet till att använda sin återkoppling vid exempelvis en komplettering. En konsekvens som kan inträffa och blir ett hinder med återkoppling är att eleverna fokuserar på betyg och bedömning, snarare än själva informationen de får av läraren om deras egna prestationer. Lärarens roll spelar därför en stor roll för elevernas lärande genom att använda återkopplingen för att engagera eleverna. Detta genom att eleverna själva ska reflektera över deras egen arbetsprocess, för att eleverna ska ha sina röster hörda och undvika att enbart göra det läraren rekommenderar eller säger vid återkopplingen. Kamratbedömning blir en ersättning av lärarens återkoppling och återkopplingen från eleverna kan bidra till deras lärande. Det är trots allt lärarens återkoppling som tas mer på allvar än elevernas återkoppling, enligt Jönsson (2013).

Huvudsyftet med kamratbedömning är att eleverna ska lära sig bedöma deras egna arbetsprocesser och lärande, i förhållande till mål- och kunskapskraven. Kamratbedömning

kan även användas på olika sätt och strategier för att eleverna ska kunna lösa samma och andra uppgifter. Eleverna kan skilja på kvaliteter som ska bedömas utifrån mål- och kunskapskrav. Kamratbedömning blir ett sätt att involvera eleverna i själva bedömningsprocessen, genom att låta de bedöma varandras uppgifter samt ge varandra respons eller återkoppling. Eleverna tar lärdom om varandras tankar och idéer i kamratbedömning, vilket bidrar med att de utvecklar sitt lärande från andra elevers perspektiv. Det ger eleverna möjligheter till att se hur andra löser uppgifter eller få reflektera kring sin egen lösning, vilket leder till positiva effekter på elevernas lärande. För att eleverna ska förstå hur bedömning går till används kamratbedömning som en lösning på svårigheter med bedömning, som exempelvis att eleverna missuppfattar bedömningens syfte eller vad de ska göra för att utveckla sitt lärande. Jönsson (2013) menar att kamratbedömning får eleverna att veta vad de kan och vad de behöver utveckla för att uppnå mål- och kunskapskraven. Vad som gör kamratbedömning behövlig för eleverna är att den har egenskaper, som till exempel att eleverna kommer fram till olika lösningar till samma uppgift. När eleverna delar sina lösningar med varandra kan de söka efter vad som behövs för att hitta en lösning med varierande kvalitet. Kamratbedömning används därför som en vardaglig och integrerad strategi i undervisningen, för att elever lättare ska kunna utveckla sina ämneskunskaper genom socialt samspel. Kamratbedömning används som ett pedagogiskt redskap för elevernas lärande och utveckling, hävdar Jönsson (2013).

Bildämnet är ett färdighetsämne där eleverna ska visa sina förmågor kring kreativitet, entusiasm och motivation, därav är det inte möjligt att fånga vissa praktiska kunskaper med ord som har lett till begreppet 'tyst kunskap', enligt Jönsson (2013, s. 41). Begreppet 'tyst kunskap' innebär att elever inte kan muntligt tala om vad de har gjort, däremot kan eleverna använda sig av förmågan att visa sina kunskaper genom handlingar med hjälp av det hantverksmässiga i bildämnet. Språket ger oss förmågan att förklara våra handlingar och tankarna bakom dessa handlingar. På så sätt förklarar läraren hur handlingarna är relevanta för uppgiften eleverna gör. Eleverna får veta hur deras arbeten ser ut utifrån lärarens perspektiv, genom att eleverna känner till deras egna kunskaper men har svårigheter att uttrycka sig språkligt och hantverksmässigt. Bildläraren ger eleverna möjligheten till att skapa fritt eller vara kreativa och ger därefter återkoppling på elevernas arbeten, i linje med det valda syftet, målen och kunskapskraven för den aktuella lektionsplaneringen. Det är

därför viktigt att läraren tydligt beskriver kunskapsnivåerna för eleverna, då det handlar om att avgöra vad i arbetet som är bra och vad som kan bli bättre i enlighet med mål- och kunskapskraven (Jönsson, 2013).

Pedagogisk bedömning beskrivs som en 'återkoppling' till hur elevernas lärande ska användas i en undervisning, enligt David R, Sadler (1989). 'Återkopplingen' kopplas ihop med vad eleven kan göra för att kunna prestera mot ett högre mål utifrån mål- och kunskapskraven. Resultatet har då en betydelse eftersom eleven har ett ansvar samt får ett ökat ansvar för sitt eget lärande. Lärarens 'återkoppling' består av tre villkor för att eleven ska ansvara över sitt lärande under eget ansvar. Den första villkoren enligt Sadler (1989) är att eleven ska ha eget kvalitetsbegrepp som överensstämmer med lärarens. Det andra villkoret handlar om att eleven ska kunna jämföra den egna kvalitativa nivån hen önskar att uppnå. Det sista villkoret handlar om att eleven ska ha en repertoar av strategier som hen använder sig av, för att minska avståndet mellan nivån eleven befinner sig i och nivån hen önskar att uppnå. Sadler (1989) påpekar att dessa villkor måste vara begripliga för att eleverna ska förstå vad som förväntas från dem samt använda kriterierna för att utveckla sitt lärande.

Lindström m.fl. (2011) skriver ett motargument om att villkoren inte hjälper eleverna förens eleven själv kommer fram till hur den egna prestationen ska förstås och handskas. Om självinsikt saknas kommer eleven inte att förstå lärarens goda råd, snarare gör eleven specifikt vad läraren har sagt, vilket leder till att eleven inte lär sig att ta eget ansvar.

Mål- och kunskapsrelaterat bedömningssystem utgår från tabell 1, fyra sista punkter om hur bedömningen går till. Bedömningen grundar sig på elevens prestationer som bedöms i förhållande till mål i kursplanen. Läraren preciserar om vad eleven ska kunna inom ett visst kunskapsområde utifrån syfte och mål i sin undervisning vilket kräver struktur samt omfattning, och dessutom tar tid att formulera. Mål- och kunskapsrelaterat bedömningssystem presenteras i en bedömningsmatris som vägleder eleven till att kunna se sina egna svaga respektive starka sidor i ämnet, samtidigt som den uppmärksammar elevens framsteg och eget ansvar i sitt lärande.

Tabell 1. Pedagogisk bedömning

Mål- och kunskapsrelaterat bedömningsystem

En förskjutning från ...	I riktning mot ...
Bedömning används främst för att kontrollera vad eleverna lärt sig	Bedömning används även för att befrämja och diagnostisera lärande
Bedömning och lärande hålls isär	Bedömning av och för lärande sker fortlöpande
Läraren bedömer på egen hand elevernas kunskaper	Lärare och elev bedömer tillsammans var eleven befinner sig och hur hen kan gå vidare
Ateoretisk bedömning	Bedömning grundad på teori om hur man lär sig inom ett bestämt kunskapsområde.
Bedömning av kunskaper och färdigheter	Bedömning av förståelse och förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer
Produkter i fokus	Processer i fokus
Tonvikten ligger vid de rätta svaren	Tonvikten ligger vid fruktbara frågor och konsten att lära av erfarenheter
Normrelaterad bedömning	Mål- och kunskapsrelaterad bedömning
Resultat redovisas i form av en totalpoäng	Visar på starka och svaga sidor, uppmärksammar framsteg
Elever arbetar var för sig utan tillgång till hjälpmedel	Elever ger varandra gensvar och kan utnyttja olika former av minnesstöd och tankeverktyg

Huvudsakligen skriftliga prov	Dokumentation av olika slag, t.ex. loggar, portföljer, gestaltning, cd-rom
-------------------------------	--

Tabell 1-Från *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 12), av Lars Lindström, Viveca Lindberg & Astrid Petterson. Copyright 2011 av Stockholms universitetsförlag. Använd med tillåtelse.

Sadlers (1989) tre villkor sammanvävs och beskrivs utifrån tabell 1, i Lindström m.fl. (2011) om bedömningens syfte för att låta bedömningen och lärande att växa fram, genom elevens och lärarens insatser i återkopplingen för en god lärutveckling. Vidare hävdar Sadler (1989) att eleverna kan förbättra deras prestationer genom att de måste förstå hur de har utvecklats i deras lärande samt hur de ska utvecklas vidare i deras lärande. Kursplaner ska vara tydliga, välgrundade och samstämmiga för att eleven och läraren ska förstå innehållet samt kan dela informationen om elevernas lärande och arbeten vidare.

Caroline V, Gipps (1994) teori om formativ bedömning sägs ha konnotationer och associationer med undervisning för att vägleda både läraren och eleven, utifrån de fyra första punkterna i tabell 1. Formativ bedömning avser en bedömning för lärande för att se en förändring i sättet att se på undervisning. Medan en summativ bedömning görs i slutet av en undervisningsplanering för ett moment, för att informera eleven vart hen har lärt sig samt om eleven har nått förväntningarna utifrån mål- och kunskapskraven.

2.1. Sociokulturellt perspektiv & den proximala utvecklingszonen

Roger Säljö (2000) skriver om lärandet i den svenska skolan och drar paralleller till Vygotskijs vetenskapliga arbeten om ett sociokulturellt perspektiv. I sin artikel skriver Säljö (2000) att, “[...]det aldrig är endast individen själv som lär” (s.110). Individens utveckling är ett resultat av tre företeelser menar Säljö (2000); Människans förmåga att använda redskap som exempelvis språket; Människans utveckling och användandet av fysiska redskap; Människans studerande för att kunna kommunicera för samverkan i samhället. Kommunikation är en viktig aspekt i det sociokulturella perspektivet, eftersom det

sammanhänger med kunskaper och färdigheter som är bundna med specifika målsättningar i skolans värld. Exempelvis att elevens motivation måste grundas i uppgiften om att lära sig någonting.

Lev Vygotskijs (1978) perspektiv utgår från den kulturhistoriska skolans tolkning som handlar om att lärande i första hand är en social process. Där anses förmågorna komma från utvecklingen i samhället och mellan människor, där kulturella associationer är kopplade till hur abstrakta tankar kan tänkas ske. Dessa två olika synsätt ger olika pedagogiska metoder och blir en viktig central fråga om hur man undervisar i klassrummet. Perspektivet tar fasta på förmågan om hur en elev ska gå sin egen väg och utforska omvärlden på sitt eget sätt i undervisningen (Vygotskij, 1978). Eleverna kan skapa en missuppfattning om deras kunskapsförståelse när läraren hjälper mer än vad som behövs, och därför måste eleverna upptäcka själva för att få en riktig förståelse i sitt lärande genom återkopplingen (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978).

Vygotskij (1978) skriver om den proximala utvecklingszonen som handlar om att läraren låter eleverna lära sig om svåra saker så tidigt som möjligt med hjälp av läraren och andra elever. Lärandet gynnas av draghjälp från andra med hjälp av kommunikation som exempelvis kamratbedömning, utifrån Vygotskijs (1978) synsätt på ett sociokulturellt perspektiv. Undervisningen utifrån ett sociokulturellt perspektiv är ett sätt där eleverna återskapar det läraren har visat, med stöd av läraren och andra elever i klassrummet. Resultatet av att synliggöra den sociokulturella synen hjälper eleverna att utveckla sin egen intelligens och begåvning. Eleverna använder 'redskap' på ett lämpligt sätt i undervisningen som exempelvis, hantverksmässiga tekniker och hantering av digitala redskap. På detta sätt lär sig även eleverna om hur de ska hitta olika lösningar, strategier och problemlösningar utifrån att resonera samt tänka i vissa situationer om sitt lärande (Vygotskij, 1978).

3. Tidigare forskning

Portföljmetodik är en term som används inom bedömning men också värdering utifrån mål- och kunskapskraven vilket läraren använder i sin undervisning. Det är för att ge eleverna stöd till att använda sig av portföljer i bildämnet. Med portföljerna ges eleverna en möjlighet att få reflektera på vad de har gjort samt genomföra en kritisk värdering av deras egna arbetsprocesser och lärande. Portföljmetodik är en kartläggningsmetod med elevernas uppfattningar av dokumentationer om deras arbetsprocesser (formativ bedömning) och den slutliga produktionen (summativ bedömning), enligt Lindström (2006).

Alli Klapp (2014) framhäver i sin artikel om betyg och betygsliknande områden att exempelvis muntliga eller skriftliga uppgifter kan påverka elevers självbild negativt. Detta leder till att lärarprocessen inte får samma uppmärksamhet från eleverna, vilket innebär att den formativa bedömningen är begränsad i lärarens arbete. Betyg ger inte tillräckligt med information till eleverna för att ge dem stöd att uppnå målen, utan det måste vara konkreta uppgifter som bidrar med specifik information om elevernas lärande för att ge eleven ett nödvändigt stöd. Kvaliteten hos bedömningarna måste vara höga för att lärare ska ge ett lämpligt stöd för eleven (Klapp, 2014).

En teoretisk modell för att utveckla och förbättra elevernas lärande presenteras av John Hattie och Helen Timperley (2007, s.87). Den teoretiska modellen handlar om hur återkoppling påverkar elevernas lärande och som utgår från fyra olika nivåer; 'den uppgiftsrelaterade; den processrelaterade; den självreglerande; den personliga'. 'Den uppgiftsrelaterade' nivån handlar om att återkopplingen behöver vara tydlig och specifik för att den ska vara stark och inte misstolkas av eleven, samt utgå från faktakunskaper. Återkoppling på den uppgiftsrelaterade nivån är effektiv om den gör eleven uppmärksam på felaktiga tolkningar, som kan användas utöver uppgiften. 'Den processrelaterade' nivån handlar om att hjälpa eleverna att förstå sina process- och färdighetskunskaper, genom ledtrådar till olika sökstrategier. Nivån stödjer elevernas lärande på ett djupare plan än enbart fakta- och minneskunskaper, genom medvetenhet om hur de ska lösa uppgifter med olika strategier. 'Den självreglerande' nivån som även kallas för 'återkoppling på metakognitiv nivå', handlar om strategier för att reglera lärandet då den leder till engagemang, lust och ökad tilltro att klara av uppgiften. Exempelvis genom att lära eleverna hur de bedömer sina

egna prestationer samt hur de använder återkopplingen i nästkommande uppgifter. Det leder till att eleverna tar ansvar för sitt eget lärande som vidare ger positiva effekter på elevernas prestationer, då föreställningen om betydelsen av den egna insatsen blir en viktig aspekt i lärandeprocessen. Syftet är att eleverna ska lära sig om hur man resonerar när läraren bedömer samt hur eleverna ska formulera och använda återkoppling, menar Hattie och Timperley (2007). 'Den personliga' nivån är sällan effektiv då den inte utgår från återkopplingen. Läraren ska vara sparsam med beröm då den kan tolkas på olika sätt och påverkar den positiva inverkan på lärandet, eftersom beröm innehåller ingen relevant information i återkopplingens syfte. Återkoppling ger störst effekt på elevernas lärande när den bygger på tidigare bedömningar och ger råd för en fortsatt utveckling som förstärker elevens självförtroende, motivation, förmåga och uthållighet (Hattie & Timperley, 2007).

Kwangsu Cho och Christian D, Schunn (2005) argumenterar i sin artikel om prestationer och kvaliteter som kan påverkas av kamratbedömning, samt förändringar beroende på om eleverna får återkoppling från läraren eller andra elever. En återkoppling som granskas noggrant kan motverka nackdelar och brister i elevernas arbeten. För att återkopplingen ska fungera måste den vara av hög kvalitet, alltså måste elevernas arbeten analyseras tydligt enligt Cho och Schunn (2005).

Kwangsu Cho och Charles MacArthur (2010) skriver i sin artikel om att återkopplingen blir tydligare när den görs av klasskamrater jämfört med återkoppling som görs av läraren. Författarna menar att det blir enklare för eleverna att förstå återkopplingen från sina kamrater och enklare att använda denna återkoppling för sitt lärande. Återkopplingens tydlighet har en betydelse beroende på vilken typ av återkoppling det är, vilken typ av omarbetning som används och vilken kvalitet förbättringen har. Fokus hamnar på vilka specifika ändringar som krävs i elevernas arbeten. Resultatet är att elevernas återkoppling till varandra var enklare att förstå jämfört med läraren, eftersom eleverna upplever det enklare att kommunicera med varandra (Cho & MacArthur, 2010).

Martha S, Wiske (1998) skriver om 'Teaching for understanding' (TFU) som beskriver ett förhållningssätt till undervisning som kräver att eleverna tänker, analyserar, problemlöser och gör en mening med det de har lärt sig. Metoden utgår från att ge stöd till lärare att undervisa eleverna samt få dem att förstå undervisningens ämnesinnehåll, istället för att exempelvis få eleverna att komma ihåg svaren inför ett prov. Eleverna ska ta lärdom av det

läraren undervisar för att eleverna inte ska enbart förlita sig på läraren, utan även på sitt eget ansvar för lärandet. 'TFU' definierar vad kunskap innebär under en kontinuerlig bedömning, som eleverna ska ha med sig i slutet av undervisningstillfället. Wiske (1998) menar att läraren fokuserar på prestationer och inte minneskunskaper hos eleverna. Lärarens roll är att göra en tydlig planering samt en bra beskrivning på arbetsprocessen, undervisningen samt uppgiften, för att underlätta för elevernas förståelse av vad som förväntas av de utifrån mål- och kunskapskraven (Wiske, 1998).

4. Metod och empiriskt material

4.1. Val av metod

Vi har valt att använda oss av kvalitativ analys, då man samlar in detaljerad information inom forskningsområdet. En kvalitativ metod tillämpades i vår studie för att förhålla oss till studiens syfte och våra frågeställningar. Undersökningsområdet i den kvalitativa analysen behandlar hur elever och lärare upplever, uppfattar och beskriver bedömning överlag i skolan och specifikt inom bildämnet för ett förebyggande syfte i läraryrket. Mikael Hjerm m.fl. (2014) hävdar att med kvalitativ metod uppnås en bredare och djupare förståelse av sammanhanget, genom elevernas och lärarnas tankar, idéer, åsikter och upplevelser inom syftet till forskningsområdet.

Vi har valt att genomföra semistrukturerade intervjuer med frågor om hur bedömning i bildämnet uppfattas, upplevs och genomförs. Alan Bryman (2018) påpekar att intervju är en forskningsmetod inom kvalitativ forskning som används för att besvara studiens frågeställningar utifrån det samlade materialet. Det var ett avgörande val av metod för att få en inblick på elevernas och lärarnas uppfattning kring hur de upplever vid bedömning i bildämnet. Dessutom gav den kvalitativa analysen möjligheten till att kunna ta del av deras erfarenheter och kunskaper. Vilket gav oss en styrka med breda svar i samband med frågeställningarna och följdfrågor som vi hade förberett och tilldelat i förväg samt medförde en struktur (Bilaga 4). Bryman (2018) förklarar vidare att forskaren får då möjligheten till att sticka emellan följdfrågor som resulterar i ett fördjupat samtal, där eleverna och lärarna kan uppleva intervjun som ett tryggt samtal snarare än ett förhör. Med hjälp av semistrukturerade intervjuer har man en riktlinje man följer, vilket resulterar detta till en diskussion i en röd tråd (Bryman, 2018).

4.2. Val av källor

Vi använde oss av digitala sökmotorer i vår undersökning i ERIC, Libsearch, SwePub, Jstor och ERC. Vi sökte på ord som behandlade begreppen betyg, bedömning, pedagogik och bild, både på svenska och engelska. Vi läste titlarna, abstrakt och förord för att välja ut artiklar

som var relevanta för vårt examensarbete, utifrån relevans och kvalitet. Dessutom hade vi ytterligare ett kriterium vilket var 'peer-review' eller 'academic journals'.

Huvudkällorna som vi utgick från var Jönsson (2013) och Lindström m.fl. (2011), och i studierna hänvisar författarna till andra artiklar. Detta ledde till att vi behövde göra kedjesökningar, för de källor som var relevanta för vår studie. Vi utgick från teoretiska perspektiv och tidigare forskning som var relevanta och kopplade till vår analys av empiriskt material, med hänvisning till gruppintervjun som vår bakgrundskälla till våra frågeställningar. De valda teoretiska perspektiven och tidigare forskningen blir relevanta i vår undersökning, eftersom de utgår från vårt syfte och frågeställningar om bedömning. Teorierna som vi använder är; 'bedömning för lärande', formativ bedömning, 'återkoppling', kamratbedömning, sociokulturellt perspektiv och den proximala utvecklingszonen. De är utvalda på grund av att de förhåller sig inom ramen till vår undersökning om bedömning och för att vi vill bidra med metoder för lärare, om hur lärare kan ge eleverna ett lustfyllt lärande och god lärutveckling (Lgr22, 2022).

4.3. Studiens genomförande

Vi valde att gruppintervjua fyra elever i årskurs nio och två bildlärare, om hur de upplever bedömning i bildämnet. Vi använde oss av en analys genom empiriskt material från våra gruppintervjuer som kopplas till tidigare forskning och forskningens resultat. Materialet från gruppintervjuerna och det empiriska materialet analyserades och diskuterades. Vi undersökte kontinuerligt i källorna om vad som togs upp på gruppintervjuerna för att fylla ut det som eleverna och lärarna utgick från med hjälp av den kvalitativa forskningen. Vi undersökte kvalitetens validitet genom att ta reda på hur meningsfull empirin är i förhållningssätt till det som sägs på gruppintervjuerna. Vi använde oss av en tematisk analys för att identifiera och analysera det eleverna och lärarna sade på gruppintervjun. Vi färgkodade begreppen som diskuterades kontinuerligt under intervjuerna och skapade en tematiseringstabell. Begreppen kodades, tematiserades och summerades (Tabell 2). Vi använde oss av färgerna rosa, grön och gul, där varje färg representerar koder som har anknytning till varandra om samma ämnesinnehåll, vilket slutligen skapade olika subteman eller kategoriseringar i tematiserings

tabellen (Brinkkjær & Høyen, 2013; Hjerm m.fl., 2014). Vi blickade bakåt på den samlade empirin från gruppintervjuerna och källorna, samt kopplade samman de för att ha en kvalitativ undersökning som var valid till vårt examensarbete. Med hjälp av gruppintervjuerna och den samlade empirin kunde vi hitta relevans mellan konkret data och det som undersöktes. Vi ökade validiteten i vår undersökning genom att nå ut till elever och lärare som ville gruppintervjuas. På så sätt kunde vi sammanställa materialet som var relevant för vår undersökning. Vi vill bidra till den framtida forskningen inom bedömning i ämnet bild för att elevers upplevelser ska bli tillgodosedda, samt utveckla eleverna till goda samhällsmedborgare med ett lustfyllt lärande (Lgr22, 2022). Vi diskuterade och kom fram till en slutsats utifrån var och en av texterna vi individuellt hade skrivit.

4.4. Intervjustudie

För att öka vår förståelse på hur lärares upplevelser och främst elevers upplevelser om bedömning i skolan, valde vi att intervjua en grupp på fyra elever i årskurs nio och två bildlärare på en grundskola. Vi kontaktade bildlärarna genom att skicka ett mejl om vår undersökning och om de ville medverka. En kopia skickades även till rektorn för att godkänna vårt besök och undersökning. För att få ut så mycket vi kunde av gruppintervjun, valde vi att ha en semistrukturerad kvalitativ gruppintervju (Patel & Davidson, 2011). Vi bestämde datum med utsträckning på fem dagar så att vi kunde få elevernas och lärarnas godkännande om gruppintervjun, där vi förklarade samt uppvisade samtyckesblanketter (Bilaga 2 & 3) med information om vår studie. Vi visade intervjufrågorna för både lärare och elever som bestod av fem huvudfrågor med följdfrågor, som vi använde vid behov ifall diskussionen skulle plana ut (Bilaga 4). Meningen var att de skulle känna bekvämlighet samt vara förberedda på hur denna semistrukturerade gruppintervju skulle gå till. Eleverna och lärarna kunde fritt prata om bedömning, samt styra samtalet så länge vi kunde få våra frågor besvarade. Därmed hade gruppintervjun en låg grad av standardisering (Patel, 2019).

Vi förberedde oss noggrant för intervjumomentet eftersom det skulle berika vår studie samt bidra till framtida forskning. Förberedelsen gjorde vi under ett halvt dagsarbete, där vi utgick från vår samlade empiri och relevans i förhållande till våra frågeställningar; "Hur beskriver elever fenomenet bedömning? Hur upplever elever bedömning i bildämnet?". De

två frågeställningarna syftar till att se över de olika aspekterna för bedömning, som väckte våra tankar när vi gick igenom teoretiskt perspektiv och tidigare forskning. Vi valde följdfrågor (Bilaga 4), för att diskussionen skulle vara fortlöpande samt att eleverna och lärarna skulle få flera perspektiv till frågorna som ställdes. Vi valde att skriva via datorn i programmet 'Microsoft Word' för att vi ska kunna transkribera, samt behålla informationen från intervjun på ett säkert sätt. En diktafon användes för att spela in intervjuerna då vi kunde pausa röstinspelningen och transkribera intervjun i egen takt, samt för att vi skulle kunna tematisera genom färgkodning på det som diskuterades kontinuerligt. Eleverna och lärarna kunde gå utanför ramen för vårt syfte med gruppintervjuerna, om hur elever och lärare upplever bedömning i ämnet bild. Därför valde vi att sälla informationen vi fick till det som var relevant till vårt syfte, speciellt eftersom eleverna kunde vara mycket personliga i sina svar. Samtalen i gruppintervjuerna pågick mellan 20–30 minuter, då många intressanta diskussioner med följdfrågorna tillämpades självmant. Frågeställningarna besvarade vi genom att använda de valda kvalitativa metoderna för intervju och analys av det empiriska materialet, samt tematisk analys och semistrukturerad gruppintervju (Brinkkjær & Høyen, 2013; Patel, 2019).

4.4.1. Tematisk analys

Metoden som vi utgått från för vår kvalitativa analys är tematisk analys. I vår studie har vi intervjuat elever och lärare för att samla in material med hjälp av en diktafon, för att spela in intervjuerna. Därefter transkriberades intervjuerna genom en skriven text för att den ska bli analyserbar. Vi utgick från kvalitativ analys där vi hade en strukturerad semi-intervju med förberedda intervjufrågor (Bilaga 4). Vi började med att analysera det insamlade textbaserade materialet från de semistrukturerade intervjuerna med eleverna och lärarna för att hitta mönster till den kvalitativa analysen. Vi utgick från Mikael Hjerms m.fl. (2014) metod i boken *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* som bland annat följer metod läroboken *Qualitative Data Analysis* av Miles och Michael Huberman (1984). Metoden beskrivs i en ständig spiralprocess som består av tre nivåer som sker löpande, växelvis och parallellt; Kodning; Tematisering; Slutsatser och verifiering. Processen av datamaterialet görs i flera omgångar för att visa framsteg på utvecklingen i tolkningen.

Tematisk analys tillämpas som en analysmetod, där vi transkriberar intervjuerna efter att vi har samlat in empirin, detta för att fullfölja och genomföra den tematiska analysmetoden. Vi omvandlade röstinspelningarna på diktafonen till ett textbaserat material, för att färdigställa intervjuerna på en detaljerad nivå; Kodning. Därefter fördelades den insamlade empirin i centrala teman med bortfall av irrelevanta begrepp eller information som inte är relevanta för frågeställningarnas syfte i den andra nivån; Tematisering. Tematisk analys innebär att skapa en förståelse för den insamlade empirin som gör den till en effektiv metod att tillämpa vid verkställandet av intervjuer. Vid skapandet av kodningen och kategoriseringen av det textbaserade materialet från intervjuerna, kan utövaren observera ett mönster i arbetet eller i analysen, vilket medför en transparent eller abstrakt bild av resultatet. Forskaren börjar att reducera datan genom att ha granskat materialet vid den tematiska analysen och transkriberat den. Vilket innebär att placeringen som forskaren väljer uppdelningen i teman eller kategoriseringar, reduceras i en grov kodning av det insamlade materialet. Detta verkställer att man finner gemensamma teman eller kategorier i det insamlade datan med koder, för att enklare kunna jämföra likheter eller skillnader men även reducera irrelevant information. I samband med kodningen gör forskaren ytterligare en närmare analys av datan och delar in den i teman som kallas för tematisering, där man presenterar datan och använder sig av den relevanta insamlade informationen. Summeringen är den sista nivån där forskaren använder den relevanta tematiserade datan som utgångsläge i analysen och slutsatsen (Hjerm m.fl., 2014).

Textmaterialet färgkodades med återkommande benämnda ord som identifierades och bröts ned till tre teman (Tabell 2). Dessa koder skapade dessutom tio subteman för att finna kopplingar samt reducering av irrelevanta koder för att de ska vara relevanta i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Temat “Elevernas upplevelser av bedömning i skolan” (rosa) var beroende av subteman; Tydliga exempel på bedömning och bedöma/ bedömning, där koderna som benämns var; Bedömning; Betyg; Betygskriterier; Stress och Prov. Temat “Elevernas upplevelser om bedömning i bildämnet” (grön) benämns i subtemat; Arbetsprocess; Lärarens bedömning och ‘återkoppling’; Didaktiska frågor; Bedöma/ bedömning. Koderna som upprepas och diskuteras i textmaterialet är; Bedömning; Betyg; Betygskriterier; Prov; Process; Konstnärligt; Orättvisa; Dokumentation; Självutvärdering; Extrovert och introvert. Sista temat är “Lärarnas upplevelser om bedömning i bildämnet”

(gul) med subtemat; ‘Tyst kunskap’; Den proximala utvecklingszonen; Arbetsprocess; Feedback och respons. Koderna som återkom var; Betyg; Bedömning; Förmåga/ or; Kriterier; Högt betyg; Reflektera / nde; Process; Tidsbrist; Dokumentation; Utvärderingar. Koderna skapades genom att eleverna och lärarna använde sig kontinuerligt av relevanta begrepp, för att beskriva deras upplevelser inom bedömning överlag och bildämnet. Detta innebär att frågor som ställdes för att besvara hur elever och lärare upplever gällande bedömning, skapade ett centralt tema. En tematisering av tjugofem koder gav tio subteman, där en beskrivning av respektive subteman framställdes. Därefter utsågs teman som i sin tur omfattade koder samt subteman och användes som underrubriker i resultatavsnittet.

4.4.2. Tabell 2; Tematiseringstabell

Koder (centrala begrepp)	Subteman (kategorier)	Teman
Bedömning Betyg Betygskriterier Stress Prov	Tydliga exempel på bedömning Bedöma/ bedömning	Elevernas upplevelser om bedömning i skolan
Bedömning Betyg Betygskriterier Prov Process Konstnärligt Orättvisa Dokumentation Självutvärdering	Arbetsprocess Lärarens bedömning och återkoppling Formativ återkoppling (Didaktiska frågor) Bedöma/ bedömning	Elevernas upplevelser om bedömning i bildämnet

Extrovert/ introvert Matriser Stress Prestationer Process		
Betyg Bedömning Förmåga/ or Kriterier Högt betyg Reflektera / nde Analysera Process Tidsbrist Dokumentation Utvärderingar Återkoppling	Tyst kunskap Den proximala utvecklingszonen Arbetsprocess Feedback/ respons	Lärarnas upplevelser om bedömning i bildämnet

4.5. Forskningsetik

Vår gruppintervju vilar på *Vetenskapsrådets* (2017) fyra forskningsetiska principerna inom den humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningen. Det är fyra krav som den forskningsetiska principen utgår från; 'Informationskravet' som grundar sig i att vi forskare måste informera personerna vi intervjuade om vårt syfte med forskningen; 'Samtyckeskravet' innebär att informanten ställer frivilligt upp på intervjun och väljer om hen vill fortsätta eller inte samt på villkor hen vill medverka i; 'Konfidentialitetskravet' betyder att informantens uppgifter hanteras på ett säkert sätt, där ingen kan ta del av den förutom forskarna som utför undersökningen; 'Nyttjandekravet' handlar om att de material forskarna får via intervjun, får endast användas till vetenskapliga ändamål och inte i något kommersiellt bruk. Vi har förhållit oss till de fyra forskningsetiska principerna för vår

undersökning. Eleverna och lärarna är anonyma i vår intervjustudie, vilket vi förhåller oss till samt respekterar. Vi fick däremot en godkännande om att använda oss av all information som vi fick reda på under gruppintervjuerna, för vår undersökning (Vetenskapsrådet, 2017).

Vi har tillgodosett och uppfyllt kriterierna för 'Informationskravet' genom att vi mejlade rektorn på skolan för ett godkännande för våra gruppintervjuer och undersökningen (Vetenskapsrådet, 2017). Därefter mejlade vi bildlärarna för att få svar om de var villiga till att samverka på gruppintervjun med information om vårt syfte med undersökningen. När vi fick ett godkännande för gruppintervjuerna, valde vi att besöka skolan och fråga eleverna om de ville samverka. Vi visade eleverna samtyckesblanketterna (Bilaga 2) med information om undersökningens syfte och intervjufrågorna (Bilaga 4), för att de skulle få en helhetsbild och bekvämlighet om hur gruppintervjun skulle gå till och vilka frågor som skulle ställas. 'Samtyckeskravet' uppfylldes genom att lärarna skrev under samtyckesblanketterna efter byte av information om vår undersökning. Eleverna fick samtyckesblanketterna medskickade hem, för att vårdnadshavarna skulle ta del av informationen om vår undersökning. Därefter lämnade eleverna samtyckesblanketterna ifyllda med underskrift av vårdnadshavarna under en till två arbetsdagar. Det tredje kravet uppfylls genom att enbart vi hade tillgång till samtyckesblanketterna och gruppintervjuerna skriftligt på ett 'Microsoft Word' dokument. För att säkerställa att ingen skulle komma åt informationen vi fick på gruppintervjuerna, valde vi att skriva och spara dokumentet på en av våra privata datorer. Dessutom var lärarna och eleverna anonyma i dokumentet. 'Nyttjandekravet' uppfylldes genom att vi enbart använder informationen vi fick av gruppintervjuerna till vårt vetenskapliga studie och undersökning och för att bidra med den framtida forskningen om bedömning, eftersom lärarnas och elevernas röster är viktiga (Vetenskapsrådet, 2017).

5. Resultat & analys

I detta kapitel presenteras resultat samt analys utifrån semistrukturerade gruppintervjuer med fyra elever och två bildlärare som har medverkat anonymt i denna undersökning. Det resultat som presenteras är en bearbetning av textmaterialet utifrån det som var relevant för vår undersökning. Resultat kommer att presenteras utifrån tre teman som framställs med utgångspunkt i våra frågeställningar med teoretiska perspektiv som analyseras. De tre teman som presenteras överlappar varandra i analysdelen, där en eller flera resultat kan vara kopplat till en aspekt från en annan kategori.

5.1. Tema: Elevernas upplevelser av bedömning i skolan

I detta delkapitel presenteras första temat om elevernas upplevelser om bedömning i skolan. Vid frågan om vad eleverna tänker på när vi säger begreppet bedömning, svarade alla fyra elever att det innebar stress, prov och konstant arbete (Personlig kommunikation, februari, 2022). Eleverna upplever ett obehag om de svarar fel på en fråga ställd av läraren, eftersom ett felaktigt svar direkt bidrar till en lägre kunskapsnivå och därmed ett sämre resultat i lärarens bedömning. Enligt eleverna är bedömningsprocessen något som lärarna inte går igenom tydligt och upplever det därför som orättvist i bildämnet. Detta i jämförelse med andra ämnen som exempelvis SO-ämnena, där betyg och bedömning diskuterades kontinuerligt av läraren vid prov. Därför önskar eleverna att de ska bli bedömda på ett annat sätt i bildämnet. Eleverna vi intervjuade nämner att bedömningen i ämnet bild blir fel, att elever arbetar hårt men inte kan genomföra skriftliga uppgifter utan mer skapande (hantverksmässiga tekniker) uppgifter, samt att de inte har samma möjligheter till att kunna göra uppgifterna muntligt som i SO-undervisningen. Här följer två elevers svar;

”På SO är det tydligt om hur många tillfällen som man bedöms på och vad som spelar roll, men det skapar ändå stress och press” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

”I matte är det oftast prov om vilken bedömning eller betyg du kommer att få. Även om man visar kunskaper, märker vi att bedömningen på provet ändå sänks oavsett betyget” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

Elevens prestationer står i centrum vid bedömning som utgår från mål- och kunskapsrelaterad bedömning (Campbell m.fl., 1993). Eleverna är medvetna om att deras handling i lärandet inom bildämnet bedöms tillsammans i mål- och kunskapskraven. 'Bedömning för lärande' blir en viktig aspekt för att eleverna ska kunna få stöd i deras lärande kontinuerligt genom formativ bedömning. Eleverna vill alltså inte enbart bli bedömda summativt vid slutproduktionen, utan under själva arbetsprocessen utifrån mål- och kunskapskraven med tydliga exempel på bedömning. Läraren vet om, enligt eleverna, att de kan genomföra uppgifter genom exempelvis en muntlig presentation istället för ett skriftligt arbete, men att läraren fokuserar på slutresultatet istället. Eleverna upplever att de känner press eller misstolkar hur man ska relatera till frågan om bedömning och upplever det som att de inte får tillräckligt stöd för att ta egna initiativ (Jönsson, 2013; Lindström m.fl., 2011). Ett formativt förhållningssätt hade stöttat elevernas lärande genom att de blir delaktiga i deras egna arbets- och bedömningsprocess. Elevernas självbild, motivation och lärande förstärks på grund av att de kan tillsammans med läraren kontrollera över sitt eget lärande, som leder till att eleverna uppnår sina mål i sitt lärande (Jönsson, 2013).

5.2. Tema: Elevernas upplevelser av bedömning i bildämnet

I detta delkapitel kommer vi att presentera det andra temat om hur eleverna upplever bedömning i bildämnet. Alla fyra elever på intervjun upplevde svårigheter att veta vad som bedöms i deras arbetsprocess. Eleverna berättade att de skulle göra skisser som de sedan inte förstod hur de skulle använda vidare eller till vilket syfte. Eleverna upplever att det inte finns en tydlig genomgång av bedömningskriterierna som är kopplade till mål- och kunskapskrav från läroplanen som stöttar deras lärutveckling i bildämnet. En elev beskriver det som att;

“Läraren fokuserar på slutresultatet eller slutproduktionen istället för arbetsprocessen, när läraren vet att vissa elever har svårigheter med att uttrycka sig” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

Eleverna uppfattar att det finns olika sätt att uttrycka sig på men de förstår inte vad det innebär att uttrycka sig konstnärligt, som det står i kunskapskraven. 'Det sociokulturella perspektivet'

beskriver elevernas utveckling i sitt lärande, främst genom kommunikation med andra elever om deras egna arbetsprocesser (Vygotskij, 1978). Språket blir en tydlig aspekt på hur eleverna kommunicerar exempelvis 'redskap' i sina arbeten och bildrelaterade begrepp med varandra i undervisningen (Säljö, 2000). Kunskaper och färdigheter hos eleverna blir tydliga och belyser deras prestationer i förhållande till mål- och kunskapskraven som de vill uppnå (Sadler, 1989).

”Jag känner inte av att jag använder begrepp i bild så jag säger alltid ge mig den saken istället för en pensel. Jag använder inte begrepp och har ett A” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

Vissa elever ifrågasätter sin bedömning och upplever betygskriterierna som en prövning på begreppskunskap oförberett i bildämnet, men att läraren inte fokuserar på själva bildinnehållet som eleverna har skapat. Eleverna upplever också att begrepp inte används under lektionens gång men att de däremot ska träna upp deras begreppsförmåga för att ha kunskaper om begrepp i bildämnet, även när begreppen inte tas upp eller diskuteras överhuvudtaget. Lärarens formativa bedömning blir meningsfull under elevens lärande, för att eleven ska kunna reflektera och lära sig hur hen ska använda uppgifterna och begrepp på ett relevant sätt (Jönsson, 2013). Här följer en elevs svar om bedömning;

”Det är helt omöjligt att veta vad man bedöms på i bild. Läraren går inte igenom betygskriterierna med oss. Och för oss elever handlar det om att vi ska kunna uttrycka oss konstnärligt, men vad innebär det?” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

Läraren kan utgå från 'återkopplingens' tre villkor inom pedagogisk bedömning, enligt Sadler (1989) som blir viktig i elevens lärande. Eleverna ska begripa och förstå vilka förväntningar läraren har i deras lärande utveckling i förhållande till mål- och kunskapskraven (Gipps, 1994). Bedömningsmatriser tas inte heller upp i undervisningen, vilket skapar en svårighet för eleverna till att kunna förstå vad och hur de ska gå tillväga. Eleverna tycker att de presterar lika mycket samt att de oftast brukar fråga och bli inspirerade av varandra, innan de frågar bildläraren om hjälp eller tydlighet om uppgiften. De tycker alltså att alla elever gör samma sak utifrån samma riktlinje men att alla inte får en rättvis

bedömning, vilket upplevs som orättvist mot de andra elever som har presterat högt (Personlig kommunikation, februari, 2022). I Lindström m.fl., (2011) framkommer det att läraren bör utgå från mål- och kunskapsrelaterat bedömningssystem (Tabell 1), för att inkludera eleverna i om hur bedömningen går till. Inte minst genom att få eleverna att förstå vad som förväntas i ämnesområdet utifrån syfte och mål med vägledning från mål- och kunskapsrelaterade matriser. På detta sätt lär sig eleven att ta eget ansvar i sitt lärande genom lärarens stöd och motivering, utan att enbart förlita sig på läraren (Lindström m.fl., 2011). Nedan följer två elevers svar;

”Jag förstår inte bedömningsmatriserna eftersom det står tex välutvecklad och utvecklad. Det är inte alla lärare som går igenom det” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

”Ansvar borde vara mycket mer på läraren att tvinga fram något hos eleven genom att exempelvis fråga; varför tänker du såhär och såhär. Processen är viktigare än själva slutprodukten” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

Å ena sidan vet eleverna ibland inte vad de ska göra vid en uppgift och föreslår en självutvärdering med hjälp av de tre formativa frågorna. Eleverna menar att läraren bör ge en ‘känsla för kvalitet’ (Jönsson, 2013), genom att läraren exempelvis säger; “arbeta mer på denna del; ta din tid och stressa inte; processen kommer att bedömas det är därför viktigt att du sparar dina skisser” (Personlig kommunikation, februari, 2022). Eleverna upplevde en känsla av att vissa uppgifter blir övertagna eftersom eleverna tror att läraren vet bäst, och då har de inte samma möjligheter till att kunna uttrycka sig. Med ‘tyst kunskap’ får elever stöd i sitt lärande genom att de visar sina kunskaper och förmågor i bildämnet utifrån kreativitet, entusiasm samt motivation i samband med lärarens återkoppling (Jönsson, 2013). Elever har då en bred tillgång för att visa vilka färdigheter de har i kunskapsområdet, där de får en möjlighet till att själva få välja vilket tillvägagångssätt de vill utgå från för att utveckla sitt lärande (Säljö, 2000).

Å andra sidan diskuterar eleverna vidare om hur läraren använder muntlig formativ bedömning i undervisningen. Frågorna som de oftast får är; “Hur tänker du? Varför gjorde du på detta sätt? Vilka material använde du?” (Personlig kommunikation, februari, 2022). Eleverna tycker att dessa frågor vägleder deras arbetsprocess för att nå bedömningen de

önskar att få. En elev påstår att; “Om man som lärare inte ställer dessa frågor, blir det svårt och då blir processen som bedöms jobbig för introverta elever. Det är då lärarens uppgift att få fram kunskaper hos elever” (Personlig kommunikation, februari, 2022). Med formativ bedömning får läraren eleverna att uppnå sina mål med hjälp av det pedagogiska redskapet ‘bedömning för lärande’, med hjälp av de tre formativa frågorna; “Vart är jag på väg? Var befinner jag mig i förhållande till målet? Hur ska jag närma mig målet?” (Jönsson, 2013, s.89). Det är dock viktigt att läraren och eleverna inte fokuserar på själva materialet och istället sätter fokus på innehållet samt arbetsprocessen. Målet är att eleverna inte ska bli beroende av lärarens återkoppling och istället ha ett eget ansvar i sitt lärande (Jönsson, 2013). Den proximala utvecklingszonen är en metod som gynnar elevernas lärande genom kommunikation mellan elev och lärare. Eleverna lär sig att hitta olika lösningar, strategier, och problemlösningar istället för att de ska förlita sig på lärarens återkoppling och får då eget ansvar i sitt lärande. Dessutom lär sig eleverna att använda ‘redskap’ som kommunikation, hantverksmässiga tekniker och hantering av material, på egen hand och med hjälp av läraren och andra elever i kamratbedömning (Vygotskij, 1978).

5.3. Tema: Lärarnas upplevelser av bedömning i bildämnet

I detta delkapitel presenteras det tredje temat om hur två bildlärare upplevde bedömning i bildämnet. Vid frågan om hur lärarna svarade på elevernas frågor om att få ett högt betyg, framkom det att eleverna oftast har en orealistisk bild av sina egna förmågor och glömmer att det finns en arbetsprocess i bildportföljerna. Läraren tydliggör vad som krävs av eleven för att slutföra arbetet som kan ge ett högt betyg utifrån mål-, kunskapskraven, arbetsprocess och portföljer (Personlig kommunikation, februari, 2022). Lärarens återkoppling utifrån de tre villkoren beskrivs av Sadler (1989) där eleven ska ansvara över sitt eget lärande under eget ansvar. Detta bildar en lärande utveckling i elevernas arbeten från bland annat skisser, skriftliga eller muntliga reflektioner och dokumentation på deras arbetsprocess (Sadler, 1989). Lärarnas återkoppling är den formativa bedömningen som används i undervisningen. Detta är ett sätt att visa eleverna hur de kan förbättra sina arbeten i själva undervisningen där läraren uppmärksammar och instruerar för eleverna hur de ska gå vidare. Lärarna påpekar att

de måste få elever att förstå vilka mål- och kunskapskrav som gäller, speciellt när eleverna är otåliga och vill genomföra sina arbeten (Jönsson, 2013). Här följer en lärares svar;

”När vi påbörjar och presenterar ett nytt lektionsmoment för eleverna, är det viktigt att vi går igenom begrepp i bildämnet för att de ska använda de under lektionen. Sen måste man ju också återkoppla till det. Och det kan vara när man känner att en elev inte är motiverad eller konstant frågar om högt betyg. Då kan man ha ett samtal med eleven för att förklara vad som behöver presteras i en jämn takt” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

Bildlärarna utgår från en pedagogisk bedömning som en återkoppling för elevernas lärande utveckling, vilket leder till att eleven presterar mot ett högre mål utifrån mål- och kunskapskraven. Ett av Sadler's (1989) tre villkor i lärarens återkoppling om kvalitetsbegrepp blir i enlighet med det lärarna betonade om begrepp på intervjun. Däremot skriver Lindström m.fl., (2011) ett motargument till villkoren och hävdar att eleven själv ska komma fram till hur den egna prestationen ska förstås och handskas, för att villkoret ska vara effektiv och användbar. Läraren ska därför vara tydlig och noggrann med vad eleven behöver prestera i, exempelvis ett visst kunskapsområde utifrån syfte och mål i sin undervisning. Matriser är en metod i mål- och kunskapsrelaterad bedömning som vägleder och uppmärksammar eleven samt ger ett eget ansvar i sitt lärande (Jönsson, 2013; Lindström m.fl., 2011). Nedan följer en lärares svar;

”Det blir liksom en tyst kunskap och det är det som är svårt. Det handlar inte bara om att rita eftersom föräldrar ser bildämnet som det här gammaldags sättet, då måste man informera och visa föräldrarna att så här ser bedömningskriterierna ut och detta är kunskaperna och förmågorna vi tittar på. Men vårdnadshavare blir inte alltid nöjda. Om det uppstår problem måste läraren ha ett möte tillsammans med eleven och dess vårdnadshavare. Och det tar tid eftersom vi ska gå igenom och utvärdera problemet, uppvisa bilduppgifterna med elevens material och slutligen diskutera med rektor” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

Med ‘tyst kunskap’ får eleverna möjligheter till att uttrycka sin kreativitet med hjälp av återkopplingen från läraren. Det är därför viktigt att läraren tydligt beskriver mål- och kunskapskriterierna så tidigt som möjligt. Eleverna använder sig av förmågan att visa sina

kunskaper genom handlingar, med hjälp av hantverksmässiga tekniker samt språket, för att lärarens återkoppling ska förstås av eleverna (Jönsson, 2013). Mål- och kunskapsrelaterad bedömning i tabell 1, är en metod för att förstärka elevernas prestationer och förmågor till att kunna ta eget ansvar i sitt lärande, men det kan leda till att eleven förlitar sig på lärarens återkoppling, snarare än att fokusera på sitt eget lärande. Nedan följer en diskussion med bildlärarna om elevernas missuppfattning om bedömning;

”Väldigt ofta märker vi att eleverna har dålig självkänedom, att de tycker att de gjort det bästa, vilket de kanske har gjort för sig själva men vi har ju en annan gräns som vi måste titta på, genomsnittligt i klassen. Elever presterar olika och vissa elever tycker själv att de är bra på något och då får läraren jämföra. Då blir det en avvägning men det är en tolkningsfråga. Elever har en orealistisk syn på betyg De har ingen aning om hur de ska gå tillväga och då måste man vara väldigt tydlig. Det är sällan elever förstår att det är ett långt arbete som krävs, utan de tror mest på talang och att de har lätt för det. Men det är hårt arbete och då måste man se det på ett nytt sätt i bild” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

De tre formativa frågorna; “Vart är jag på väg? Var befinner jag mig i förhållande till målet? Hur ska jag närma mig målet?” (Jönsson, 2013, s.89), för återkopplingens syfte förstärker ytterligare elevernas förmågor och prestationer i deras lärande utveckling, genom exempelvis kompletterade eller liknande uppgifter. Läraren bör fokusera på hur eleverna ska använda återkopplingen för att engagera eleverna, då eleverna kommer att fokusera på betyg och bedömning snarare än arbetsprocessen. Med hjälp av reflektion undviker eleverna att enbart förlita sig på lärarens återkoppling, vilket leder till att elevernas motivation, prestation, förmågor, kunskaper och självinstinkt förstärks och ökas i linje med tydlig formulerade mål- och kunskapskrav (Jönsson, 2013). Med hjälp av de tre formativa frågorna, tydliga, välgrundade och samstämmiga kursplaner med hänvisning till matriser, förbättras eleverna prestationer i enlighet med vad som behöver förbättras i deras arbeten samt förstå hur de ska utvecklas vidare i deras lärande (Sadler, 1989). Den formativa bedömningen enligt Gipps (1994) teori utifrån tabell 1, fyra första punkterna har starka anknytningar för att vägleda både läraren och eleven i undervisningen. Läraren använder bedömningen för att främja elevernas lärande utveckling som sker fortlöpande, genom att lärare och elev bedömer tillsammans om var eleven ligger till mål- och kunskapskraven som är grundad på teori om

hur man lär sig inom ett specifikt kunskapsområde (Gipps, 1994). Nedan följer två bildlärares svar;

”Eleverna får träna språket och använda begrepp inom bildämnet, där de får reflektera tillbaka på de gjort. Jag skriver en kortfattat respons på hur de kan utveckla det” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

”Dokumentation är svår, då jag trodde att man bara fotograferade elevernas bilder men det handlar om observationer och minnesanteckningar. Allt handlar om tid!” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

Dokumentering i form av elevers fotografier på deras arbeten används som en del av arbetsprocessen, lärarna menar att det finns tidsbrist till att genomföra större dokumentation. Lärarna använder likaså utvärderingar för eleverna efter varje uppgift. Vad som orsakar problem är att det inte finns tillräckligt med tid, lärarna säger att de hade velat att eleverna använde kritiska värderingar i större omfattning för att ta sig vidare med sina arbetsprocesser (Personlig kommunikation, februari, 2022). Om man tittar på lärarens återkoppling som består av tre villkor, ska eleven bland annat ha ett eget kvalitetsbegrepp som överensstämmer med lärarens (Sadler, 1989). Eleverna måste förstå begreppen för att de ska ha klart för sig vad som förväntas av dem samt kunna använda mål- och kunskapskriterierna för att utveckla och ta ansvar för sitt eget lärande (Jönsson, 2013; Lindström, m.fl. 2011). “Elever brukar oftast uppleva en svårighet med att förstå vad bedömning i bildämnet innebär” (Personlig kommunikation, februari, 2022) Lärarna diskuterar detta med varandra och förklarar hur de använder begreppet bedömning i sin bildundervisning på följande sätt;

”Det kan till exempel vara såhär: Din bild är platt, hur skulle du kunna göra den tredimensionell. Genom att lägga till skugga, form av perspektiv” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

”Feedback och respons är det som är formativa sättet och som man ger under lektionstid, en respons på hur de kan förbättra deras arbete. Och det är då som eleverna lyssnar och vill gå vidare” (Personlig kommunikation, februari, 2022).

Lärande är i första hand en social process, där elevernas förmågor utvecklas genom kulturella associationer, enligt Vygotskij (1978). Det sociokulturella perspektivet är en pedagogisk metod i undervisningen för att eleverna ska kunna uppfatta sin omvärld genom att själva kunna gå sin egen väg och utforska omvärlden på sitt eget sätt i undervisningen. En problematisering är att eleverna kan skapa en missuppfattning om deras kunskapsförståelse när läraren hjälper till för mycket. Det är därför viktigt att läraren är transparent i sin återkoppling, för att eleverna ska själva kunna upptäcka och få en riktig förståelse i sitt lärande. En annan pedagogisk metod för att få eleverna att förstå sambandet mellan bedömning, återkoppling och arbetsprocess är den proximala utvecklingszonen. Lärarna börjar att förklara, lära om svåra saker samt använda begreppet bedömning så tidigt som möjligt med hjälp av bland annat kamratbedömningar. När läraren använder sig av det sociokulturella perspektivet i sin undervisning, resulterar detta till en utveckling av sin egen intelligens och begåvning hos eleven (Vygotskij, 1978). Mål- och kunskapskraven blir väsentliga för eleven då hen kan använda sig av 'redskap' på ett lämpligt sätt i undervisningen (Säljö, 2000). Vilket leder till att eleven lär sig att hitta olika lösningar och strategier genom att resonera och reflektera över situationer i sitt lärande (Jönsson, 2013; Vygotskij, 1978).

5.4. Analys

I denna analysdel presenteras och analyseras det empiriska materialet utifrån syfte och frågeställningar med utgångspunkt i teoretiska perspektiv. Analysen utgår från hur elever och lärare upplever samt beskriver bedömning i skolämnen med betoning i bildämnet. Frågeställningarna möjliggör att undersöka två viktiga aspekter utifrån elevernas erfarenheter av hur bedömning och betyg påverkar deras lärande utveckling, i syfte att utveckla deras kunskaper och förmågor i ett lustfyllt lärande.

5.4.1. Analys: Elevernas upplevelser av bedömning i bildämnet

I detta delkapitel analyseras elevernas upplevelser av bedömning i bildämnet. Eleverna är enade om att slutproduktionen på ett arbete är viktigare än själva arbetsprocessen. Vilket

leder till en känsla av orättvisa därför att det inte fanns en tydlig återkoppling om vad som ska bedömas eller utvecklas i arbetet (Personlig kommunikation, februari, 2022).

Det finns risker med formativ bedömning om läraren fokuserar på själva materialet snarare än arbetsprocessen. Enligt Jönsson (2013) bekräftas detta tydligt genom exempelvis tolkningar av begrepp som utgår från elevernas resultat. Problemet i detta är att eleverna inte får tillräckligt med möjligheter till att förklara hur de tänkte och varför de tolkade begreppet fel. En annan risk som kan förekomma är att eleverna blir beroende av lärarens återkoppling och stöd, detta resulterar eventuellt i att eleverna slutar ta egna initiativ i sitt lärande. En ytterligare konsekvens är när läraren hjälper eleverna mer än nödvändigt, vilket leder till att eleverna inte kan utveckla förståelse för sitt eget lärande (Jönsson, 2013). En tolkning är att det kan vara en orsak på vad läraren bidrar med, att olika elever är i behov av olika metoder och stöd (Vygotskij, 1989). Vi drar paralleller till gruppintervjun med eleverna, där de påstår att "läraren måste tänka på olika personligheter hos olika elever" (Personlig kommunikation, februari, 2022). Därför är det lärarens roll att upptäcka vilket stöd, behov och metoder som behövs för att alla elever ska få möjligheten till att utveckla deras lärande på olika sätt för ett lustfyllt lärande (Lgr22, 2022; Lindström m.fl., 2011).

Å ena sidan uppskattar eleverna att läraren inte bara tittar på slutresultatet utan på själva arbetsprocessen, vilket Jönsson (2013) skriver om under benämningen 'summativ bedömning'; att läraren ska göra en lägesbeskrivning och bedöma vad eleven kan. Eleverna känner en slags oro för att de inte kan ta eget initiativ och att läraren borde utgå från en formativ bedömning. Det pedagogiska redskapet till den formativa bedömningen blir 'bedömning för lärande' som utgår från frågorna; "Vart är jag på väg? Var befinner jag mig i förhållande till målen? Hur ska jag närma mig målet?" (Jönsson, 2013, s.89).

Å andra sidan nämner Jönsson (2013) återkoppling som utgår från tre frågor och anses vara viktiga vid en återkoppling: "Vad är målet? Var befinner eleven sig i förhållande till målet? Hur ska eleven närma sig målet?" (s.16). Det är då viktigt att läraren använder sig av återkoppling för att bidra till elevernas lärande. På så sätt måste eleverna vara engagerade, låta få uttrycka sina åsikter och tankar. Om återkopplingen inte är tydlig kan eleverna uppleva svårigheter i vad som förväntas från dem, vilket vi känner är relevant i denna intervju då eleverna känner stress inför bedömning (Personlig kommunikation, februari, 2022). Läraren har en fördel av återkopplingen då hen vet vilka styrkor elevernas arbeten har och vad som

behövs för att utveckla dessa vidare. Eleverna lär sig då på ett effektivt sätt då återkopplingen stöttar deras lärande (Jönsson, 2013). Återkopplingen och den formativa bedömningen ska ske kontinuerligt i dialog och skrift med eleverna, för att de ska få eget ansvar över sitt lärande och få engagemang. Detta genom att eleverna inte enbart förlitar sig på lärarens återkoppling och den formativa bedömningen, utan på deras egna reflektioner kring deras arbetsprocess i förhållande till mål- och kunskapskrav. Eleverna och läraren blir inkluderade i lärandeprocessen där man tar del av och byter information med hjälp av elevernas bildportföljer. Samtidigt bidrar elevernas reflektioner till att de inte misstolkar och utnyttjar återkopplingen. Jönsson (2013) menar att eleverna ska ha sina röster hörda och själva upptäcka vad som behöver göras. Det är för att eleverna inte enbart ska förlita sig på läraren utan även på sitt eget kunskaper och tankar (Jönsson, 2013). Risken är att elever kan misstolka lärarens återkoppling och inte engagerar sig i sin utveckling (Gipps, 1994). Det kan även framkomma negativa effekter av återkopplingen om elever inte klarar av mål- och kunskapskrav, vilket leder till att eleverna inte tror de kan förbättra sina prestationer (Jönsson, 2013; Lindström m.fl., 2011). Eleverna förbättrar, samt förstärker deras egna prestationer, engagemang och självbild genom att använda återkoppling och formativ bedömning i deras lärande, inte minst genom kamratbedömning (Vygotskij, 1989). Jönsson (2013) påpekar att kamratbedömning kan vara en metod för att stödja elevernas lärande genom att de bedömer sin egen arbetsprocess. På så sätt engagerar och involverar eleverna sig själva i sin lärandeprocess, då kamratbedömning är en slags återkoppling, samtidigt som de lär sig av varandra genom att de blir inspirerade av varandras uppgifter och reflektioner. Kamratbedömning användas som en pedagogisk metod i den vardagliga undervisningen för att eleverna ska utveckla deras ämneskunskaper. När eleverna sitter i grupp känner de att det ger stöd till sina uppgifter då de kan diskutera med varandra, vilket leder till bland annat 'tyst kunskap' i deras lärande (Jönsson, 2013). Läraren använder sig då av det sociokulturella perspektivet i sin undervisning, eftersom eleverna kommunicerar och beskriver deras arbetsprocesser till varandra (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978).

5.4.2. Analys: Lärarnas upplevelser av bedömning i bildämnet

I detta delkapitel presenteras en analys av två bildlärares upplevelser av bedömning i ämnet bild. Båda lärarna är överens om att eleverna vill nå ett högt betyg, men att eleverna glömmar

att det är arbetsprocessen som spelar en stor roll, jämfört med andra ämnen. Det är en problematik som Lindström m.fl., (2011) tar upp om lärarnas roll i pedagogisk bedömning utifrån ett teoretiskt perspektiv. Eleverna behöver självinsikt för att kunna förstå de råd som eleverna får från läraren. Om det inte fungerar lär eleverna inte sig att ta eget ansvar vilket innebär att de förlitar sig enbart på läraren och inte sitt eget lärande och att upptäcka nya kunskaper (Lindström m.fl., 2011). En annan metod som läraren har möjlighet att använda sig av för att eleverna ska behärska svåra kunskaper i tidigt stadiet, är den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978). Detta leder till att eleverna inte känner en slags förvirring eller orättvisa som det påstods på intervjuerna. Läraren har en viktig roll i den här situationen, genom att kommunicera med eleverna samt att få eleverna att kommunicera med varandra genom kamratbedömning (Jönsson, 2013). Dessutom förstärker läraren elevernas självkänsla, ansvar och lärande genom att eleverna återskapar det läraren har visat med stöd av läraren och andra elever. Lärandet blir synligt genom kommunikation i tal för att lära eleverna om kunskap med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Detta bidrar med att eleverna utvecklar sin egen intelligens och begåvning genom exempelvis hantverksmässiga tekniker och hantering av digitala redskap. Eleverna lär sig att hitta olika lösningar, strategier och problemlösningar utifrån resonemang samt reflektion om sitt eget lärande. Vilket kan bidra till deras utbildning och för det vuxna livet (Lgr22, 2022; Säljö, 2000; Vygotskij, 1978).

Det är viktigt för lärarna att få eleverna att förstå vad som förväntas av dem för att öka motivationen, självbild och lärande. Sadler (1989) betonar detta genom pedagogisk bedömning utifrån ett teoretiskt perspektiv, att eleverna ska förstå vad som förväntas av dem. För att det ska fungera måste elever och lärare komma överens i hur eleverna ligger till i kriterierna och hur de ska kunna utvecklas vidare (Sadler, 1989). Lärare och elev måste kunna kommunicera för att komma överens till vad eleven behöver göra för att utveckla sitt lärande genom reflektion och tydliga kursplaner (Säljö, 2000). Om vi går tillbaka till Jönssons (2013) beskrivning av återkoppling, använder sig inte alla elever av återkopplingen. Dessutom att en konsekvens blir att elever fokuserar på betyg istället för hur läraren upplever elevernas prestationer och förmågor. Eleverna får chansen att visa vad de kan i något annat ämne än inom bild. Detta genom att kunna reflektera, analysera samt kunna lösa problem (Jönsson, 2013). Problematiken är att eleverna tror att det handlar om att teckna, men bild kan

exempelvis handla om animering och digitalt arbete. Följaktligen behöver eleverna inte vara bra på att teckna. Det finns en klar fördel att kunna teckna för att få fram sina idéer men det är inte nödvändigt (Personlig kommunikation, februari, 2022).

Lärarna utgår från ämnets syfte, mål- och kunskapskrav när de presenterar nya moment i undervisningen i början och under terminen. Gipps (1994) teori om mål- och kunskapsrelaterad bedömning inom formativ bedömning blir en effektiv vägledning i undervisningen utifrån de fyra första punkterna i tabell 1. Tabellen bör därför användas i början och under terminen, eftersom både lärare och elever ska exempelvis förstå vilka produkter och processer som står i fokus, vilka starka och svaga sidor som finns i elevernas lärande samt om bedömning används främst för att kontrollera vad eleven har lärt sig. Lindström m.fl., (2011) refererar även till Tabell 1 om mål- och kunskapsrelaterad bedömningssystemet som utgår från fyra steg. Metoden blir användbar och ger stöd till eleverna för att de ska kunna förstå kopplingen mellan mål- och kunskapskraven till uppgiften, samt veta hur de ska gå tillväga. Detta sker genom en matris som vägledning och reflektion, där läraren uppmärksammar elevens framsteg, starka respektive svaga sidor i bildämnet. Matrisen ger även en möjlighet för läraren att beskriva elevens kunskap och kompetens genom en återkoppling om elevens lärande. Dessutom kan eleven använda matrisens återkoppling i sitt eget lärande och kunskapsstoff. Detta leder till att eleven får tydlighet om vad som förväntas utifrån syfte, mål- och kunskapskraven, för att veta hur eleven ska gå tillväga (Gipps, 1994; Lindström m.fl., 2011; Sadler, 1989).

Lärarna bedömer elevernas förmågor och prestationer i bildämnet genom dokumentation av deras arbetsprocess, både genom att fotografera och genom bild portföljer. Detta går i led med det Jönsson (2013) nämner om 'tyst kunskap', och påpekar att eleven har sina kunskaper men har svårigheter med att visa fram dessa. Därför är det viktigt för läraren att använda metoder för att kommunicera med elever som har det svårt att uttrycka sig (Säljö, 2000). Bildämnet är ett färdighetsämne där eleverna kan visa sina förmågor i kreativitet, entusiasm och motivation, alltså kan eleverna få en mångsidig bild av själva bedömningen. Bildämnet bidrar därför med en möjlighet till att få eleverna att skapa fritt eller vara kreativa på sitt eget sätt genom deras kunskaper, tänkande och lärande. Återigen är det viktigt för läraren att vara tydlig med uppgifterna för att kunna avgöra vad som är bra och vad som kan bli bättre med hjälp av de tre formativa frågorna (Jönsson, 2013).

7. Slutsats och diskussion

I detta kapitel kommer vi att besvara vårt syfte och frågeställningar genom att sammanfatta och lyfta fram betydelsefulla resultat från uppsatsens analys. Vidare kommer en diskussion och problematisering av studiens resultat i förhållande till det tidigare kapitlet om tidigare forskning. Vi kommer även att resonera kring vilka konsekvenser vårt resultat ger upphov till med avseende på vår framtida yrkesroll som lärare. Slutligen kommer vi att diskutera vår metod och tillvägagångssätt i studien utifrån ett kritiskt perspektiv om bedömning i bildämnet med förslag till fortsatt forskning.

Under bildundervisning får eleverna möjligheten till att uttrycka sina tankar, idéer och kunskaper i tal, skrift samt skapande. Dessvärre upplever eleverna under intervjun en orättvisa när det kommer till hur de blir bedömda, eftersom de inte får en chans till att kunna diskutera med andra elever och lärare om deras arbetsprocesser (Personlig kommunikation, februari, 2022). Läraren har därför en möjlighet att inkludera metoden 'TFU', för att eleverna ska kunna reflektera, analysera och problematisera sina arbetsprocesser samt skapa en mening med kunskaper de lärt sig i undervisningen, enligt Wiske (1998). Metoden 'TFU' ger stöd till lärarens förhållningssätt till undervisningen genom en tydlig planering, för att få eleverna att förstå undervisningens ämnesinnehåll samt en förståelse till förväntningar utifrån mål- och kunskapskraven. Eleverna bildar sig eget ansvar och uppfattning i sitt lärande utan att enbart förlita sig på läraren, utan på deras egna prestationer och kunskaper (Wiske, 1998).

Å ena sidan upplever eleverna en förvirring när det kommer till hur lärarna presenterar uppgifterna, då de inte hänvisar till mål- och kunskapskrav eller bedömningsmatris. Vilket leder till att eleverna oftast känner att de får klara sig på egen hand eller med hjälp av klasskamraterna (Personlig kommunikation, februari, 2022). Kamratbedömning är en lämplig metod för eleverna eftersom de ska kunna känna en delaktighet i sitt lärande, genom att de lär sig från varandra samtidigt som de utvecklar idéer och kunskaper i bildämnet. Återkopplingen måste vara av hög kvalitet för att den ska hindra nackdelar och brister i elevernas arbeten. Kamratbedömningen utformas därför efter den formativa återkopplingen som eleverna får från läraren (Cho & Schunn, 2005). Däremot blir återkopplingen tydligare när den görs med klasskamrater, och blir därför en effektiv metod i undervisningen. Av den orsaken förstår eleverna återkopplingen enklare genom att kommunicera med varandra,

vilket skapar en betydelse och sammanhang för den uppgiften som gäller (Cho & MacArthur, 2010).

Eleverna är väldigt medvetna om vilka metoder som kan tillämpas i undervisningen för att stödja elevernas lärande, såsom kamratbedömning och reflektioner. Deras upplevelse har bland annat handlat om att läraren diskuterar bedömning och betyg i slutet av ett lektionsmoment, istället för att kontinuerligt beskriva vad som gäller i mål- och kunskapskraven med hjälp av exempelvis bedömningsmatriser. Samtidigt som de oftast får svara på frågorna; "Hur tänker du? Varför gjorde du på detta sätt? Vilka material använde du?" (Personlig kommunikation, februari, 2022), men att frågorna inte ledde till något vidare i bedömningen. Eftersom deras uppfattning är att felet inkluderas i bedömningen, om de inte uppnår kraven på kunskaper om begrepp. En annan svårighet är att de inte fick tydliga uppgiftsbeskrivningar eller möjlighet till att kunna presentera deras tankar, idéer och kunskaper i skrift, tal eller skapande. Däremot diskuterade eleverna mycket om stöd de fick av andra elever när det kom till att tydliggöra uppgiftens innehåll, då den tolkades på olika sätt. Eleverna upplever en frustration när det kommer till att de spontant och oförväntat behöver redogöra för begrepp samt att de ska bedömas. Detta för att eleverna inte kan dra paralleller till att bildämnet innehåller faktiska begrepp som exempelvis vid hantverksmässiga redskap, som sällan diskuteras i klassrummet (Intervju, datum). Klapp (2014) lyfter frågan om hur betyg kan påverka elevernas självbild negativt. Därför ska informationen om elevernas lärande och arbeten utgå från elevernas behov för att nå mål- och kunskapskraven. Uppgifterna måste vara konkreta och tydliga samt bidra med specifik information om elevernas lärande, för att ge stöd till eleverna genom hög kvalitet på bedömningen. På så sätt blir det inte nödvändigt att eleverna känner sig förvirrade, då läraren utgår från en matris samt har tillräckligt med bedömningsunderlag baserat på elevernas bildportföljer (Klapp, 2014; Lindström, 2006).

Å andra sidan upplever lärarna en tidsbrist när det kommer till att kunna se över elevernas arbetsprocesser. Lärarna har hittat sin egen metod genom att låta eleverna reflektera över sin egen arbetsprocess utifrån en pedagogisk genomgång, om vad som gäller för att få ett högt betyg. Vidare menar lärarna att eleverna själva kan bestämma huruvida de vill skriva eller muntligt reflektera över sin arbetsprocess. Följaktligen, presterar elever olika beroende på vilken kunskapsnivå de befinner sig på i bildämnet. Lärarna menar att vissa elever är otåliga

och missuppfattar att bedömning innebär en längre arbetsprocess (Personlig kommunikation, februari, 2022). Återkoppling används muntligt och skriftligt i undervisningen för att vägleda eleverna, genom att få eleverna att lära sig av sina egna misstag i sitt lärande över längre tid. Läraren visar då hur eleverna ska förbättra sina lärande kunskaper genom deras bildportföljer, muntliga och skriftliga uppgifter parallellt med mål- och kunskapskraven. Lärarna ska alltid påminna eleverna om att de har tid till att slutföra sina arbeten. När lärarna upplever en oro för en elevs lärande, tas en muntlig diskussion om vart eleven befinner sig, samt hur de tillsammans kan utveckla elevens lärande och utveckling framåt med hjälp av 'portföljmetodik' (Lindström, 2006; Personlig kommunikation, februari, 2022).

Det tar oss tillbaka till Stone Wiske (1998) som beskriver 'TFU' och vad som är ett viktigt förhållningssätt i undervisning. Det är grundläggande i 'TFU' att framhäva hur eleverna tänker, analyserar, löser problem samt skapar en mening med vad eleverna har lärt sig. Vilket är vad vi upplever att eleverna vill ha mer av i sin utbildning. Att eleverna får en tydlig plan på hur de ska göra i början av terminen och sedan förhåller sig till den planen samt kontinuerligt går genom den under terminens gång (Wiske, 1998). Däremot påstår lärarna på intervjun att de går igenom vad som bedöms, vilket kan motsägas vad eleverna upplever om att de blir orättvist bedömda (Personlig kommunikation, februari, 2022). Wiske (1998) menar att 'TFU' metoden ger stöd till läraren att undervisa innehållet på ett begripligt sätt, för att eleverna ska bära kunskaperna och prestera utifrån dem i undervisningen. Eleverna bör ta lärdom av det läraren undervisar istället för att efterlikna eller förlita sig helt på lärarens återkoppling. Detta gör att eleverna förstärker deras lärande genom att ta eget ansvar och kan definiera vad kunskap innebär under en kontinuerlig formativ bedömning, kamratbedömning och återkoppling. Lärarens fokus blir på prestationer och inte minneskunskaper, men måste ske utifrån en tydlig planering och beskrivning av uppgiften, för att underlätta för elevernas förståelse av vad som förväntas av de (Lindström, 2006; Wiske, 1998).

Bildlärarna använder återkopplingen i bildämnet, inte minst genom tre olika delar; det hantverksmässiga; kreativitet och den analytiska förmåga (Personlig kommunikation, februari, 2022). Återkoppling omfattar många olika delar och metoder som kommer till användning i en bild klassrum för att öka kreativiteten hos eleverna. Hattie & Timperley (2007) diskuterar detta utifrån en teoretisk modell om effektiv återkoppling från fyra olika nivåer. 'Den uppgiftsrelaterade' nivån gäller att läraren bör vara tydlig, specifik samt utgå

från faktakunskaper med sin uppgift så att eleverna inte misstolkar innehållet. Detta leder till att eleverna uppnår den andra nivån 'den processrelaterade' som utvecklar deras förståelse och färdighetskunskaper av materialet mot effektivare strategier, samt hjälper eleverna att prestera bättre på nästkommande uppgifter. Den tredje nivån, 'den självreglerande' hjälper eleverna att förstå deras egna process- och färdighetskunskaper, genom en förståelse om deras lärande på en djupare nivå som bidrar till fakta- och minneskunskaper. 'Återkoppling på den metakognitiva' nivån gör att eleverna finner lust, engagemang och ökad tro till deras egna lärande via sig själva, genom att låta eleverna utforska deras sinnen och uttryck i skapandet. 'Den personliga' är sällan effektiv, men läraren bör begränsa sig med att ge allt för mycket beröm till eleverna, då beröm inte innehåller någon konkret information i återkopplingens syfte. Hattie och Timperleys (2007) teoretiska modell bidrar med en återkoppling som vägleder eleverna mot en fortsatt lärande utveckling, där elevernas självförtroende, motivation och uthållighet förstärks.

Metoderna återkoppling och formativ bedömning har möjlighet till att ha flera olika konsekvenser med en låg positiv inverkan på elevernas självbild, motivation och lärande. En konsekvens är att läraren hjälper eleverna för mycket, vilket oftast leder till att eleverna inte utvecklar en riktig förståelse till sitt lärande, samt att eleverna själva måste upptäcka i sitt lärande för att få en riktig förståelse till omvärlden (Hattie & Timperley, 2007; Lindström, 2006). Elever kan även uppleva negativitet av återkoppling, där de fokuserar alltför mycket på bedömning och betyg än själva arbetsprocessen (Klapp, 2014). Därför är reflektion och engagemang en viktig del inom återkoppling och formativ bedömning i elevernas arbetsprocesser och lärande (Lindström, 2006). Metoderna är därav ett verktyg till läraren för att inte få en negativ effekt av återkoppling och formativ bedömning i undervisningen (Hattie & Timperley, 2007; Wiske, 1998).

Vår studie vill bidra till en fortsatt forskning om bedömning för att inkludera elevernas röster om hur de upplever inför bedömning. Även hur elever kan komma med idéer och metoder för att det är eleverna som utvecklas i skolans värld och med deras hjälp kan vi bidra med framtida metoder för de framtida generationerna (Lgr22, 2022).

Referenser

Brian, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber. ISBN 9789147112067

Brinkkjær., U & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur AB, Lund. ISBN 9789144093468

Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E. (1993). *A theory of performance*. In E. Schmitt, W. C. Borman, & Associates (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 35–70). San Francisco: Jossey-Bass.

Cho, K., & MacArthur, C. (2010). *Student revision with peer and expert reviewing*. *Learning and Instruction*, 20, 328-338. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006>

Cho, K., & Schunn, C. D. (2005). *Scaffolded writing and rewriting in the discipline*. *Computers and Education*, 48, 409-426. DOI:10.1016/j.compedu.2005.02.004

Gipps, C. V. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer/ Routledge. ISBN 0-203-48600-5

Hattie., J.f & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487

Hjerm, M., Lindgren, S., & Nilsson, M. (2014) *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2. uppl.). Gleerups utbildning. ISBN 9789140686121

Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. (3. uppl.). Malmö: Gleerups. ISBN 9789140684462

Klapp, A. (2014). *Betygen i grundskolan – relationen mellan bedömning och elevers senare prestationer*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19, s. 367-385. ISSN 1401-6788

Lindström, A. (2006). *Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught?* International Journal of Art & Design Education, v25 n1 p53-66 Feb 2006. 14 pp. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00468.x>

Lindström, A. (2011). *Pedagogisk bedömning*. (2. uppl.). Stockholm: Liber. ISBN 9789176566756

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4:1. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB. ISBN 9789144068688

Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (5. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB. ISBN: 9789144126050

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

Wiske, S. M. (red.). (1998). *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. ISBN-0-7879-1002-3

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma. 279s. UTBILDNING & DEMOKRATI 2000, VOL 9, NR 1, S 109-113.

SFS 2022:1315. *Skollag*. Stockholm. Utbildningsdepartementet. <https://svenskfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2022-07/SFS2022-1315.pdf>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm. ISBN. 978-91-7307-352-3

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0674576292

Bilagor

Bilaga 1.

Lindström, L. m.fl. (2011) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera bedöma och utveckla kunskap.*

Tabell 1. Pedagogisk bedömning

Mål- och kunskapsrelaterat bedömningsystem

En förskjutning från ...	I riktning mot ...
Bedömning används främst för att kontrollera vad eleverna lärt sig	Bedömning används även för att befrämja och diagnostisera lärande
Bedömning och lärande hålls isär	Bedömning av och för lärande sker fortlöpande
Läraren bedömer på egen hand elevernas kunskaper	Lärare och elev bedömer tillsammans var eleven befinner sig och hur hen kan gå vidare
Ateoretisk bedömning	Bedömning grundad på teori om hur man lär sig inom ett bestämt kunskapsområde.
Bedömning av kunskaper och färdigheter	Bedömning av förståelse och förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer
Produkter i fokus	Processer i fokus
Tonvikten ligger vid de rätta svaren	Tonvikten ligger vid fruktbara frågor och konsten att lära av erfarenheter
Normrelaterad bedömning	Mål- och kunskapsrelaterad bedömning

Resultat redovisas i form av en totalpoäng	Visar på starka och svaga sidor, uppmärksammar framsteg
Elever arbetar var för sig utan tillgång till hjälpmedel	Elever ger varandra gensvar och kan utnyttja olika former av minnesstöd och tankeverktyg
Huvudsakligen skriftliga prov	Dokumentation av olika slag, t. ex. loggar, portföljer, gestaltning, cd-rom

Bilaga 2.

Samtyckesblankett för elev



FAKULTETEN FÖR LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Datum:

Samtycke till elevers medverkan i studentprojekt

Vi heter Batol Alawieh och Emil Hansen och är två lärarstudenter på Malmö Universitet. Det är vår sista termin på utbildningen och därmed ska vi ta vår examen i juni. Vi har fått ett godkännande till att genomföra studien av rektorn. Du som blir intervjuad kommer att vara helt anonym, då vi utgår ifrån 'Vetenskapsrådets forskningsetiska principer' om hur vi behandlar de personliga uppgifterna.

Intervjun kommer att skrivas på datorn med programmet 'Microsoft Word', som enbart Batol & Emil har tillgång till. Intervjun på skrift sker på grund av att vi alltid kan blicka bakåt och

skriva om vad vi har pratat om för vårt examensarbete. Ni kan få ta del av den skrivna uppsatsen innan publicering om så önskas.

Information om hur intervjun (kommer att gå till);

Intervjun är till för vårt examensarbete som handlar om hur du som elev upplever bedömningen på skolan, i klassrummet och från läraren. Vi kommer att sitta tillsammans med din bildportfolio/ bildmapp, där du kan fritt prata om hur du upplever bedömningen under bildlektionen. Vi kommer att ha tre grundfrågor, men självklart kan vi prata fritt med varandra. Intervjuerna kommer att ske under mentorstid, rast eller övrig tid om du har det. Intervjun kommer att vara i ca 20-30 minuter. Syftet med intervjun är att vi tillsammans ska utveckla bedömning till en god och enkel metod för dig som elev i framtiden, genom ditt tyckande. Därför är din röst viktig för oss!

- Vi kommer **inte** att ha med; ditt namn, adress & ålder.
- Vi kommer att ha med: Årskurs/ klass & foton på dina skapade bilder i bildämnet.
- Vi kommer att vara med på bildlektionerna för att observera hur eleverna i allmänhet arbetar med varandra. Vi kommer att vara med i rasthallen, matsal, korridorerna mm, och skriva fältanteckningar (anteckningar).

Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet, samt att samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet. När vi är klara med vårt arbete, raderas all information såsom den skrivna intervjun.

Vi utgår ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och vår projekt/ examensarbete utgår från dessa principer i bl.a. följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

- Vi ska tala sanning om vår forskning.
- Vi ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för våra studier.
- Vi ska öppet redovisa metoder och resultat med deltagarnas anonymitet, där enbart klass/ årskurs & elevernas skapade bilder.
- Vi ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering, genom att bibehålla informationen mellan Batol & Emil.
- Vi ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
- Eleverna är anonyma under hela arbetet och intervjun
- Eleverna behöver ej svara på exakta frågor som ställs, utan de kan öppet diskutera om bedömning överlag.
- Eleverna kan ändra sig under intervjun om de inte känner för att delta.

Du kan läsa vidare på www.vr.se - Sök på [God forskningssed 2017](#).

.....

Studentens underskrift och namnförtydligande

.....

Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-post):

Batol Alawieh,

.....

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-post):

Emil Hansen,

.....
Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Dennis Augustsson

.....
Kursansvarig på Malmö universitet:

Maria Kouns

.....
Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00

Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig Malmö universitet

Dataskyddsbud dataskyddsbud@mau.se

Typ av personuppgifter

Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.

Ändamål med behandlingen

För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.

Rättslig grund för behandling

Ditt samtycke.

Mottagare

Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.

Lagringstid

Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.

Dina rättigheter

Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

Samtycke

Härmed samtyckes till att nedanstående elev får medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftas att vi som vårdnadshavare har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad. ^[1]

Elevens namn:

Skola:

Dagens datum:

.....
.....

Namn, vårdnadshavare 1

Namn, vårdnadshavare 2

Vid gemensam vårdnad måste båda vårdnadshavare underteckna blanketten.

^[1] [God forskningssed 2017](#)

Bilaga 3.

Samtyckesblankett för lärare



FAKULTETEN FÖR LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Datum:

Samtycke till elevers medverkan i studentprojekt

Vi heter Batol Alawieh och Emil Hansen och är två lärarstudenter på Malmö Universitet. Det är vår sista termin på utbildningen och därmed ska vi ta vår examen i juni. Vi har fått ett godkännande till att genomföra studien av rektorn. Du som blir intervjuad kommer att vara helt anonym, då vi utgår ifrån 'Vetenskapsrådets forskningsetiska principer' om hur vi behandlar de personliga uppgifterna.

Intervjun kommer att skrivas på datorn med programmet 'Microsoft Word', som enbart Batol & Emil har tillgång till. Intervjun på skrift sker på grund av att vi alltid kan blicka bakåt och skriva om vad vi har pratat om för vårt examensarbete. Ni kan få ta del av den skrivna uppsatsen innan publicering om så önskas.

Information om hur intervjun (kommer att gå till);

Intervjun är till för vårt examensarbete som handlar om hur du som elev upplever bedömningen på skolan, i klassrummet och från läraren. Vi kommer att sitta tillsammans med din bildportfolio/ bildmapp, där du kan fritt prata om hur du upplever bedömningen under bildlektionen. Vi kommer att ha tre grundfrågor, men självklart kan vi prata fritt med varandra. Intervjuerna kommer att ske under mentorstid, rast eller övrig tid om du har det. Intervjun kommer att vara i ca 20-30 minuter. Syftet med intervjun är att vi tillsammans ska

utveckla bedömning till en god och enkel metod för dig som elev i framtiden, genom ditt tyckande. Därför är din röst viktig för oss!

- Vi kommer **inte** att ha med; ditt namn, adress & ålder.
- Vi kommer att ha med: Årskurs/ klass & foton på dina skapade bilder i bildämnet.
- Vi kommer att vara med på bildlektionerna för att observera hur eleverna i allmänhet arbetar med varandra. Vi kommer att vara med i rasthallen, matsal, korridorerna mm, och skriva fältanteckningar (anteckningar).

Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet, samt att samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet. När vi är klara med vårt arbete, raderas all information såsom den skrivna texten från intervjun.

Vi utgår ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och vår projekt/ examensarbete utgår från dessa principer i bl.a. följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.
- Vi ska tala sanning om vår forskning.
- Vi ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för våra studier.
- Vi ska öppet redovisa metoder och resultat med deltagarnas anonymitet, där enbart klass/ årskurs & elevernas skapade bilder.
- Vi ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering, genom att bibehålla informationen mellan Batol & Emil.
- Vi ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
- Eleverna är anonyma under hela arbetet och intervjun

- Eleverna behöver ej svara på exakta frågor som ställs, utan de kan öppet diskutera om bedömning överlag.
- Eleverna kan ändra sig under intervjun om de inte känner för att delta.

Du kan läsa vidare på www.vr.se - Sök på [God forskningssed 2017](#).

.....

Studentens underskrift och namnförtydligande

.....

Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-post):

Batol Alawieh,

.....

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-post):

Emil Hansen,

.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Dennis Augustsson

.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

.....
Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se 040-665 70 00

Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig Malmö universitet

Dataskyddsbud dataskyddsbud@mau.se

Typ av personuppgifter

Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.

Ändamål med behandlingen

För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.

Rättslig grund för behandling

Ditt samtycke.

Mottagare

Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.

Lagringstid

Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.

Dina rättigheter

Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad. ⁽¹⁾

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

^[1] [*God forskningsred 2017*](#)

Bilaga 4

Intervjufrågor:

Vad tänker du på när jag säger ordet bedömning?

- När brukar du bedömas tycker du?
- Kan du beskriva hur en bedömning brukar se ut för dig i klassrummet? Om inte, hur hade du önskat att en bedömning skulle se ut/ gå till så att du uppnår ditt mål?

Hur upplever du som elev, bedömningen av ditt material?

- Hade du velat bedömas lite annorlunda? På vilket sätt?
- Om du hade kunnat ändra något om/ i bedömning, vad hade du ändrat?

Hur hade du velat att bedömningen skulle gå till? Vad är du nöjd, mindre nöjd med?

Hade du gjort någonting annorlunda om betyg inte funnits med i bedömningen?

- Hur tycker du att bedömningen påverkar ditt sätt att arbeta och hade du velat ha ett betyg direkt efter varje klar bilduppgift?

Tycker du att bedömningen är viktig eller själva arbetsprocessen?

- Känner du till ordet formativ bedömning?
- Använder er lärare betygsmatriserna när de pratar om elevernas arbeten i processen?
- Brukar du uppleva att du bedöms under ditt arbete?
- Brukar du få vägledning/ hjälp under varje lektion samt samtal om hur ditt arbete har gått/ varit, vad du kunde förbättra/ ändra/ göra om mm?

Bilaga 5.

Tabell 2; Tematiseringstabell

Koder (Centrala begrepp)	Subteman (Kategorier)	Teman
Bedömning Betyg Betygskriterier Stress Prov	Tydliga exempel på bedömning Bedöma/ bedömning	Elevernas upplevelser om bedömning i skolan
Bedömning Betyg Betygskriterier Prov Process Konstnärligt Orättvisa Dokumentation	Arbetsprocess Lärarens bedömning och återkoppling Formativ återkoppling (Didaktiska frågor)	Elevernas upplevelser om bedömning i bildämnet

<p>Självutvärdering</p> <p>Extrovert/ introvert</p> <p>Matriser</p> <p>Stress</p> <p>Prestationer</p> <p>Process</p>	<p>Bedöma/ bedömning</p>	
<p>Betyg</p> <p>bedömning</p> <p>förmåga/ or</p> <p>Kriterier</p> <p>Högt betyg</p> <p>Reflektera / nde</p> <p>analysera</p> <p>Process</p> <p>Tidsbrist</p> <p>Dokumentation</p> <p>Utvärderingar</p> <p>Återkoppling</p>	<p>Tyst kunskap</p> <p>Den proximala utvecklingszonen</p> <p>Arbetsprocess</p> <p>Feedback/ respons</p>	<p>Lärarnas upplevelser om bedömning i bildämnet</p>