



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete 15hp

Att bedöma bild

*Bildlärares synsätt och förhållningssätt till bedömning
inom bildämnet*



Författare: Embla Puolakanaho Stenersjö

Handledare: Maria Stam

Examinator: Anna Micro Vikstrand

Termin: HT 2025

Ämne: Bildpedagogik

Nivå: Grundnivå

Kurskod: 2BPÄ8E



Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö



ABSTRACT

Embla Puolakanaho Stenersjö

Att bedöma bild

Bildlärares synsätt och förhållningssätt till bedömning inom bildämnet

Assessment in the art subject

Art teachers' approach to assessment in the art subject

Antal sidor: 28

This study explores four art teachers' approach to assessment in lower secondary art education. The study achieves this by conducting qualitative, semi-structured interviews with the four teachers, focusing on their approach and understanding of assessment and the syllabus. The findings show that assessment in the art subject is characterised by a complex interaction between the curriculum and syllabus, the teacher's experience, the practical conditions of teaching, and the open and aesthetic character of the subject. Assessment is seen as a continuous process where feedback, communication with the students and observations of work ethic are central; even when limitations such as class size and time are present, making these aspects of assessment more difficult.

Keywords: Assessment, the art subject, lower secondary



Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1 Inledning | 1 |
| 1.1 Syfte och frågeställningar | 1 |
| 1.2 Forskningsöversikt | 2 |
| 1.3 Teoretiska utgångspunkter | 5 |
| 1.3.1 Läroplansteori och ramfaktorteori | 5 |
| 1.3.2 Relevanta begrepp | 6 |
| 1.3.3 Tillämpning av teoretisk utgångspunkt | 8 |
| 1.4 Metod | 9 |
| 1.4.1 Metodval | 9 |
| 1.4.2 Analysmodell | 10 |
| 1.4.3 Urval | 10 |
| 1.4.4 Genomförande och bearbetning av data | 11 |
| 1.4.5 Etiska överväganden | 11 |
| 2 Resultat | 13 |
| 2.1 Styrdokumentens roll | 13 |
| 2.2 Bedömning som en pågående process | 14 |
| 2.3 Resultat, hantverk och kreativitet | 15 |
| 2.4 Professionellt omdöme och erfarenhetens betydelse | 16 |
| 2.5 Likvärdighet i bedömning | 17 |
| 3 Analys | 18 |
| 3.1 Lärares arbete mot målen i relation till styrdokumentet | 18 |
| 3.2 Möjligheter och svårigheter i bedömningsarbetet | 18 |
| 3.3 Balansen mellan process och resultat i bedömningen | 19 |
| 3.4 Likvärdighet i bedömning i ämnet bild | 19 |
| 4 Tolkning | 21 |
| 4.1 Bedömning som en transformeringsprocess | 21 |
| 4.2 Kunskapssyn och läroplansfilosofiska spänningar | 21 |



| | |
|--|-----------|
| <i>4.3 Ramfaktorer som villkor för bedömningspraktiken</i> | 22 |
| <i>4.4 Likvärdighet som ett förhandlingsbart ideal</i> | 22 |
| 5 Sammanfattning | 23 |
| 6 Diskussion | 24 |
| <i>6.1 Vidare forskning</i> | 25 |
| 7 Referenser | 27 |
| | |
| Bilagor | |
| Bilaga 1 | 1 |



1 Inledning

Bedömning är en central del av skolans verksamhet och en komplex uppgift för alla lärare. I alla ämnen förväntas läraren förhålla sig objektiv när kunskaper och färdigheter ska bedömas och betygsättas, men bedömning innefattar ofta både mätbara och subjektiva aspekter. Även om objektivitet eftersträvas kan personliga värderingar, erfarenheter och tolkningar påverka resultatet. I de estetiska ämnena, och särskilt inom bildämnet, blir dessa utmaningar särskilt tydliga. Bedömning omfattar inte bara fakta eller tekniska färdigheter, utan även kreativa processer, konstnärligt uttryck och elevens individuella tolkningar. Den konstnärliga processen är ofta mångtydig och unik, vilket gör det svårare att tillämpa strikt objektiva kriterier och detta betonar vikten av att förstå och reflektera över de subjektiva dimensionerna i bedömningen.

Mot den här bakgrunden blir det relevant att undersöka hur bildlärare förhåller sig till bedömning, vilka överväganden de gör och hur de strävar efter att kombinera subjektiv tolkning med tydlighet och rättvisa i sin bedömningspraktik.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka och förstå bildlärares synsätt och förhållningssätt till bedömning inom bildämnet. Den vill även belysa vilka faktorer och överväganden som påverkar deras bedömningspraktik samt hur de reflekterar över sina bedömningsmetoder.

Studien svarar på följande frågeställningar:

- Hur arbetar lärare mot målen i relation till styrdokumentet?
- Vilka möjligheter och svårigheter upplever bildlärarna med bedömningsarbetet?
- Hur ser bildlärarna på balansen mellan process och resultat i sitt bedömningsarbete?
- Vad anser lärare om likvärdighet i bedömning i ämnet bild?



1.2 Forskningsöversikt

Forskning om bedömning i bildämnet visar att lärare verkar inom ett kunskapsområde där subjektiva, estetiska och kreativa dimensioner ständigt möter skolans krav på likvärdighet, tydlighet och dokumentation. En återkommande utmaning som forskare har identifierat handlar om hur kreativitet och estetiskt lärande ska förstås och bedömas på ett sätt som både bevarar ämnets identitet och uppfyller skolans styrdokument.

Lars Lindström, tidigare professor i pedagogik vid Stockholms universitet, har bidragit väsentligt till forskningen om kreativitet och den konstnärliga processen. Han började som gästforskare med att följa det amerikanska forskningsprojektet Arts PROPEL, som genomfördes på 1990-talet och syftade till att utveckla metoder för att bedöma kreativt arbete hos elever i åldrarna 10–16 år. Utifrån detta arbete genomförde han 1997–98 en studie i den svenska skolan som kombinerade portföljbedömning med intervjuer och observationer. I samband med denna studie utvecklades en bedömningsmatris för process- och produktbedömning i skapande ämnen, avsedd att göra elevernas estetiska läroprocesser synliga och bedömningsbara. I den här matrisen användes sju kriterier för att värdera elevers bildskapande, där tre handlar om produkt och fyra om process: Produktkriterierna är förverkligande av intentionen med bilden, färg, form och komposition samt hantverksskicklighet. Processkriterierna handlar om undersökande arbete, uppfinningsförmåga, förmåga att utnyttja förebilder och förmåga till självvärdering. Utöver dessa sju används också ett sammanfattande omdöme som helhetsbedömning.

I sina publikationer beskriver Lindström kreativitet som ett mångfacetterat fenomen där idéutveckling, tekniska färdigheter och kommunikativa kvaliteter samspelar, och han menar att dessa aspekter kan brytas ned i bedömningsbara komponenter. Samtidigt påpekar han att varje bedömningsituation är beroende av lärarens professionella omdöme, vilket innebär att bedömningen aldrig fullt ut kan standardiseras (Lindström, 2006, 56–59). I sin senare beskrivning av estetiskt lärande om, i, med och genom bild



betonar han att dessa dimensioner tillsammans utgör en helhet som gör ämnet komplext (Lindström, 2012). Bedömning kan därför inte begränsas till slutprodukten utan måste omfatta processer, intentioner, tolkningar och resonemang (Lindström, 2012, 170). Han framhåller också att eftersom traditionella prov inte fångar de praktiska, kommunikativa och kreativa delarna av arbetet, behöver alternativa bedömningsmetoder som matrisen användas för att fånga dessa dimensioner fullt ut (Lindström, 2012, 170, 176). I forskningsfältet finns dessutom skilda uppfattningar om vilka delar som bör bedömas; vissa betonar ämnets specifika tekniker och kunskap, medan andra förespråkar bredare, mer övergripande perspektiv, vilket skapar en pågående diskussion om vad bedömningen ska omfatta (Lindström, 2012, 168).

Den här spänningen återkommer hos Anders Marner, tidigare professor i pedagogiskt arbete med inriktning mot bilddidaktik vid Umeå universitet, och Hans Örtegren, docent vid estetiska ämnen vid Umeå universitet, som visar hur traditioner inom bildämnet påverkar vad som uppfattas som bedömningsbart (Marner och Örtegren, 2003, 83, 96). När undervisningen vilar på ett mediespecifikt arbetssätt, exempelvis teckning, måleri eller foto, tenderar bedömningen att fokusera på tekniska färdigheter. När ämnet däremot betraktas som en bredare visuell praktik ökar betydelsen av kommunikativa och kulturella aspekter, vilket gör bedömningen mer komplex och tolkningsberoende (Marner och Örtegren, 2003, 90, 95, 96). Även här finns både enighet och oenighet i forskningen: de flesta forskare betonar att estetiska processer kräver dialog, men de skiljer sig åt i synen på hur mycket av den dialogen som kan formaliseras i tydliga bedömningsunderlag.

Nationella ämnesutvärderingar ger ytterligare perspektiv på hur bedömning fungerar i praktiken. Den nationella ämnesutvärderingen 2003 (NU-03) är en systematisk kartläggning av undervisning och bedömning inom bildämnet i svenska skolor. Syftet med utvärderingen var att samla empirisk kunskap om hur ämnesundervisning fungerar i praktiken och vilka utmaningar lärare möter i sin bedömningspraktik. Den genomfördes genom insamling av data från skolor, lärare och elever med metoder som observationer,



intervjuer och dokumentanalys, vilket innebär att även om arbetet inte är forskning i strikt mening, samlades det in empiriskt material på ett vetenskapligt sätt. Resultaten från NU-03 visar bland annat att bildlärare ofta upplever svårigheter med att dokumentera elevernas processer och att formulera kriterier för komplexa visuella förmågor (Marner, Örtegren & Segerholm, 2005, s. 132). Utvärderingen pekar också på att bedömningen ibland tenderar att fokusera på slutprodukter, vilket kan tränga undan processinriktade och experimentella arbetsätt. Liknande mönster syns i den nationella ämnesutvärderingen från 2013, där Marner och Örtegren identifierar stora variationer mellan skolor och lärare, särskilt i hur kunskapskraven tolkas och omsätts i praktiken. Eftersom många bildlärare arbetar ensamma på sina skolor saknas ofta möjligheten till gemensam bedömningspraxis, vilket enligt Marner och Örtegren riskerar att leda till betydande variationer i bedömningspraktiken (Marner & Örtegren, 2015, 180). Utvärderingen visar dessutom att lärare ofta gör breda helhetsbedömningar snarare än att pröva elevernas prestationer mot varje del av kunskapskraven, något som ytterligare bidrar till skillnader i hur kraven tolkas och tillämpas (Marner & Örtegren, 2015, s. 187). Samtidigt pekar rapporten på ett glapp mellan elevers omfattande bildskapande på fritiden och skolans undervisning, där kompetenser som eleverna utvecklar på sin fritid inte alltid fångas upp eller integreras i bedömningen, vilket riskerar att undervärdera elevernas faktiska förmågor (Marner & Örtegren, 2015, s. 141).

Tarja Karlsson Häikiö, professor i visuell och materiell kultur vid Göteborgs universitet (2021) lyfter både problemområden och potentialer i dagens bedömningskultur. Hon beskriver hur lärare brottas med frågor om hur processer ska dokumenteras och värderas, och hur abstrakta kunskapskrav ska tillämpas på praktiskt-estetiska uppgifter. Samtidigt visar hennes forskning att bedömning också kan fungera som ett verktyg för att synliggöra elevers visuella tänkande och stödja deras utveckling, särskilt när den sker i dialog och är förankrad i elevernas eget bildskapande (Häikiö, 2021, 101). Här delar hon Lindströms och Marner & Örtegrens syn på att bedömning måste vara nära kopplad till estetiska och kommunikativa dimensioner av lärandet, men hon betonar



starkare än tidigare forskare behovet av strukturer som stödjer dokumentation och likvärdighet utan att begränsa kreativiteten.

1.3 Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt presenteras och redogörs de teorier och teoretiska begrepp som ligger till grund för min undersökning, samt hur de senare kommer att appliceras.

1.3.1 Läroplansteori och ramfaktorteori

Läroplansteori beskriver och analyserar skolans roll i samhället och de idéer som formar utbildningens innehåll och syfte. Enligt Ninni Wahlström, professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet, (2023, 9) är själva läroplansdokumentet en viktig del av området, men det utgör bara en av flera komponenter som läroplansteorin intresserar sig för. Det centrala är därför inte enbart vad som står i läroplanen, utan vilka samhälleliga föreställningar, filosofier och värderingar som ligger bakom den. Teorin omfattar därför den samhällsfilosofi som formar våra uppfattningar om vad skolan bör vara och vilka principer den ska vila på (Wahlström, 2023, 9–10). Eftersom de här föreställningarna förändras över tid är läroplansteorin nära kopplad till samhällsutvecklingen: Om synen på exempelvis kunskap, demokrati eller medborgarskap förändras, förändrar det också läroplanernas underliggande antaganden. Wahlström (2023, 153) betonar samtidigt att undervisningen påverkas av lokala beslut—de perspektiv som skolpolitiker, skolledningar och lärare väljer får betydelse för hur läroplanen förstås och omsätts i praktiken.

Ramfaktorteorin, utvecklad år 1967 av Urban Dahllöf, tidigare professor i pedagogik vid Göteborgs universitetet och vidareutvecklad av Ulf P. Lundgren, tidigare professor i pedagogik vid Uppsala universitet och generaldirektör för Skolverket (1972), utgår från att undervisning alltid sker inom givna ramar—exempelvis tidsramar, gruppstorlek, elevsammansättning, organisatoriska villkor och läroplanens krav. Dessa faktorer begränsar vilka undervisnings- och bedömningspraktiker som faktiskt kan genomföras. Teorin förklarar inte orsaker i strikt mening, utan synliggör de villkor som möjliggör



eller hindrar att vissa pedagogiska processer realiseras (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999, 101). I sin tidiga form betonade ramfaktorteorin en tydlig kedja där ramar påverkar processen, vilket i sin tur påverkar resultatet (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999, 99). Den vidareutvecklade teorin inkluderar även kulturella och institutionella normer, ämnestraditioner samt de historiska och politiska sammanhang som präglar läroplaner. Därigenom förstås ramar inte bara som organisatoriska, utan också som uttryck för bredare samhällsliga strukturer som formar lärarens handlingsutrymme och bedömningspraktik (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999, 99).

1.3.2 Relevanta begrepp

Kunskapssyn—hur kunskap definieras, värderas och prioriteras—är central inom läroplansteorin eftersom en av dess grundläggande frågor är vad som räknas som kunskap. För att förstå hur kunskap kan tolkas i skolans kontext används ofta en modell som delar in kunskap i fyra former: *faktakunskap*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*. Den här indelningen presenteras i Helena Korps kunskapsöversikt (2011, 48) som genomfördes på uppdrag av Skolverket 2011. Korp betonar att man inte ska lägga dessa former i en hierarkisk ordning eftersom kunskapsbegreppet är så nyanserat och mångsidigt. Istället ska kunskap ses som ett sammansatt begrepp bestående av olika former av kunskap. *Faktakunskap* avser information, regler och begrepp; *förståelse* innebär att kunna se samband och mening; *färdighet* handlar om att kunna tillämpa kunskap praktiskt; och *förtrogenhet* (som bygger på tyst kunskap) beskriver situerad och erfarenhetsbaserad kunskap som framkommer i omdöme och säkerhet i handling. Den här definitionen är något som alla skolor ska ha som utgångspunkt när de diskuterar kunskapssyn. Däremot betonar Wahlström (2023, 10) att frågan ”vad är kunskap?” aldrig kommer få ett slutgiltigt svar, då den omförhandlas i takt med samhällsliga förändringar. Lärares bedömning kommer därför att variera beroende på vilken kunskapssyn och vilken utbildningsfilosofi de utgår ifrån. Wahlström (2023, 155) presenterar fyra *läroplansfilosofier* som synliggör olika sätt att förhålla sig till läroplanen: en *systematisk*, en *existentialistisk*, en *radikal* och en *deliberativ läroplansfilosofi*.



En *systematisk läroplansfilosofi* betonar mätbarhet, tydliga mål och en likvärdig utbildningsstandard. Den centrala frågan är ”vad ska eleverna lära sig?”, och läraren ses som den viktigaste faktorn för skolans kvalitet (Wahlström, 2023, 157). Den *existentialistiska läroplansfilosofin* står i kontrast till detta genom att värdera elevens subjektivitet, tolkning och personliga utveckling. Här förstås kunskap som en individuell process där läraren fungerar som vägledare (Wahlström, 2023, 158). Den *radikala läroplansfilosofin* lyfter utbildningens politiska dimension och betonar jämlikhet och rättvisa. Den gör både vem-frågan och varför-frågan centrala genom att uppmärksamma makt, representation och kritiska dialoger (Wahlström, 2023, 159–160). Den *deliberativa läroplansfilosofin* utgår från att läroplanen måste omsättas i dialog och praktisk handling. Fokus ligger på lokala tolkningar och på gemensamma samtal mellan lärare och elever om mål och genomförande (Wahlström, 2023, 160–162).

En *formulerad läroplan* kan beskrivas som ett samlat regelverk som anger riktlinjer för skolsystemets innehåll och organisation (Linde, 2012, 23). För att förklara hur urvalsprocesser påverkar läroplanens utformning beskriver Linde (2012, 64) tre arenor: *Formuleringsarena*, *transformeringsarena* och *realiseringsarena*. I den här uppsatsen presenteras två av dem: formuleringsarenan och transformeringsarenan. Begreppet realiseringsarena belyser hur läroplanen förverkligas och appliceras i klassrummet, vilket inte är relevant för denna studie eftersom fokus ligger på lärarnas syn på och förhållningssätt till bedömning och inte deras praktik.

Formuleringsarenan rör de utbildningspolitiska processer som leder fram till läroplanens slutliga utformning. Linde (2012) identifierar två centrala utgångspunkter för detta arbete: filosofiska idéer om verklighet, kunskap och etik, samt de läroplanskoder som används för att organisera och legitimera stoffurvalet. Kodernas inbördes relationer förändras över tid, vilket gör att läroplaner sällan styrs av en enda kod (Linde, 2012, 42). *Transformeringsarenan* beskriver hur läroplanens innehåll omformas när det möter praktiken. Trots att läroplanen anger ramar och riktlinjer blir undervisningen sällan identisk med intentionerna. Enligt Linde (2012, 58) beror detta på att läraren genom sitt



tolkningsutrymme är den aktör som starkast påverkar stoffurvalet. Lärarens repertoar består av fyra dimensioner: den *potentiella repertoaren* (möjliga lektioner), den *manifesta repertoaren* (genomförda lektioner), *stoffrepertoaren* (innehållsliga möjligheter) och *förmedlingsrepertoaren* (undervisningsmetoder). Även skolans sociala kultur, lokala utbildningstraditioner, läromedel och ämnets inramning påverkar vad som faktiskt blir undervisat (Linde, 2012, 56–58).

Kunskapsurval är ett centralt begrepp inom läroplansteorin, då kunskap generellt är en viktig del av teorin. Kunskapsurvalet innebär vilket innehåll som välj och prioriteras, hur det här beslutet görs påverkas mycket av lärarens individuella ställning till de tidigare nämnda begreppen, men även vilken utbildningsfilosofi man har mer generellt.

1.3.3 Tillämpning av teoretisk utgångspunkt

I den här studien används läroplansteori som den övergripande teoretiska ramen för att analysera hur bildlärare förstår och tolkar läroplanens skrivningar om bedömning. Läroplansteorin gör det möjligt att synliggöra vilka kunskapssyner och utbildningsfilosofier som påverkar lärarnas uppfattningar om vad som räknas som relevant kunskap i bildämnet, och därmed också vilka aspekter av elevs arbete som ges bedömningsvärde. Ramfaktorteorin används som ett kompletterande perspektiv för att belysa de yttre villkor som sätter ramar för lärarnas handlingsutrymme i bedömningsarbetet. Genom att uppmärksamma organisatoriska, tidsmässiga och elevrelaterade faktorer kan studien synliggöra hur dessa villkor möjliggör eller begränsar de bedömningsformer som lärarna faktiskt kan genomföra.

Transformeringsarenan fungerar som studiens huvudsakliga analytiska verktyg. Genom detta perspektiv kan lärarnas tolkningar, val och motivationsgrunder förstås som en del av en bredare transformeringsprocess, där läroplanens skrivningar omformas i mötet med lärarens repertoar, skolans kultur, ämnestraditioner och lokala villkor. Särskilt används Lindes formuleringsarena som jämförelsepunkt för att belysa skillnader



mellan de intentioner som uttrycks i läroplandokumentet och de tolkningar som sker i praktiken.

Tillsammans gör dessa teoretiska utgångspunkter det möjligt att förstå både hur läroplanen formulerar sina krav, hur dessa krav tolkas av lärare, och vilka villkor som påverkar om och hur dessa krav kan realiseras i undervisningen.

1.4 Metod

Följande avsnitt redogör för vilka metodöverväganden som ligger bakom studiens utformning och genomförande. Avsnittet inleds med en översiktlig beskrivning av val av metod, samt den analysmodell som har applicerats. Därefter redogörs för de urval som har gjorts samt hur empirin har samlats in och bearbetats, sist diskuteras de forsknings-etiska överväganden som har varit vägledande för studien.

1.4.1 Metodval

Studien använder en kvalitativ intervjumetod där fyra bildlärare intervjuas. En kvalitativ intervjumetod är lämpligast som forskningsmetod då syftet är att undersöka och förstå bildlärares tankar och attityder på djupet. Genom intervjuer ses människor som individer, istället för att enbart betraktas som data. Intervjuer gör det möjligt för de medverkande att diskutera sina uppfattningar av omvärlden och uttrycka hur de ser på olika situationer eller ting utifrån sina egna perspektiv (Cohen m.fl., 2018, 506). De utgör en interaktiv process där intervjuaren och informanten tillsammans skapar mening. Kvaliteten på intervjun och den data som produceras beror till stor del på relationen mellan intervjuaren och informanten (Christoffersen & Johannessen, 2015, 88). Intervjuer som metod öppnar upp möjligheten att utforska ett område på djupet eftersom de har möjligheten att vara flexibla i sin utformning; det här gäller specifikt ostrukturerade och semi-strukturerade intervjuformat. Den här studien använder sig av semi-strukturerade intervjuer eftersom den metoden använder en intervjuguide och kombinerar standardisering med flexibilitet, vilket underlättar jämförelser mellan svar



(Christoffersen & Johannessen, 2015, 85). Samtidigt finns en risk att intervjuaren påverkar informanten, något som kan försvaga reliabiliteten. För att underlätta analysen kommer intervjuerna att transkriberas och ligga till grund för att besvara studiens syfte och frågeställningar.

1.4.2 Analysmodell

Den kvalitativa intervjumetoden innebär att resultatet analyseras utifrån ett subjektivt perspektiv. För att uppnå en så korrekt och rättvis tolkning av informanternas svar som möjligt har en hermeneutisk analysmetod applicerats. Hermeneutiken lägger stor vikt på begreppsparet *förklara* och *förstå*, där man menar att ”vi kan förklara naturen men vi måste förstå människan och hennes värld” (Gustavsson, 2021, 23). Vi behöver alltså tolka och begripa människan och hennes värld mer intuitivt, eftersom det är genom tolkning och förståelse som kunskap skapas enligt hermeneutiken. Förståelse är något fundamentalt i vår existens, och det är just förståelse som är nyckelordet inom hermeneutiken (Gustavsson, 2021, 23). Syftet med studien är just att undersöka och *förstå*, vilket är varför ett hermeneutiskt perspektiv appliceras i analysen av resultaten.

1.4.3 Urval

Studiens urval består av fyra bildlärare verksamma på högstadiet. Urvalet kan beskrivas som ett strategiskt urval, där deltagarna valdes utifrån sin ämneskompetens och yrkeserfarenhet inom bildämnet samt deras aktuella arbete med bedömning och betygssättning. Samtliga deltagare kontaktades via mejl och fick en skriftlig inbjudan att delta i studien. På grund av studiens tidsmässiga begränsning genomfördes studien i mindre skala. Det begränsade antalet deltagare innebär att resultaten inte kan generaliseras till alla bildlärare, men möjliggör istället en mer fördjupad och nyanserad förståelse av deltagarnas erfarenheter och resonemang kring bedömning i bildämnet. Studien syftar därmed till att bidra med djup snarare än bredd.



1.4.4 Genomförande och bearbetning av data

Intervjuerna genomfördes på plats och varade ca. 40–50 minuter. De utfördes enligt intervjuguiden, men med en viss frihet. Den empiri som samlades in genom intervjuerna bearbetades i flera steg. Inledningsvis transkriberades samtliga intervjuer ordagrant för att säkerställa att deltagarnas svar återgavs så korrekt som möjligt. Transkriberingen utgjorde grunden för den fortsatta analysen och möjliggjorde en noggrann genomläsning av materialet. Efter transkriberingen genomfördes en systematisk genomgång av materialet, där återkommande teman, mönster och centrala begrepp identifierades. Dessa sorterades och kategoriserades enligt studiens syfte och forskningsfrågor. Tematiseringen gjorde det möjligt att strukturera materialet och skapa en överblick över likheter och skillnader i lärarnas resonemang kring bedömning. Bearbetningen av data skedde i dialog med studiens teoretiska utgångspunkter och låg till grund för resultat- och analyskapitlen.

1.4.5 Etiska överväganden

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). De fyra grundläggande forskningsetiska kraven—informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet—har beaktats genom hela forskningsprocessen. Deltagarna informerades i ett inledande mejl om studiens syfte, hur den skulle genomföras samt vad deras medverkan innebar. Där framgick även att deltagandet var helt frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande, avstå från att besvara frågor eller be om att delar av det de sagt skulle utelämnas, utan att behöva ange någon anledning.

I samma mejl informerades deltagarna om att intervjuerna spelas in i syfte att transkriberas och analyseras. Den här informationen upprepades muntligt innan intervjuerna påbörjades, och deltagarna gav då sitt muntliga samtycke till inspelningen. Samtliga deltagare har behandlats konfidentiellt och anonymiserats i studien. All information som skulle kunna användas för att identifiera deltagarna, såsom namn, arbetsplats eller



andra personuppgifter, har därför uteslutits. I studien refereras deltagarna till som Lärare A, B, C och D. Det insamlade materialet har endast använts för forskningsändamål inom ramen för den här studien och kommer inte att användas i andra sammanhang eller lämnas vidare till utomstående.



2 Resultat

Intervjuerna med de fyra bildlärarna visar att bedömning i bildämnet präglas av ett komplext samspel mellan styrdokument, lärarens erfarenheter, undervisningens praktiska förutsättningar samt ämnets estetiska och öppna karaktär. Trots att lärarna verkar inom samma ämne och utgår från samma styrdokument, framträder både likheter och skillnader i hur bedömning förstås och genomförs. För att underlätta bearbetningen av den information som har samlats in, kommer det här kapitlet delas in i fem olika delar: (1) Styrdokumentens roll; (2) Bedömning som en pågående process; (3) Resultat, hantverk och kreativitet; (4) Professionellt omdöme och erfarenhetens betydelse; (5) Likvärdighet i bedömningen.

2.1 Styrdokumentens roll

Ett genomgående tema i intervjuerna är att styrdokumentet uppfattas som övergripande och öppna snarare än konkreta och styrande. Lärare C beskriver styrdokumentet som en nödvändig men vag ram, som läraren själv måste fylla med innehåll. Lärare A instämmer i detta, men uttrycker en osäkerhet kring om den egna tolkningen verkligen leder till rättvisa bedömningar, särskilt när olika uttryck ska jämföras. Lärare D håller med om att styrdokumentet är öppna, men uttrycker mindre frustration över det. Hen beskriver istället tolkningsutrymmet som något som är svårt att undvika i ett praktisk-estetiskt ämne som bild och accepterar att bedömning därför aldrig kan bli helt glasklart.

Lärare B problematiserar styrdokumentet på ett mer analytiskt sätt. Hen menar att många av de kvaliteter som ofta förknippas med bildämnet, särskilt kreativitet, inte nämns explicit i kunskapskraven. Samtidigt nämner Lärare B att kreativitet skulle gå att intolka inom styrdokumentets formuleringar och nämner då specifikt på skrivningar som "pröva och ompröva". Kreativitet förstås här inte som originalitet eller konstnärlig talang, utan som elevens förmåga att testa olika lösningar, omvärdera sina val och



utveckla sitt arbete. Lärare B betonar dock att detta alltid blir en tolkningsfråga och att kopplingen mellan kreativitet och kunskapskrav därför förblir osäker.

2.2 Bedömning som en pågående process

Alla fyra lärare nämner uppgiftsprocessen som betydelsefull och betonar att bedömning är en process snarare än en enskild händelse. Lärare C beskriver uppgiftsprocessen som helt central. Hen framhåller att utan samtal med eleverna går det inte att förstå varför en bild blivit som den blivit, och att bedömning utan den förståelsen riskerar att bli godtycklig. Samtalen används för att få syn på elevens intentioner, arbetsinsats och val, och utgör enligt Lärare C ett nödvändigt komplement till den färdiga bilden. Lärare A uttrycker i stort sett samma syn på processens betydelse och betonar att återkoppling ges kontinuerligt under arbetets gång. Hen beskriver hur eleverna får flera chanser att justera och utveckla sina arbeten. Samtidigt skiljer sig Lärare A från Lärare C genom att tydligt lyfta de praktiska begränsningarna som finns. Lärare A har en mycket mer begränsad undervisningstid, samt större elevgrupper jämfört med Lärare C och menar att de här praktiska begränsningar gör det svårt att genomföra de samtal som egentligen skulle behövas för en fullt ut processbaserad bedömning.

Även Lärare B beskriver processen som mycket viktig, men förhåller sig annorlunda till hur den kopplas till bedömning och betyg. Lärare B följer elevernas arbete kontinuerligt genom övningar, delmoment och löpande handledning i klassrummet, och beskriver det som ”små avstämningar” som ger läraren en god bild av hur eleven arbetar över tid. Processen används dock främst formativt, snarare än som något som explicit benämns eller värderas i betygstermer. Lärare B uttrycker en medveten ambition att undvika att prata om betyg under arbetets gång, eftersom det riskerar att flytta fokus från lärande till prestation och resultat. Istället ges framåtsyftande återkoppling som hjälper eleven vidare i processen, utan att placera arbetet på en viss betygsnivå.



Lärare D har mer utav ett helhetsperspektiv på bedömning där arbetsprocessen ingår, och menar att det ofta ”syns ganska tydligt” i slutresultatet om eleven har försökt, varit engagerad och arbetat kontinuerligt. Processen beskrivs dock främst som något som kan observeras snarare än som något som systematiskt dokumenteras eller diskuteras tillsammans med eleven och precis som Lärare A, menar att det helt enkelt inte finns tid att dokumentera eller diskutera elevernas arbeten med varje elev. Processen fungerar Istället som ett underförstått tolkningsunderlag som vägs samman med teknisk färdighet och bildens utformning i den slutliga bedömningen.

2.3 Resultat, hantverk och kreativitet

När lärarna beskriver vad som faktiskt bedöms i elevernas arbeten finns en tydlig samsyn kring att personliga estetiska preferenser bör undvikas. Alla fyra lärare uttrycker att de inte vill bedöma vad de själva tycker är ”fint” eller ”intressant”. Istället lyfts mer konkreta aspekter fram. Lärare C betonar hantverk, noggrannhet och bearbetning. Hen beskriver hur ett arbete som är genomarbetat och visar tydlig arbetsinsats kan nå ett högt betyg även om uttrycket är enkelt. Lärare C tar tydligt avstånd från att bedöma konstnärlig kvalitet i traditionell mening och markerar att skolans bildämne inte handlar om att värdera konst, utan om att synliggöra elevens kunskapsutveckling. Lärare B delar denna försiktighet och problematiserar bedömning av kreativitet eftersom hen avser att det är ett svårdefinierat begrepp.

I intervjun med Lärare A framträder inte i första hand personliga estetiska preferenser som styrande för bedömningen, utan snarare en medvetenhet om att bedömning i bild alltid innebär tolkning. Lärare A beskriver hur hen i undervisningen ofta lyfter aspekter som ljus, skugga och form, inte för att dessa uttryck föredras estetiskt, utan för att de upplevs som konkreta och begripliga för eleverna att ha med i bildskapandet. När Lärare A talar om bedömning betonar hen även att olika elever kan nå samma betyg genom mycket olika uttryck och arbetssätt. Två bilder som estetiskt skiljer sig kraftigt åt kan enligt läraren ändå bedömas likvärdigt, eftersom de svarar mot uppgiften och



kunskapskraven på olika sätt. Det centrala blir inte hur bilden ”ser ut”, utan hur väl eleven har förstått uppgiften, arbetat med den och utvecklat sitt uttryck utifrån sina förutsättningar.

Lärare D för ett mer indirekt resonemang kring resultat, hantverk och kreativitet än de övriga lärarna, men det innebär inte att de aspekterna är oviktiga. I intervjun blir det tydligt att Lärare D i första hand ser bedömning som en samlad helhetsbedömning där flera arbeten, över tid, vägs samman. Resultatet har en tydlig plats i den helheten, men bedöms aldrig isolerat från elevens arbete och engagemang. I gränsfall mellan betyg betonar Lärare D att dessa överväganden blir särskilt viktiga. Hen beskriver hur elevens arbetsinsats och sätt att ta sig an uppgifterna över tid kan få stor betydelse när beslut måste fattas.

2.4 Professionellt omdöme och erfarenhetens betydelse

Alla fyra lärare betonar att bedömning i bild i hög grad vilar på lärarens professionella omdöme. Det beskrivs som något som i hög grad bygger på erfarenhet snarare än på fasta mallar eller checklistor, även om de använder mallar eller checklistor som stöd. Lärarna menar att säkerheten i bedömningsarbetet har ökat med åren, men samtidigt menar de att en fullständig säkerhet eller objektivitet aldrig kan uppnås och det kommer alltid finnas osäkerhet till viss grad. Lärare A och D återkommer till att bedömning ofta innebär jämförelser mellan mycket olika uttryck, där styrdokumentens öppna formuleringar inte alltid ger tillräcklig vägledning. Det här blir särskilt tydligt i beskrivningar av gränsfall i betygsättningen, där beslut måste fattas trots att underlaget inte ger ett entydigt svar. Här betonar Lärare D vikten av eftertanke, hen anser att det svåra med betygsättningen inte är till exempel vad som är A- respektive E-nivå, utan det är gränsfallen däremellan. Vart går gränsen mellan ett starkt D och ett svagt C? I vissa fall väljer hen att väga över till ett högre betyg om eleven visat en god arbetsinsats och uthållighet.



Lärare B beskriver erfarenhet som ett sätt att skapa överblick och se nivåskillnader, snarare än som en garanti för säker bedömning. Hen förstår erfarenhet som ett sätt att skapa överblick och struktur, exempelvis genom att sprida ut elevarbeten inom en grupp för att synliggöra nivåskillnader. Omdömet används därmed för att ordna och relatera, snarare än för att fastställa absoluta värden.

2.5 Likvärdighet i bedömning

Alla fyra lärare uppfattar till viss grad likvärdighet som ett problematiskt område. Lärare B beskriver hur hen försöker skapa intern likvärdighet genom att jämföra alla elevers arbeten inom samma grupp och därmed skapa en intern referensram. Lärare A uttrycker en frustration över bristen på nationella strukturer för bedömning i bild, men beskriver samtidigt hur kommunen har organiserat återkommande möten mellan bildlärare. Under dessa möten diskuteras bland annat bedömning och betygsfrågor. Lärare A nämner även att under dessa möten verkar lärarna dela en ganska lika syn på vilken nivå elevarbeten ligger på, så även om styrdokumentet har ganska öppna riktlinjer finns det även till stor grad en samsyn och relativt hög likvärdighet.

Även Lärare D lyfter vikten av kontakt med andra bildlärare, men beskriver det även i bredare och mer informella termer. Förutom lokala kollegor nämner Lärare D olika forum där bildlärare från hela Sverige kan utbyta erfarenheter, exempelvis genom nätverk och digitala plattformar. Dessa forum beskrivs som särskilt betydelsefulla för att få perspektiv på den egna bedömningspraktiken och för att känna att de utmaningar man står inför delas av många. Samtidigt uttrycker Lärare D en medvetenhet om att även dessa sammanhang rymmer stor variation i hur bedömning förstås och genomförs.



3 Analys

Som tidigare nämnts kommer analysen av studiens resultat utgå från en hermeneutisk analysmetod. Analysen förhåller sig även till de frågeställningar som studien söker att besvara, därför kommer följande kapitel delas in i teman som följer de frågorna.

3.1 Lärares arbete mot målen i relation till styrdokumentet

Resultatet visar att lärarnas arbete mot målen i bildämnet präglas av en ständig och nödvändig tolkning av styrdokumentet. Ur ett hermeneutiskt perspektiv kan det här förstås som att lärarna kontinuerligt tolkar styrdokumentets intentioner i relation till sin egen undervisningspraktik och sina elevgrupper. Lärarnas sätt att arbeta mot målen kan därför inte förstås enbart som en tillämpning av kunskapskrav, utan som en meningsskapande process där styrdokumentets formuleringar ges konkret innebörd genom undervisning, uppgifter och bedömningspraktiker. Att till exempelvis kreativitet inte explicit nämns i kunskapskraven leder inte till att det helt utesluts, utan till att lärarna försöker tolka in kreativa aspekter i formuleringar som ”pröva och ompröva”. Det här kan förstås som ett uttryck för hur lärarna försöker förena styrdokumentets språk med bildämnets praktiska och estetiska karaktär.

3.2 Möjligheter och svårigheter i bedömningsarbetet

Ur ett hermeneutiskt perspektiv framträder möjligheter och svårigheter i bedömningsarbetet som två sidor av samma fenomen. Det tolkningsutrymme som lärarna upplever i styrdokumentet skapar å ena sidan möjligheter att anpassa bedömningen till olika elevuttryck och individuella förutsättningar. Det möjliggör en flexibel och situationsanpassad bedömning som ligger nära undervisningens praktik. Samtidigt visar resultaten att tolkningsutrymmet också upplevs som en betydande svårighet. Avsaknaden av tydliga bedömningsstöd leder till osäkerhet kring rättvisa, jämförbarhet och likvärdighet. Det här kan därför tolkas som att det finns en konstant spänning mellan frihet och



ansvar som lärarna behöver förhålla sig till: friheten att tolka och anpassa, och ansvaret att göra rättvisa bedömningar utan tydliga yttre riktlinjer.

Analysen av resultatet visar även att lärarna eftersträvar att följa elevernas arbete löpande och att föra samtal med eleverna om deras bildskapande, men att det inte är helt möjligt i praktiken på grund av tidsbrist och andra organisatoriska förutsättningar. Sådana här motsättningar kan tolkas som en del av lärarnas vardag, där ideal och strukturella villkor hela tiden måste omförhandlas.

3.3 Balansen mellan process och resultat i bedömningen

Resultatet visar att lärarnas syn på balansen mellan process och resultat inte är strikt uppdelad, utan mer nyanserad och beroende av sammanhanget. Process och resultat förstås inte som motsatser, utan som ömsesidigt beroende där den färdiga bilden får mening först i relation till elevens arbetsprocess, och processen får sin betydelse genom hur den tar form i resultatet. Ur ett hermeneutiskt perspektiv kan det här förstås som att lärarna försöker förstå elevens intentioner, val och utveckling snarare än att enbart värdera slutprodukten. Samtidigt varierar graden av explicit processbedömning. För vissa lärare är processen något som aktivt verbaliseras och diskuteras med eleverna, medan den för andra fungerar som ett underförstått tolkningsunderlag i helhetsbedömningen. Den här skillnaden kan tolkas som olika sätt att skapa mening i bedömningspraktiken, snarare än som kvalitativa skillnader i lärarens engagemang. Alla lärarna ger processen betydelse, men gör det på sätt som följer deras förståelse av undervisningens villkor, elevgruppernas behov och den egna professionella erfarenheten.

3.4 Likvärdighet i bedömning i ämnet bild

Likvärdighet uppfattas av lärarna som ett ideal snarare än någon som går att fullständigt uppnå. Lärarna uttrycker en tydlig medvetenhet om att bedömning i bild aldrig kan bli helt likvärdig, på grund av ämnets öppna karaktär och det stora tolkningsutrymmet. Ur ett hermeneutiskt perspektiv kan det här uttryckas som en förståelse av bedömningens



situerade och kontextberoende natur. Samtidigt visar resultaten att lärarna aktivt söker strategier för att närma sig likvärdighet, exempelvis genom kollegiala möten, kommunala nätverk och nationella forum. De här sammanhangen kan hermeneutiskt tolkas som arenor för gemensam förståelse, där lärarna försöker kalibrera sina tolkningar genom dialog med andra. Likvärdighet blir därmed inte en teknisk fråga om identiska bedömningar, utan en kommunikativ och tolkande process där samsyn eftersträvas och inte garanteras.



4 Tolkning

I följande kapitel tolkas studiens analys i relation till de teoretiska utgångspunkterna som tidigare presenterats och studiens syfte. Genom att ta ett steg tillbaka och betrakta materialet i ett bredare perspektiv blir det möjligt att synliggöra vilka underliggande mönster, spänningar och meningsskapande processer som präglar bedömningsarbetet.

4.1 Bedömning som en transformeringsprocess

Utifrån läroplansteorin samt begreppen formuleringsarenan och transformeringsarenan, framträder bedömning i bildämnet som en kontinuerlig omformningsprocess snarare än som en direkt tillämpning av styrdokumentens intentioner. Studiens resultat visar att lärarna inte uppfattar läroplanen och kunskapskraven som ett färdigt eller entydigt verktyg för bedömning, utan som en övergripande ram som kräver tolkning, konkretisering och professionella ställningstaganden. Det här bekräftar Lindes (2012) beskrivning av läraren som den centrala aktören i transformeringsarenan, där läroplanens abstrakta formuleringar får en konkret innebörd i mötet med undervisningens praktik. Lärarnas resonemang visar att bedömning inte enbart handlar om att avgöra elevprestationer, utan om att skapa mening kring vad kunskap i bildämnet är och hur den kan synliggöras. På så sätt blir bedömningen en del av ett större kunskapsurval, där vissa kvaliteter ges bedömningsvärde trots att de inte är tydligt formulerade i styrdokumentet.

4.2 Kunskapssyn och läroplansfilosofiska spänningar

Lärarnas beskrivningar av vad som bedöms kan förstås i ljuset av olika kunskapssyner och läroplansfilosofier. Resultatet visar en tydlig distans till en enbart systematisk läroplansfilosofi, där mätbarhet och tydligt avgränsade kriterier står i centrum. Istället framgår både en existentialistisk och en deliberativ läroplansfilosofi, där elevens individuella process, intentioner och utveckling ges stor betydelse, och där bedömning förstås som något som växer fram i dialog och professionellt omdöme. Samtidigt finns en tydlig spänning mellan de ideal och de krav på likvärdighet som genomsyrar dagens



styrdokument. Lärarnas osäkerhet när det kommer till gränsfall i betygssättningen kan tolkas som ett uttryck för denna spänning: å ena sidan en vilja att se och värdera elevers olika uttryck och förutsättningar, å andra sidan ett ansvar att fatta beslut som upplevs som rättvisa och försvarbara. Studien bekräftar därmed Wahlströms (2023) beskrivning av hur olika läroplansfilosofier samexisterar och ibland krockar i praktiken, snarare än att en enskild filosofi dominerar.

4.3 Ramfaktorer som villkor för bedömningspraktiken

Genom ramfaktorteorin blir det möjligt att tolka lärarnas bedömningspraktik som starkt villkorad av organisatoriska och strukturella ramar. Resultatet visar att tidsbrist, stora elevgrupper och begränsade möjligheter till dokumentation påverkar hur processinriktad bedömningen faktiskt kan bli, trots att lärarna uttrycker en tydlig vilja att arbeta formativt och i samtal med eleverna. Det här bekräftar ramfaktorteorins antagande om att pedagogiska ideal alltid måste förhandlas i relation till givna ramar, snarare än realiseras fullt ut. Att processen ibland blir ett underförstått tolkningsunderlag snarare än något som systematiskt synliggörs kan därför förstås som en anpassning till dessa villkor. Ramfaktorerna fungerar därför inte bara som begränsningar, utan också som faktorer som formar vilka bedömningsformer som blir rimliga och möjliga i praktiken.

4.4 Likvärdighet som ett förhandlingsbart ideal

Studiens resultat visar att likvärdighet inte uppfattas som ett tillstånd som kan uppnås fullt ut, utan som ett ideal som lärarna ständigt strävar mot. Genom läroplansteorin kan det här tolkas som en konsekvens av att bildämnet präglas av öppna mål, stort tolkningsutrymme och estetiska uttrycksformer som har standardiserats. Lärarnas användning av kollegiala samtal, nätverk och jämförelser inom elevgrupper kan förstås som deliberativa strategier för att bedöma och skapa en samsyn av nivåer och kvalitet. Det här bekräftar teorins syn på likvärdighet som något som skapas genom professionell dialog snarare än genom detaljerade regler.



5 Sammanfattning

Intervjuer med fyra bildlärare visar att bedömning i ämnet bild genomsyras av ett komplext samspel mellan styrdokument, lärarens erfarenhet, undervisningens praktiska villkor och bildämnetts öppna och estetiska karaktär. Styrdokumentet uppfattas som övergripande ramar snarare än detaljerade instruktioner, vilket kräver att lärarna tolkar och konkretiserar dem i relation till sin undervisning och elevernas arbeten. Bedömning ses som en pågående process där samtal med eleverna, återkoppling och observation av arbetsinsats är centrala, även om praktiska begränsningar såsom tid och klasstorlek påverkar möjligheten till systematisk dialog mellan lärare och elev. Fokus ligger på arbetsprocess, tekniskt hantverk och elevens utveckling, medan personliga estetiska preferenser undviks. Kreativitet förstås som förmågan att pröva, ompröva och utveckla idéer inom ramen för uppgiften snarare än som konstnärlig talang. Lärarnas professionella omdöme och erfarenhet är avgörande, särskilt i gränsfall mellan olika betyg. Likvärdighet uppfattas som ett ideal snarare än något som är hundra procent möjligt, men lärarna arbetar aktivt med kollegiala möten, nätverk och forum för att skapa samsyn och stärka jämförbarheten i bedömningen.

Sammanfattningsvis kan bedömning i bildämnet, utifrån denna studie, förstås som en meningsskapande process där läraren kontinuerligt tolkar, väger och omförhandlar vad som räknas som kunskap och kvalitet. Det här ligger i linje med studiens syfte och bidrar till en fördjupad förståelse av bildlärarens professionella ansvar och handlingsutrymme i bedömningsarbetet.



6 Diskussion

Studiens resultat bekräftar i hög grad vad tidigare forskning har sagt om bedömning i bildämnet. Precis som Lindström (2006; 2012), Marnér och Örtegren (2003; 2015) samt Häikiö (2021) visar den här studien att bedömning i bild genomsyras av ett spänningsfält mellan skolans krav på likvärdighet, mätbarhet och ämnets estetiska, öppna och tolkningsberoende karaktär. Lärarnas beskrivningar av styrdokumenterna som övergripande ramar snarare än konkreta verktyg överensstämmer tydligt med tidigare studier som visar att kunskapskriterierna i bild lämnar ett stort tolkningsutrymme, vilket leder till variationer i bedömningspraxis i praktiken. Samtidigt visar studien, i likhet med nationella ämnesutvärderingar, att processen ofta är svår att systematiskt dokumentera och formalisera i bedömningen. Här bekräftar resultaten Marnér och Örtegrens (2005; 2015) iakttagelser om att processinriktade ideal ofta trängs undan av praktiska och organisatoriska begränsningar.

Ett särskilt intressant resultat i denna studie är att ingen av lärarna använder Lars Lindströms (2006) portfoliemetod i sin bedömningspraktik. Det framstår inte som ett avståndstagande från metoden i sig, utan snarare som en konsekvens av de ramfaktorer som präglar lärarnas vardag. Flera av de aspekter som Lindström (2006) lyfter fram som centrala—kontinuerlig dokumentation, elevreflektion och lärarens fördjupade analys av processer—uppfattas av lärarna som pedagogiskt värdefulla, men samtidigt som praktiskt svåra att genomföra. Ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv blir det särskilt tydligt; tidsbrist, stora elevgrupper och begränsad undervisningstid gör det i praktiken orimligt för lärare att läsa igenom och analysera varje elevs portfölj på ett sätt som motsvarar metodens intentioner. Här synliggör studien ett glapp mellan didaktiska ideal och skolans organisatoriska verklighet. Portfoliemetoden kan därmed förstås som ett teoretiskt välgrundat och pedagogiskt ambitiöst verktyg, men ett som förutsätter strukturella villkor som många bildlärare i grundskolan idag saknar.



Utifrån studiens resultat blir det tydligt att bedömning i bildämnet till stor del vilar på lärarens professionella omdöme, snarare än på formaliserade bedömningssystem. Det här kan å ena sidan uppfattas som en styrka, då det möjliggör en flexibel och elevnära bedömning som tar hänsyn till olika uttryck, förutsättningar och processer. Å andra sidan innebär det en betydande belastning på den enskilda läraren, som förväntas fatta komplexa och ibland osäkra beslut utan tydliga stödstrukturer. En personlig reflektion är att denna balans mellan frihet och ansvar riskerar att bli ohållbar om inte lärarnas bedömningsarbete ges bättre organisatoriska förutsättningar. När processbedömning främst blir något som ”syns” snarare än något som dokumenteras och diskuteras, finns en risk att bedömningen upplevs som svår att motivera för både elever och vårdnadshavare, trots att den är professionellt grundad. Samtidigt visar studien att lärarna är medvetna om dessa risker och aktivt försöker hantera dem genom dialog, transparens och kollegialt utbyte.

Om man skulle lyfta blicken till ett bredare perspektiv, kan studiens resultat förstås som en del av en större diskussion om bedömning i praktisk-estetiska ämnen generellt. De dilemman som bildlärarna beskriver existerar troligen även i ämnen som musik och slöjd vilket väcker frågor om huruvida dagens styr- och bedömningssystem är anpassade för dessa ämnens kunskapsformer, eller om de i grunden är utformade med mer teoretiska ämnen som norm. Genom det här perspektivet kan studien ses som ett argument för att bedömning i estetiska ämnen behöver förstås på sina egna villkor, snarare än pressas in i standardiserade modeller. Det innebär inte att likvärdighet ska överges som ideal, utan att likvärdighet kanske måste definieras annorlunda—som en professionell rimlighet och gemensam förståelse snarare än identiska bedömningar.

6.1 Vidare forskning

Studiens begränsade omfång och lilla urval innebär att resultaten inte kan generaliseras, men de pekar på flera områden där vidare forskning vore värdefull. Ett tydligt behov är fler empiriska studier som undersöker hur olika bedömningsmodeller, såsom



portfoliemetoder eller matriser för processbedömning, faktiskt fungerar i skolans vardag och vilka organisatoriska förutsättningar de kräver för att vara hållbara. Vidare skulle jämförande studier mellan olika estetiska ämnen kunna bidra till en djupare förståelse för gemensamma bedömningsutmaningar och lösningar som gäller fler än ett ämne.

Slutligen skulle forskning som fokuserar på skolledares och huvudmäns roll i att skapa strukturer för kollegial bedömning och rimlig arbetsbelastning kunna bidra till att minska gapet mellan pedagogiska ideal och praktiska möjligheter. En sådan forskning skulle kunna ge viktiga insikter om hur bedömning i bildämnet kan utvecklas på ett sätt som både värnar ämnets särart och stärker lärarnas professionella villkor.



7 Referenser

- Christoffersen, Line. & Johannessen, Asbjørn. 2015. *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith. 2018. *Research methods in education*. 8. uppl. London: Routledge.
- Gustavsson, Michael. 2021. Vetenskapsteori och utbildningsvetenskap. I Nygren, Thomas. (red.). *Vetenskapsteori och forskningsmetoder i utbildningsvetenskap*. Natur & Kultur, s. 12–41.
- Häikiö, Tarja Karlsson. 2021. "Potentials and Problem Areas in Assessment in Visual Arts Education in Sweden." *Educare*, no. 2, s. 68–112.
- Korp, Helena. 2011. *Kunskapsbedömning - vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Linde, Göran. 2012. *Det ska ni veta! : en introduktion till läroplansteori!* 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Lars. 2006. *Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught?* JADE International Journal of Art & Design Education, vol. 25 (1)
- Lindström, Lars. 2012. "Aesthetic learning about, in, with and through the arts: A curriculum study." *International Journal of Art & Design Education* 31, no. 2, s. 166-179.
- Marner, Anders, Örtegren, Hans & Segerholm Christina. 2005. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU –03) Bild. Ämnesrapport till Rapport 253*. Stockholm: Skolverket.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans. 2003. *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr. 16. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans. 2015. "Kunskapsöversikt i bildämnet 2003–2015", i *Tilde* 15, Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, s. 39–86.



Vetenskapsrådet. 2002. Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wahlström, Ninni. 2023. *Läroplansteori och didaktik*. 3. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB.



Bilaga 1

Intervjuguide:

Inledning

Jag heter Embla och studerar till ämneslärare i bild och engelska vid Linnéuniversitetet, där jag går mitt fjärde år. Vi skriver just nu ett självständigt arbete där vi ska utföra en egen undersökning. Mitt arbete handlar om hur bildlärare ser på och arbetar med bedömning i ämnet bild, vilket är varför vi har den här intervjun. Syftet med intervjun är att få en fördjupad förståelse för ditt förhållningssätt och dina tankar kring bedömningsarbetet. Vi kommer att behandla fyra olika övergripande teman i den här intervjun: hur du arbetar mot målen och styrdokumentet, möjligheter och svårigheter med bedömning, balansen mellan process och resultat samt likvärdighet i bedömning.

Intervjun kommer att spelas in och senare transkriberas för att kunna analyseras, så innan vi börjar vill jag bara dubbelkolla att jag har ditt samtycke för det. All information kommer att behandlas konfidentiellt och du kommer att vara helt anonym i det färdiga arbetet. Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst avbryta intervjun eller be mig att inte använda något av det du har sagt.

Inledande faktafrågor:

Skulle du kunna berätta lite kort om dig själv som lärare?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilka årskurser eller kurser undervisar du i just nu?

Hur kom det sig att du valde att undervisa i bild?

Vad brukar du lägga mest fokus på i din undervisning?

Vilka områden inom bild är du själv mest intresserad av, och hur märks det i ditt arbete som lärare?

Frågeställning:

Hur arbetar lärare mot målen i relation till styrdokumentet?



Nyckelfrågor:

Hur tolkar du kursplanen och kunskapskraven i bild?

På vilket sätt påverkar styrdokumentet dina val av undervisningsinnehåll och uppgifter?

Vad anser du som viktigast i styrdokumentet när det kommer till bedömning?

Upplever du några utmaningar eller otydligheter i styrdokumentet?

Använder du några specifika metoder eller strategier för att konkretisera målen för eleverna?

Frågeställning:

Vilka möjligheter och svårigheter upplever bildlärarna med bedömningsarbetet?

Nyckelfrågor:

Kan du berätta lite om hur du arbetar med bedömning i bildämnet?

Vad fungerar bra i bedömningsprocessen?

Har du någon uppgift som du tycker fungerar väldigt bra för bedömning?

Vilka moment eller situationer tycker du är särskilt svåra att bedöma?

Hur hanterar du bedömning av praktiska respektive teoretiska delar av ämnet?

Hur arbetar du med återkoppling till eleverna?

Vad är viktigast för dig när du gör bedömningar?

Finns det steg i bedömningsprocessen som du upplever som särskilt utmanande?

Frågeställning:

Hur ser bildlärarna på balansen mellan process och resultat i sitt bedömningsarbete?

Nyckelfrågor:

Vilken vikt lägger du vid processen jämfört med det slutliga arbetet? Hur tänker du när du väger de olika delarna?

Hur gör du processen synlig och bedömningsbar?

Hur upplever du att eleverna förstår och förhåller sig till denna balans?

Hur ser du på kreativitet i relation till bedömning i bild?

Är kreativitet enligt dig något som går att bedöma eller mäta? Varför/varför inte?



På vilket sätt påverkar elevens kreativitet din bedömning av både processen och det färdiga resultatet?

Ser du några dilemman eller risker med att försöka bedöma kreativitet?

Frågeställning:

Vad anser lärare om likvärdighet i bedömning i ämnet bild?

Nyckelfrågor:

Hur arbetar du för att säkerställa likvärdig bedömning?

Vilka faktorer tror du påverkar likvärdigheten positivt eller negativt?

Har du kollegialt samarbete eller andra stödstrukturer för att skapa samsyn?

Upplever du att nationella eller lokala riktlinjer ger tillräckligt stöd?

Avslutning

Finns det något som du vill förtydliga eller tillägga innan vi avslutar?

Är det något som inte har tagits upp men som du tycker är relevant när det gäller bedömning inom bilden?