Bedömning – en konst
Gymnasielärare sätt att uttrycka sig kring bedömning av estetiska läroprocesser
Tack!

Jag vill rikta ett tack till ett antal personer vars hjälp har varit värdefull under arbetets gång.

Särskilt tack till Marie Helene Zimmerman Nilsson och Jonas Hansson för uppmuntran, kommentarer, förslag och synpunkter.

Tack Claes Ericsson för feedback och hjälp att strukturera upp arbetet.

Tack också till informanterna.

Sist men inte minst tack till Anita och Jan-Erik Stjärnkvist för utlåning av teknisk utrustning.

Susanne Börjesson
Abstract


Nyckelord: Estetiska lärprocesser, estetik, bedömning, diskursanalys, diskurspsykologi
Innehållsförteckning

1. Inledning .......................................................................................................................... 5
   1.2 Syfte och frågeställningar ....................................................................................... 5
   1.3 Avgränsning .............................................................................................................. 6

2. Bakgrund .......................................................................................................................... 7
   2.1 Estetik i skolsammanhang ....................................................................................... 7
   2.2 Definition av estetiska lärprocesser ......................................................................... 9
   2.3 Forskningsbakgrund ............................................................................................... 10
   2.4 Estetiskpedagogiska teorier .................................................................................... 14

3. Diskursanalys som teori och metod ............................................................................. 17
   3.1 Diskursbegreppet .................................................................................................... 17
   3.2 Diskursanalys .......................................................................................................... 17
   3.3 Socialkonstruktionism ........................................................................................... 18
   3.4 Diskurspsykologi ..................................................................................................... 18
   3.5 Kritik mot diskursanalys ......................................................................................... 19
   3.6 Undersökningens validitet och reliabilitet ......................................................... 19
   3.7 Förhållningssätt ....................................................................................................... 20
   3.8 Etiska överväganden ............................................................................................... 21

4. Tillvägagångssätt ............................................................................................................ 22
   4.1 Datainsamlingsmetod ............................................................................................ 22
   4.2 Analysverktyg ......................................................................................................... 23
   4.3 Urval samt presentation av informanter .................................................................. 23
     4.3.1 Margaretha ....................................................................................................... 24
     4.3.2 Birgitta .............................................................................................................. 24
     4.3.3 Désirée ............................................................................................................. 24
     4.3.4 Christina .......................................................................................................... 24
     4.3.5 Victoria ............................................................................................................ 25
   4.4 Intervjuprocedur ..................................................................................................... 25
     4.4.1 Transkription .................................................................................................... 25

5. Resultat och analys .......................................................................................................... 27
   5.1 Horrorer och finurligheter ...................................................................................... 27
   5.2 Fri hjälp även från alla .......................................................................................... 29
   5.3 Förövare i skolan ..................................................................................................... 30
   5.4 Det räcker inte att sjunga en sång ......................................................................... 32
   5.5 Expertbedömning .................................................................................................... 34
   5.6 Inte den viktigaste bedömningen ............................................................................ 35

6. Diskussion och sammanfattning .................................................................................... 37
6.1 Summering och analys av undersökningens resultat................................. 37
6.2 Metodiskussion........................................................................................... 41
6.3 Slutsats, förslag till implikationer och framtida forskning.......................... 42
Referenser........................................................................................................... 44
Bilaga 1 ............................................................................................................. 45
Bilaga 2 ............................................................................................................. 47
1. Inledning


1.2 Syfte och frågeställningar

Mitt syfte är att undersöka hur lärare uttrycker sig kring förhållandet mellan bedömning och estetiska lärprocesser. Arbetet avser att besvara följande frågeställning:

Hur beskriver lärare i svenska och engelska sina strategier vid bedömning av lärprocesser som innefattar en estetisk dimension?
1.3 Avgränsning
I undersökningen har jag valt att endast intervjua lärare som undervisar i ämnena svenska och engelska och är verksamma i gymnasieskolan. Jag grundar min avgränsning till gymnasieskolan på att det är den åldergruppen min lärarexamen innefattar. Fokus ligger på ämnena svenska och engelska främst därför att det är de ämnen jag själv studerat och kommer att undervisa i.
2. Bakgrund
Mot bakgrund av att estetiska lärprocesser har blivit ett etablerat begrepp, inom både skolan och inom lärarutbildningen, följer här en presentation av hur ämnena svenska och engelska berörs. Av styrdokumenten framgår det till exempel att det utgör en del både i skolans ansvar och i den enskilde lärarens uppdrag att det ska ingå inslag av estetiska lärprocesser i undervisningen. Enligt läroplanen för de frivilliga skolformernas mål att uppnå är det ”skolans ansvar att varje elev som slutfört utbildning på gymnasieskolans nationella program och specialutformade program […] kan hämta stimulans ur estetiskt skapande och kulturella upplevelser” (Lpf 94). I läroplanen står det vidare att ”Det är skolans ansvar att eleven kan söka sig till sakt litteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Lpf 94).

Även lärarutbildningskommittén (LUK 97) betonar att det ska ingå inslag av estetiskt arbete i skolan ”[…] den estetiska kunskapen utgör ett angeläget kunskapsområde för alla lärare - oavsett ämne/ämnesområden eller skolform” (Statens offentliga utredningar [SOU], 1999:63). De menar vidare att:

Som lärare skall man sträva efter att integrera kultur i skolan på ett sådant sätt att konstens metod blir en särskild kunskapsväg i skolans vardagliga arbete och medvetet öppna dörrar mellan kulturliv och skola (SOU 1999:63).

Användande av estetiska lärprocesser i samtliga skolämnena betonas både i läroplansmålen och från, den av regeringen tillsatta, lärarutbildningskommittén. Det saknas dock kriterier för bedömning av estetiska lärprocesser i gymnasieskolans kursplaner i, exempelvis, engelska och svenska. Även Thorgersen (2006, s.22) tar upp det faktum att kursplanerna för engelska och svenska, till skillnad från läroplanen, inte ens nämner ordet estetik trots att båda ämnena i hög grad innehåller estetiska uttryck som drama och poesi.

2.1 Estetik i skolsammanhang
Estetik i samband med arbeten i skolan innebär vanligen ”något som hör konsten till” och då i bemärkelsen den etablerade, så kallade höga, konsten enligt Thavenius (2003, ss. 46). Han menar vidare att ”kärnamnena, fasta kunskaper och fostran” har hållits för viktigare än det estetiska som, med undantag av litteraturen, därför har fått stå tillbaka.
I Nationalencyklopedin (2009) menas att termen estetik har flera "besläktade betydelser inom filosofi, konst, litteratur etc.”. Det menas vidare att estetikens historia är en viktig del av ämnet, liksom i filosofi generellt sett. De fem vanligaste definitionerna av estetik är följande, "Förnimmelsekunskap”, en definition som går tillbaka till Platons indelning av "kunskapstyper", men också fortlever "i 1700-talsfilosofen A.G Baumgartens syn på estetik som sinneskunskapens vetenskap”. Andra definitionen lyder ”Läran om det sköna och dess modifikationer, dvs. det sublima, det komiska, det tragiska o.s.v”. Denna betydelse har utvecklats ur den första och man intresserar sig bland annat för ”relationerna mellan det konstsköna och det natursköna”. De tyska idealisternas uppfattning om ”estetik som teorin om det sköna” anses idag dock som "föråldrad och alltför begrässad”. En tredje och vidare definition innefattar ”filosofisk undersökning av problem, begrepp och förutsättningar vid tal om konst och konstupplevelser”. Konst omfattar då ”bildkonst, litteratur, musik, film, teater” och andra ”estetiska objekt”. Ytterligare en annan form av estetik är de ”Empiriska undersökningar av faktorer som påverkar estetiska preferenser och skönhetsupplevelser”. Empirisk estetik syftar här på ”biologiska, psykologiska och sociologiska undersökningar av faktorer som påverkar skönhetsupplevelser och konstupplevelser”. Den sista definitionen handlar om ”Uppfattningar och förhållningssätt rörande utseenden och uttryck i konst, natur, vardaglig miljö etc.”.


Thorgersen (2006, s.15) menar att eftersom termen estetik används relativt frekvent i både styrdokument och läroböcker ges intr trycket av att estetik förstås på ett likartat sätt av alla aktörer inom skolan. Det ifrågasätts av Thorgersen (2006, s.20) som anser att begreppet estetik används på ett inkonsistent sätt i både läroplaner och kursplaner, vilket han också menar sig visa i sin undersökning där samtliga textavsnitt i grundskolans kursplaner som
innehåller ordet estetik utgjorde empirin. Sju betydelser av ordet estetik ”utkristalliserade sig i analysen”, vilka visade sig vara följande: ”verktyg för värdering, färdighet, upplevelse, uttrycksmedel, särskild form av kunskap, sekundärt redskap för att lära andra ämnen och färdigheter samt sätt att beskriva ett ämne” (Thorgersen, 2006, s.22). Thorgersen menar att de olika kursplanernas författare har tolkat estetik på olika sätt, men anser samtidigt att det inte behöver vara ett problem ifall tanken är att genom en vid definition uppmuntra enskilda lärare att göra det den anser är betydelsefullt. Är det däremot så att styrdokumenten ses som ”ett juridiskt bindande dokument” som ska vägleda läraren i arbetet är det viktigt att estetikbegreppet definieras så att det kan förstås enligt ”styrdokumentens intentioner” (Thorgersen, 2006, s.28).

2.2 Definition av estetiska lärprocesser
Estetiska lärprocesser har utvecklats till något av ett modebegrepp inom skolan samtidigt som forskning i ämnet pågår i forskarskolan i estetiska lärprocesser i Stockholm. Men vad innebär egentligen begreppet estetiska lärprocesser? Här presenteras ett litet urval av definitioner där till exempel Marner och Örtegren (2003) har definierat begreppet som följer:

"Estetiska läroprocesser är processer som är dialogiska, gör det bekanta främmande och är medierande och gestaltande på olika sätt. Estetiska läroprocesser gäller inte endast görandet, produktionsfasen, utan innefattar också reception och reflektion."


Kupferberg (2009, s.108) har en mer sammansatt syn i sin beskrivning av det ”nyuppfunna” begreppet estetiska lärprocesser. Hon menar att begreppet är ”välvalt” i den bemärkelsen att man har lyckats förena ”det som annars ses som oförenligt, det konstnärliga och det pedagogiska”. Enligt Kupferbergs uppfattning är begreppet tvåfaldigt, för det första genom att det ger en hänvisning om att konsten och kulturens utvidgade roll i samhället medför att
pedagoger måste börja intressera sig mer för konst och estetiska frågeställningar. För det andra menar hon att begreppet estetiska läroprocesser även betonar ”lärandeperspektivet” genom att det, till skillnad från konstnärens fria skapande, har sin utgångspunkt i en pedagogisk kontext av någon form.

Det är bland annat utgångspunkten för estetiska läroprocesser som Kupferberg (2009, ss.108) har invändningar mot. Hon ifrågasätter hur det estetiska ska kunna ”säkras” när konst som yrkesutövning inte längre är utgångspunkten. Kupferberg menar att estetiska läroprocesser bör ses om ett ”vidgat estetikbegrepp” eftersom man där går utanför ramen för det konstnärliga. Hennes andra invändning mot begreppet är att den pedagogiska verksamheten skiljer sig från annan professionell verksamhet i bemärkelsen att den förutsätter två aktörer i samarbete, lärare och elev. Hon menar att det på så sätt uppstår en kollision i begreppet estetiska läroprocesser eftersom det ”centrala subjektet” i konstlivet är ett, konstnären, medan det ”centrala subjektet” inom pedagogiken är två, läraren och eleven. Det är först med detta i beaktande som vi, enligt Kupferberg, i konst och konstnärlig verksamhet kan hämta inspirationen till vad som är nyskapande i pedagogiskt avseende.

Som en sammanfattning menar Lindstrand och Selander (2009, s.9) att man inom forskningsfältet estetiska läroprocesser inte är ”överens om terminologins innebörd och räckvidd”. De anser även att inom konstnärliga, samhällsvetenskapliga, humanistiska och naturvetenskapliga praktiker har orden ”estetisk”, ”konstnärlig”, respektive ”lärande” och ”vetenskap” olika innebörder. Istället ser de själva ”ut forskandet av estetiska dimensioner i olika läroprocesser och sammanhang” som det gemensamma inom fältet.

2.3 Forskningsbakgrund
Inslag om bedömning av estetiska läroprocesser finns då och då med i forskningsrapporter och artiklar om estetiska läroprocesser, dock oftast i korthet och relativt ytligt. Åsikterna går också isär vilket sannolikt har sin grund i att estetiska läroprocesser är ett svårfångat begrepp. Marner och Örtegren (2003) menar till exempel att det finns en uppfattning som säger att skolans ständiga bedömningar och utvärderingar inte är kompatibla med synsättet att konst är ”oändlig och omätbar”. De menar vidare att enligt detta synsätt är estetiska ämnen varken möjliga att lära ut eller bedöma på grund av att:


I sin studie undersöker Lindgren (2006) gränsdragningar i samband med estetiska läroprocesser genom att analysera intervjuer av ”hur lärare och skolledare beskriver sin egen verklighet”. I resultatet från märks bland annat hur estetisk verksamhet gärna framställs som unikt i jämförelse med annan pedagogisk verksamhet samt att det förutsätts att alla barn tycker att estetiska aktiviteter är roligt och att de är nödvändiga för alla barn i ett preventivt syfte. I studien presenteras och diskuteras även ”legitimeringen av skolans estetiska verksamhet” (Lindgren, 2006).

Flera argument till varför den estetiska dimensionen bör både bedömas och utvärderas har Eisner (citerad i Marner & Örtegren, 2003). Bland annat menar han att det är viktigt för läraren att kunna utvärdera resultatet av sina ansträngningar, detta för att skydda eleverna ifrån ”inkompetent undervisning och illa utformade kursplaner”. Ett annat argument är att om den estetiska dimensionen inte bedöms skapas ett ”intellektuellt vakuum som förhindrar pedagogisk utveckling”.

kvalitetssäkrande inslag i undervisningen, snarare än som enbart ett sätt att rangordna elever/studenter och kurser/skolor.

Enligt Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) är det svårt att bedöma olika former av gestaltning i skolan. De menar att det är viktigt att låta eleverna som skapar delta i diskussionen kring både utgångspunkter och utformningen av kriterier för bedömning av olika typer av framställningar, eftersom kritik lätt blir liktydigt ”med något negativt och nedvärderande”.


Lindström (2002, s.116), vars studie handlar om bildprojekt, är i stället av åsikten att det varken är svårt eller omöjligt att bedöma estetiska lärprocesser. Dock kräver den processvärdering han förordar att elevernas tankar klargörs tydligare än vanligt, till exempel genom användning av loggbok. Han menar att det går att bedöma ”det oförutsägbara och mångtydiga” genom att använda både kriterier relaterade till bildspråket och elevens användande av tekniker och material (Lindström, 2002, s.116).

Till skillnad från Lindström menar Thorgersen (2006, s.26) att det inte finns någon möjlighet att separera olika former av kunskap. Han menar i stället att de är nära ”sammanvävda” och det att det inte är meningsfullt att skilja dem åt. Thorgersen är också av åsikten att skolan har haft en tendens att bygga på populärvetenskap som exempelvis Gardners multipla intelligenteori. Seip (1996, s.23) är inne på samma linje som Thorgersen och menar att ”Det estetiska är en aspekt av all kunskap” Hon menar vidare att det i vetenskapen alltid finns ”ett estetiskt element, en konkret framställning”. Den likartade åsikten att den estetiska

Sundin (2003) anser att det finns en tendens att pendla mellan två motsatta ståndpunkter i diskussionen kring vad som är ”god konst”, dels menar han att ”det finns objektiva kriterier för som är god konst” och dels finns det vi kallar estetiska värden som egentligen är ”ett uttryck för vår personliga smak”. Han menar vidare att i diskussionen om vad kvalitet egentligen är gör man vanligtvis en indelning mellan dels ”teknisk/objektiv kvalitet där man försöker analysera en bakomliggande form” och dels ”subjektiv/estetisk kvalitet där man går på det omedelbara innehållet” och det man hör eller känner. Sundin (2003) menar också att objektiv och subjektiv inte är motsatta begrepp hos den som bedömer, utan de är istället ”komplementära”. I omdömet om en estetisk framställning krävs både kunskap om de tekniker som använts och en förståelse för inställningen konstverket uttrycker. På så sätt kan kvalitet beskrivas som ”förhållandet mellan subjektet och objektet, mellan lyssnaren och musiken”.

Efter alla förklaringar om estetik och det sköna är det nu dags att avrunda genom att ägna några ord åt dess negation, det fula. Tom Sandqvist (1998) menar att ”skönheten har sitt eget tankeregister medan det fula har tilldelats en roll som endast går ut på att bekräfta skönhetens existens”. Han menar vidare att numera börjar det fula istället erövra en egen existens då traditionella gränser överskrids och konsten även visar upp ”fula egenskaper”. Det fula objektet beskrivs som aktivt och aggressivt, något som barnet känner både rädsla och fascination för, medan det sköna objektet ses som passivt och självtillräckligt (Cousins citerad i Sandqvist, 1998). Vidare menar han att historien är full av praktiker som är till ”för att uppnå skönhet och idealitet”, vilka endast finns till i egenskap av bortvändning ifrån fulheten.

Sammanfattningsvis kan det sägas att några av stötestenarna är huruvida det alls är möjligt att bedöma estetiska uttryck och hur bedömaren ska förhålla sig till arbetsprocessen, slutprodukten samt arbetet som helhet. En annan tvistefråga är ifall det överhuvudtaget är möjligt att separera olika former av kunskap eller ej, i en bedömning.
2.4 Estetiskpedagogiska teorier

Saars analys resulterade också i en ”övergripande karaktärisering” som han kallar ”skolans träningslogik” (2005). Han menar att även om skolpersonal ofta hävdar vägen av ”kultur, estetiska aktiviteter och skapande arbetssätt” i skolan gäller istället oftast motsatsen. I träningslogik ingår fem faktorer; reproduktion av färdiga kategorier, fokus på skriftliga beskrivningar, föreskriven moral, uteslutning av alternativa rationaliteter samt procedurer istället för meningsskapande. Ett exempel från undersökningen är när en lärare i årskurs ett introducerar räknestavar varefter eleverna får bygga fritt i 20 minuter. När läraren sedan går runt frågar hon alla barnen vad deras byggen föreställer svarar barnen att de byggt ett hus, en borg etcetera, men inte Erik som svarar ”jag vet inte”. Läraren frågar då ”vad tänkte du på när du byggde?” men Erik svarar inte, ”är det ett hus?” frågar läraren ” jaa” svarar Erik till slut tveksamt. Saar (2005) menar att alla eleverna utom Erik har lärt sig kod och lämnar ett rationellt svar oavsett vad de själva egentligen upplevde. Han menar vidare att läraren genom sina frågor är ute efter det ”beskrivbara, målstyrda och avbildande”.

Den radikala estetiken kan sätta ord på svåra och gömda erfarenheter. Den kan gestalta sådant som krafter i samhället försöker blunda för. Den kan påminna oss om det vi glömt bort att drömma om och kräva av våra liv. (Thavenius 2003, s.60f)


händerna men vilka aktiviteter och medier som används är underordnat är det fråga om medieneutral estetik. När det gäller mediespecifik estetik ligger betoningen istället på det specifika konstnärliga uttrycket, eftersom varje medium har sitt eget uttryck (Marner & Örtegren citerade i Ericsson & Lindgren, 2007).


Jag har för avsikt att återknyta till de presenterade estetiskpedagogiska teorierna i förhållande till mitt resultat i diskussion och sammanfattning (kap. 6, s.37). Det kan dock inte göras oreflektorat med tanke på att den, i sammanhanget, förhållandevis blygsamma omfattningen av material som gör det svårt att dra alltför stora växlar av resultatet. Exempelvis kan nämnas att enligt Saar (2005) är det alls ingen självklarhet att det utifrån ett enskilt exempel är möjligt att definiera en aktivitet som vare sig träningslogisk, svag eller stark.
3. Diskursanalys som teori och metod

Kapitlet innehåller en beskrivning av de teoretiska och metodologiska utgångspunkter som arbetet har sin grund i. Dessa presenteras i samma kapitel till följd av att i en diskursanalys är ”teori och metod sammanlänkade”. Winter Jørgensen och Phillips (2000) beskriver diskursanalys som en ”paketlösning” där man inte kan skilja analysmetoden från ”den teoretiska och metodologiska grunden”.

3.1 Diskursbegreppet


Diskursbegreppet skiljs åt i stora diskurser respektive små diskurser enligt Börjesson och Palmblad (2007, s.14). De menar att stora diskurser existerar över de samhälleliga institutionernas gränser och återfinns på många platser samt att de oftast fortgår över lång tid. ”Hälsa” näms som exempel på en stor diskurs eftersom det har lång historia och återkommer på många platser och i olika typer av sammanhang. Små diskurser handlar mer om den vardagliga interaktionen, till exempel telefonsamtal eller läkarbesök (Börjesson & Palmblad 2007, s.14).

3.2 Diskursanalys


3.3 Socialkonstruktionism

3.4 Diskurspsykologi

För att tydliggöra att man inom diskuspsykologin koncentrerar sig på de små diskurserna och inte de stora, benämns de små diskurserna ofta som tolkningsrepertoarer (Ericsson, 2006). Potter (1996) definierar tolkningsrepertoarer som ett antal systematiskt relaterade begrepp,
ofta stiliskt och grammatiskt sammanhållna, som organiseras kring en eller flera centrala metaforer.

3.5 Kritik mot diskursanalys


3.6 Undersökningens validitet och reliabilitet
För att en undersökning ska kunna anses valid krävs det att den mäter det som den avser att mäta. I en kvalitativ undersökning, där man varken mäter eller räknar, beror validiteten istället på om den undersökning som görs för att besvara frågeställningen, verklig besvarar denna (Bergström & Boréus, 2005).


3.7 Förhållningssätt
I min studie anlägger jag ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och väljer diskursanalys som teoretisk utgångspunkt. Det passar väl in på mitt fokus som är lärares olika sätt att beskriva sina strategier vid bedömning av estetiska lärprocesser. Diskurspsykologi är den variant av diskursanalys där man koncentrerar sig på små diskurser som skapas lokalt vilket är kompatibelt med min undersökning. I det här arbetet innebär det att det handlar om språkbruket kring bedömning av estetiska lärprocesser i en intervju situation.

Mitt sätt att öka validiteten i analysen är att ge utdragen från transkriberingen en framträdande roll, för att ge läsaren möjlighet att skapa sig en egen uppfattning om tolkningarna vilket sägs gynna genomskinligheten (Winter Jørgensen & Phillips, 2000; Bergström och Boréus, 2005). Därför bifogar jag även ett utdrag från en av intervjuerna, dock inte en fullständig sådan eftersom samtliga fem intervjuer omfattar omkring tjugo sidor transkriberad text vardera (Bilaga 2).


3.8 Etiska överväganden
I mitt arbete har jag använt mig av *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer*. Informanterna informerades om att deras medverkan var helt frivillig och samtliga har även gett sitt samtycke till medverkan i arbetet. Vid intervjuerna lovades informanterna anonymitet i bemärkelsen att data behandlas konfidentiellt. Informanterna har även gjorts medvetna om att intervju materialet endast kommer att användas i detta arbete (Vetenskapsrådet 1990).

Widerberg (2002) uppmanar till reflektion kring de ”etiska aspekterna” vid genomförande av en ”empirinära diskursanalys”, dit diskurspsykologi kan räknas. Hon har tre huvudinvändningar varav den första är att informanten oftast känner igen sig, vidare menar hon att informanten kan bli sårad av att ”få sina påståenden skärskådade, rannsakade och kategoriserade” och slutligen menar hon att tolkningarna kanske inte stämmer överens med informantens syn på saken.

4. Tillvägagångssätt

4.1 Datainsamlingsmetod

De första intervjufrågorna handlar om informantens utbildningsbakgrund i allmänhet men även huruvida utbildningen innehållit något av estetiska läroprocesser eller liknande projekt. Frågorna i del två innebär att informanten ger en beskrivning av sitt upplägg av ett genomfört projekt som inbegriper en estetisk dimension. Frågorna i del tre och fyra är kärnfrågor som handlar om hur bedömningen av eleverna gjordes, samt eventuella samarbeten kring
bedömningen inom ramen för det aktuella projektet. Till sist får informanten en möjlighet att tillägga sådant som de övriga frågorna i formuläret inte gett möjlighet eller utrymme till.

4.2 Analysverktyg


4.3 Urval samt presentation av informanter
Informanterna i undersökningen har valts genom ett strategiskt urval (Trost, 1997). Urvalskriterierna som användes var att informanterna skulle vara utbildade lärare i svenska och engelska för gymnasieskolan samt att de på något sätt involverade estetiska lärprocesser i sitt arbete. För att få en variation valdes informanter med olika lång erfarenhet av läraryrket.
När det gäller antal intervjuer och informanter har jag valt att begränsa mig till fem stycken, men hade kunnat intervjuar fler. Att antalet intervjuer stannade vid fem grundas på att materialet väl svarade mot studiens fokus samt erhöll ett rikligt material. I min bedömning har jag dels förlitat mig på Trost (1997) som menar att man bör begränsa sig till ett så pass litet antal intervjuer eftersom materialet annars lätt blir ohanterligt och svårt att överblicka. Dels har jag gjort min egen bedömning där jag konstaterade att intervjumaterialet hade tillräckligt stor variation och var tillräckligt rikligt för att möjliggöra en analys.

Informanterna, som har tilldelats fingerade namn, är följande:

4.3.1 Margaretha
Margaretha har varit verksam som lärare i 23 år, varav de 17 första åren i grundskolan. Hon är behörig att undervisa i svenska, svenska 2, engelska och tyska, men undervisar för närvarande enbart i svenska och engelska. Margaretha berättar i intervjun om ett dramaprojekt hon genomfört inom ämnet engelska i en klass och där eleverna arbetade tillsammans på utförandet av delar i en grupp.

4.3.2 Birgitta
Birgitta har varit verksam som lärare i 27 år och har arbetat på alltifrån lågstadiet till vuxenskolan, men arbetar numera i gymnasieskolan där hon också trivs bäst. Hon vikarierade även några år innan hon påbörjade sin lärarutbildning. I intervjun berättar Birgitta om ett ämnesövergripande projekt med fria framställningsformer som hon genomfört tillsammans med sex andra lärare. Eleverna arbetar i projektet med utgångspunkt i Shakespeares produktioner.

4.3.3 Désirée
Désirée arbetade som obehörig lärare på en gymnasieskola i 3 år innan hon utbildade sig. Efter utbildningen, där hon läste treämneskombinationen svenska, engelska och historia, har hon varit verksam i 33 år. Historia har hon dock inte undervisat speciellt många kurser. Désirée är tillsammans med Birgitta en av lärarna i projekt som nämns ovan.

4.3.4 Christina
Christina har arbetat på gymnasiet sedan lärarexamen, närmare bestämt i 9 år. Hon undervisar främst i svenska och engelska men även i historia som valbar kurs. Christina delger i intervjun
sina erfarenheter från ett ämnesövergripande projekt i samarbete med en annan lärare. I projektet arbetade eleverna enskilt och hade till uppgift att skapa installationer med utgångspunkt i ett av Strindbergs dramer.

4.3.5 Victoria
Victoria arbetar sedan 1,5 år tillbaka i gymnasieskolan där hon undervisar i engelska, men är även behörig att undervisa i svenska och svenska 2 på gymnasienivå. I intervjun berättar Victoria om ett projekt som involverade musik och konst där eleverna arbetade enskilt och fick välja musik som låg dem nära som utgångspunkt för arbetet.

4.4 Intervjuprocessur
Inför intervjuerna kontaktades informanterna på olika sätt, några via e-post, två söktes upp på de skolor där de arbetar och ytterligare en annan kontaktades per telefon. En av personerna som tillfrågades avböjde att låta sig intervjuas och angav tidsbrist som skäl. Samtliga intervjuer ägde rum under vårterminen 2009.

Efter ett ha övervägt för och emot valde jag till slut att inte lämna ut intervjuguiden till informanterna före genomförandet av intervjun. Däremot informerades de på förhand om att intervjun skulle komma att handla om bedömning av estetiska lärprocesser. Anledningen till detta förfarande var att jag önskade spontana utsagor från informanterna framför förberedda och väl tillrättalagda.

Informanterna valde själva plats och tidpunkt för intervjun. De föredrog i samtliga fall att bli intervjuade i skolan där de arbetar i ett ledigt grupprum eller liknande lokal. Varje intervju pågick i 30 till 40 minuter och samtliga intervjuer spelades in och transkriberades i sin helhet.

4.4.1 Transkription
tolkning eftersom det talade språket alltid tolkas vid en transkription (Fairclough citerad i Winter Jørgensen & Phillips, 2000).

Följande teckenförklaringar har använts i transkriberingsarbetet:

[ ] innehåller kortare yttranden från intervjuaren, t.ex. [Mm]

= markerar textavsnitt som hakar i det kommande/föregående, d.v.s. utan paus

[--) markerar pauser - ju fler streck, desto längre paus

**text** understrykning markerar betoning

( ) innehåller icke-verbala ljud (skratt, hostning o.s.v.)

(?) markerar osäkerheter i utskriften

(Nyhlén, 2005)
5. Resultat och analys

I analysen har jag först sökt efter variationer av strategier vid bedömning, för att sedan studera hur informanterna retoriskt legitimera dessa bedömningsstrategier. I resultatet presenteras de variationer av sätt att tala om bedömning som framträde vid kodningen av intervjumaterialet. Informanternas olika konstruktioner av bedömning av estetiska lärprocesser har jag valt att kalla bedömningsstrategier. Jag menar att det är en passande benämning eftersom det främst handlar om de fem informanternas tillvägagångssätt vid bedömning av elevers framställningar samt hur de argumenterar för att legitimera just sitt sätt att bedöma. Med legitimering menas här hur informanterna genom att använda olika retoriska tekniker ger diskurserna ”status av trovärdighet” (Lindgren, 2006).

5.1 Horrörer och finurligheter

Gemensamt inom denna variation är lärarnas visuella intryck och uppfattning av vad de räknar som tilltalande respektive ej tilltalande i olika elevgestaltningar. De tre lärarna konstruerar sina resonemang kring stilnivå, proportioner och finurliga val, som de anser vara av betydelse vid bedömning.

I Birgittas bedömningsstrategi är en passande stilnivå stöttepelare i retoriken.

Birgitta: Jag tittar på skyltarna om det är såna…
Intervjuare: [Mm]
Birgitta: Som dom använder för att föra handlingen framåt.
Intervjuare: [Mm]
Birgitta: Hur är det med stavningen? Hur är det med grammatiken och det…? Visst ser man horrörer av olika slag (littet skratt).
Intervjuare: [Mm]
Birgitta: Och det får man ju också ta med lite grann i bedömningen.
Intervjuare: [Mm]
Birgitta: [Eh] och alltså överhuvudtaget hur man uttrycker sig i filmen också, alltså.
Intervjuare: [Mm]
Birgitta: Hur… Vad har man för stilnivå på det? Det behöver ju inte vara en högtflygande stilnivå=
Intervjuare: =Nej
Birgitta: Beroende på var man har förlagt filmen. I vilken tid man har förlagt den. Men det måste på nåt vis hänga samman med det.
Intervjuare: [Mm]
Birgitta: Sättet som man agerar på, vilken stilnivå man har.
Intervjuare: [Mm]
Birgitta: Men det, det är ju såna smågrejor som också kommer in i bedömningen.
Birgitta inleder sin utsaga med "jag" för att sedan översätta till "man" och framställer därigenom hela sin utsaga som mer allmängiltig. Hon bygger upp sin bedömningsstrategi genom att betona vikten av att ett elevarbete bör hålla en viss "stilnivå". Detta förstärker hon också retoriskt med att upprepa trefaldigt. I Birgittas bedömningsstrategi kopplas ordet "stilnivå" ihop med "var man har förlagt filmen", "i vilken tid man har förlagt den", "sättet man agerar på" och sammanfattnar med att dessa kriterier "måste på något vis hänga samman med det". Birgitta betoning på orden "stavning" och "grammatik" vittnar om att hon, i egenskap av språklärare, framhåller att det skriftspråkliga i ett elevarbete ska vara korrekt. Det förstärks också genom att hon i samband med orden "stavning" och "grammatik" använder sig av det negativt laddade ordet "horrörer". Utsagan avslutas med en minimisering som tar udden ur det tidigare allvaret om stilnivåer och skriftspråk, där Birgitta gör en helomvändning och kallar de, med tyngd, tidigare nämnda bedömningskriterierna för "smågrejor".

Christina konstruerar sin bedömningsstrategi utifrån förmågan att förstå proportioner.


Intervjuare: [Mm]
Christina: Vad det är som stör ögat när det är på ett visst sätt och…
Intervjuare: [Mm]

Liksom Birgitta inleder Christina sitt resonemang med "man tycker" vilket signalerar allmängiltighet och därmed ökar utsagans trovärdighet. Därefter bygger hon vidare genom att använda retoriska frågor som samtliga innehåller endera en negation eller negativt laddade ord. Proportionerlighet framställs därigenom som stilfullt och eftersträvansvärt och som en motsats till det som är "slarvigt" och "fult" som "stör" ögat. Ordet "stör" upprepas också för att ge eftertryck åt resonemanget. Christina legitimerar samtidigt också sin egen förmåga att bedöma huruvida något är proportionerligt eller ej, vilket också förstärks med hjälp av extremiseringen "mycket, mycket mer".

Désirée: Och sedan så… [eh] slutprodukten då, tittar man ju på kvalitetsmässigt [eh] [ehum] vad dom har gjort för val utav [eh] kläder till exempel, och miljöer och sedan [eh]… Jag vet också förra året, så var det ju en grupp som spelade in (-).
Intervjuare: [Umhum]
Désirée: Och [eh] minns jag att dom hade en tavla i bakgrunden där som, som passade precis in i den scenen dom [eh] var.

Intervjuare: [Umhum]

Désirée: Och det tycker jag liksom var lite finurligt och kreativt och tänka så.

Intervjare: [Mm]

I likhet med Birgitta och Christina använder sig Desirée av ”man” för att framställa sina grunder för bedömning av elevarbeten som gällande för lärare i allmänhet. I utsagan lånar Desirée ordet ”kvalitetsmässigt” från marknadsföringens retorik, när hon beskriver vikten av elevernas val av rekvisita i sina framställningar. Hon argumenterar för vad hon inkluderar i ”kvalitetsmässigt” genom betoning av orden ”kläder”, ”miljöer” och ”en tavla”. Désirée förstärker ytterligare sin bedömningsstrategi med hjälp av en berättelse om ett speciellt elevarbete. Hon använder årterberättande som retorisk teknik ”Jag vet också förra året…” för att ge liv åt sin argumentation och konstruktion av vad som är kreativitet och kvalité. Hon tar också hjälp av en extremisering när ”en tavla i bakgrunden” inte bara passade in, utan ”passade precis” in i scenen, vilket hon menar är ett prov på kreativt tänkande.

5.2 Fria hellre än fälla

I följande variation konstrueras bedömningsstrategierna kring generositet i bedömningen av elevarbeten och på vilka grunder de högre betyg sätts.

Birgitta framställer sin bedömningsstrategi som generös och uppskattande.


Intervjuare: [Ha]

Birgitta: Det har ju också hänt att dom inte själva spelar i pjäsen, utan att dom gör såna saker. Det, det är en väldigt svår bedömningsprocess.

Intervjuare: [Ha] Ja

Birgitta: Men jag friar hellre än fäller.

Intervjuare: Ja, just det

Birgitta: Jag är väldigt generös ändå i min uppskattning av det dom gör.

Intervjuare: [Aa] [mm]

Birgitta: För det går inte att [-] kleta in sig i detaljer, för man måste se på helheten, hur dom lyckats, hur dom tänkt.

Intervjare: [Mm]

Birgitta bygger upp sin bedömningsstrategi kring det hon kallar ”en väldigt svår bedömningsprocess”. Retoriken byggs upp med hjälp av exemplifieringar av elevarbeten som
"Power Point” och film med ”små figurer som finns i dataspel”. Dessa förklaras som näst intill omöjliga att bedöma och därmed ges hennes utsaga om sig själv som ”generös” extra tyngd. Hon lägger dessutom till extremiseringen ”väldigt” för att ytterligare betona sin generositet. I slutet av utsagan övergår Birgitta från ”jag” till ”man” för att markera att även andra lärare delar hennes åsikt och därmed ger negativa associationer. Helhet och detaljer framställs därmed som motpoler i det här bedömningsområdet, där helhet framställs som positivt och detaljer framställs som negativt.

Désirée konstruerar sin bedömningsstrategi utifrån att ”mycket jobb” bör belönas.

Désirée: Utan detta är ju något som dom gör [eh]… Att det är lite annorlunda och att dom får skapa. Det tycker jag är viktigt och sedan hur dom skapar det, det är ju inte alla som är lika duktiga på det.

Intervjuare: Nej

Désirée: Men [eh] jag har alltså ofta många som jag kan bedöma att det är ju VG och det här är lite till och alltså, dom har lagt ner så mycket jobb och dom har jobbat så mycket.

Intervjuare: [Mm]

Désirée: Och det har blitt en bra slutprodukt och då är det ett MVG, va.

Intervjuare: [Mm] [mm]

Désirée inleder sin utsaga med att trycka på hur viktigt det är att ”dom får skapa”, men poängterar också att alla inte är ”lika duktiga på det”. Sedan ändrar hon riktning helt, frångår den skapande dimensionen och konstruerar istället sin bedömningsstrategi utifrån mängden arbete eleverna har lagt ner, vilket kan ses som en självmotsägelser. I sin retorik använder hon sig både av upprepning och av extremisering för att betona mängden arbete eleverna behöver lägga ner för att belönas med ”ett MVG”.

5.3 Försökskaniner

Estetiska lärprocesser är spännande på det viset att läraren inte alltid riktigt vet vart det bär hän. Här följer några resonemang kring metaforen försökskanin, experiment och att ge sig in i något nytt och oprövat.

Margaretha: Ja, och som sagt var [-] bedömningen [-] känner jag att den är jag inte [-] riktigt hundraprocentigt säker på hur den kommer att gå till=
Margaretha konstruerar sin bedömningsstrategi kring metaforen försökskaniner, ”Guinea pigs”, vilken avser eleverna som ska bedömas. I hennes utsaga finns osäkerhetsmarkörer som ”inte riktigt hundraprocentigt säker”, ”jag tror” och ”det liksom kommer” som talar om att allting inte är helt under kontroll. Genom att upprepa ”faller” tre gånger i sin konstruktion försöker hon ändå retoriskt att övertyga om att allt kommer att falla ”på plats då”, vid bedömningstillfället.

Christinas utsaga handlar om estetiska lärprocesser i allmänhet.

Christina: Men det är spännande och det… Jag tycker inte att man ska vara rädd för att ge sig in i sånt här [eh]… och tro att: ”ja, men det blir så svårt att bedöma”.

Christina bygger upp bedömningen av estetiska lärprocesser som något ”spännande” man bör ”ge sig in i” utan att ”vara rädd” för bedömningen. Hon använder sig av ”man” för att signalera allmängiltighet, men också av active voicing och betoning i uttalandet ”ja, men det blir så svårt att bedöma” för att skapa trovärdighet i sin utsaga. Genom direktcitatet visar hon också på en form av allmänt motstånd att ta in en estetisk dimension i undervisningen på grund av oro inför bedömningen.

Här yttrar sig Christina om det projekt hon berättar om i intervjun

Christina: Det här var ju ett rent experiment. Vi hade inte planerat att det skulle blir så här, utan det var något som visade sig. Vi prövade [-] detta och det var otroligt bra.
Christina konstruerar det estetiska projektet med betoning på ”ett rent experiment”. Hon förstärker sedan den experimentkaraktären i utsagan ytterligare med att ”Vi hade inte planerat…” och ”Vi prövade…”. Kulmen i utsagan är när Christina framhåller det lyckliga utfallet av projektet med både betoning och extremisering ”det var otroligt bra”.

5.4 Det räcker inte att sjunga en sång
Gemensamt i den här variationen är att bedömningsstrategierna konstrueras genom att den estetiska dimensionen på olika sätt lämnas utanför bedömningen.

Här förklarar Victoria hur hon bedömer vid dramatiseringar.

Victoria: Ja, alltså det… Då är det alla momenten som, alla momenten som jag tittar på liksom.
Intervjuare: [Mm] ja
Victoria: Alltså flyt och allt, allting som innefattar engelskan då.
Intervjuare: [Mm] ja
Victoria: Så att [eh]… [-] Och det… Så jag… Det skulle ju lika gärna kunna ha varit ett tal.
Intervjuare: [Mm]
Victoria: Men på nåt sätt… men jag känner ju att eleverna, dom presterar ju mycket bättre när dom inte tänker att det här kommer hon inte att bedöma varje ord jag säger, liksom

Victoria:s utsaga inleds med att hon först menar sig titta på samtliga moment i en framställning varefter hon nävar in med förtydligandet att det är ”allting som innefattar engelskan”. Hon bygger därigenom upp sin bedömningsstrategi genom en uteslutning av allt som inte innefattas av engelskan. Victoria förstärker sedan ytterligare sin förminskning av den estetiska dimensionen genom att fastställa att det kunde ”lika gärna kunna ha varit ett tal”. Hon avslutar sin utsaga med att förmildra sina tidigare uttalanden med att hon känner att eleverna ”presterar mycket bättre” när det inte är fråga om att enbart hålla ”tal”.

Intervjuare: [Mm]. [-] Hur, hur känner du [eh]… (?) Om man känner, själva den här dramagrejen eller musikgrejen och sånt. Hur känner du inför just dom?
Margaretha: [Mm]
Intervjuare: Bli det som en del eller?
Margaretha: Ja, nu är ju detta estetelever.
Intervjuare: [Mm] Ja.
Margaretha: Och dom är musikelever just i den gruppen så att för denna gruppen passar ju det här perfekt.
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Och jag har ju tänkt på också då att [-] den delen kan jag ju inte… Det ska ju inte bedömas i detta. Det är ju bara en [-] hjälp som dom har att =
Intervjuare: =[Mm]=
Margaretha: =Dom redan är duktiga på att framträda på olika sätt.
Intervjuare: [Mm]
Intervjuare: [Mm] Ja, ja [Mm]

Margarethas utsaga inleds med en förklaring av hur ”perfekt” projektet passar för eleverna som hon identifierar som ”musikelever”. Sin bedömningsstrategi konstruerar hon genom att, i motsats till det som tidigare sagts i utsagan, deklarera att ”den delen” ska inte ”bedömas i detta”. I sin retorik förstärker hon vikten av den muntliga delen med en upprepning av de två synonyma begreppen ni måste ”prata allihop” och alla måste ha ”någonting att säga”.
Margaretha förminskar också den estetiska dimensionen genom uttalandet ”[d]et räcker inte att sjunga en sång”. Ett exempel på självmotsägelse finns också i utsagan när Margaretha först säger att den estetiska dimensionen inte bedöms och sedan säger att det är ”en hjälp som dom har” att de är ”duktiga på att framtråda”. I Margarethas utsaga finns det därför tecken på användning av mer än en diskurs.

Victoria: Men alltså om nån dramatiserar nånting och är uppenbart en väldigt dålig skådespelare.
Intervjuare: [Mm] ja (skratt)
Victoria: Eller så
Intervjuare: [Mm]
Victoria: Så kan ju inte jag… Alltså, det är ju inte det jag bedömer, utan alltså…
Intervjare: Ja [-] nej
Victoria: Men oftast så hänger det ju ihop med att dom är dåligt förberedda eller att det är nåt sånt i så fall, eller att dom inte har läst på eller inte gjort sitt bästa.

I Victorias bedömningsstrategi tydliggörs att bedömningen inte hänger på skådespelarinsatsen som sådan. Retoriken byggs upp med hjälp av extremisering och eftertryck i exemplifieringen av ett fiktivt och fall där någon ”uppenbart” är en ”väldigt dålig skådespelare”. Victorias bedömningsstrategi framstår på så sätt som välvilligt inställd till de elever som inte lyckas åstadkomma några vidare bra skådespelarinsatser. I nästa stund talar hon istället om att en dålig skådespelarinsats oftast kan kopplas samman med att eleverna ”är dåligt förberedda” och ”inte har läst på”. Victoria är inkonsekvent i sin konstruktion när hon först menar att
ingen elev ska behöva lastas för en dålig skådespelarinsats för att sedan hävda att en sådan ”oftast” kan kopplas samman med graden av förberedande arbete en elev har lagt ner.

5.5 Expertbedömning

I den här variationen är det lärarens kunskap i förhållande till bedömning som är i fokus och vem som egentligen är rätt person att bedöma elevers gestaltningar.

Här konstruerar Christina sin bedömningsstrategi utifrån huruvida det är nödvändigt att rådfråga någon annan pedagog vid bedömningen.

Christina: Men jag kan ju ändå bedöma… Jag kan ju det som ska föras fram.
Intervjuare: [Mm]
Christina: Så oavsett medium eleven väljer, så ska jag ju kunna bedöma, kom det fram?
Intervjuare: [Mm]
Christina: Nåddes jag av budskapet
Intervjuare: [Mm]
Christina: För [eh] det kan ju inte… Det här som ska förmedlas är det ju fortfarande jag som är expert på.
Intervjuare: [Mm]
Christina: Och [eh] vad dom än väljer så ska jag ju kunna se om [eh] detta förmedlades, om det finns där.
Intervjuare: [Mm]
Christina: Har eleven förstått den biten och använder sin expertkunskap för att visa fram det, då. Det är, ja, desto bättre, för [eh]…
Intervjuare: Ja
Christina: Då har ju eleven förstått och tagit det jag förmedlar, som hon eller han ska visa att hon har tagit till sig och sen (?) fått en fördjupad förståelse för och ska förmedla det tillbaka.
Intervjuare: [Mm]
Christina: Så [-] ja, nej, men det är kriterium för högre betyg som når där. När man själv kan applicera det man redan vet i ett vidare sammanhang.
Intervjuare: [Mm]

Christinas bedömningsstrategi konstrueras i första hand genom bemyndigande. Hon menar att "oavsett medium" eleven väljer, kan hon i egenskap av "expert på" det som ska framföra, avgöra om budskapet förmedlades. På så sätt kan hon även bedöma själva framställningen. I sin retorik använder hon sig genomgående av "jag" när hon talar om sig själv, istället för att generalisera och använda "man", därigenom förtydligas att det är hon och ingen annan som är experten. Christina trycker på att eleven måste ha tagit till sig det hon "förmedlar" genom att betona. Hon använder sedan både extremisering och betoning i sin beskrivning av kriterierna för att nå ett högre betyg, "fördjupad förståelse" och förmåga att använda det man vet "i ett vidare sammanhang".
Désirée: Ja, det är ju samma grejer med musik och sång och är man duktig själv och sjunga så kan man ju bedöma en röst på ett annat sätt än om man är…
Intervjuare: [Mm] ja
Désirée: Ån om man inte är inne i det.
Intervjuare: Jaa, kanske

I Désirées konstruktion beror bedömningen på hur ”duktig” läraren själv är inom den framställningsform som ska bedömas. I hennes retorik är en duktig musiker eller sångare per automatik mer kompetent att ”bedöma en röst” än gemene man.

5.6 Inte den viktigaste bedömningen

Margaretha: Men samtidigt så [-] kanske inte detta är den viktigaste bedömningen [-] för ett slutbetyg, utan detta är en sån viktig del i att man sen… att man utvecklas.
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Så att man sen, när man närmar sig målen som man ska uppnå=
Intervjuare: =-[Mm]=
Margaretha: =I slutet av kursen när vi kommer till nationella proven också.
Intervjuare: Ja
Margaretha: Har visat sig själv, och mig också att man är duktig på att prata engelska.
Intervjuare: [Mm] [mm]

Margaretha bygger sin bedömningsstrategi utifrån att eleverna ”väldigt gärna” vill bli ”bedömda”, snarare än utifrån att hon själv tycker att just det här arbetsområdet måste bedömas. Det trycker hon på både genom betoning och genom extremiseringen ”väldigt”. I sin retorik argumenterar hon också för att projektet är ett medel för eleverna att nå ”målen som man ska uppnå”, som ”en sån viktig del i […] att man utvecklas”. Det är ett ”delmål”.

Birgitta: Men som sagt var, jag är generös när jag bedömer. Så att står jag och väger mellan två betyg så tar jag det högre betyget. För att i det långa loppen, spelar det nån roll? Nej det gör det inte, inte för mig.
Intervjuare: Nej
Birgitta: Men för dom gör det, det. Därför att dom kommer ihåg vilket betyg dom fick för det här inslaget.
Intervjuare: [Mm]
Birgitta: Men sen när jag, liksom, bedömer en hel kurs så har jag kanske [-] femton, tjugo mätpunkter som jag väger samman till ett betyg på kursen.

Intervjuare: [Mm]
Birgitta: Och då är den här mätpunkten, (-) projektet. Det är bara en bit av det hela.

Intervjuare: [Mm] [mm]
Birgitta: Och har dom då fått ett lite högre betyg där, så ser jag ju på allt det andra och väger samman och då är ju det här bara en liten pusselbit.

Intervjuare: [Mm]
Birgitta: Så därför så gör det inte så mycket ifall det inte är [-] exakt.

Intervjuare: Nej
Birgitta: Utan det viktiga är att dom har känt att dom har skapat något.

Intervjuare: [Mm]
Birgitta: Att jag har sett det, att jag har bedömt det och att jag har varit generös.

Intervjuare: [Mm]
Birgitta: För då uppmuntrar jag dom till nästa grej.

Intervjuare: Ja

Birgitta grundlägger konstruktionen av sin bedömningsstrategi med att intyga hur generös hon är i tveksamma fall. Genomgående i utsagan talar hon i första person och förtydligar på så sätt att det hon säger handlar om hennes bedömning och inte något generellt. I sitt nästa uttalande ställer hon en retorisk fråga som hon själv besvarar, där hon framhäver hur viktigt just den här bedömningen är för eleverna, att det är speciell bedömning som de minns. Däremot har den mindre betydelse för Birgitta själv och det befäster hon med att den endast är en av ”femton, tjugo mätpunkter”. Hon fortsätter att förringa betydelsen av bedömningen med minimiseringar som ”bara en bit av det hela”, ”bara en liten pusselbit” och det gör ”inte så mycket ifall det inte är [-] exakt”. Sedan återknyter hon först till eleverna och framhäver vikten av deras känslor och att de bör uppmuntras. Därefter återknyter hon till sin egen generositet och avslutar sitt anförande med en stegring ”jag har sett det, att jag har bedömt det och att jag varit generös” där generositeten blir klimax.
6. Diskussion och sammanfattning

Syftet med min undersökning är att ta reda på hur lärare uttrycker sig kring förhållandet mellan bedömning och estetiska lärprocesser. Resultatet visar på sex olika variationer av hur informanternas strategier för bedömning av lärprocesser som innefattar en estetisk dimension. Jag väljer att i mitt resultatkapitel (5) använda ordet konstruktion istället för diskurs och de sex konstruktionerna är följande: "Horrörer och finurligheter" (5.1), "Fria hellre än fälla" (5.2), "Försökskaniner" (5.3), "Det räcker inte att sjunga en sång" (5.4), "Expertbedömning" (5.5) samt "Inte den viktigaste bedömningen” (5.6). För att inte blanda ihop begreppen kommer de i diskussionskapitlet (6), liksom i resultatkapitlet (5), att kallas konstruktioner istället för diskurser. Det avslutande kapitlet delas in i ”Summering och analys av undersökningens resultat” (6.1), ”Metoddiskussion” (6.2) och ”Slutsats samt förslag till implikationer och fortsatt forskning” (6.3).

6.1 Summering och analys av undersökningens resultat

Resultatet av analysen speglar det rådande forskningsläget, när det gäller bedömning av estetiska lärprocesser, på så vis att det inte tycks föreligga någon samstämmighet bland de fem informanternas miljö om hur bedömningen egentligen bör gå till. En annan sak som visar sig i konstruktionerna är att informanternas bedömningsstrategier är extremiserande, minimiserande och bemyndigande för att på så sätt legitimeras sina bedömningsstrategier.

En tydlig skiljelinje som sätter en avgörande prägel på studiens resultat som helhet är huruvida den estetiska dimensionen i elevernas framställningar ingår i bedömningen eller inte. Här kan informanternas delas in två läger; de som i utsagorna säger sig bedöma den estetiska dimensionen och de som säger sig bortse ifrån den. I konstruktionen ”Det räcker inte att sjunga en sång” (5.4) bedöms och värderas inte medieringar som drama, musik och sång av vare sig Margaretha, som i sin utsaga poängterar att samtliga elever måste prata för att hon ska få möjlighet bedöma, eller Victoria som i sin utsaga likställer dramatisering med ett vanligt tal i sin bedömning av elever. Denna konstruktion kan därför kopplas till Ericsson och Lindgren (2007) i vars undersökning elevers gestaltande arbete av liknande orsaker också hamnar utanför betyget. I deras undersökning framhålls det att lärarna ofta brister i kunskap och rutin vid bedömning av estetiska lärprocesser, men utifrån utsagorna i deras undersökning kan inga sådana slutsatser dras, eftersom det med ett diskuspsykologiskt


De tre övriga informanterna, Birgitta, Christina och Désirée, väljer istället att bedöma den estetiska dimensionen i elevernas estetiska framställningar. Alla tre konstruerar sina
bedömningsstrategier utifrån ett medieneutalt perspektiv. När Christina i egenskap av språklärare beskriver i sin konstruktion hur hon oavsett medium kan bedöma en elevgestaltning i konstruktionen ”Expertbedömning” (5.5) kan det relateras till Marner och Örtegrens (2003) begrepp medieneutral estetik. Det kan utläsas ur hennes sätt att nyttja begreppet medium, som exempel kan nämnas där hon säger ”oavsett medium”. Det är en form av generalisering som visar på att hon tar medieringen för given, för att istället fokusera på huruvida budskapet i elevgestaltningen gick fram eller ej. Désirées utsaga passar även den väl in på det medieneutrala perspektivet till följd av hennes uttalande om att det viktiga är att eleverna får skapa något. Hon liksom Christina tar i sitt uttalande förgiven, vilket är typiskt för just medieneutral estetik. Eftersom Birgittas projekt ”Fria hellre än fälla” (5.2) är tämligen fritt när det gäller elevernas val av framställningsformer resulterar det i att hon saknar egentlig mediespecifik kompetens för bedömning av elevernas framställningar, vilket också framgår av exemplet i hennes utsaga. Désirée är den som på sätt och vis ändå närmar det mediespecifika i sin utsaga i konstruktionen ”Expertbedömning” (5.5) där hon menar att den som är duktig på musik och sång rimligen är mer kompetent att bedöma en röst än andra. Hennes sätt att uttala sig tyder på en insikt i att varje medium har ett eget uttryck med referens till Marner och Örtegren (citerad i Ericsson & Lindgren, 2007). Det kan samtidigt tyckas att det knappast är rimligt att begära att en språklärare ska kunna behärskas med mediespeifik kompetens, att de olika estetiska framställningsformerna bedöms i Birgittas och Désirées projektet tycks vara jämnställda i status framgår av konstruktionerna ”Fria hellre än fälla” (5.2) och ”Inte den viktigaste bedömmningen” (5.6), vilket innebär att projektet med referens till Marner och Örtegren (2003) kan relateras till det horisontella medieringsbegreppet. Att den bedömningen, åtminstone i Birgittas fall, till slut ändå blir perifer på så vis att den bara blir en av många mätpunkter inför slutbetyget får ses som ett tecken på att det trots allt är det som Marner &

Konstruktionerna i ”Försökskaniner” (5.3) ger en bild av den experimentella karaktär projekt med estetiska inslag många gånger har. Metafren ”Försökskaniner” framstår som symbol för de osäkerhets- och spänningsfaktorer, för både elever och lärare, det kan innebära att införa, men också att legitimera en estetisk dimension i språkundervisningen. En betydande osäkerhetsfaktor är omständigheterna kring hur bedömningen av elevernas estetiska framställningar ska gå till och det är också det som gör att eleverna blir till en form av försökskaniner. I Christinas utsaga i ”Försökskaniner” (5.3) påtalar hon att det finns ett visst motstånd hos somliga lärare att lägga till en estetisk dimension i undervisningen på grund av oro inför bedömningen. Margarethas bedömningsstrategi byggs på en något osäker grund när hon i sin utsaga menar att exakt hur hennes bedömning ska gå till kommer att falla på plats under projektets gång. Det finns både positiva och negativa i aspekter i osäkerhetsfaktorerna kring estetiska läranprocesser och bedömningen av dessa. Det positiva är att den experimentella karaktären kan leda till olika former av utveckling för både lärare och elever medan det negativa är att det kan skapa en osäkerhet hos eleverna. En osäkerhet som bland annat förs fram i arbetets inledande citat, som är hämtat ur den här undersökningens intervjumaterial.


6.2 Metodiskussion
Valet av enskilda intervjuer som metod har i det här arbetet sin grund i att det var önskvärt att ge informanterna en god möjlighet att på ett utförligt sätt beskriva och förklara sina strategier vid bedömning av estetiska lärprocesser. Det faktum att de fem intervjuerna genomförts och transkriberas av en och samma person påverkar också undersökningens reliabilitet i positiv riktning, liksom att de olika intervjuerna genomförts under likartade förhållanden.

Det här arbetet bygger på en liten undersökning med få informanter. För att någon form av generalisering ska kunna göras av lärares bedömningsstrategier vid bedömning av arbeten med estetiska inslag behövs det mer omfattande undersökningar än den i det här arbetet. Jag vill ändå mena att kunskaperna som framkommit i resultatet av det här arbetet kan vara till nytta på olika sätt vid arbete med olika estetiska inslag i skolan.

När det gäller val av informanter kan det naturligtvis diskuteras att undersökningen samtliga informanter är av samma kön, i detta fall kvinnor. Dock har genusfrågan inte varit i fokus i min undersökning, istället var huvudkraven att samtliga informanter skulle vara utbildade lärare i engelska och svenska samt att de har inslag av estetiska lärprocesser i sin undervisning. Kön var underordnat och inte en förutsättning för undersökningen. Huruvida det faktum att samtliga informanter ändå är av samma kön kan ha påverkat resultatet och utfallet av undersökningen är det svårt att på ett säkert sätt uttala sig om. Det inte var min avsikt att undersöka eventuella skillnader mellan män och kvinnor när det gäller bedömning av estetiska lärprocesser. På grund av sammansättningen av informanter möjliggörs inte heller att några sådana skillnader kan visa sig, vilket kan ses som en svaghet.

Det faktum att jag har en förhållandevis öppen utgångspunkt i frågan om bedömning av estetiska lärprocesser och inte heller personligen tar någon definitiv ställning till vad estetik
och estetiska lärprocesser egentligen är och innebär kan tyckas vara en svaghet i mitt arbete. Jag vill dock påpeka att det här handlar om två svårdefinierade begrepp som kan innebära olika saker i olika situationer och sammanhang, vilket gör det problematiskt att inta en speciell position. Det är också därför jag väljer att hellre ha en öppen ingång framför att låsa mig vid en speciell ståndpunkt eller utgångsläge i mitt arbete. Precis som Thorgersen (2006, s.28) påtalar definieras inte estetik ens i styrdokumenten, vilket också kan ses som ett tecken på komplexiteten kring de båda begreppen estetik och estetiska lärprocesser.


6.3 Slutsats, förslag till implikationer och framtida forskning
En slutsats som kan dras utifrån undersökningen är att det finns en skiljelinje mellan de informanter som i sina bedömningsstrategier väljer att bedöma de estetiska inslag som finns med som en del i undervisningen och de informanter som istället väljer att inte bedöma dessa. Det leder i sin tur till att elever bedöms på olika grunder och villkor beroende på vilken lärare de har.

Att en medieneutral syn på estetiska lärprocesser råder bland informanterna i undersökningen visar sig bland annat i deras sätt att konstruera sina bedömningsstrategier. Det visar sig till exempel genom generaliseringar där medieringen tas för given och utsagor där det menas är att det viktiga är att eleverna får lov att skapa något samt att budskapet når fram, medan vilket medium som används är av underordnad betydelse. En möjlig lösning kan vara att kontakta av en pedagog med mediespecifik kompetens för tillfällig hjälp och vägledning, dock tycks informanterna den här undersökningen lita till den egna förmågan framför att blanda in någon utomstående.

I fortsatt forskning skulle det kunna vara intressant att studera estetiska lärprocesser ur ett genusperspektiv. En eventuell fråga vore manliga respektive kvinnliga lärares inställning till estetiska lärprocesser i undervisningen och om eventuella likheter eller skillnader i hur de använder sig av det i sitt dagliga arbete. En annan fråga som vore intressant att forska vidare kring är elevperspektivet till exempel elevernas situation när bedömningen ser olika ut från lärare till lärare. Vilken effekt får lärarens inställning till bedömning av estetiska lärprocesser för eleverna?
Referenser


Elektroniska referenser

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Berätta om din yrkeserfarenhet.

Hur ser din utbildningsbakgrund ut när det gäller Estetiska lärprocesser/bildprojekt eller liknande.

Del 1

Hur du/ni har lagt upp detta projekt/denna estetiska lärprocess?

➢ Hur bedriver du/ni projektet?
➢ Vad kallas projektet?
➢ Vilka lärare ingår?
➢ Vilken tidsrymd?
➢ Vilka redovisningsformer?

Del 2

Hur bedömer du estetiska lärprocesser/ projektet/bildprojektet eller liknande? (Kallar de det själva för estetiska lärprocesser? Annars frågar jag om hur de bedömer detta projekt/bildprojektet eller liknande.)

➢ När sker bedömningen?
➢ Process
➢ Produkt
➢ Helhet

Berätta om hur ni som lärargrupp arbetar tillsammans med bedömning i projektet med estetiska lärprocesser. (Eventuellt redan besvarat i tidigare fråga)

➢ Finns det eller har det funnits behov av att rådfråga pedagoger som inte deltar i projektet om bedömning av estetiska lärprocesser? (Ja- och nejfråga som kan fungera)

Del 3

Känner du att det finns något annat kring bedömning av estetiska lärprocesser som du skulle vilja tillägga?
Bilaga 2

Margaretha: Ja, ja [-] [mm] [-] Ja, just den muntliga bitten är svårt att säga att just, vad är det som gör att du får ett högre betyg än dom andra, men, men det är ju… Mycket i det ligger ju i att man ser hur mycket man har förberett sig och vad man själv har för ordförråd.

Intervjuare: Ja


Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Men just den här gränsen mellan ett starkt VG ett MVG

Intervjuare: Den är härfin då?
Margaretha: Ja, och speciellt på en kurs då, en B-kurs som jag inte haft förut. [-] Så att bedömningen [--] sätter (?) ju på plats.

Intervjuare: Ja
Margaretha: Men jag är ju förberedd i tankarna för det, och dom vet också vad det är jag ska bedöma.

Intervjuare: [Mm] [mm] så det blir liksom (?)
Margaretha: Ja, jag hoppas det.

Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Ja, så att jag påminner dom ju varje lektion om, tänk på att vi andra måste lära oss någonting utav det ni gör. Ja, ja, säger dom, det kommer vi att göra.

Intervjuare: Ja
Margaretha: Och att dom också försöker att variera sitt språk och använda lite mer avancerat [eh] både fraser och det här med idiomatiken och… Så att det låter bra, att alla ska säga någonting så att det…

Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Sen är det ju alltid så att nån säger mer än nån annan.

Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Men [-] som sagt var, sen kommer ju en muntlig del i nationella proven också så… Och jag tror och hoppas på då, att detta är då en [-] bra [-] förövning då till att prata.

Intervjuare: [Mm]
Margaretha: På nationella proven också, på något sätt.

Intervjuare: [Mm]

Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Dom får nya klasskamrater som dom (?)…

Intervjuare: [Mm]

Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Fast kanske i ett mindre format.
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Att där gör jag mindre muntliga övningar, mindre avancerat [-] eftersom [-] dom är lite [-] försiktiga.
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Esteteleverna har (?) i sin kurs, i sitt program att dom ska framföra.
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Absolut, det blir en annan [eh]=
Intervjuare: = Ja
Margaretha: Säkerhet i sammanhanget, då.
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Dom är väldigt musikaliska. Vi sjunger mycket.
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: (Litet skratt) Nå, ja då [eh]
Intervjuare: Men då [eh] avslutar vi då=
Margaretha: =Jag lärde mig mycket.
Intervjuare: Ja [Um]
Margaretha: Det var jättekul.
Intervjuare: [Um]
Margaretha: Och jag lärde mig att våga släppa taget.
Intervjuare: [Um]
Margaretha: =Och du känner att dom, liksom, lever upp till det här att du släpper taget
Margaretha: Ja absolut, och sitter dom, till exempel, i tre grupprum, om jag har möjlighet att ha dom i tre olika, så går jag utanför runmen och så ser dom hela tiden… Dom vet att jag är där och så ropar dom in mig ibland.
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Och så frågar dom, kan vi skriva så här? Kan vi göra så här? Kan vi säga så här?
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Ja, absolut.
Intervjuare: Ja 
Margaretha: Men att dom har fått vart med och bestämma både hur vi ska lägga upp det. Jag gjorde grupperna, samtidigt som jag sade att grupperna är naturligtvis flexibla. Är det så att eran grupp är för stor och nån annan grupp är för liten, byt då personer med… eller flytta över. Men det har dom, dom har sett till så att alla har någonting…
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Och också det här med att [- -] att dom [eh] själva har fått vara med och [-] bestämma hur mycket tid vi ska lägga på det.
Intervjuare: [Mm] [mm]
Margaretha: [-] Men även tror jag att dom har haft lite hjälp utav det som stod i boken, för att, just precis att komma igång.
Intervjuare: [Mm] men det har varit väldigt fritt och mycket ansvar ligger på dom själva.
Margaretha: Ja, absolut.
Intervjuare: Ja [-] ja
Margaretha: Absolut, men att jag har kollat varje vecka här att [-] har ni kontroll?
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Har alla nåt att säga? Ligger det på ett språk som är lite avancerat?
Intervjuare: [Mm]
Margaretha: Lär vi oss and… Kommer vi andra att lära oss nåt av det? Ja, ja säger dom (litet skratt) så att där litar jag hundra procent på dom.
Intervjuare: [Mm] [mm]
Margaretha: Och att nu vet dom att dom har två veckor till på sig och sen…
Intervjuare: [Mm] [--] Sen är det deadline.