



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete**

Grundnivå

### **Resonemang kring det medieestetiska skapandet**

---

#### **Processen i gränlandet mellan estetik och teknik**

Författare: Amanda Lundkvist  
Handledare: Nadezda Lebedeva  
Examinator: Jeanette Toth  
Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete  
Kurskod: GPG22K  
Poäng: 15hp  
Examinationsdatum: 2022-06-05



HÖGSKOLAN  
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

**Abstract:**

The purpose of this study was to examine how teachers in Swedish upper secondary schools reason about assessment in education in media aesthetics, and if the knowledge requirements provided by The Swedish National Agency for Education are adequate according to the interviewed subjects. In this study, the term media aesthetics is defined as the digital and technical knowledge one must possess to create aesthetically pleasing products. To carry out the study, a qualitative method was used and semi-structured interviews with five educators in the media aesthetic field gave insights into the classroom situation. The results show that teachers see the artistic process as taking form in the mind and can become difficult to imitate in real life, especially if the student does not possess the digital handcraft skills required to complete the task. The results also show that the knowledge requirements are perceived as arbitrary, perhaps due to the fact that the scientific research in media aesthetics is substandard compared to more classical subjects like languages and mathematics.

**Nyckelord:** Estetik, media, teknik, didaktik, estetiska lärprocesser, design.

# Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.2 Frågeställningar	5
2. Bakgrund	6
2.1 Estetiska programmet med inriktning estetik och media	6
2.2 Betygsättning och bedömning	7
2.3 Tidigare forskning	7
3. Teoretiska utgångspunkter	10
3.1 Pragmatism och <i>learning by doing</i>	10
3.2 En inblick i estetisk didaktik	11
3.3 Skapandeprocesser och teknologi	13
3.4 Bedömning och återkoppling	14
4. Metod	15
4.1 Val av metod	15
4.2 Urval	15
4.3 Etiska överväganden	15
4.4 Intervjuer och analys av data	16
4.5 Reliabilitet och validitet	16
5. Resultat	18
5.1 Estetik och digital kompetens i undervisningen	18
5.1.1 Det medieestetiska skapandet	18
5.1.2 Feedback och lärprocesser	19
5.2 Bedömning i medieestetisk undervisning	20
5.2.1 Skapandeprocessen	20
5.2.2 Bedömning av resultat	21
6. Diskussion och slutsats	22
6.1 Metoddiskussion	23
6.2 Vidare forskning	23
7. Referenslista	24
Bilaga 1	26
Informationsbrev och samtyckesblankett	26
Bilaga 2	28
Intervjufrågor	28

## 1. Inledning

Detta examensarbete växte fram under lärarutbildning där jag upptäckte att det fanns en bristfällig forskningsgren inom pedagogiken. Det handlar om teknologi i samförstånd med estetik samt vilken plats den relativt nya högskoleförberedande utbildningen Estetiska programmet med inriktning estetik och media tar i forskningsdebatten. Jag har valt i denna undersökning att kalla interaktionen mellan det estetiska och teknik för *medieestetik*. Här vävs skolämnen som rör sig i gränslandet mellan konst och teknik, exempelvis gymnasiekurser som medieproduktion, digitalt skapande och grafisk kommunikation. Det finns forskning och böcker som handlar om de uppfattningsvis mer traditionella föreställningar kring estetik som musikskapande, teater och bild men inget av dessa estetiska ämnen tar upp problematiken och didaktiken kring just medieestetik.

I samtal med andra lärare inom medieestetiska ämnen upptäckte jag även en frustration kring ämnesplanerna i de medieestetiska ämnena; det handlade främst om att elever kommer till skolan med oftast inga förkunskaper kring de programvaror som de behöver lära sig behärska för att läraren ska kunna bedriva en medieestetisk utbildning. Sedermera krävs det av läraren att inte bara lära eleverna estetiska uttryckssätt på ett pedagogiskt sätt utan även lära ut den tekniska biten för att dessa två ska kunna kombineras. Den frustration som diverse lärare uttryckte var att läroplanerna inte tar hänsyn till att den programvara som förväntas läras ut är svår och kräver hög kompetens för både lärare och elever samt att läroplanerna vill att flera olika uttryckssätt ska redovisas vilket kräver att lärare ska undervisa i flera av dessa program. I det centrala innehållet för Medieproduktion (Skolverket, 2011) går det att läsa att eleverna ska ha kunskap om textskrivning, fotografering, filmning, ljudupptagning och redigering. De ska även redovisa sina produktioner genom exempelvis tidningar, filmer och utställningar. Jag var även intresserad av att undersöka hur lärarna uppger att de beaktar process kontra slutresultat i bedömningen i de medieestetiska ämnena.

### 1.1 Syfte

Syftet med denna kvalitativa studie är att undersöka hur olika ämneslärare i gymnasieskolan resonerar kring undervisning och bedömning i de medieestetiska ämnena samt på vilket sätt ämnets kunskapskrav ses som ett stöd eller ett hinder i detta.

### 1.2 Frågeställningar

1. Hur uppger lärare att de arbetar med estetik och digital kompetens i medieestetisk undervisning?
2. Hur uppger lärare att de arbetar med bedömning i medieestetisk undervisning i förhållande till skapandeprocessen och elevernas färdiga resultat?

## 2. Bakgrund

I detta kapitel ges en bakgrund till det Estetiska gymnasieprogrammet med inriktning estetik och media. Därefter presenteras ett urval av den forskning och litteratur som behandlar lärandet i en digital miljö där inte bara teknologi ligger i fokus utan även det estetiska.

### 2.1 Estetiska programmet med inriktning estetik och media

I gymnasieskolan erbjuds det högskoleförberedande programmet Estetiska programmet vilket har fem olika kunskapsinriktningar. Gemensamt för dessa fem inriktningar är att de delar samma övergripande generella mål för programmet, dock skiljer innehållet i de olika inriktningarna sig åt. De fem inriktningarna är *Bild och formgivning, musik, teater, dans och estetik och media* (Skolverket, 2011a). Efter examen från det estetiska programmet ska eleverna ha kunskaper för högskolestudier inom främst de konstnärliga, humanistiska och samhällsvetenskapliga områdena (Skolverket, 2011a).

I gymnasiereformen som skedde 2011 (Gy 2011) beslutades det att avskaffa det yrkesförberedande gymnasieprogrammet Medieprogrammet på grund av att det ansågs vara svårt för elever att hitta en anställning inom mediebranschen efter avslutade gymnasiestudier, det vittnades även om att det var svårt för eleverna att ta sig ut i den obligatoriska arbetsplatsförlagda utbildningen (SOU, 2008). Av de yrkesförberedande program som fanns innan gymnasiereformen 2011 var medieprogrammet det program där flest elever efter avslutade studier valde att studera vidare på högskola eller universitet (SOU, 2016). Utredare Anita Ferm menade att ett skäl till detta var att arbete i mediabranschen oftast krävde en eftergymnasial utbildning för anställning (SOU, 2008). Vidare går det att läsa i utredningen (SOU, 2008) att det Estetiska programmet, innan reformen, generellt hanterades som ett yrkesprogram trots att det var ett studieförberedande program. I samband med gymnasiereformen 2011 beslutades det att medieprogrammet skulle avvecklas och att inriktningen estetik och media skulle läggas under det estetiska programmet, som i Gy 2011 är tydligt högskoleförberedande, tillskillad från innan reformen (SOU, 2016).

I Skolverkets mål (Skolverket, 2011a) för det estetiska programmet med inriktning estetik och media går det att läsa följande:

Inriktningen estetik och media ska ge fördjupade kunskaper i digitala medier ur ett estetiskt perspektiv. Den ska utveckla elevernas förmåga att kommunicera med digitala verktyg. Ljud, bilder och berättande står i centrum. Inriktningen ska ge eleverna möjlighet att uppleva, tolka och reflektera över digitala uttryck ur olika perspektiv samt möta, använda och skapa digitala produkter. Inriktningen ska dessutom ge möjlighet att fokusera på något digitalt medium. (Skolverket, 2011a)

Här går det att se att dagens krav på utbildningens förmågor och kunskaper som eleverna skall besitta efter avslutad gymnasieutbildning har ett stort fokus på att både tolka, reflektera och skapa digitalt.

## 2.2 Betygsättning och bedömning

Det finns flera aspekter på betygsättning och bedömning, en aspekt handlar om att sätta samma betyg på samma prestation, av olika lärare och olika skolor (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010). Betyg är den värdering som ges på en individ och påverkar de livschanser som eleven får efter avslutad gymnasieskola. Därför är rättvishet och rättssäkerhet av ytterst stor betydelse när det kommer till just betygsättning (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010).

År 2018 kom Skolverket ut med nya råd om betygsättning för att skapa mer rättvisande och likvärdiga betyg (Skolverket, 2018). Här poängterar Skolverket (2018) att läraren noga ska evaluera det eleven kan utifrån kunskapskraven, däremot måste läraren tolka dessa kunskapskrav utifrån ämnets syfte, centrala innehåll och den undervisning som har förekommit. Vidare understryks att betygssättning inte handlar om att pricka av kunskapskraven utan en bred professionell bedömning med flera aspekter involverat krävs (Skolverket, 2018).

## 2.3 Tidigare forskning

I undersökningen var litteratur som behandlar de medieestetiska ämnena svåra att finna. Ett bredare perspektiv på begreppet pedagogik och estetik gav fler möjligheter för relevant litteratur. Att hitta tidigare forskning som behandlar det medieestetiska ämnet har varit problematiskt eftersom det inte finns mycket som behandlar det området inom svensk forskning som var vetenskapligt granskad. Därför gjordes urvalet att endast ta upp internationell, vetenskapligt granskad, tidigare forskning.

Slagning på samtliga sökord gjordes: Designprocessen, lärande, designtänk, designpedagogik, mediautbildning, visuell litteracitet, bedömning, estetiska läroprocesser, estetisk didaktik, konst i skolan, skapande skola, medier och lärande. visual design education, media education, multimedia education, media aesthetic education, teaching digital art, aesthetic learning processes, teaching visual communication, combine technology and art, fine art and technology. Nedan presenteras tidigare forskning kring ämnet medieestetik, där två undersökningar visar på olika metoder att undervisa i en miljö där estetik och digital kompetens förenas.

Matt McLain (2019) gjorde en Q-metodologisk undersökning med elva lärare som undervisade i ämnen där både design och teknologi (D&T) kombinerat förekommer. Undersökningen handlar om användandet av demonstrerande genomgångar som ett pedagogiskt verktyg när eleverna ska lära sig något nytt inom D&T, där läraren ses som expert och eleven ses som en novis. I studien presenteras två olika metoder för hur de demonstrativa genomgångarna kan gå till vid undervisning av D&T, det ena är begränsad demonstrerad genomgång och den andra är en öppen demonstrerad genomgång. Den begränsande demonstrerande genomgången bör användas som ett pedagogiskt verktyg när läraren vill att alla elever ska få ett snarlikt resultat. Det handlar om att läraren visar upp de exakta stegen som eleven ska ta. Vid den öppna demonstrerande genomgången ligger fokus på att stimulera eleverna till ett mer designorienterat förhållningssätt vilket resulterar i ett mer varierat resultat. I studien framkommer även att den begränsande demonstrativa genomgången är en metod som bör användas med försiktighet när det kommer till undervisning av D&T med

anledning av att den kan ha en negativ påverkan på designtänkande och kreativiteten hos eleverna. I undersökningen nämns att de demonstrativa genomgångarna ska skilja sig från nybörjaren till den mer erfarna eleven samt att den öppna demonstrativa genomgången ska fokusera mer på elevens egna val som de tar utifrån tidigare erfarenheter medan den begränsade genomgången ska fokusera mer på att lära ut processen.

Undersökningen är baserad på elva lärare i England där alla utom en lärare hade mer än fem års erfarenhet av undervisning inom bland annat grafisk design, produktdesign, textil och mode samt el-teknik. Deltagarna i studien fick ett antal frågor att besvara genom ett rankingsystem som sedan grupperas utifrån likande svar och analysen i studien gjordes sedan utifrån dessa grupperingar. Innan deltagarna svarade på frågorna fick de dessa ämnen att reflektera över innan:

- Learning intentions of the demonstration
- Preparation before the demonstration
- Timing of the demonstration
- Learner engagement during the demonstration
- Learner activity during and after the demonstration.

Resultatet på undersökningen visar att samtliga deltagare i undersökningen ansåg att kärnan till en god undervisning genom demonstrerande genomgångar är lärarens kunskaper inom ämnet. Utöver goda ämneskunskaper visade resultatet även att samtliga deltagare ansåg att bäst resultat med demonstrativa genomgångar var genom god pedagogisk kunskap. Exempel på det var hur genomgången var upplagd, i vilken ordningsföljd lärandet skedde, att skapa en miljö för eleverna där de känner sig trygga med att testa själva samt att läraren går tillbaka och upprepar det som tidigare sagts.

I en annan studie baserad på observationer och enkätundersökning, utförd av Jillian Coorey (2016), undersöktes hur utbildning inom teknologi kan kombineras med designutbildning. Denna undersökning utfördes på studenter som gick en grundutbildning i design på ett universitet i USA och den pågick under en termin. Coorey (2016) skriver i sin studie att det har varit svårt att kombinera designkurserna med den teknologi, i form programvara, som studenterna förväntas behärska för att klara arbetslivet efter studierna. Coorey (2016) berättar vidare om hur det 2012 skedde en reform i styrdokumentet där dessa två ämnen nu skulle integreras. Detta beskriver Coorey (2016) som ett paradigmskifte inom designutbildningen då det tidigare varit praxis att separera design och teknologi, vilket resulterade i att studenter hade svårt att kombinera dessa två fält med varandra då ingen korrelation uppstod. Målet för studien var att identifiera metoder för att integrera digital kompetens i samband med olika designkurser, att skapa en aktiv lärmiljö där teknik finns involverat samt att inte överbelasta läraren med mer arbete på grund av detta. Läraren skulle fokusera mer på att undervisa konceptuellt i ämnet. I studien går det att läsa att *peer learning*, när eleverna lär sig av varandra, redan var en implementerad metod inom designutbildningen. Detta ledde till att undersökningen skulle testa *peer learning* som metod för att lära sig den teknologi som behövs i designutbildningen. Vidare går det att läsa i studien att teknologi borde vara en självklarhet att lära sig integrerat i designkurserna och torde vara lika viktiga



redskap vid skapande av design som att skissa med penna och papper. Kurserna som testade på denna metod var *Introduktion till visuell kommunikationsdesign* och *Introduktion till typografi* och involverade totalt 38 studenter. De programvaror som studenterna använde var Adobe Illustrator, InDesign och Photoshop.

Studenterna delades in i så kallade *tech-grupper* på tre till fyra personer, dessa grupper var samma under hela terminen. Om studenter hade en teknikrelaterad fråga uppmanades de till att ställa frågan till sin tech-grupp först innan de uppsökte lärarens hjälp. Under terminens gång genomfördes flera små föreläsningar av läraren där ett nytt område inom programvaran introducerades, detta följdes av mindre övningar för att träna på det nya som introducerats i respektive tech-grupper. I undersökningen går det att läsa att det inte bara var nödvändigt för eleverna att veta övergripande hur de använder programvaran, utan att de använder programvaran korrekt. Därför gav läraren studenterna en checklista med de olika steg som var nödvändiga för studenten att ta. Studenterna fick sedan sitta i par och gå igenom dessa checklistor åt varandra, för att sedan lämna in till läraren. På detta sätt kunde läraren uppmärksamma vilka områden som varit problematiska för studenterna att förstå, samt att det hjälpte studenterna att ha en steg-för-steg-instruktion på vad de ska göra. Utöver detta utförde studenterna även något som benämns som *utmaningar i programvaran*. Upplägget liknade checklistorna dock arbetade studenterna i grupp för att utföra en övningsuppgift. Det kunde exempelvis vara att skapa ett dokument i InDesign och placera ut typografi och bilder. Målet för detta var att studenterna skulle lära sig tillsammans.

Den data som samlades in i undersökningen bestod bland annat av fältanteckningar av läraren samt en avslutande enkätundersökning som alla studenterna utförde. Resultatet visade att studenterna var aktiva och ställde frågor i sina grupper, samt att de även frågade andra grupper om inte deras egen grupp visste svaret. Det gick även att se hur lärprocessen formades i gruppkonstellation vilket skapade en gemenskap bland studenterna. Anteckningarna visade även hur studenterna var stolta när de lärde sig nya tekniker och var ivriga på att dela med sig av sin kunskap till resten av gruppen. Enkätundersökningen visade att samtliga studenters kunskaper i programvarorna hade ökat drastiskt i jämförelse med de kunskaper de hade innan de började studera. Frågan om vilken metod som studenterna föredrog att ta till när de hade svårigheter med programvaran fick svaren *fråga en klasskamrat* eller *att använda Google* 86% var. På tredje plats hamnade *fråga läraren* på 79%. Undersökningen menar att trots att *fråga läraren* var bland de högst rankade svaret var det inte det studenterna föredrog i första hand, vilket kan indikera studenternas trygghet i att fråga varandra eller ta reda på svaret själv.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

Denna undersökning har utgått ifrån ett pragmatiskt perspektiv, vilket kommer att presenteras under detta avsnitt. Vidare presenteras betygsättning och bedömning samt estetisk didaktik och hur dessa ämnen kopplas till det pragmatiska perspektivet.

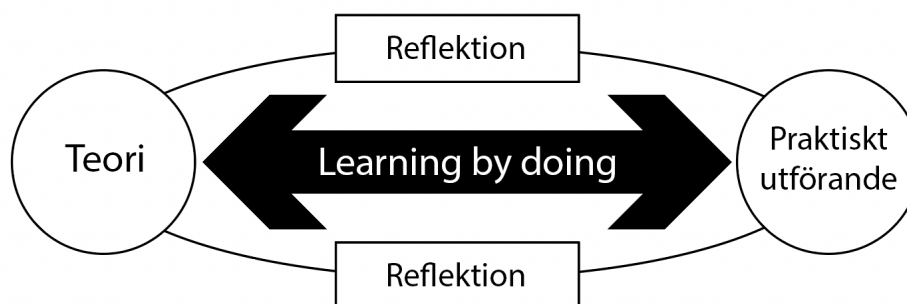
#### 3.1 Pragmatism och *learning by doing*

Denna uppsats är förankrad i pragmatismens syn på kunskap, det vill säga föreningen mellan teori och praktik. Det är vad begreppet medieestetik i uppsatsen knyter an till. En av grundarna till pragmatismen är John Dewey. Dewey blev tidigt känd i Sverige och hans idéer har under 1900-talet delvis varit vägledande inom den svenska skolpedagogiken (Sundin, 2003). Det Dewey blev en frontfigur inom var just pragmatism, vilket innebär att handlingen och utförandet står i centrum (Dewey, 2015). Dewey har flera olika teorier och filosofiska texter bakom sig, dock är det framför allt formuleringen *learning by doing* som den här studien kommer att belysas ur. Det Dewey menade med *learning by doing* var att det inte går att sära på praktik och teori utan att lärande istället handlar om att *sammanföra* dessa (Dewey, 2015). Vidare menar Dewey (2015) att när teori och praktik sammanförs och utgör grunden i undervisningen skapas möjligheten att testa och experimentera som metod för lärande, vilket gör att progression och stimulans skapas hos eleverna och i sin tur formar deras utveckling. *Learning by doing* baseras på det pragmatiska perspektivet och det lämpar sig väl ytterst väl för just de estetiska ämnen, anledningen till det är just på grund av det som precis nämnts, nämligen föreningen mellan teori och praktik som går att kopplas till Skolverkets mål för Estetiska programmet med inriktning estetik och media.

Forskaren Roger Säljö menar att pragmatism är ett perspektiv inom pedagogiken som handlar om synen på kunskap som något samhällsnyttigt (Säljö, 2015). Den filosofiska tanken bakom pragmatism handlar om sättet kunskap går att använda i människors vardag (Säljö, 2017). Säljö (2017) menar att pragmatism vänder sig emot det filosofer har påstått i många år, det vill säga att kunskap är något abstrakt som inte går att definiera. Vidare menar Säljö (2017) att i pragmatismens kunskapssyn går det att förena teori och praktik, samt att dessa två integreras i människors handlingar. När människan utför praktiskt handlande, som att skapa något, är detta inte möjligt att utföra utan att använda sig av teori och reflektion (Säljö, 2017). Inom medieestetiska ämnen står skapandet i fokus, vilket inte enbart handlar om vad du skapar utan även hur och på vilket sätt du skapar. Vilka verktyg du använder dig av samt vilka estetiska uttryck som formas och tolkas.

Som tidigare nämnts kommer *learning by doing* vara den teoretiska stommen i den här studien. Här nedan kommer en kort genomgång på hur Deweys teorier kommer att appliceras, detta görs genom tre centrala begrepp: *teori*, *praktik* och *reflektion*. Med *teori* menas det teoretiska inslag som finns i den undervisning som sker inom medieestetik, här handlar det om vad eleven behöver utveckla för faktiska kunskaper inom medieestetik. *Praktik* handlar om det praktiska utförandet, hur eleven skapar samt vilka verktyg eleven använder och *reflektion* handlar om att eleven hela tiden analyserar och reflekterar för att klara av det praktiska utförandet samt att själva skapandet genom det praktiska utförandet ger eleven nya teoretiska kunskaper. Här nedan visas en modell på min tolkning av *learning by doing*, där föreningen mellan det praktiska och teoretiska sker genom reflektion samt att dessa begrepp är

beroende av varandra. Vidare i studien går det att tolka på vilket sätt att lära sig ett praktiskt moment knyter an till denna modell.



Figur 1. Uppsatsens sätt att angripa begreppet Learning by doing

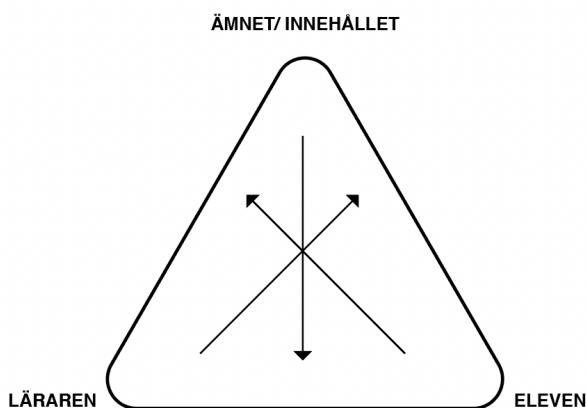
### 3.2 En inblick i estetisk didaktik

Enligt Lindstrand och Selander (2018) var pedagogik tidigare ett sätt att förmedla en tradition, medan dagens föränderliga samhälle med mer fokus på kreativitet går alltjämt bort från det traditionsbundna. Estetiska lärprocesser är enligt Von Schantz et al. (2018) ett lärandesätt som uppstår i undervisning där estetiska inslag, som exempelvis sker i estetiska ämnen, tillåter att elever använder olika uttrycksformer samt ett konstnärligt arbetssätt. Estetiska lärprocesser är enligt Lindstrand och Selander (2018) ett relativt nytt begrepp och syftar bland annat till att pedagoger i större utsträckning bör intressera sig för de konstnärliga och estetiska aspekterna av undervisning. Vidare menar Lindstrand och Selander (2018) att detta beror på att den traditionella fackkunskapen och kompetensen inte längre räcker till, utan att kunskapsområdet har expanderat till att innehålla även nyskapande. De menar att nyskapande har de bästa premisserna att utvecklas inom konstens kunskapsområde eftersom det är där det fria skapandet ligger. Detta är även något som Aulin - Gråhamn et al. (2011) menar när de talar om marknadsestetiken och inte då talar om konst i den konventionella meningen utan om den konst och estetik som finns bland oss inom alla aspekter i samhället, från etiketten på tandkrämstuben till förpackningen med pasta i dagligvaruaffären. Aulin - Gråhamn et al. (2011) påstår att skolan har en ålderdomlig kultursyn som ser nyskapandet som något negativt. Vidare menar Aulin - Gråhamn et al. (2011) att skolan måste anpassas till elevernas populärkulturella och marknadsestetiska former, detta för att skapa engagemang hos eleverna i pedagogiska sammanhang. Populärkulturen lever i elevernas tanke- och känsloliv och det är något som följer med eleven även när denne befinner sig i skolan och den pedagogiska uppgiften blir sedermera att lyfta fram dessa erfarenheter och problematisera dem (Aulin - Gråhamn et al., 2011). En annan innebörd inom estetiska lärprocesser menar Lindstrand och Selander (2018) är perspektivet av lärande. Pedagoger måste upprätthålla att det finns någon typ av pedagogisk kontext i det skapande lärandet.

Von Schantz et al. (2018) menar att pedagogen inom estetiska lärprocesser måste besitta en hög skicklighet inom såväl det praktiskt estetiska som läraren undervisar

i, såväl som i det pedagogiska, detta för att kunna vägleda eleven på rätt sätt genom *learning by doing*.

En av de mest grundläggande modellerna inom didaktik är den didaktiska triangeln (se figur 2 nedan).



Figur 2. Den didaktiska triangeln visar förhållandet mellan ämnet/innehållet, läraren och eleven (Bronäs & Runebou, 2016, s. 85).

Triangeln visar att det alltid finns tre faktorer i ett undervisningsmoment och att dessa tre faktorer, eleven, läraren och ämnet/innehållet har en relation till varandra. Eleven lär sig ett ämne med hjälp av läraren och utan en relation mellan läraren och eleven uteblir relationen till ämnet och eleven tvingas lära sig på egen hand vilket kan bli problematiskt (Bronäs & Runebou, 2016). Det går givetvis inte att tvinga en elev till lärande utan det är lärarens uppgift att aktivera lärandeprocessen hos eleven så att denne själv deltar och tar ansvar för sitt lärande, det är alltså eleven själv som avslutar läroprocessen (Bronäs & Runebou, 2016). Vidare menar Bronäs och Runebou (2016) att det är läraren som måste göra ämnet intressant för eleverna, att ämnet i sig inte alltid uppfattas som intressant. Det är alltså läraren som måste skapa ett intresse och det är det som kännetecknar god undervisning, för att nå dit krävs bland annat stor kunskap inom sitt ämne vilket leder till att läraren kan rätta till de felaktigheter som eleven kan ha, vilket kopplar tillbaka till det Dewey menar om *learning by doing*.

Anders Burman (2014) talar om epistemologi, vidare känt som *läran av kunskap*. Burman (2014) hänvisar till Aristoteles och förklarar att den teoretiska kunskapen är lätt att förhålla sig till för att den är beständig och menar att den typen av epistemisk kunskap alltid har fått förtur inom utbildningsinstitutioner och menar vidare att en anledning till detta kan vara att den typen av kunskap är mätbar. Burman (2014) fortsätter med att hänvisa till Aristoteles som menade att det finns viktiga aspekter med andra typer av kunskap än den epistemologiska. Burman (2014) tar upp konceptet *know how*, alltså vikten av att veta hur något skapas och menar att den tekniska och praktiska kunskapen inte är att förkasta.

Att det finns ett glapp i synen på en skapande, estetisk skola och traditionell skola är något som Tomas Saar (2005) tar upp i sin forskningsrapport *Konstens metoder*

*och skolans träningslogik.* Han berättar om hur estetiska lärprocesser, kultur och en skapande skola är begrepp som under de senaste åren börjat dyka upp genom lärare, skolledare och skolinstitutioner. Det resulterades i att en rad av olika satsningar gjordes inom skolan för att stärka det estetiska skapandet på bred front. Däremot menar Saar (2005) att trots alla dessa satsningar och nya begrepp som präglar skolan står verklighetens skola i tydlig kontrast mot just detta. Han förklarar vidare att likheter med dagens skolsystem med fokus på kärnämnen som språk och matematik speglar hur reformationens inflytande i kyrkan satte fokus på katekes och husförhör i stället för meditation och andra sinnesupplevelser och menar att samma upplägg kom att prägla skolan, vilket den gör än idag. Även Erik Stolterman (2007) talar om hur design är en tradition där *tanke* och *hand* förenas. Stolterman (2007) hänvisar till Platon som ansåg att tänkandet var något som ägnades filosoferna, medan praktiskt utförande var något slavarne utförde. Det finns alltså en tydlig hierarkisk uppdelning av *tänkandet* och *handarbetet*. Stolterman (2007) skriver i sin text att denna tydliga hierarki är något som i stor utsträckning sker i dagens samhälle och menar att tankearbete värderas högre än handarbete, exempel på detta är att en chef värderas högre i sitt beslutsfattande än den som faktiskt utför beslutet. (Stolterman, 2007).

### 3.3 Skapandeprocesser och teknologi

Att veta när och hur lärandet sker hos individen är svårt har påpekats av Lindstrand och Selander (2018), som menar att lärande är process som sker i tysthet. Säljö (2015) talar om vikten av att förstå att lärandet som sker idag, sker i samspel med teknik. Han hävdar att många gånger sker lärande med hjälp av tekniska redskap, inte bara inom skolans värld utan att hela samhället är präglat av detta. Säljö (2015) talar om hur processer för att lära sig praktiska färdigheter har funnits sedan länge, att ett barn lär sig att jaga eller fiska genom att iaktta hur den vuxne gör för att sedan själv prova på. Så småningom lär sig barnet att själv behärska dessa praktiska färdigheter. Dock menar Säljö (2015) att detta är en process som kan ta lång tid.

Erik Stolterman (2007) tar i sin text *Designtänkande* upp att design är en skapandeprocess som börjar med en otydlig tanke och avslutas oftast med att något som inte fanns tidigare nu har skapats. Han menar att tankeförmågan har en given plats i designprocessen, dock tar den form på olika sätt. I texten nämner Stolterman (2007) hur tanken, eller den abstrakta idén, kan börja manifesteras i allt från skisser till text för att sedan börja realiseras. Dock berättar han att i försöket att manifesteras sin design kommer det hända att vi misslyckas, anledningen till detta är att det i fantasins värld är lätt att skapa och bygga upp sådant som i verkligheten kan bli svårt.

Saar (2005) ställer det subjektiva som konstutövande innebär i jämförelse med regelrätt skolkunskap som objektivt ska läras in och menar sedermera att skolkunskap är något som faktiskt finns medan konst främst handlar om fantasier. Även han tar upp att processen vid skapande aldrig blir färdig trots att en faktisk produkt finns att tillgå, det beror på att konstnären anser att flera aspekter av det som skapades inte sammanfaller med den initiala idén. I en estetisk lärprocess är det undersökande arbetet centralt (Von Schantz et al., 2018), detta för att eleven ska hitta andra vägar och möjligheter. Estetiska lärprocesser är öppna processer där eleven genom sitt skapande kan lära sig att uttrycka något. Under denna process

reflekterar eleven och omprövar utifrån olika intryck, detta är något som kan ske spontant under arbetets gång, eller med hjälp av andra. Det är därför viktigt att eleven tillåts enskild tid för reflektion så att detta kan ske, men att även ge förutsättningar för dialog med andra, detta för att eleven ska kunna tolka och omarbete olika uttryckssätt (Von Schantz et al., 2018).

### **3.4 Bedömning och återkoppling**

Återkoppling, eller feedback som det även kallas, är enligt Lundahl (2018) en av de viktigaste aspekterna vid bedömning för lärande. Lundahl (2018) menar att återkopplingen ökar elevens deltagande vid lärprocessen och att grundprincipen är att ge detaljerad information på vad eleven kan förbättra med sitt arbete. Vidare menar Lundahl (2018) att framåtsyftande återkoppling inte enbart ska innehålla detaljerad information utan den ska även ske ofta. Elever får därmed reflektera, en viktig del i *learning by doing*, vilket de får även göra inom kamratbedömning.

Det finns flera olika sätt kamratbedömning, eller kamratfeedback kan yttra sig. Ett sätt att arbeta med kamratfeedback är att använda sig av checklistor som är specifika för den enskilde uppgiften. Enligt Lundahl (2018) finns det flera förmåner med att använda sig av kamratfeedback, bland annat genom att värdera andras arbeten kommer eleven själv att lära sig att värdera sitt egna samt att eleverna har oftast större tillgång till varandra än till läraren. Det finns andra välkända modeller för bedömning och kamratfeedback. Ett av dessa är begreppet *two stars and a wish*, vilket går ut på att hitta både styrkor i arbetet för att lyfta eleven och påpeka vilka utvecklingsområden som finns. Lundahl (2018) menar vidare att det är viktigt att eleverna vid kamratfeedback lär sig hur de ska tala till varandra och vilket samtalsklimat som ska råda när de ger varandra feedback, det handlar inte om att såra varandra. Även Grettve et al. (2016) menar att kamratfeedback är ett eftersträvarvärt sätt att arbeta i skolan, de menar att skolans egna läroplaner lyfter fram hur viktigt och värdefullt det är för elever att vara delaktiga på detta sätt i bedömningen. Vidare menar Grettve et al. (2016) att det är av yttersta vikt att elever ges tillfälle att öva på att ge varandra feedback för att det inte ska kännas meningslöst och inte vara framåtsyftande. De menar även att om eleverna inte tillåts att öva kan de vara rädda för att ge varandra konstruktiv feedback av rädsla för att förolämpa en klasskamrat.

## 4. Metod

I detta avsnitt kommer en redogörelse för valet av metod, det urval som gjorts samt de etiska överväganden som gjort i denna undersökning. Här förklaras även hur intervjuerna har gått till, vilka metoder som användes vid sökning av litteratur och forskningsstudier samt även en metoddiskussion och förslag till vidare forskning.

### 4.1 Val av metod

Till skillnad från kvantitativ forskning lägger kvalitativ forskning mer vikt på orden vid insamling av material för analys, i en kvantitativ forskningsmetod är det siffror som dominerar insamlingen av material (Bryman, 2018, s. 454). Utifrån studiens syfte och frågeställning har den kvalitativa metoden valts som metod för insamling av data. Enligt Bryman (2018, s. 456) är den kvalitativa metoden vanlig inom samhällsvetenskaplig forskning; anledningen till detta är att den kvalitativa metoden analyserar människor, precis som samhällsvetenskapen gör. Eftersom denna studie ska analysera hur lärare resonerar, valdes semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod. Semistrukturerade intervjuer innebär att den som håller i intervjun utgår och ställer samma frågor till alla respondenter; däremot kan den som intervjuar avvika från frågorna och ställa eventuella följdfrågor om tillfälle ges (Bryman, 2018, s. 260).

### 4.2 Urval

Johan Alvehus (2019) skriver att ett strategiskt urval är att föredra för att hitta respondenter som besitter en specifik kompetens och eller egenskaper. Genom att använda ett strategiskt urval hoppades jag att komma åt ämneslärare med spetskompetens inom lärandeprocesser och bedömning inom medieestetik. För att nå verksamma lärare på det Estetiska programmet med inriktning estetik och media gjordes därför ett strategiskt urval och en förfrågan skickades ut till olika gymnasieskolor som bedrev undervisning inom den inriktningen. Förfrågan riktade sig till rektorerna på respektive skola som sedan slussade mig vidare till föreslagna respondenter. Detta gav dock inte tillräckligt med respondenter och utifrån ytterligare ett strategiskt urval skickades förfrågan istället ut till tidigare och befintliga kollegor jag har kommit i kontakt med under mina verksamma år som lärare. Resultatet blev intervjuer med fem lärare inom de medieestetiska ämnena.

### 4.3 Etiska överväganden

Denna undersökning har genomförts i enlighet med de riktlinjer för forskningsstudier som finns i Vetenskapsrådets (2017) publikation *God forskningssed*. Alla deltagare fick information i förväg om syftet med undersökningen samt information om hur hantering av det insamlade materialet skulle ske. Samtliga deltagare gav sitt samtycke till att vara med i undersökningen. För att värna om respondenterna integritet och för att det inte på något sätt ska gå att känna igen de lärare som intervjuats har respondenterna avidentifierats. Att respondenterna är avidentifierade påverkar inte resultatet; tvärtom kan detta vara en trygghet för respondenten som i sin tur gör att denne kan svara fritt om de komplexa delarna som exempelvis bedömning kan handla om. Alla respondenter har skrivit under samtyckesblanketten (se bilaga 1). Det framkommer tydligt där att respondenterna får avbryta intervjun och dra tillbaka sina svar när de som helst önskar. Vid bearbetning av rådata till det resultat som i den här studien presenteras

har en avidentifiering gjorts, för att det ska vara omöjligt att identifiera respondenterna samt även vart i Sverige de verkar.

Jag har i denna studie inte förvrängt några resultat och allt som presenteras är mina egna slutsatser. För att ändå vara transparent gentemot läsaren finns mina intervjufrågor att tillgå (se bilaga 2). De intervjuer som genomfördes via direkt videolänk spelades inte in via datorn eftersom anonymiteten hos respondenterna inte gick att garantera. I stället gjordes inspelning av intervjuerna med mobiltelefon på flygplansläge för att förhindra att informationen och anonymiteten äventyrades av digitalt läckage.

#### **4.4 Intervjuer och analys av data**

För att samla in material till denna undersökning genomfördes semistrukturerade djupintervjuer med yrkesverksamma lärare som på något sätt undervisar eller har undervisat inom medieestetik. För att avgränsa undersökningen, valdes det att inte uppsöka yrkesverksamma bildlärare utan främsta fokus låg på att hitta lärare som nu eller tidigare har undervisat på estetiska programmet med inriktning estetisk och media eller undervisat på motsvarande kurser som finns att tillgå på den inriktningen.

Fyra av intervjuerna genomfördes efter överenskommelse via Google Meet, som är en internetbaserad videokommunikationstjänst. Den femte intervjun genomfördes via ett fysiskt möte. Anledningen till att Google Meet valdes som videokommunikationstjänst var att det inte krävs något mer än en mailadress och en länk till själva mötet, ingen extern nedladdning av applikation krävdes. Alla intervjuer spelades in med mobiltelefon inställd på flygplansläge. Anledningen till inställningen flygplansläge på mobiltelefonen var att undvika att filer av misstag skulle kopplas upp mot det digitala lagringsmolnet. Ljudfilerna fördes efter intervjuerna över till ett lösenordskyddat USB-minne via datorn. Efter intervjuerna renskrevs anteckningarna och intervjuerna transkriberades.

När intervjuerna var utförda och transkriberingen avslutad påbörjades en systematisk genomgång av den data som framkom i förhållande till frågeställningarna och undersökningens syfte. Allt kategoriserades och delades in under rubrikerna: Teknik och estetik, konstnärlig frihet, digital kompetens, processen och bedömning.

#### **4.5 Reliabilitet och validitet**

Denna undersökning är starkt begränsad av både litteraturen och det empiriska, vilket gör att inga direkta sanningar kan fastställas. Undersökningen är alltså inte generaliserbar. Dock har det aldrig varit detta arbetes ambition, utan ambitionen har i stället varit att ge en inblick i hur undervisningen och lärandet kan se ut inom de medieestetiska ämnena. I undersökningen finns inte heller elevperspektivet utan fokuset har lagts på lärarnas didaktiska bakgrund inom ämnet.

Bryman (2018) menar att tillförlitlighet och äkthet är grundläggande vid en kvalitativ undersökning. Detta är något som denna undersökning har förhållit sig till. Trovärdigheten är hög då både stödanteckningar och inspelning av intervjuerna gjordes. Dock går det inte att utesluta att information från respondenterna försvunnit i transkriberingen trots försiktighetsåtgärder som kontinuerliga pauser samt



tidsnoteringar av var i inspelningen transkriberingen skedde vid dessa pauser. Bryman (2018) menar att när det kommer till validitet i form av överförbarhet är det i kvalitativa undersökningar fråga om att få ett kontextuellt djup och inte en bredd som en kvantitativ undersökning eftersträvar. I denna undersökning användes semistrukturerade intervjuer med en gemensam grund i form av intervjufrågor (se bilaga 1). Det innebär att följdfrågor som kan uppstå ställs till respondenten utan att de blivit formulerade i förhand (Bryman, 2018). Det innebär således att en exakt överförbarhet inte går att utföra i fallet för denna undersökning.

## 5. Resultat

I denna del kommer resultatet av undersökningen att presenteras. Syftet med intervjuerna är att få en inblick i hur olika lärare resonerar kring undervisning och bedömning av medieestetiskt arbete. För att få fram resultatet har respondenternas svar genomgått en tematisk analys; med det menas att gemensamma teman och mönster har identifierats och sedan sammanställts utifrån undersökningens syfte och frågeställning (Bryman, 2018). Den kategorisering som framkom genom den tematiska analysen delades in i Teknik och estetik, konstnärlig frihet, digital kompetens, processen och bedömning. Dessa kategorier kommer att presenteras utifrån rubrikerna; medieestetik i undervisning, feedback och lärprocesser och skapandeprocessen. Dessa teman kopplas direkt till undersökningens syfte och de frågeställningar som finns.

Alla lärare som intervjuades var verksamma inom Stockholmsområdet och hade varierande erfarenheter av att undervisa på estetiska programmet. Dessa lärare presenteras nedan:

**Lärare nummer 1 (L1):** Arbetat som lärare i sju år, utbildat sig till medielärare på Umeå Universitet. Arbetar nu på estetiska programmet med inriktning bild och form, dock tidigare arbetat på estetiska programmet med inriktning estetik och media.

**Lärare nummer 2 (L2):** Arbetat på samma skola i tio år, på estetiska programmet med inriktning estetik och media. Varit verksam lärare i allt från filmkurser till renodlade konstkurser. Utbildad bildlärare i grunden, från Konstfack.

**Lärare nummer 3 (L3):** Arbetat som lärare i åtta år varav tre av de senaste åren varit i Sverige på estetiska programmet med inriktning estetik och media. Arbetade tidigare utomlands, där även lärarutbildningen är anskaffad. Däremot är respondenten utbildad och har undervisat inom medieestetik.

**Lärare nummer 4 (L4):** Är utbildad på Konstfacks lärarutbildning. Har tidigare undervisat i bland annat foto och grafisk design på folkhögskola. Arbetar idag på Estetiska programmet och undervisar bland annat i kursen Digitalt Skapande. Dock framkom aldrig hur många års erfarenhet i yrket läraren hade.

**Lärare nummer 5 (L5):** Har arbetat som undervisande lärare i fem år, utbildad på Konstfacks lärarutbildning och har undervisat i både konstkurser och foto.

### 5.1 Estetik och digital kompetens i undervisningen

Min första frågeställning var följande: *hur uppger lärare att de arbetar med estetik och digital kompetens i medieestetisk undervisning?* För att besvara den här frågeställningen behövdes resultatet delas upp i två delar: del ett är det medieestetiska skapandet och del två är feedback och lärprocesser.

#### 5.1.1 Det medieestetiska skapandet

Det som blev tydligt när respondenterna berättade om hur de arbetar med medieestetik i undervisningen beskrev respondenterna att undervisningen såg olika

ut beroende på vilken årskurs de undervisar. Majoriteten av deltagarna undervisade mer än en årskurs, och menade att eleverna blev mer självgående desto högre upp i årskurs de kom. De menade att eleverna i de högre årskurserna hade genom progression lärt sig vilka möjligheter som finns i skapandet och att den konstnärliga friheten blev genom detta större.

I intervjuerna går det att tydligt se hur de respondenter som undervisar årskurs ett eller två har fler genomgångar i programvarorna än vad de som undervisar årskurs tre har. Flera av respondenterna berättar även att de brukar ge eleverna en mindre övningsuppgift följt av en genomgång i den programvara som de använde sig av innan eleverna blir introducerade till den faktiska examinerande uppgiften. L3 menar att detta är en bra metod för att få eleverna att träna på just det verktyg som de behöver använda för att klara uppgiften på egen hand.

En annan respondent framhåller dock att det finns en stor risk med att tillåta allt för stor frihet i skapandet och menade att det i stället kan resultera i att eleven sitter och försöker komma på en bra idé under flera lektioner, respondenten menar att det måste finnas tydliga ramar som eleven kan förhålla sig till. Däremot betonar samma respondent att detta kan vara problematiskt eftersom du som lärare även vill ge eleverna en konstnärlig frihet.

När det kom till det medieestetiska skapandet var det flera respondenter som uttryckte att många elever hade en god tanke på vad de ville utföra men att det många gånger föll platt på grund av elevens okunskaper i programvarorna.

”Det har ju hänt att någon elev vill skapa exempelvis concept art på samma sätt som man ser i stora spelproduktioner, men tyvärr måste man först lära sig gå innan man kan springa” -L5

Det L5 menar med det är att några enstaka kurser inte kan ge eleven de förutsättningar som behövs för att visuellt skapa något digitalt som efterliknar det som finns på den kommersiella marknaden. Vidare menar L5 att vissa elever faktiskt kan skapa otroliga digitala alster men de eleverna har oftast ett konstnärligt intresse och underhåller det intresset utanför skoltid, detta påverkar givetvis arbetsflödet under lektionstiden.

Den didaktiska triangeln (se figur 2) visar tydligt att det är relationen lärare, elev och innehåll som samverkar och den didaktiska forskningen menar att det blir problematiskt om inte alla dessa tre faktorer samverkar (Bronäs & Runebou, 2016).

### **5.1.2 Feedback och lärprocesser**

Att ge feedback är en central del i den medieestetiska lärprocessen menar samtliga respondenter. Att ge kontinuerlig återkoppling till eleverna är något som alla respondenter gör, vilket Lundahl (2018) menar är en betydande del i elevens lärprocess. En av respondenterna berättar hur denne går runt i klassrummet och ger feedback genom att ställa frågor till eleverna vilket respondenten menar gör att eleven måste fundera och reflektera innan de kan ge ett svar.

Vidare menar Lärare L1 att ambitionen är att ge alla elever individuell framåtsyftande feedback, dock är detta svårt att göra vid varje lektionstillfälle då klasserna är väldigt stora och många elever saknar kunskaper i den programvara som de arbetar med, vilket kräver att läraren måste hjälpa dessa elever att ta sig vidare i första hand. L2 nämner även att stora klasser med fler elever gör att tid går åt till de olika anpassningar som läraren förväntas göra, vilket gör att de elever som är igång med arbetet istället inte får den feedback som eleven borde få. L2 berättar att de olika anpassningarna kan handla om extra genomgångar för vissa elever, kontinuerlig igångsättning, avstämning eller att skapa prioriteringslistor till eleverna. Samtliga respondenter berättar även att de arbetar med kamratfeedback och L4 menar att detta är ett bra sätt för eleven att öva på att ge konstruktiv feedback samtidigt som den analytiska förmågan inom medieestetik tränas upp.

Sammanfattningsvis visar det här delresultatet på att ge kontinuerlig återkoppling till eleverna är en betydande del i elevens läroprocess vilket också går i linje med tidigare forskning (Lundahl, 2018). Detta kan direkt kopplas till det som Lundahl (2018) menar sker vid kamratbedömning, att eleven tränas till att ge och ta feedback, samt lär sig analysera sina egna misstag. Samtliga deltagare berättade även att de använde sig av checklistor när de använde metoden kamratfeedback.

## **5.2 Bedömning i medieestetisk undervisning**

Min andra frågeställning var följande: *hur uppger lärare att de arbetar med bedömning i medieestetisk undervisning i förhållande till skapandeprocessen och elevernas färdiga resultat?* För att besvara den här frågeställningen behövdes även detta resultat delas upp i två delar: del ett är skapandeprocessen och del två är bedömning av resultat. Här nedan kommer detta att presenteras.

### **5.2.1 Skapandeprocessen**

En annan viktig del i resultatet är att samtliga deltagare menade att processen har en betydande roll i bedömningen av det medieestetiska skapandet; däremot är det tydligt att processen kan se olika ut för respondenterna. L1 menar att resultat och process hänger samman och att det ena kan inte ske utan den andre. Flera av respondenterna menade att det krävs att eleverna klarar av att resonera och visa upp sin process och detta verkar göras på olika sätt.

Något som är återkommande hos respondenterna är användandet av loggboksskrivande som ett sätt att synliggöra för eleverna sin process vid skapandet, det kan ses som ett sätt för läraren att inkludera elevens deltagande i sin egen läroprocess. Här finns även utrymme för läraren att ge detaljerad återkoppling på det eleven har gjort, något som Lundahl (2018) förespråkar. Loggboksskrivandet kan även det kopplas till Von Schantz et al. (2018) uppmaning att ge eleverna tid för egen reflektion, vilket även är en betydande del vid *learning by doing*.

Vissa av respondenterna menar även att det tydligt står i ämnesplanen att vissa metoder och tekniker för hur själva processen ska genomföras, bland annat att använda sig av mind-mapping, analoga skisser samt även digitala skisser. En av respondenterna ser däremot kritiskt på detta och menar att det är fel tvinga in en specifik skapandeprocess hos eleverna och menar att processen kan se olika ut för olika elever. Här vill jag återigen återkoppla till Von Schantz et al. (2018) att en

estetisk lärprocess är en undersökande process där eleven ska ges möjlighet att hitta sin egen väg, något som deltagare L4 antyder på kan vara problematiskt utifrån ämnesplanen.

Samtliga respondenter som intervjuats i denna undersökning talar om att inlämningen av slutprodukten alltid åtföljs av någon slags processredovisning. Ibland sker detta genom att lämna in sina digitala arbetsfiler, där läraren kan gå in och kolla hur arbetet har byggts upp, ibland genom loggboksskrivande men det som alla lärare ber eleven lämna in tillsammans med slutproduktionen var en analys och L5 menar att det är i analysen och reflektionen som en tydligare bild kring hur eleven har tänkt när denne har gått från idé till slutprodukt.

### **5.2.2 Bedömning av resultat**

När det kommer till bedömningen av det medieestetiska skapandet framgår det av majoriteten av respondenterna att det kan vara problematiskt att göra en bedömning utifrån enbart inskickat resultat utan redogörelse av vare sig processen eller tankegången. Det nämns även att kunskapskraven inte är tillräckliga och att dessa i flera fall tvingar läraren sätta högre betyg än vad deras professionella bedömning anser. Respondenten L4 berättar att i en av kurserna som L4 undervisar krävs att eleven når ett *gott resultat* på A-nivå och ett *tillfredställande resultat* på C-nivå men att inga indikationer på vad det innebär finns att tillgå i styrdokumentet, vilket respondenten menar är helt och hållet upp till läraren själv att definiera. Det som L4 uttrycker ligger i samma linje med vad respondenten L5 säger om en annan kurs där L5 har bedömt alster på en viss nivå och sedan har en annan lärare bedömt samma alster på en betydligt högre nivå. Von Schantz et al. (2018) menar att undervisningen i medieestetik kräver att läraren besitter mycket god ämneskunskap, vilket kan bli problematiskt om det inte finns några specifika direktiv på vilken nivå som elevernas kunskaper ska bedömas på.

## 6. Diskussion och slutsats

Syftet med denna studie var att undersöka hur olika ämneslärare i gymnasieskolan bedömer och resonerar kring det medieestetiska skapandet och på vilket sätt ämnets kunskapskrav ses som ett stöd eller ett hinder i detta. I den tidigare forskningen går det att läsa om två olika metoder vid undervisning av ett medieestetiskt ämne. Resultatet i denna undersökning visar att den digitala kompetensen är en stor förutsättning till konstnärlig frihet hos eleverna. Dock menar respondenterna att detta är något som kan ta lång tid och kräver en stor förståelse hos eleverna, vilket märks i de olika årskurserna. Detta är något som direkt kan knytas an till det Säljö (2015) säger om att det kan ta lång tid för en individ att lära sig en praktisk färdighet och vilket tydligt går att knyta av till processen som sker vid *learning by doing*, genom att låta eleverna öva på både teori och praktik.

I resultatet nämns även problematiken i vad som händer när en elev har format en idé i sitt eget huvud men saknar kompetensen att utföra detta, vilket Stolterman (2007) även talar om. Däremot nämns det inte i resultatet vad detta innebär för eleven när det kommer till motivation. Att en konstnärlig process är något som skapas och formas i tanken och sedan ger uttryck via en praktisk färdighet som mer än ofta inte alls blir som du tänkt är något som både resultatet och litteraturen belyser, i resultatet framgår det även att de eleverna med intresse för skapande och medieestetik utanför skolan klarar sig bättre i dessa sammanhang. En rimlig förklaring till detta är att mer tid har vigts av eleverna till att öva på det praktiska hantverket, alltså att använda sig av *learning by doing* för att utveckla sina kunskaper. Detta visar hur eleven kan fortsätta med den lärprocess som påbörjats i skolan även på fritiden, vilket direkt kan kopplas till pragmatismen. McLain (2019) beskriver i sin studie att det i början av elevens lärprocess är viktigare att ha genomgångar där mindre kreativt slutresultat förekommer och att låta de genomgångar som går att applicera på en bredare front ska ges till de mer erfarna eleverna. Detta är något som kan appliceras när problematiken som nämns ovan förekommer. Det innebär helt enkelt att ge de elever som ännu inte besitter rätt kompetens för att utföra sina idéer en snävare uppgift.

Studien visar en tydlig uppfattning hos respondenterna att process och slutresultat korrelerar; en av respondenterna menar att utan resultat har ingen process skett och utan process kan inget resultat redovisas. Detta är något som delvis stöds i litteraturen; Stolterman (2007) tar upp hur resultatet kan misslyckas på grund av att det är lättare att använda fantasins byggstenar än de byggstenar som finns i realiteten. Däremot återstår frågan om processen verkligen har uteblivit eller endast inte avslutats. Utifrån *learning by doing* har däremot lärprocessen påbörjats så länge föreningen teori, praktik och reflektion finns med. Detta utsluts inte endast på grund av att ett mätbart resultat inte framkommit.

När det kommer till feedback och bedömning framgår det att flera respondenter använder samma slags återkoppling för att stärka eleverna i sitt lärande. De tillåts tid för reflektion men detta verkar ske enbart när en slutprodukt har skapats. En intressant aspekt vore att veta om bedömning i den klassiska bemärkelsen kan ske där en elev enbart reflekterar på processen och inte slutresultatet. Detta framgår inte i resultatet men är en tydlig aspekt inom *learning by doing*. I resultatet går det även att ta del av hur lärarna anser att de inte har tid att ge alla elever den tid som krävs,

genom att använda sig av den metod som Coorey (2016) beskriver genom *peer-learning* kan läraren fokusera på att ge feedback till de elever som behöver det. Precis som vid undersökningen genomförd av Coorey (2016), använde lärarna sig av checklistor som de gav till eleverna, vilket undersökningen av Coorey (2016) visade ge ett gott resultat i form av att eleverna visste vad de skulle förhålla sig till. Samma sak gäller det goda resultatet av att använda sig av kamratfeedback i undervisningen, något som det går att ta del av i undersökningen av Coorey (2016).

Däremot framgår det i resultatet att det uppfattas finnas en viss typ av godtycklighet i Skolverkets krav på betygsättning. Det vittnas om kunskapskrav som har samma kriterier på olika kunskapsområden dock utan något förtydligande. En anledning till detta kan givetvis vara att den forskning och litteratur som finns inom de medieestetiska ämnena inte är lika omfattande som de klassiska skolämnena, vilket kan tänkas speglas in i Skolverkets utformning av ämnesplanerna. En annan aspekt till denna utformning kan även vara den till synes undermåliga bild som samhället då och nu har haft på praktiskt arbete.

## 6.1 Metoddiskussion

Att utföra semistrukturerade intervjuer för att få svar på min frågeställning var ett givet alternativ. Denna metod passar till syftet att undersöka hur olika ämneslärare bedömer och resonerar kring det medieestetiska skapandet. Alla respondenter i intervjuerna var från Stockholmsområdet och samtliga hade en klassisk lärarexamen, med klassisk menar jag att ingen hade läst KPU (kompletterande pedagogisk utbildning) eller VAL (vidareutbildning av lärare). Det kan hända att en lärare med annan slags akademisk bakgrund hade gett ett annat resultat.

Alla deltagare verkade även i Stockholmsområdet och det hade även där var intressant om en lärare som undervisade eller hade undervisat i mindre kommun hade varit delaktig. Vidare hade det varit önskvärt om fler än fem deltagare hade medverkat i intervjun, eftersom det hade gett ett bredare perspektiv på de forskningsfrågor som skulle besvaras.

## 6.2 Vidare forskning

En intressant vinkel som nämnts ovan vore att ta reda på vilka skillnader, likheter och svårigheter som finns inom de medieestetiska ämnena kontra de traditionella ämnena ur ett elevperspektiv samt att även jämföra deras iakttagelser med lärarens för att se om de överensstämmer. Att undersöka Skolverkets resonemang kring utformningen av de medieestetiska ämnesplanerna skulle kunna belysa och problematisera de glapp som idag finns mellan de estetiska ämnena och de traditionella.

## 7. Referenslista

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod - En handbok*. Liber AB.
- Aulin - Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2011). *Skolan och den radikala estetiken*. Studentlitteratur AB.
- Bronäs, A & Runebou, N. (2016). *Ämnesdidaktik - En undervisningskonst*. Studentlitteratur AB.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Burman, A (2014). *Konst och lärande - Essäer om estetiska lärprocesser*. Elanders.
- Coorey, J. (2016). Active learning methods and technology: Strategies for design education. *The International Journal of Art and Design Education*. [https:// doi: 10.1111/jade.12112](https://doi.org/10.1111/jade.12112)
- Dewey, J. (2015). *Individ, skola och samhälle*. Natur & Kultur.
- Grettve, A., Israelsson, M. & Jönsson, A. (2016). *Att bedöma och sätta betyg. Tio utmaningar i lärarens vardag*. Författarna och Natur & Kultur.
- Hultén, M. (2015). Naturvetenskap. I L. Larsson & J. Westberg (red.), *Utbildningshistoria - en introduktion* (s.271-284). Studentlitteratur AB.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (2018). *Estetiska lärprocesser*. Studentlitteratur AB.
- Lundahl, C. (2018). *Bedömning för lärande*. Studentlitteratur AB.
- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (2010). *Bedömning i och av skolan - Praktik, principer, politik*. Studentlitteratur AB.
- McLain, M. (2019). Developing perspectives on ‘the demonstration’ as a signature pedagogy in design and technology education. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09545-1>
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Universitetstryckeriet.
- Skolverket (2011). Estetiska programmet. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fprogram.htm%3FprogramCode%3DES001%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa9295> (Hämtad 2021-11-12)
- Skolverket (2018). *Allmänna Råd Betygsättning och bedömning*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4000> (Hämtad 2021-11-18).



SOU (2008). *Framtidsvägen - En reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Statens offentliga utredningar (SOU).

Hämtad från

<https://www.regeringen.se/49b71c/contentassets/4fbcae10413d46db91309e95d8a57a66/framtidsvagen---en-reformerad-gymnasieskola-hela-dokumentet-sou-200827>

SOU (2016:77). *En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning*. Stockholm: 2016

Länk: <https://data.riksdagen.se/fil/E84DD338-E945-4DB6-B1E3-3AFED25FE6BB> (Hämtad 2021-11-30)

Stolterman, E. (2007) *Designtänkande i Under ytan: En antologi om designforskning*. Raster.

Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik i en dynamisk balans*. Mareld.

Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Geerup Utbildningar AB.

Säljö, R. (2017). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I T. Lagerlöf (red.), *Lärande skola bildning: Grundbok för lärare* (s.203-264). Natur & Kultur.

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

Hämtad från <https://www.vr.se/uppdrag/etik.html>

Von Schantz, U., Thorgersen, K. & Lidén, A. (2018). *De estetiska ämnenas didaktik - Utmaningar, processer och protes(t)er*. Stockholm University Press.

# Bilaga 1

## Informationsbrev och samtyckesblankett

**Information om undersökning av hur olika ämneslärare i gymnasieskolan bedömer och resonerar kring det visuella skapandet.**

Hej, jag heter Amanda Lundkvist och läser kompletterande pedagogisk utbildning (KPU/VAL) på Högskolan Dalarna. Mitt behörighetsämne är Grafisk kommunikation och jag arbetar just nu som verksam lärare på \_\_\_\_\_ på Estetiska programmet med inriktning estetik och media.

Jag håller på att skriva mitt examensarbete och jag efterfrågar lärare som är intresserade av att ställa upp på en intervju, via distans eller att träffas i verkligheten (med hänvisning till de rådande rekommendationer från Folkhälsomyndigheten). **Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.**

### **Syftet med undersökningen**

Syftet med denna kvalitativa studie är att, genom semistrukturerade djupintervjuer, undersöka hur olika ämneslärare i gymnasieskolan bedömer och resonerar kring det visuella skapandet.

### **Genomförandet**

Till denna undersökning behöver jag minst fem stycken intervjuer och om du samtycker kommer intervjun ske antingen på distans via länk eller att vi träffas på lämplig plats i verkligheten. Jag kommer att spela in vår intervju för att sedan kunna transkribera den, jag kommer även att föra stödanteckningar. Själva intervjun kommer ta ca 20 minuter.

**Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.**

All insamlad data kommer att behandlas konfidentiellt och inga namn eller andra uppgifter som kan härleda till dig kommer att framgå. Alla som deltar i undersökningen blir avidentifierade och får ett fiktivt namn. All insamlad data kommer att raderas när examensarbetet är godkänt och det kommer att lagras på ett USB-minne med lösenordsskydd som endast jag har tillgång till.

**Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna.**

*Tack på förhand.*

Stockholm - 20211011

**Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.**

Amanda Lundkvist  
E-post: h12amalu@du.se

Handledare: Nadezda Lebedeva  
E-post: nle@du.se

### Samtyckesblankett till deltagande i undersökningen

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att:

- delta i undersökningen av hur olika ämneslärare i gymnasieskolan bedömer och resonerar kring det visuella skapandet.

- att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i informationsbrevet

- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras till dess att uppsatsen är examinerad och godkänd, dock högst tre år räknat från att datainsamlingen påbörjats.

Plats och datum	Underskrift

## Bilaga 2

### Intervjufrågor

Vilka ämnen undervisar du i?

Vilket gymnasieprogram undervisar du på?

Vad har du för bakgrund/behörighet?

Hur ser det generella arbetsflödet ut i ditt/dina ämnen vid det digitala visuella skapande?

På vilket sätt är du involverad i elevernas skapande?

Hur kan den konstnärliga processen se ut i ditt klassrum?

På vilket sätt arbetar du för att synliggöra processen i dina ämnen?

På vilket sätt påverkar processen elevens betygsnivå?

På vilket sätt påverkar slutresultatet elevens betygsnivå?

Hur resonerar du när du bedömer det digitala visuella skapandet?

På vilket sätt skiljer det sig i olika kurser?

Hur resonerar du kring kunskapskraven i din bedömning av det digitala visuella skapandet?