

»Jag vill inte ta ner dig, men...»

Kritikens former i gymnasieskolans oppositionsseminarier

DANIEL PERSSON THUNQVIST

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

***Sammanfattning:** Kritiska och kommunikativa förmågor, så som att kunna visa ett kritiskt förhållningssätt och framföra konstruktiv feedback, har alltmer kommit att betonas som viktiga kompetenser inom utbildning och arbetsliv. Det finns ett växande intresse för pedagogiska praktiker där studenter bedömer varandras studieprestationer (kamratvärdering). I artikeln analyseras feedback och kritik som utformas i samspelet mellan elever och mellan elever och lärare i gymnasieskolans oppositionsseminarier. Vad innebär kritik och att ge feedback på studiekamraters prestationer i detta sammanhang? Studiens resultat visar på olika former av kritik: Begränsad respektive expansiv kritik med olika konsekvenser för konstruktiva och kritiska diskussioner eller tillkortakommanden därmed. Det feedbacksystem som utvecklas är i väsentlig mening resultatet av kompromissartade lösningar på institutionella och sociala dilemman vilka är inbyggda i skolkontexten och i situationens krav. En utmaning i den pedagogiska rörelsen mot kritiska förmågor och kamratvärdering ligger därför i att öka kunskapen om hur feedback och kritik formas och förstås av både elever och lärare i de nya utbildningspraktikerna.*

Kritik i olika former utgör en vital aspekt av vetenskaplig kunskapsbildning och akademisk socialisation. Opposition utgör ofta det sista steget i uppsatsarbeten och följer samma principer som doktorsdisputationer (Trost 2002). Men vilka former av kritik premieras och lärs ut när opposition sätts i system och bruk i skolans värld? Frågeställningen är otillräckligt belyst i tidigare forskning men torde vara signifikant inte minst med tanke på centrala målsättningar för dagens gymnasieskola¹, där betydelsen av att utveckla kritiska förmågor och förhållningssätt betonas. Inom undervisning och pedagogisk forskning finns också ett tilltagande intresse för kamratvärdering (peer assessment) där studenter tränas i att ge feedback och kritik på studiekamraters prestationer.

Denna artikel följer upp ett nytt spår i forskningen genom att uppmärksamma den sociala interaktionens betydelse för utformning av opposition. Syftet är att visa hur feedback och kritik formas, förstås och hanteras av elever och lärare. Studien är avgränsad till en interaktiv form av kamratvärdering, där

givandet och tagandet av kritik är centralt: Opposition inom samhällsprogram med medieinriktning i svensk gymnasieskola. Mot slutet av utbildningsprogrammet agerar elever opponenter och ger muntlig återkoppling på studiekamraters projektarbeten som komplement till lärares bedömningar och betygsättning.

Artikeln syftar till att bidra till kunskapen om socioepistemiska processer i pedagogiska praktiker som involverar bedömningar och kritik, det vill säga kunskapsobjektet är sociala och interaktiva villkor för feedback och kritik. Innan resultaten presenteras sätts studiens problematik in i ett vetenskapligt sammanhang, som gäller kritik och kamratvärdering i pedagogiska miljöer. Framställningen fokuserar verbal kritik som i denna studie förstås som en triadisk affär som inkluderar *epistemiska aspekter* (det kunskapsrelaterade innehållet i kritik), *social interaktion* (hur kritik utformas i samspelet mellan aktörer) samt *social kontext*.

KRITIK OCH KAMRATVÄRDERING SOM BEDÖMNING

John Dewey (1991, 2005) har ingående diskuterat sammanhanget mellan kritik och bedömningar. Han beskriver kritik som ett grundläggande inslag i människors resonering i situationer där något uppfattas som tveksamt:

If [the situation] suggests, however vaguely, different meanings, rival interpretations, there is some *point at issue*, some *matter at stake*. /.../ Which of the alternative suggested meanings has a rightful claim? What does the perception really mean? How is it to be interpreted, estimated, appraised, and placed? Every judgment proceeds from some such situation. (Dewey 1991 s 102; kursiv i original)

Citatet tangerar en problematik för alla utbildningar som gör anspråk på att förmedla ett mångfacetterat kunskapsinnehåll och där det därför inte alltid finns en given tolkning av vad som är rätt eller fel (Lymer 2010). I *Art as experience* argumenterar Dewey (2005) för att professionell kritik av estetiska värden vare sig är regeltillämpning, att värdera utifrån givna kriterier och regler, eller att bedöma utifrån subjektiva, impressionistiska, måttstockar, vilka reducerar kritik till kritikerns godtyckliga och spontana reaktioner på ett konstnärligt verk. Istället är kritik liktydigt med bedömningar i betydelsen *kritiskt resonande* om omdömen och värden som står på spel (jfr Lymer 2010).

KRITIK SOM PEDAGOGISK PRAXIS

Deweys idéer om kritik är jämförbara med senare forskning om professionella bedömningar inom specialiserade kunskapsområden. Goodwin (1994) visar exempelvis i en bekant studie hur arkeologer utvecklar och demonstrerar ett yrkesmässigt seende. Yrkets historia, tradition och artefakter (med sina särskilda egenskaper) förmedlar professionellt giltiga sätt att se och orientera sig mot olika kunskapsobjekt. Samtidigt blir kritik en viktig del i ett yrkeslärande där mästaren eller experten genom kontinuerliga bedömningar och instruk-

tioner i samspelet med lärlingen synliggör, förkroppsligar och verbaliserar, professionella kompetenser och färdigheter (Goodwin 1994).

I Sverige har kritik utifrån ett praxisorienterat perspektiv framförallt studerats inom arkitektutbildningar, där så kallade kritikgenomgångar utgör den dominerande examinationsformen (Lymer 2010). Lindvall, Lymer och Ivarsson (2008) lyfter bland annat fram en dubbelhet i denna pedagogiska aktivitet. Studenter presenterar enskilda arbeten inför experter som bedömer och framför kritik. Medan studenter ofta uppfattar att kritiken gäller deras enskilda prestationer och arbeten utformar experterna sin kritik också som instruktioner syftande till vidare lärande.

Kritikerna bidrar till att skapa en instabilitet i situationen. De växlar mellan att bedöma studenters prestationer och ett slags föreläsande, där enskilda studieprestationer får utgöra exempel på någon generell poäng riktad till hela auditoriet. Studierna ovan understryker betydelsen av att vidareutveckla kunskaper om kritik som pedagogisk praxis och sedd som en samskapad aktivitet. Detta är viktigt att poängtera då tidigare studier av kritik i pedagogiska sammanhang främst varit av debatterande slag eller utgjorts av beskrivningar av hur kritik bör bedrivas snarare än hur kritik faktiskt praktiseras i samspelet mellan kritiker och studenter.

Kritik som praxis har vidare utforskats i studier av social interaktion inom vetenskap och högre utbildning (Allwood 1992, 2007; Tracy 1997; Sandlund 2004). Det finns en tradition att tala om kritik genom att göra en åtskillnad mellan sak och person. För att åstadkomma innovativa kritiska diskussioner vid exempelvis seminarier, kan det förefalla tilltalande att deltagarna undviker personliga och emotionella konflikter men uppmuntrar kognitiva konflikter i sakfrågor (Allwood 1992). Detta fordrar att deltagarna både utvecklar och upprätthåller en emotionell tillit till varandra samt orienterar sig mot kunskapsideal som innebär opersonliga metodologiska riktlinjer (Allwood 1992 s 14 ff). Eftersom idealet inte alltid är lätt att följa implicerar akademisk kritik olika typer av konflikthantering (Allwood 1992). Sandlund (2004) visar därtill hur utövandet av kritik bland studenter och lärare i ett amerikanskt universitet är intimt sammanvävt med emotionellt arbete, exempelvis att visa eller dölja känslor av frustration.

Kritik kan också ses i ett sammanhang av förändrade synsätt på examination och lärande. Internationell forskning om bedömningar betonar vikten av studenters aktiva deltagande, social interaktion, självstyrning samt utvecklandet av metakognitiva och kritiska förmågor (Greeno, Collins & Resnick 1996; McCaslin & Hickey 2001; Sung, Chang, Chang & Yu 2010). Nya ideal för lärande förändrar inte bara utbildningsinnehåll utan också formerna för examination och bedömning (Brown & Knight 1994). Idag ska lärare inte enbart genom prov testa elevers kunskaper och färdigheter i enskilda ämnen utan även bedöma elevers förståelse samt förmågor som kritiskt tänkande, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer (Lindström & Lindberg 2005). Därigenom används bedömningar för fler och andra syften än tidigare, däribland att främja och vägleda lärande som process (se Hult 1998, Giota 2006). Detta aktualiserar frågor om hur bedömningar och feedback organiseras, exempelvis om summativa bedömningar (av inhämtade kunska-

per) och formativa bedömningar (som stöd för vidare lärande) bör närma sig varandra (jfr Dahlgren & Fejes 2005, Giota 2006).

KAMRATVÄRDERING SOM PEDAGOGISK PRAXIS

Tidigare anförd forskning gäller lärarens och expertens bedömning och/eller studentens respons eller upplevelse av att bli bedömd. Kamratvärdering, det vill säga pedagogiska praktiker där studenter bedömer varandras studieprestationer, har också varit föremål för omfattande internationell forskning (för översikter se Topping 1998, 2010; Hult 1998; Falchikov & Goldfinch 2000; Nulti 2011), och har tillskrivits flera centrala funktioner för studenters studiemotivation (Hult 1998) samt långsiktiga lärande. Tidig träning att ge och ta feedback förmodas förbereda studenter inför framtida krav att kritiskt värdera och bedöma andras handlingar inom högre utbildning och arbetslivets kunskapsintensiva delar. Huvudfåran av tidigare forskning har emellertid inte så mycket fokuserat frågor om kvaliteten i studenters feedback och resonering utan i första hand utfallet av studenters bedömningar.

En väl utforskad fråga gäller validitet och reliabilitet i studenters feedback i jämförelse med lärares (Falchikov & Goldfinch 2000; Topping 1998, 2010). I utbildningar med en upparbetad tradition och ett systemtänkande kring kamratvärdering tenderar studenter att socialiseras in i de referensramar och kriterier för bedömning som premieras med resultatet att studenter och lärare uppvisar likartade bedömningar i kontrast till utbildningar som brister i ovanstående (t ex Falchikov & Goldfinch 2000). Dessa resultat gäller dock främst summativa och graderande bedömningar.

Studier av interaktiva former av kamratvärdering, till exempel bedömningar vid gruppredovisningar (Papinczak, Young & Groves 2007; McMahon 2010) reser andra frågor. En central frågeställning är hur kamratvärdering som pedagogisk form kan främja kritiskt resonering och reflexiva diskussioner genom att utnyttja de kunskapsresurser som finns både i studentgruppen och i lärarkollegiet (McMahon 2010). Samtidigt står verbal kritik fram som en särskild problematik i forskningen om kamratvärdering. En omdiskuterad fråga är huruvida elever i tonåren (Topping 1998) eller studenter i början av en akademisk utbildning (Laughlin & Simpson 2004) är tillräckligt rustade för att praktisera verbal kritik på ett meningsfullt sätt (Sung m fl 2010).

DEN PROBLEMATISKA KRITIKEN

Forskning om kamratutvärdering har visat att ett av de främsta hindren för att utveckla konstruktiva kritiska diskussioner bland studenter är deras ovilja att kritisera varandra (Papinczak, Young & Groves 2007; Brew, Riley & Walta 2009; McMahon 2010). Dessa studier, baserade på lärares erfarenheter och/eller intervjuer med elever, visar därtill att elever ofta upplever kritik från studiekamrater som obehagligt. Å andra sidan menar Sung m fl (2010), utifrån en metaanalys av forskning om kamratvärdering med elever i tonåren, att

också yngre elever torde kunna lära sig att lära från konstruktiv kritik (se även McMahon 2010).

Det förutsätter emellertid att de upprepade gånger tränas i att praktisera kamratvärdering med tydliga pedagogiska riktlinjer för framförande av kritik. Det finns dock en tendens inom forskningen om kamratvärdering (t ex Brew m fl 2009) att i första hand problematisera svårigheter att ge och ta kritik utifrån ett normativt lärarperspektiv, där orsaker till problemen inte sällan debatteras utifrån elevernas egenskaper. Det har därför uttryckts behov av kontextnära forskning, som mer systematiskt granskar både den pedagogik som tillämpas i kamratvärdering samt den interaktion som faktiskt äger rum i givandet och tagandet av kritik (Brew m fl 2009, McMahon 2010).

I den här studien sätts denna problematik in i ett interaktionsanalytiskt sammanhang för att därigenom uppmärksamma hur sociala spänningar yttar sig i praktiken och vilka konsekvenser de har för utformningen av feedback och kritiska diskussioner. Kritik är i princip inget självändamål utan vi framför kritik för att uppnå vissa mål och syften. Studien bygger vidare på de insikter som genererats i tidigare anförd forskning om kritik som pedagogisk och kommunikativ praxis, vilket innebär att kritik både studeras som del i aktörernas handlingsorienteringar mot specifika mål (t ex Sandlund 2004; Lymer 2010) och i relation till den kommunikativa verksamhet och socio-kulturella kontexter som kritiken ingår i (jfr Allwood 1992, Linell 1998).

MATERIAL OCH METOD

Materialet för interaktionsanalysen utgörs av elva observerade oppositions-seminarier.² Det samlades in i samband med genomförandet av ett fältarbete i två gymnasieskolor för ett forskningsprojekt om medieproduktion och lärande i gymnasieskolans medieprogram 2008–2009 (Persson Thunqvist & Axelson 2012). Under sista läsåret på det treåriga programmet genomför eleverna, enskilt eller i grupp om två till tre, ett obligatoriskt projektarbete. Projektarbetet innebär att eleverna ska tillämpa kunskaper i ett eller flera ämnen inom programmet. De slutprodukter som behandlades vid seminarierna utgjordes exempelvis av en diktsamling med illustrerade bilder inom ämnena svenska och grafisk design, en TV-dokumentär inom ämnet rörlig bild, en fotoutställning med fotografi som specialinriktning.

Det officiella målet för projektarbetet är vidare att träna eleverna att arbeta självständigt, kunna samarbeta, låta sig inspireras av andra och självkritiskt kunna bedöma och sätta upp mål för arbetet. En så kallad portföljteknik tillämpades där eleverna dokumenterade sin arbetsprocess samt i slutskedet av projektarbetet, skrev projektrapporter där arbetets mål, syfte och arbetsmetoder redovisades tillsammans med en självvärdering av arbetsprocessen och slutresultatet. Vid oppositionsseminarierna förväntades opponenter ha förberett sig genom att läsa och granska någon annans projektrapport samt tagit del av slutresultatet. Seminarierna var inte obligatoriska, men deltagande ett krav för att kunna uppnå högre slutbetyg (VG och MVG) på projektarbetet, vilket medför en selektion av elever som strävar efter högre betyg.

Den interaktionsanalytiska metod som vägleder analysen kan beskrivas som sociokulturellt orienterad (Linell 1998, Säljö 2000), vilket innebär att utformning av kritik studeras i relation till seminarierna sedda som pedagogisk och kommunikativ verksamhet. Analysen av interaktionen mellan parterna bygger på de grepp och synsätt som är vanliga i samtals- och interaktionsanalys (Ten Have 1999). Materialet har bearbetats i flera steg. Först har jag lyssnat relativt förutsättningslöst på de inspelade banden och genomfört transkriptioner av samtliga seminarier för att få en helhetsförståelse. I den analytiska fasen har jag systematiskt identifierat och utforskat sekvenser av feedback och kritik som redovisas i Tabell 1 nedan. Som en del av analysen har lärares direktiv och instruktioner granskats. Analysens syfte är närmare bestämt att frilägga hur elever och lärare orienterar sig mot och artikulerar kritik samt hur de hanterar spänningar som följer av situationens krav.

RESULTAT: KRITIKENS FORMER I OPPOSITIONSSEMINARIER

Oppositionsseminarierna äger rum i sammanträdesrum och har en bestämd rollfördelning. Eleverna växlar mellan att agera opponent, respondent och däremellan att vara åhörare. Tre, fyra lärare medverkar i olika roller: Ordföranden leder seminarierna och ansvarar för dagordningen. Övriga lärare närvarar i egenskap av handledare samt examinatorer (de examinerar de projektarbeten de själva inte handlett). Proceduren för oppositionen har introducerats inför helklass vid en särskild genomgång.

Seminarier öppnas med att ordföranden påminner om den aktuella proceduren samt uppmanar opponenter att vara konstruktiva och inte gå till personangrepp. Introduktionen har uppenbarligen också funktionen att högtidliggöra tillfället och inskräpa situationens allvar. Sedan ger ordföranden ordet till respondenterna vilka är instruerade att ge en kortfattad sammanfattning och värdering av projektarbetet. Ordet går därefter till opponenter eller opponenter (oftast arbetar man i par) vilka förväntas framhålla förtjänster med arbetet, samt diskutera kritiska synpunkter utifrån vad de anser kunnat ha gjorts bättre. Efter oppositionens akt öppnar ordföranden för en diskussion där samtliga åhörare får yttra sig. I regel interfolieras emellertid redan oppositionens akt av diskussioner som lärare initierar genom inlägg. Avslutningsvis ger handledare och examinator ett slutomdöme.

Vid seminarierna tillämpas en särskild pedagogisk design som stöd för opponenternas förberedelser och framförande. Opponenterna har att följa en skriftlig elevinstruktion, ett slags checklista, med kriterier och riktlinjer för bedömning av projektrapporter. Kriterierna omfattar frågeområden gällande projektarbetets mål, syfte, redovisade arbetsmetoder, slutresultat, käll- och litteraturförteckning samt akribi och formalia. Elevinstruktionen ger respektive opposition en innehållslig riktning samtidigt som kriterierna är formulerade på ett övergripande sätt, som potentiellt ger utrymme för självständiga bedömningar och diskussioner. Den pedagogiska designen, som vi ska se härnäst, spelar en betydelsefull roll för genomförandet av oppositionerna.

BEGRÄNSAD OCH EXPANSIV KRITIK

Analysen av seminarierna visar på två distinkta former av kritik. Vanligast bland opponenter är *begränsad kritik*, vars begränsning ligger i att enbart en talare framför kritik eller annan feedback utan att andra i situationen närvarande personer följer upp kritiken (annat än mycket sällan) i efterföljande turer. Den andra är *expansiv kritik*, vilken involverar flera talare samt inlägg i sak över flera samtalssekvenser. Enligt den skrivna elevinstruktionen ska opponenterna framföra synpunkter som diskuteras med respondenten. Men analysen visar att ett begränsat mönster för feedback ändå etableras som norm framför diskussion under oppositionerna. Låt oss se närmare på dessa former av kritik i tur och ordning (frekvensfördelning anges i Tabell 1 nedan).

Begränsad kritik

Exempel 1A och Exempel 1B nedan illustrerar egenskaper hos den *begränsade kritiken*. Opponenterna använder elevinstruktionen som checklista och turas om att ge sammanfattande omdömen på de frågor som täcks in i instruktionen. Därigenom skapas också ett begränsat turtagningsmönster där respondenterna positioneras som åhörare:

Exempel 1A³

- 1 *Lars:* M:: å kritik då(.) e::h (.)Nä: men de va ju
- 2 källorna (.) dom borde ju haft fler
- 3 källor som stöd för arbetet (.) Me:n
- 4 ((skratt)) annars är väl källförteckningen
- 5 okej

Exempel 1B

- 1 *Pia:* Ja å sen var de:: ((läser instruktionen))
- 2 »resultat» m: »hur diskuteras resultatet»
- 3 Å jag tycker att (.) NÄ: >men dom säger ju
- 4 själva> att dom var missnöjda med för liten
- 5 text å att dom bara fick ha två rader totalt på
- 6 varje sida. Men annars är ju allt bra på den
- 7 punkten.

Kritiken som framförs i exemplen är konsensusorienterad i flera bemärkelser. Samtidigt som opponenterna utför oppositionen enligt instruktionen orienterar de sig mot vardagliga mönster för social interaktion vilket innebär en omvänd logik, där kritik språkligt artikuleras som normativt disprefererad, det vill säga kritik som något man helst undviker i samspelet med klasskamrater. I Exempel 1A (Rad 1) indikeras det av utdragna tveksamheter och omstarter som föregår den kritiska anmärkningen. Den följs av en självkorrigering invändning (»men»), skratt och positiv kommentar (Rad 4–5) som slätar över och neutraliserar kritikens potentiellt hotande innebörder. Också i Exempel 1B indikeras spänningar av självkorrigeringar. Pia artikulerar en personlig ståndpunkt, »å jag tycker att...», men hejdar sig, »NÄ:» och övergår, i snabb tempoväxling, till att istället hänvisa till självkritik som respondenterna har framfört tidigare under seminariet. Därmed saknas grund för fortsatt oenighet i frågan.

I framförandet av kritik hänvisar opponenterna till elevinstruktionen på sätt som markerar distans mellan dem själva som personer och deras institutionella roller som elever respektive opponenter, implicerande »mina synpunkter ska höras som att jag utför en skoluppgift». Genom att opponenter inte enbart använder elevinstruktionens rubriker som stöd för planeringen av seminarierna utan även läser upp rubrikerna under själva framförandet, accentuerar de inför åhörarna att de följer lärarnas agenda. De riktar sitt tal till seminarieledaren, inte respondenterna vilka omtalas i tredje person. Därigenom framställer de lärarna både som adressater och som ytterst ansvariga för de frågor som skolan definierat som relevanta. De behöver därför inte själva, inför respondenter och andra närvarande, ytterligare legitimera eller motivera varför frågorna ställs eller varför de kommenterar som de gör. Oppositionen blir då i första hand en affär mellan opponent och examinerande lärare.

Sammanfattningsvis kännetecknas den begränsade feedbacken av två genomgående strukturer. Det övergripande mönstret är att eleverna strikt anpassar sig till elevinstruktionen. Konsekvent och i kronologisk ordning täcker de in listan av frågor i instruktionen allt medan respondenter och övriga seminariedeltagare agerar åhörare. Det andra mönstret yttrar sig i hur kritik språkligt gestaltas. Opponenterna artikulerar kritik som ett av skolan påkallat men i grunden oönskat inslag i interaktionen med klasskamraterna. För att uttrycka saken i interaktionsanalytiska termer använder opponenterna olika diskursmarkörer som visar att kritiken som framförs är disprefererad.

Sådana språkliga markörer kan på ett avgörande sätt påverka mottagandet, eftersom opponenterna signalerar på vilket sätt kritiken är relevant i sitt diskurssammanhang, hur de själva förhåller sig till framförd kritik och dess mottagare och hurdan respons som förutses. Dessa strukturella samtalsmönster möjliggör specifika sätt att både lösa examinationsuppgiften, att opponera och hantera sociala spänningar, men motverkar samtidigt expansiva och kritiska diskussioner mellan eleverna.

Expansiv kritik

Expansiv kritik innebär, i förhållande till begränsad kritik, större dynamik så till vida att kritiken blir föremål för andras inlägg i en interaktiv process varigenom kritikens semantiska innebörder också kan förändras. Det är främst *konfrontativ kritik* som genererar diskussioner. Med konfrontativ kritik menas kritik där talaren markerar direkt oenighet med adressaten och därigenom påkallar respons och diskussion. Medan konfrontativ kritik dominerar i lärarinitierade inlägg under seminarierna, motsvarar den bland eleverna en mindre del av materialet (se Tabell 1 nedan). Några opponenter använder emellertid den i skolsammanhanget extraordinära rollen som opponent för att framföra sådan kritik.

Kritik kan utformas på ett retoriskt sätt, exempelvis »Jag vill inte ta ner dej, men /.../ jag är faktiskt lite kritisk till layouten av rubriker, hur tänkte du kring det» (Seminarium 4), där opponenter signalerar en viss attityd till oppositionen som ett tillfälle där en ifrågasättande hållning premieras. Respondenterna ställs därigenom till svars för olika val de gjort i arbetsprocessen. Det är dock sällan i materialet som respondenter väljer att samarbeta med opponenter på

dessa premisser. Kritiska frågor bemöts ofta av korta svar som inte inbjuder till vidare diskussion. I exempel två framför opponenter Emma kritik som den andra opponenter Kim i ett efterkommande inlägg söker neutralisera. Till saken hör att Mats i sin projektrapport skrivit att hans bok är »stilren»:

Exempel 2

- 1 *Emma*: a:hm de vi tänkte på (.) du har själv
 2 skrivit att de ä stilre:nt. men vi
 3 tycker att de ä lite rö:rigt.
 4 (2.5)
 5 *Emma*: Me:n de [ä också (.) att de ä:=
 6 *Mats*: [a::
 7 *Emma*: =lite mer personlit men stilrent ?skulle vi
 8 nog inte säga
 9 *Kim*: nä: men för asså (.) men asså de ä: ju bra
 10 de ä: ju bra för de ä en väldit personlig bok
 11 (.) å lite grand nästan (.) asså de ä ju
 12 nästan (.) de ä ju mycke roligare ä:n=
 13 de här ä ju ingen bok som jag har sett
 14 nångång förut (.)så jag tycker de va roligt
 15 å >analysera den> men just [stilrent hade=
 16 *Mats*: (((tyst skratt)))
 17 *Kim*: =man kanske kunnat byta ut mot nåt annat
 18 ord
 19 *Mats*: M:
 20 *Kim*: men de ä ju inget negativt i sej att de ä
 21 annorlunda liksom de ä ju bara positivt
 22 *Emma*: m: ja: de ä ju bra

Emmas inlägg (Rad 1–4) öppnar upp för en meningsmotsättning mellan Mats skriftliga värdering av projektet som »stilrent» och opponenternas åsikt, att boken är »lite rörig». Till skillnad från tidigare exempel (1A och 1B) vänder hon sig direkt till respondenten och hennes kritik påkallar också respons från Mats. I materialet följs ofta direkt kritik av fördröjda svar vilket troligen delvis har att göra med att respondenten behöver tid för att överlägga respons. Men efter en relativt lång paus (2,5 sekund), tillräckligt lång för att respondenten kan förväntas svara, lägger Emma i problematiserande ton till att boken är »personlig» men inte stilren.

Det följande samtalsförloppet innebär att detta generella omdöme förhandlas mellan de två opponenterna. Förhandlingen drivs dels fram av en kognitiv konflikt där opponenterna söker resonera sig fram till vad tidigare omdömen står för. Samtidigt utför Kim en slags konflikthantering (jfr Allwood 1992). Hon instämmer först med Emmas kritik men balanserar den med en positiv tolkning. I uppskattande ton framhåller Kim att hon själv tyckt det varit roligt att analysera boken just på grund av att den är »annorlunda» och »personlig».

Medan Emma har framfört kritiken som en gemensam ståndpunkt hos opponenterna, talar alltså Kim utifrån sin personliga ståndpunkt och skapar därigenom en viss distans till Emmas framförda kritik. Hon avrundar dock sitt inlägg med att åter instämma i vad Emma först framfört som deras gemensamma linje, nämligen att boken inte är »stilren», vilket möjligen samman-

taget kan tolkas som försök till en diplomatisk kompromiss. Oavsett vilket, får det effekten att Emma återtar sin tidigare kritiska ståndpunkt, och ansluter till Kims positiva värdering (Rad 22) varvid vidare kritisk diskussion med respondenten avväjrs.

Konfrontativ kritik inbjuder i sig till en konfliktorientering under seminarierna som kan associeras med akademiska traditioner för kritik vilken premierar kognitiva konflikter och verbal kamp (Ong 1981). Samtidigt blir den konsensusorienterade inriktningen, som dominerar elevers framförande av kritik, kanske allra tydligast just i fall där opponenter markerar oenighet med respondenter. Vad som sker vid sådana tillfällen är att andra deltagare söker att neutralisera eller tona ned meningsmotsättningar under uppsegling och återupprätta det begränsade mönstret för feedback.

Detta resultat är jämförbart med studier av vardaglig interaktion som demonstrerat hur människor i icke-professionella sammanhang normalt handskas med kritik som socialt riskfyllt (Hutchby & Woofitt 1998). Att bli öppet kritiserad inför andra innebär att vi troligen upplever olika grader av hot mot vår sociala identitet (Tracy 1997) eller vårt sociala anseende (Goffman 1967). Bland annat därför tenderar människor att utveckla lekmanamässiga metoder för att diplomatiskt framföra eller inlinda kritik och oenighet på sätt som samtidigt hindrar att hotfulla situationer uppstår eller eskalerar (Pomerantz 1984). Opponenternas kritik kan närmast ses som inslag i kompromisser som eleverna träffar för att handskas med en uppfattad lojalitetskonflikt. Det finns en spänning mellan skolans examinerande krav att kritiskt granska studiekamraters projektarbeten och samtidigt utöver vardaglig social hänsyn också visa lojalitet med klasskamraterna. Kritik blir därmed en extra komplex uppgift att hantera.

Tabell 1 nedan åskådliggör den kvantitativa fördelningen av expansiv och begränsad kritik som initieras av opponenter respektive lärare. Som jämförelse anges också fördelningen av positiv feedback som i allt väsentligt består av beröm och uppmuntrande synpunkter. Positiv feedback är klart i topp bland opponenter. De 64 instanserna av begränsad positiv feedback innebär i samtliga fall att respondenterna förblir tysta och kanske responderar med ett leende eller en minimal bekräftelse (m-hm). Det finns troligen en

Tabell 1: Expansiv och begränsad feedback.

<i>Expansiv feedback</i>			<i>Begränsad feedback</i>	
<i>Feedback initierad av</i>	<i>Sekvenser av kritik</i>	<i>Sekvenser av positiv feedback</i>	<i>Kritik begränsad till enskilda talare</i>	<i>Positiv feedback begränsad till enskilda talare</i>
Opponent	14	6	23	64
Lärare	27	17	3	13
Summa	41	23	26	77

aspekt av rättvisa med i bilden vilken tydligt yttrar sig i opponenternas slutkommentarer och helhetsbedömningar. Mer elaborerad (expansiv) positiv feedback, med entusiastiska slutkommentarer och superlativ som »fantastiskt», »grymt bra», »suveränt», förekommer främst vid två seminarier gällande projektarbeten som senare också fick högsta betyg.

KRITIKENS UTFORMNING I SAMSPELET MELLAN LÄRARE OCH ELEVER

I det följande analyseras hur kritik utformas i samspelet mellan lärare, opponenter och respondenter. Tabell 1 ovan indikerar att lärarna är aktiva i att initiera kritik, som genererar längre interaktionssekvenser i jämförelse med begränsade mönster för kritik. Den institutionellt överordnade lärarrollen ger inte minst lärarna normativt sanktionerade rättigheter att framföra en viss typ av fostrande och korrigerande kritik, omfattande både respondenternas och opponenternas agerande, som knappast framförs av eleverna. Det innebär också att lärare återkommande inte enbart avbryter pågående opposition utan också bryter mot ovan exemplifierade begränsade och konsensusorienterade mönster för framförande av kritik.

Samtidigt som lärarna har utarbetat pedagogiska riktlinjer för hur opposition ska genomföras, agerar de själva relativt otvunget i förhållande till dessa i sina egna inlägg. De har därför större handlingsutrymme än opponenterna (som är upptagna av att följa elevinstruktionen). Lärarna kan lyssna in, övervaka, förhålla sig till och göra metakommentarer om det som sägs och görs. Analysen uppmärksammar också det sätt på vilket lärare artikulerar nya kriterier för bedömning alternativt nya direktiv för oppositionen, som går utöver elevinstruktionens anvisningar. Först behandlas ett inslag i seminarierna, som särskilt genererar kritik från lärarhåll, nämligen respondenternas självvärderingar av sina projektarbeten och i synnerhet självkritik.

ATT BEMÖTA SJÄLVKRITIK: OPPONENTER SAMTYCKER, LÄRARE KONFRONTERAR

Opponenten och läraren följer upp självkritik som framförs av respondenter på skilda sätt. Studier av vardagliga och vänskapliga samtal (Pomerantz 1984, Hutchby & Woffitt 1998) visar att människor normalt bemöter andras självkritik med negationer och kontrasterande värderingar, exempelvis: »A: »Oh gosh I'm so fat! B: »No you're not!«» (Pomerantz 1984 s 74) för att upprätthålla sociala relationer och undvika konflikter. Oppositionsseminarierna manifesterar dock en annorlunda logik. Opponenterna protesterar eller invänder inte mot självkritik utan bekräftar den genomgående. I kontrast till opponenterna, vilka aldrig konfronterar självkritik genom att ställa respondenterna till svars, tar lärare ofta över ordet för att göra detta själva. Låt oss se närmare på detta.

Självkritik spelar en särskild roll vid oppositionen. Vid oppositionen, där begränsade mönster för feedback dominerar, kommer respondenterna till tals främst när seminarieledaren först ger dem ordet. De förväntas då kortfattat

kommentera och värdera sitt arbete innan opponenter tar vid. Parallellt med den pedagogiska funktionen med denna formella procedur – seminariet som övning inför högre utbildning – ställs eleverna också inför följande realistiska dilemma givet den examinerande situationen: Att demonstrera förmåga till adekvat självkritik utan att tappa i förtroende som kompetent student. När vi kommer in i Exempel 3A har respondenterna Mia och Moa kort berättat om sitt arbete, en diktsamling med illustrerande bilder, och summerar nu vad de är missnöjda med:

Exempel 3A

- 1 *Mia:* me:n vi är ju lite missnöjda med att inte
 2 bilderna i boken blev precist som vi tänkt
 3 men programmet ställde ju till de lite grann
 4 (.) men bortsett från de ä vi ju jättenöjda=
 5 *Moa:* = A:a vi har utvecklats å lärt oss jättemycke

Brister i projektarbetets grafik framställs som smärre avsteg från författarnas avsikter och dessutom som orsakade av bildbehandlingsprogrammet. Mia flyttar snabbt fokus till en positiv värdering av projektet som helhet och Moas bekräftande värdering bidrar till en perspektivväxling; deras läroprocess och personliga utveckling sätts i förgrunden.

Med tanke på att de elever som valt att genomföra seminarierna kandiderar för högre betyg än godkänt är det kanske inte förvånande att de strävar efter balans mellan självkritik och positiv självframställning. Lösningen i detta fall förefaller vara att respondenterna mer eller mindre framgångsrikt försöker förekomma och begränsa efterföljande kritisk diskussion om påtalade brister genom att samtidigt rättfärdiga sina arbeten, till exempel med hänvisning till yttre omständigheter.

Respondenternas självkritik i Exempel 3A balanseras alltså av övervägande positiva omdömen. Men i det fortsatta samspelet (Exempel 3B nedan) hakar inte opponenter (Anton) på Moas positiva självvärdering utan bekräftar istället föregående självkritik. Läraren (STEN) reagerar kraftfullt med att konfrontera självkritiken (han använder det ifrågasatta programmet för bild-design i sin egen undervisning):

Exempel 3 B

- 6 *Anton:* jag har ju använt mej av samma svåra
 7 program så jag ve:t ju liksom hur fe:l
 8 de kan bli när bilder ser annorlunda
 9 ut i tryck=
 10 *STEN:* =NÄ! frågan är inte avancerad för en
 11 bilddesigner utan NI HÄNGER I
 12 I LUFTEN. faktiskt (.)programmet är
 13 väldit väldit enkelt gjort. Faktiskt=
 14 *Anton:* =>ja de ä lätt> de ä väldit lätt
 15 *STEN:* Jo. Hm: i en opponering kan man ju också
 16 följa upp med lite kritiska frågor (.) å nu
 17 vill JAG fråga varför ni (respondenterna)
 18 inte gjorde om när ni såg att de blev fel
 19 ((fortsätter))

Antons yttrande kan höras som ett försvar för respondenterna. Han uttrycker samförstånd och förståelse för de svårigheter programmet kan medföra i arbetsprocessen med hänvisning till egna erfarenheter av att ha använt samma program. Men konsekvensen av hans inlägg blir att problemets betydelse uppgraderas. Genom att med inkännande emfas säga »å jag vet ju liksom hur fe:1 de kan bli» (Rad 8) förstärks fokuseringen på problem. Läraren (STEN) korrigerar eleverna i sak samt indirekt deras sätt att diskutera arbetsprocesser i bilddesign.

Det finns diskursiva inslag i lärarens inlägg som är betecknande för initiering av expansiv kritik i materialet; direkt oenighet (Rad 10–13) samt frågor som påkallar respons (Rad 15–19). Samtidigt begränsar den korrigerande kritiken i detta fall diskussion genom att den genomdrivs på ett dominant sätt. Läraren framför kritik ackompanjerad av emotionellt laddade kraftfulla uttryck, till exempel »NI HÄNGER I LUFTEN» på Rad 11–12 (eleverna förväntas vara respektfulla och artiga). Han motiverar auktoritativa påståenden enbart med hänvisning till sin expertroll (bilddesigner) samt övertar temporärt opponenternas roll för att själv följa upp respondenternas självkritik (Rad 15–19). Med metakommentaren »i en opponering kan man ju också följa upp med lite kritiska frågor» (Rad 15) ger han sin fortsatta utfrågning en pedagogisk motivering, då han förevisar hur opposition och kritik alternativt kan genomföras.

METAKOGNITIV KRIK OCH NYA DIREKTIV FÖR OPPOSITION

Under oppositionen kompletterar lärare opponenternas synpunkter med egna bedömningar av projektarbeten. Exempel 4A och Exempel 4B nedan (de ingår i en längre diskussion) kan ses som en variation på mönstret av lärardominans under seminarierna (jfr Exempel 3B), men illustrerar därutöver en form av metakognitiv kritik. Metakognitiv kritik innebär ett ifrågasättande av opponenternas sätt att bedöma och kritisera. Sådan kritik framförs främst av de lärare som fungerat som respondenternas handledare. Under oppositionen gör de inlägg som uppmärksammar kunskapskvaliteter i projektarbeten som de uppfattar att opponenter förbiser.

Handledarna markerar allians med respondenterna och försvarar deras arbeten gentemot opponenternas bedömningar, vilket i sin tur ger upphov till dispyter mellan opponenter och handledare medan respondenterna själva agerar åhörare. I Exempel 4A nedan handlar dispyten, i en bemärkelse, om att opponenterna uppfattar handledarens kritik mot deras opposition som orättvis. De har tidigare berömt det aktuella projektarbetet i termer av att »jobbat väldigt bra med foto i [bildbehandlingsprogram]», vilket avser respondenten (Sara), men handledaren kritiserar deras sätt att opponera. När vi kommer in i exemplet söker han en mer elaborerad bedömning av fotomontaget:

Exempel 4A

- 1 TOR: men ni tar ju inte alls fasta på att arbetet
 2 ä: mer än bara foto
 3 Pia: va? men de ä ju att hon arbetat med montage=
 4 TOR: =DÄ Ä: JU väldit viktigt >att hon har jobbat
 5 med fotomontage å gett foto EN HELT ANNAN
 6 KVALITET ÄN BARA [FOTO
 7 Emma: [JA:: MEN DE SA VI JU=
 8 Pia: =JA: vi sa ju att hon va VÄLDIT BRA

Under oppositionen uppstår inte sällan missförstånd mellan opponenter och lärare, som i detta fall där opponenterna visar att de inte förstår lärarens kritik av deras opposition. Att förstå en sak rätt och att missförstå samma sak i en annan bemärkelse utesluter emellertid inte varandra. Upprepade gånger invänder Pia och Emma mot kritiken att de förbisett fotomontaget huvudsakliga kvaliteter genom att främst tala om fotografierna men inte bedöma montaget i sig. Respondenterna hävdar unisont (Rad 7–9) att de tidigare berömt respondenten (Sara) just för hennes arbete med fotomontaget i bildbehandlingsprogrammet.

Ställd inför opponenternas invändningar, söker handledaren (TOR) efter ord och uttryck i en mer specialiserad fackdiskurs (Rad 23–28) för att rättfärdiga sin kritik och vidare artikulera fotomontaget kvaliteter i ett längre inlägg. Detta följs av att ordföranden (SIV) ger opponenterna nya direktiv för hur de ska fullfölja oppositionen:

Exempel 4B

- 21 TOR: men de är en slags fotopoesi som (.) blir
 22 (.) skapar (.) hm:: (.) alltså hon har höjt
 23 eller (.) ändrat åtminstone (.) ähm (.) fotografiet
 24 som ett avbildningsmedium till att vara ett
 25 gestaltande medium. Å de är faktist en kvalitets-
 26 förändring (1) om jag får säga så. Å de ä väldigt
 27 viktigt för de utgör KÄRNAN i Saras arbete.
 28 (3)
 29 Emma: ((tyst skratt))
 30 SIV: M:: Me:n fråga ((till Pia och Emma) Sara då
 31 (.) visa upp ett montage och diskutera era
 32 tolkningar med [Sara
 33 Pia: [JA MEN så har vi ju inte
 34 förberett oss!

När läraren framfört sin elaborerade bedömning av fotomontaget (Rad 21–27) förändrar det ganska radikalt interaktionsläget för kommande inlägg. I den längre pausen som följer hörs tveksamhet hos opponenterna indikerande osäkerhet om vem som förväntas ta initiativet och hur de ska gå vidare. Ordföranden (SIV) tar ordet och ger opponenterna nya direktiv för oppositionen, nämligen att diskutera tolkningar av fotomontaget. Det implicerar också en alternativ form för opposition mer inriktad på formativ bedömning, vilket Pia kraftfullt protesterar mot med motiveringen att de inte förberett sig på detta sätt.

Analysen av denna typ av förhandlingar mellan opponenter och handledare visar att de i regel, som i fallet ovan, följs av att ordföranden ger opponenterna nya direktiv för oppositionen. Denna typ av direktiv omfattar uttryck som att prata, diskutera, berätta, tolka och argumentera. Med dessa verb vill ordföranden uppenbarligen bryta det begränsade mönstret för feedback och istället signalera att opponenter och respondenter ska diskutera och reflektera tillsammans. Eftersom eleverna inte förberett sig enligt dessa anvisningar leder direktiven dock sällan till att sådana lärarinitierade diskussioner vidareutvecklas spontant.

Vad som händer i fallet ovan (Exempel 4B; ej medtaget i transkriptionen) är att Pia och Emma visserligen följer lärarens direktiv, men diskussionen med respondenten blir trevande och snart övergår till att läraren lotsar eleverna genom diskussionen. Ordföranden ger själv förslag på bilder att visa upp och resonera om inför åhörarna samt uppmanar respondenten att berätta om sina avsikter och tankar omkring estetiska och grafiska val i arbetsprocessen.

I en expanderad tolkning förefaller missförstånden handla om en krock mellan olika förväntningar på vad opposition är för något, dess syften och mål, i den examinerande situationen. Opponenterna har konsekvent följt elevinstruktionens bedömningskriterier och framfört mestadels kortfattade positiva omdömen om hur väl respondenten uppfyllt olika kriterier. Eleverna följer därmed en logik där positiva omdömen, graderade exempelvis i termer som »bra», »mycket bra» eller »suveränt», i sig anses självtillräckliga, och som därtill fungerar som kvitto på att man är överens med respondenten, och att utförligare diskussioner inte är motiverade givet situationens praktiska syften.

Handledaren och ordföranden aktualiserar andra förväntningar på oppositionen. Deras inlägg visar en förväntan om att projektarbetena ska bedömas inom en specialiserad yrkesgenre (bilddesign) och begreppsapparat som överstrider de skrivna bedömningskriterierna, vilka är mer allmänt hållna för att passa olika ämnen och typer av projektarbeten. Det finns alltså en spänning i denna form kamratvärdering mellan opposition sedd som skolexamination, en slutpunkt i en utbildning där utfallet ska bedömas och betygsättas enligt särskilda kriterier, respektive opposition sedd som en vidare läroprocess med förväntningar om diskussioner om tolkningar som vore projektarbetena fortfarande oavslutade och under utveckling. Att opponenter och respondenter så konsekvent undviker att på egna initiativ diskutera utvecklingspotentialer i projektarbeten i samtliga seminarier kan i sig tolkas som ett kollektivt rationellt svar på inbyggda motsägelser i situationen och i den pedagogiska designen. Det är en examination där man som elev följer instruktionen och i första hand vill veta om man har bestått provet.

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Denna studie av oppositioner i gymnasieskolan visar att verbal kritik ställer kamratvärdering för särskilda utmaningar (se också Papiniczak m fl 2007, McMahon 2010). Elever uttrycker ofta ovilja mot att kritisera varandra och detta i en grad som underminerar centrala pedagogiska målsättningar att

uppnå kritiska och konstruktiva dialoger mellan eleverna. Artikeln har behandlat sociala och interaktiva villkor för kritik som förbisetts i forskningen till förmån för utvecklingspsykologiska perspektiv eller forskning som tar lärares perspektiv på elevers prestationer (jfr Brew m fl 2009). Studien har visat hur den pedagogiska utformningen av opposition samt de feedback-strukturer som etableras i samspelet mellan parterna i sig genererar särskilda former av kritik. Två interaktiva former för kritik har lyfts fram:

- *Begränsad kritik*, vilken karakteriseras av begränsad turtagning. En talare åt gången framför bedömningar och kritik som inte bemöts av andra deltagare.
- *Expansiv kritik* vilken utmärks av mer dynamisk turtagning. Bedömningar blir föremål för kognitiva konflikter samt flera inlägg och förhandlingar mellan parterna.

Avslutningsvis vill jag dra ut konsekvenserna av analysen genom att diskutera dessa former av kritik som uttryck för spänningar vilka är inbyggda i situationens krav och i den vidare skolkontexten. Tabell 2 nedan summerar hur kritik i de studerade oppositionsseminarierna är relaterade till olika normer för bedömningar. Studiens resultat kan förstås i spänningsfältet mellan dessa olika normer på åtminstone tre nivåer.

Tabell 2. Former av kritik som svarar mot olika normer för kritik (idealtyper).

<i>Former av kritik</i>		
	<i>Begränsad</i>	<i>Expansiv</i>
<i>Normer för kritik</i>		
<i>Samarbete</i>	Summativa bedömningar Förebygga konflikter enligt normer för vardaglig interaktion	Formativa bedömningar Instruktioner och diskussioner som stöd för fortsatt lärande
<i>Konflikt</i>	Oenighet där läraren genomdriver sin uppfattning: Institutionell och diskursiv dominans	Oenighet som leder till diskussioner med konkurrerande uppfattningar

Dubbla normer för bedömning: situationsspecifika spänningar

För det första torde vissa spänningar vara specifika för oppositionen som pedagogisk aktivitet i skolan. Gymnasieelever agerade i för skolan extraordina-
nära roller som opponenter och respondenter, vilka de var relativt otränade i, och problem att identifiera relevanta sätt att utföra akademisk kritik var just därför vanliga. Liksom i många andra utbildningssammanhang finns också en

notorisk spänning mellan att genomföra en realistisk aktivitet (akademisk opposition) mot att samtidigt lära sig den (jfr Linell & Persson Thunqvist 2003).

En utmaning för eleverna är därtill att både genomföra opposition som en examination och samtidigt se och använda arrangemanget som ett lärotillfälle i ett mer långsiktigt perspektiv. Kopplingen mellan summativa bedömningar av studieresultat och formativa bedömningar som stöd för fortsatt lärande är ofta komplex i mångfunktionella bedömningssammanhang, där olika pedagogiska uppgifter betonas (Dahlgren & Fejes 2005, Giota 2006, Lindvall m fl 2008). Att lärarna växlar mellan att framföra dels kritiska synpunkter som del av opposition dels metakognitiv kritik utformad för att korrigera och instruera eleverna att lära sig opponera in situ, skapar i sig onekligen en instabilitet i situationen.

Potentiellt kan lärares formativa bedömningar öppna upp för diskussioner där deltagarna tillsammans utnyttjar och, om möjligt, utvidgar det tolknings- och värderingsutrymme som projektarbetena erbjuder. Samtidigt kommer sådana samarbetsprojekt till korta i den examinerande situationen då eleverna inte är inställda på att samarbeta utifrån dessa premisser. Vidare kompliceras denna lärandepotential av den examinerande inramningen: oppositionen representerar ur elevperspektivet en av slutpunkterna i en utbildning. Det är både ett avslut och ett avgörande: Betyg och slutomdöme står på spel. Den examinerande situationen blir därigenom något skild från själva arbetsprocessen med projektarbetena och ses inte som en väsentlig del i ett yrkeslärande. Själva examinationstekniken och formen för opposition blir viktigare än innehållet i projektarbetena.

Konkurrerande akademiska ideal för kritik

För det andra kan oppositionen som akademisk genre ses inom ett spänningsfält av olika normer för kritik som är grundade i olika kunskapsideal. Detta kräver en kort utveckling. På konceptuell nivå kan termen *expansiv kritik* diskuteras i förhållande till åtminstone två olika men besläktade akademiska ideal för kritik. I båda fallen är diskussion och förhandling centralt. Det ena är en samarbetsinriktad tradition för kollegial kritik, där målet för kognitiva konflikter är kollektiv kunskapsutveckling och gemensam förståelse. Till detta kan läggas ideal för »det goda samtalet». Det handlar då om villkoren för en förnuftig dialog och argumentation för att nå bildning, sanning och visdom. För de som deltar i ett sådant samtal utmärks den ideala dialogen bland annat av jämlikhet, avsaknaden av makt, maktskillnader och strategiska motiv och erkännandet av att det bästa argumentet bör segra (jfr Persson Thunqvist, Sandén & Bülow 2012).

Det andra är en mer konfliktorienterad tradition för kritik. Ong (1981) har exempelvis spårat oppositionen som akademisk genre till den medeltida universitetsstrukturen, där all kunskap skulle återvinnas och erövrats på nytt genom regelbundna verbala kamper i form av så kallade disputationer och muntliga tester. Ong (1981 s 122) skriver: »They learned subjects largely by fighting over them.» Vetenskapliga kunskapsideal integrerades med rituella former för opposition som premierade skepticism som attityd, fokusering på

fel och brister i andras prestationer och verbala strider med vinnare och förlorare.

Samtidigt förutsätter, i en viss mening, konfliktorienterad kritik även kommunikativt samarbete och konsensus. Kritiska diskussioner förutsätter att parterna samarbetar genom att bemöta varandras handlingar och svara på kritik (Adelsvärd 1999, Allwood 2007). Med Bourdieu (1986) kan vidare sägas att parterna, för att vilja engagera sig i akademiska strider, måste dela vissa gemensamma, icke-ifrågasatta, övertygelser om vad som är värt att strida och kämpa om. Det sistnämnda förutsätter också en identifikation med, och en vilja att tillhöra, ett akademiskt kollektiv, vilket knappast är självklart bland elever eller studenter i början av en akademisk utbildning. Det kan därmed skapa problem att överföra ett koncept med ursprung i ett menings-sammanhang, universitetsvärlden, till utbildningsmiljöer med andra kunskapstraditioner och förutsättningar, vilket för över till sista punkten.

Former av kritik som uttryck för institutionella spänningar

För det tredje får opposition och kritik, troligen i första hand, sin betydelse inom ramen för skolans sätt att fungera. Kamratvärdering och opposition kan inte förstås som isolerade från den omgivande institutionella skolkontexten. Att ge elever ansvaret att bedöma studiekamrater är knappast oproblematiskt i olika utbildningsmiljöer, kanske de flesta, där läraren normalt har bedömningsmakten, och därmed också tolkningsföreträde vid examinationer gällande frågor om vad som ska bedömas, hur och varför. Skolans långa tradition med lärare som bedömare och elever som bedöms har starkt genomslag också vid oppositioner, där elever ges tillfälle att temporärt äga scenen som opponenter.

De begränsade mönstren för kritik som lyfts fram i studien ingår i en etablerad utbildningstradition för summativa bedömningar. Eleverna både förbereder och framför synpunkter genom att anpassa sig till av skolan bestämda och definierade regler och kriterier för bedömning av projektrapporter. Begränsad kritik har också funktionen att reglera ansvarsförhållandet mellan lärare och elever när det gäller vem som anses ansvarig för framförd kritik. Det visar sig exempelvis när elever i första hand riktar sig till lärarna vid bedömningen av studiekamrater. Det kan också ses som en orientering mot en examination där man som opponent blir bedömd och betygsatt för sitt framförande. Vidare tillåts lärarna, i kraft av sina institutionella roller, att framföra kritik på ett direkt och rättframt sätt medan opponenter till exempel uppmanas att vara »respektfulla», »positiva», »artiga» och »inte gå till personangrepp».

Samtidigt bidrar eleverna själva aktivt till att etablera och upprätthålla vardagliga normer för vänskaplig interaktion som innebär ett vardagligt perspektiv när det gäller kritik. Det gör det möjligt för dem att genomföra examinationsuppgiften utan att sära eller utmana klasskamrater. Kritiken får därigenom en konsensusorientering, som förebygger kognitiva konflikter och meningsmotsättningar med potentiella sociala och personliga risker (jfr Allwood 1992). Expansiv kritik måste också ses i ljuset av asymmetriska relatio-

ner mellan lärare och elever. Sådan kritik utvecklas på olika sätt beroende på om och hur den initieras av opponenter respektive lärare.

Bland opponenter leder markerad oenighet i regel till konflikthantering (jfr Allwood 1992) där eleverna söker neutralisera tidigare kritik och återupprätta konsensus. När lärare markerar oenighet leder det interaktionen i olika riktningar, ömsom till att elever underordnar sig auktoritativt framförda tillrättavisningar, ömsom till förhandlingar mellan elever och lärare. Det senare är fallet när lärare så att säga agerar i egen sak, exempelvis när handledare bildar allians med respondenter och kritiserar opponenternas sätt att opponera. Expansiv kritik, karakteriserad av förhandlingar mellan lärare och elever, manifesterar vidare försök från lärarhåll att överskrida och arbeta sig ur begränsningar för bedömningar och kritik som är inbyggda i den pedagogiska designen.

AVSLUTNINGSVIS

Sammanfattningsvis är huvudargumentet att kritik som kommunikativ praxis bör förstås både utifrån hur interaktionen mellan parterna gestaltar sig samt i ett vidare institutionellt sammanhang. Att lära sig framföra kritik på ett sätt som erkänns som kompetent innebär således att också lära sig kommunikativa verksamheter och institutionella praktiker där bedömningar och kritik praktiseras, vilket inkluderar att bemästra de normer för kritik som ofta är underförstådda och outtalade i social interaktion. Tidigare forskning om kamratvärdering har framhållit betydelsen av att studenter är delaktiga i bedömningar och tränas i att själva bedöma under hela utbildningen (Sung m fl 2010).

Det resonemanget förutsätter att det finns en relativt enhetlig utbildnings-tradition för bedömningar, som är genomskinlig för både studenter och lärare. Samtidigt rymmer utbildningsinstitutioner idag inte sällan flera kunskapstraditioner och pedagogiska ideal, vilket är fallet för det studerade utbildningsprogrammet (Persson Thunqvist & Axelsson 2012). Undervisningsformer och bedömningspraktiker färgas därmed av de kompromisser lärare och elever måste träffa mellan olika pedagogiska ideal och skolans många gånger olika villkor.

När gymnasieskolor tar in oppositionen i sin undervisning, kan man säkert förvänta sig att olika normer för kritik möts och ibland konkurrerar. Det vill säga, normer och sätt att förhålla sig till kritik som är förankrade i elevernas livsvärldar och vardagssammanhang, i skolans pedagogiska tradition/er för bedömningar, respektive den akademiska tradition för opposition som lånas från universitetsvärlden och förs in samt rekontextualiseras i skolan. Den empiriska studien som här redovisats visar att det finns fog för detta antagande.

ABSTRACT

Daniel Persson Thunqvist: »I don't want to insult you, but...»: Forms of criticism in opposition seminars in high school. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol 17, No. 1–2, pp. 23–44. Stockholm: ISSN 1401-6788

Criticism in various forms comprises a vital part of scientific knowledge and academic socialization. But what kind of criticism and critical abilities are taught and learned when academic ideals of criticism are transferred and transformed in an upper secondary school? By adopting sociocultural and interactional perspectives on educational practices, the present study illuminates how peer criticism is formulated, understood, and managed by students and teachers in so called ›opposition‹ seminars in Swedish secondary schools. The results show two distinct forms of criticism, expansive and restrictive, with different consequences for constructive and critical discussions. These types of criticism were related to institutional dilemmas that are embedded in the school context and the demands of the hybrid educational practice.

Keywords: educational practices, teacher-student interaction, peer assessment, upper secondary school, criticism

NOTER

1. Exempelvis uttrycks dessa mål i den nya gymnasiereformen, se Förordning (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan i Skolverkets författningssamling.

2. Oppositionsseminarium är en potentiellt pressad situation för eleverna. Av etiska skäl användes därför enbart observationer och ljudupptagningar av seminarierna, inte videoinspelningar. Det innebär att analysen fokuserar verbalt agerande medan mimik, blickar och andra icke-verbala kommunikativa resurser är utelämnade ur analysen. I allt övrigt följer forskningsprojektet vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2003). För att garantera deltagarnas anonymitet är jag selektiv med detaljerade uppgifter om enskilda projektarbeten. Dessa hänsyn torde dock inte i någon avgörande utsträckning påverka de presenterade resultaten gällande verbal interaktion.

3. I följande utdrag presenteras deltagarna med fiktiva namn; elever betecknas med kursiver, lärarna med versaler. Utdragen bygger på transkriptioner som åter-skapar vissa aspekter av autentiskt talspråk beträffande talspråksformer, paus, röstvolym och viss prosodi (se vidare Ten Have 1999). De tecken som förekommer i följande utdrag betecknar:

<u>Under</u>	understrykning markerar betoning
(1)	paus angiven i sekunder
(.)	mikropaus kortare än en sekund
[	samtidigt tal börjar
]	samtidigt tal slutar
OJ	(versaler) tydligt ökad talstyrka
.	tydligt fallande intonation (från sista betonade stavelsen)
*	skratt i rösten
((skratt))	analytikerna kommentar
=	yttranden hakar direkt i varandra utan glapp emellan

LITTERATUR

- Adelswärd, V. 1999: *Prat, skratt, skvaller och gräl – och annat vi gör när vi sam-
talar*. Helsingborg: Brombergs.
- Allwood, J. 1992: *The academic seminar as an arena of conflict and conflict resolu-
tion*. (Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics 67) Gothenburg: University
of Gothenburg, Department of Linguistics.
- Allwood, J. 2007: Cooperation, competition, conflict and communication. (Go-
thenburg Papers in Theoretical Linguistics, 94) Göteborg University.
- Bourdieu, P. 1986: Produktionen av tro. I P. Bourdieu: *Kultursociologiska texter*.
Stockholm: Salamander.
- Brew, C., Riley, P. & Walta, C. 2009: Education students and their teachers: com-
paring views on participative assessment practices. *Assessment & Evaluation in
Higher Education*, 34(6), 641–657.
- Brown, S. & Knight, P. 1994: *Assessing learners in higher education*. London:
Kogan Page.
- Dahlgren, L.O. & Fejes, A. 2005. ECTS-skalan: Att mäta eller mota lärande? *Peda-
gogisk Forskning i Sverige*, 10(1), 24–34.
- Dewey, J. 1991: *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. 2005: *Art as experience*. New York: Penguin.
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. 2000. Student peer assessment in higher education:
A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 70(3), 287–322.
- Giota, J. 2006: Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompe-
tens och prestationer i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(2), 94–115.
- Goffman, E. 1967. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Garden
City: Anchor books.
- Goodwin, C. 1994: Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Greeno, J.G., Collins, A.M. & Resnick, L.B. 1996: Cognition and learning. I D.C.
Berliner & R.C. Calfee (red): *Handbook of educational psychology*. New York:
Prentice Hall.
- Hutchby, I. & Woffitt, R. 1998: *Conversation Analysis: principles, practices and
applications*. Oxford: Polity Press.
- Hult, H. 1998: *Examinationen och lärandet – en översikt, analys och värdering av
examinationens roll inom högre utbildning*. (Rapport 1998:01) Linköping:
Linköpings universitet, Centrum för universitetspedagogik.
- Laughlin, P. & Simpson, N. 2004: Peer assessment in first year university: How the
students feel. *Studies in Educational Evaluation*, 30(2), 135–149.
- Lindström, L. & Lindberg, V. 2005: *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera,
bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindvall, O., Lymer, G.G. & Ivarsson, J. 2008: Att ge och ta kritik: Examination i
arkitektutbildning som hybrid aktivitet. I K. Borg & V. Lindberg (red): *Kunskap-
pande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm:
Stockholm University Press.
- Linell, P. 1998: *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical
perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. & Persson Thunqvist, D. 2003: Moving in and out of framings: activity
contexts in talks with young unemployed people within a training project. *Jour-
nal of Pragmatics*, 35(3), 409–434.
- Lymer, G. 2010: *The work of critique in architectural education*. Göteborg: Acta
Universitatis Gothoburgensis.
- McCaslin, M. & Hickey, D. 2001: Educational psychology, social constructivism,
and educational practice: a case of emergent identity. *Educational Psychologist*,
36(2), 133–140.

- McMahon, T. 2010: Peer feedback in an undergraduate programme: using action research to overcome students' reluctance to criticize. *Educational Action Research*, 18(2), 273–287.
- Nulti, D.D. 2011: Peer and self-assessment in the first year of university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 493–507.
- Ong, W.J. 1981: *Fighting for life: Contest, sexuality, and consciousness*. Ithaca: Cornell University Press.
- Papiniczak, T., Young, L. & Groves, M. 2007: Peer assessment in problem-based learning: A qualitative study. *Advances in Health Science Education*, 12(2), 169–186.
- Persson Thunqvist, D. & Axelsson, B. 2012: »Now it's not school, it's for real» – Negotiated participation in media vocational training. *Mind, Culture and Activity*. (antagen för publicering)
- Persson Thunqvist, D, Sandén, I. & Bülow, P. 2012b: Kommunikation som praktik. I P. Bülow, D. Persson Thunqvist & I. Sandén (red): *Delaktighetens praktik. Professionella samtal inom vård, omsorg och socialt arbete*. Lund: Gleerups Förlag.
- Pomerantz, A. 1984: Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. I J.M. Atkinson & J. Heritage (red): *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandlund, E. 2004. *Feeling by doing. The social organization of everyday emotions in academic talk-in-interaction*. (Karlstad University Studies, 2004:36) Karlstad: Karlstad University.
- Sung, Y.T., Chang, K.E., Chang, T-H., & Yu, W.C. 2010: How many heads are better than one? The reliability and validity of teenagers' self- and peer assessments. *Journal of Adolescence*, 33(1), 135–145.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Ten Have, P. 1999: *Doing conversation analysis. A practical guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Topping, K.J. 1998: Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276.
- Topping, K.J. 2010: Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment: Commentary. *Learning and Instruction*, 20(4), 339–343.
- Tracy, K. 1997: *Colloquium: Dilemmas of academic discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- Trost, J. 2002. *Att vara opponert*. Lund: Studentlitteratur.