

Att forska om lärande i konst

ANN-MARI EDSTRÖM

Pedagogiska institutionen, Lunds universitet

Sammanfattning: Syftet med den här artikeln är att ur ett pedagogiskt perspektiv diskutera några möjliga ingångar till forskning om dagens lärande i konst. Uppfattningen om vad en konstnärs arbete innebär påverkar vår förståelse av vad lärande i konst innebär. Lika betydelsefull är den innebörd som ges lärande. I den första delen av artikeln presenteras och diskuteras tre sätt att se på en konstnärs arbete utifrån synen på konstnären som (i) hantverkare, som (ii) geni samt som (iii) utforskare. I den andra delen av artikeln relateras tre perspektiv på lärande, (i) ett kognitivt, (ii) ett sociokulturellt och (iii) ett fenomenografiskt, till de sätt att se på en konstnärs arbete som presenterats. De olika perspektivens relation till sätten att se på en konstnärs arbete analyseras och diskuteras. Den avslutande diskussionen fokuseras på möjligheter till forskning om lärande i konst i förhållande till samtida konstutbildning. Fenomenografins relationella kunskapssyn framhålls som ett fruktbart alternativ till en konstruktivistisk syn på kunskap.

Konstnärliga områden som exempelvis teater, musik och konst förknippas gärna med varandra och likheter framhålls. Sett i ett historiskt perspektiv är detta dock ett relativt nytt påfund. Under 1600-talet skildes konstarterna från naturvetenskaperna och båda fick tydligare konturer, men det var inte förrän under 1700-talet som konstarterna började jämföras med varandra och grupperas enligt olika system. Det som ibland kallas »de sköna konsterna» fanns alltså inte under antiken, inte heller under medeltiden eller renässansen. Vilka konstarter som ingår i de sköna konsterna har varit ett återkommande ämne för diskussion inom estetiken. Måleri, skulptur, arkitektur, musik och poesi anses dock utgöra huvudgrupperna medan bland annat dans, teater, opera, prosa och retorik är exempel på konstarter som stundom inkluderas (Kris-teller 1996).

Konstarterna fördes samman med utgångspunkt i konsumentens perspektiv snarare än konstnärens och sambanden mellan de olika konstformerna var mer självklara för amatörerna än vad de var för de utövande konstnärerna:

Den moderna estetikens ursprung i amatörkritiken skulle kunna förklara varför konstverket tills nyligen har analyserats av estetiker

ur betraktarens, läsarens eller lyssnarens perspektiv, snarare än ur den producerande konstnärens. (Kristeller 1996 s 64)

Kristellers analys är aktuell även idag. Vid en närmare anblick kan faktiskt skillnaderna mellan olika konstformer vara större än likheterna och i en diskussion om lärande i konst, där den utövande konstnärens perspektiv är i fokus, blir dessa skillnader avgörande.

En mindre studie vid Teater-, Musik- samt Konsthögskolan i Malmö (Edström 1998) visade på likheter såväl som skillnader mellan de tre utbildningarna. Gemensamt för undervisningen var främst att den utgick från elevens praktik samt att reflektion var en mycket viktig del av undervisningen. Skillnaderna mellan utbildningarna var intressanta. Karaktäristiskt för undervisningen inom områdena teater och musik var att elevens uttryck underordnades hantverket. Det fanns ett stort inslag av grupplektioner, obligatoriska lektioner och en tydlig lärarroll och lärarauktoritet.

När det gällde undervisningen inom konst så var istället hantverket underordnat elevens personliga uttryck och det visades stor respekt för den studerandes integritet. I likhet med andra högre konstutbildningar var enskild handledning den undervisningsform som dominerade, studierna bedrevs till största delen i enskild ateljé under eget ansvar och läraren sågs mer som en äldre kollega och samtalspartner (jfr Bach Hansen 2001, Mottram & Whale 2001, Edling & Görts 2003).

Skillnaderna kunde kopplas till att verksamheten inom områdena teater och musik huvudsakligen är tolkande till sin karaktär medan det nyskapande och originella är framträdande inom konst. (Undantaget var tonsättarutbildningen som visade större likheter med konst, samtidigt som den skiljde sig markant genom att kräva mer av grundläggande hantverkskunskaper.) Undervisningen inom konst syftar till att stärka det unika och självständiga hos individen och uppmuntra dennes originalitet. Inom teater och musik betonar undervisningen istället samspelet med andra. Arbetet som konstnär är ju också i stor utsträckning individuellt, i motsats till arbetet som musiker eller skådespelare som oftast utövas som en del av en grupp.

Genom konstvetenskapen finns sedan länge en vetenskaplig tradition och därmed ett språk för innehåll och kvalitet i konst som produkt. En konstnärs arbete har däremot inte varit föremål för verbalisering och analys i samma omfattning. En bidragande orsak till detta är att det i många sammanhang inte varit accepterat att formulera sig kring den konstnärliga handlingen. En pedagogisk diskussion om lärande i konst har ofta undvikits av samma skäl och konstutbildning har också ifrågasatts, speciellt under romantiken, med motiveringen att den påverkan som utbildning medför skulle vara skadlig för en konstnär (Singerman 1999, Eisner 2002).

Ett, av flera, exempel på ifrågasättande av verbalisering av en konstnärs verksamhet är den debatt som omgav den etablering av konstnärsutbildningar på universitets- och högskolenivå som skedde omkring mitten av 1900-talet. Debatten gällde huruvida konstnärer ska utbildas vid universitet och högskolor eller inte och i grunden handlade denna debatt om språk: Ska en konstnär

uttrycka sig verbalt eller inte? Är en verbalisering av en konstnärlig handling möjlig? Tar konsten eller konstnären skada av en ökad verbalisering?

Denna debatt aktualiserades för övrigt återigen i anslutning till postmodernismens utbredning under 1980-talet (Singerman 1999). Idag är dock verbalspråkliga kunskaper närmast att betrakta som en del av samtidskonstens grundläggande hantverk. Det ses nu i stor utsträckning som önskvärt att man som konstnär formulerar sig kring vad man gör och varför. Denna utveckling har även fört med sig att konstnärlig verksamhet, och därmed också lärande i konst, idag är tillgängliga för forskning på ett annat sätt än de tidigare varit.

Utbildandet av konstnärer har historiskt sett utvecklats från olika former av mästare-lärlingsystem till att numera ske på universitets- och högskolenivå. Denna utveckling har även inneburit att konstnärens arbetsprocess förändrats. Konstnären har närmast sig forskarens sätt att arbeta med ett problem eller en frågeställning som utgångspunkt (Singerman 1999, Bach Hansen 2001, Sandqvist 2002). En konstnärs arbete bedöms också idag, liksom en forskares, i stor utsträckning av kolleger och insatta kritiker. Tidigare var det mestadels kunden eller beställaren som stod för bedömningen av värde och kvalitet (Singerman 1999, Furumark 2004). Så sent som för 5–10 år sedan utbildade sig också en konstnär traditionsenligt till expert inom ett område som till exempel grafik, måleri eller skulptur. Idag är uppdelningen efter tekniker vid konsthögskolorna i Sverige så gott som borta till följd av att innebörden i konst förändrats samt att konstens innehåll idag alltmer ses som överordnat hantverket: »Værkerne er begrundet i en bagvedliggende idé, og framtrædelseformen vælges som en konsekvens af denne idé.» (Bach Hansen 2001 s 193)

Sammantaget gör de stora förändringar som utbildandet av konstnärer genomgått området lärande i konst mycket intressant ur forskningssynpunkt. Ur pedagogisk synvinkel är lärande i konst att betrakta som ett närmast obeforskat område i jämförelse med exempelvis lärande i teater eller musik, där det finns en etablerad pedagogik utvecklad utifrån de förutsättningar som gäller för just dessa områden. Ett utvecklande av en pedagogisk teoretisk referensram med grund i de specifika förutsättningar som gäller för lärande i konst skulle ge en fruktbar grund för en diskussion om konsthögskoleutbildning och skulle gagna kunskapsbildningen inom såväl som utöver området lärande i konst.

Mot denna bakgrund är syftet i den följande framställningen att ur ett pedagogiskt teoretiskt perspektiv diskutera några möjliga ingångar till forskning om dagens lärande i konst. Utgångspunkt tas i följande frågeställning:

Hur förhåller sig olika uppfattningar av en konstnärs arbete till synen på utbildning av konstnärer, och hur förhåller sig olika innebörder av en konstnärs arbete till de perspektiv på lärande som dominerar pedagogisk forskning idag?

Första delen av framställningen behandlar tre olika sätt att se på en konstnärs arbete. Dessa ger samtidigt en bakgrund till att förstå dagens konstutbildning. I den andra delen relateras sedan tre olika perspektiv på lärande till de sätt att se på en konstnärs arbete som tidigare presenterats. De olika lärandeperspek-

tivens relation till sätten att se på en konstnärs arbete problematiseras. I en avslutande diskussion föreslås möjlig forskning om lärande i konst i förhållande till samtida konstutbildning.

TRE SÄTT ATT SE PÅ EN KONSTNÄRS ARBETE

Tre sätt att se på en konstnärs arbete kommer här att behandlas: konstnären som (i) hantverkare, konstnären som (ii) geni, samt konstnären som (iii) utforskare. Det första synsättet, konstnären som hantverkare, går att följa långt tillbaka i historien, men också i modern tid är inslaget av hantverk i en konstnärs arbete intressant bland annat på grund av hantverkets förändrade innehåll och status. Det andra synsättet, konstnären som geni, förknippas huvudsakligen med romantikens ideal och idag avfärdas den synen ofta av verkamma inom området. Men även om inflytandet från synen på konstnären som geni inte alltid erkänns så kan det ändå vara så att denna syn i hög grad är närvarande:

Alla myterna: om geniet, den konstnärliga kvaliteten och konstens frihet lever starkt kvar i vårt konstliv. I teorin är de borta men inte i verkligheten. Även inom vårt hus finns dessa myter kvar. Att säga något annat är att syssla med förnekelse. Det är enkelt och bekvämt att använda sig av dessa tankar. Det enda arv från den romantiska idealismens konstsyn som har dött är hänvisningen till den gudomliga inspirationen. (Solfrid Söderlind)¹

Det tredje synsättet, konstnären som utforskare, är huvudsakligen förknippat med en sentida syn på konstnärers arbete som företräds av bland annat Gertrud Sandqvist (2002). Hon argumenterar för att se på konst som ett eget, specialiserat kunskapsområde och visar samtidigt på den komplexitet som omger konst och en konstnärs arbete. Sandqvist synliggör behovet av att klargöra vilken innebörd som vi ger en konstnärs arbete och ger en god introduktion till en del av problematiken kring lärande i konst:

Med jämna mellanrum blossar debatter upp som gäller vilken nytta man kan ha av bildkonst. Då kastas den in som allmän underkur för allt från rehabilitering av fängelseinterner till terapi eller diagnosform vid psykiska sjukdomar. Den lär till och med kunna verka stödjande för demokratin. Den är särskilt nyttig för grupper som uppfattas som underprivilegierade. Konst verkar faktiskt vara bra för nästan allt, så länge den inte förstås som en specialiserad kunskapsform. Problemet med dessa debatter är att konsten ses som en överflödsprodukt som det till varje pris gäller att finna en funktion åt, snarare än ett eget, högt specialiserat kunskapsområde som själv bör definiera sina egna eventuella användningsområden utöver grundforskning.

Så länge konst uppfattas som estetik, får den inte erkännande för vad den är; en unik erfarenhets- och kunskapsform som måste få utvecklas och redovisas enligt sina egna förutsättningar. Så länge den defi-

nieras som stil och smak bedöms den som mode. Så länge den betraktas som ett nöje och en njutning kommer den att höra samman med underhållning och dela dess villkor. Så länge den ses som ett mysterium blir den en religion. Och så länge också konstnärer själva tror att konst är den isolerade formen för kreativitet, bidrar de till att upprätthålla en skillnad till andra typer av kunskap. Också forskare är kreativa. Också konstnärer tänker. (Sandqvist 2002 s 6)

En konstnärs arbete är en komplex verksamhet och andra synsätt vore självfallet möjliga att lyfta fram. Valet av de tre synsätten ovan grundas på att de är tydligast framträdande, urskiljbara synsätten som klart går att avgränsa från varandra. De kan urskiljas såväl i konsthistorien som i dagens konstvärld. De har också mycket olika konsekvenser för synen på utbildning till konstnär. Vidare används ibland det som utmärker dessa tre synsätt som exempel i litteraturen.

Singerman (1999) använder sig till exempel av en liknande uppdelning vilken, tillsammans med Sandqvists (2002) beskrivning, inspirerat till valet av de tre synsätt som används här. Synsätten presenteras i en renodlad och förenklad form i syfte att förtydliga argumentationen. Det är en utgångspunkt för denna argumentation att historien finns närvarande i vår samtid. Detta innebär att även om synsätten går att finna i historien så ska de inte ses som helt tidsbundna. Synsätt kommer och går, återkommer, överlappar och integreras med varandra. En tidsperiod kan rymma flera synsätt likaväl som en individ kan ge uttryck för flera uppfattningar så de valda synsätten kan därför förstås som aspekter av vår förståelse av en konstnärs arbete.

KONSTNÄREN SOM HANTVERKARE, GENI OCH UTFORSKARE

Historiskt sett har konsten en lång tradition av hantverk, färdighet och produktionsinriktat tänkande. Arbetet som konstnär var ett utpräglat hantverksyrke som fördes vidare från mästare till lärling och de arbeten som utfördes i verkstaden var företrädesvis beställningsverk. Konsten hade en tydligare funktion jämfört med idag. Den ingick till exempel ofta som en del av arkitekturen och den användes senare i avbildande syfte ända fram till att den fotografiska tekniken utvecklades. Religionen styrde länge innehållet i konsten och den enskilda konstnären var relativt anonym. Det var inte förrän i och med renässansens tilltagande intresse för den enskilda människan, som konsten fick ett bredare innehåll och som konstnären som individ blev intressant (Broby-Johansen 1987, Bach Hansen 2001). Kriterier för vad som är god konst utgår enligt detta synsätt huvudsakligen från konstens funktion och blir därför förhållandevis enkla att definiera. Det är ett synsätt som ger betraktaren eller beställaren trygghet, och makt, eftersom denne själv i stor utsträckning kan bedöma kvaliteten hos ett verk, till exempel om ett porträtt är likt eller inte.

Som kontrast till konstnären som hantverkare kan ställas en mer intuitiv och emotionell syn på konst och en konstnärs arbete. Utifrån citatet från Sandqvist (2002) ovan skulle den synen på konst kunna speglas i ord som nöje, njutning, mysterium och kreativitet. Att koppla konst till kreativitet är ett förhål-

landevis nytt påfund. Kopplingen gjordes först så sent som under 1800-talet och sammanfaller med den period i konsthistorien som benämns romantiken (Diffey 2004). Sandqvist påpekar längre fram i artikeln, från vilken citatet ovan är hämtat, att skillnaden mellan konst och vetenskap historiskt sett inte varit så särskilt stor men att samhällsutvecklingen medfört att konsten tilldelats rollen som motvikt till det rationella i det moderna samhället:

Men skillnaden [mellan konst och vetenskap] har utpekats, förstärkts och underhållits. Det har att göra med det framväxande moderna samhällets behov av en kontrapunkt till det man uppfattade som en objektiv, rationell, manlig och vit samhällsmodell grundad på vetenskap istället för religion. I denna, alltför välkända, tankevärld stod kvinnor, utomeuropeiska folk och konstnärer för i stort sett samma värden: emotionalitet, intuition, subjektivitet, sinnlighet. (Sandqvist 2002 s 5)

Här blir konstens främsta uppgift att behaga betraktaren, att tillfredställa betraktarens känslomässiga behov. Konstnären talas om med ord som medfödd talang och geni samt förses med attribut som känslösam, intuitiv, sinnlig och subjektiv. Konsten står här för det icke-verbala; det har tidvis ansetts som direkt skadligt för konstnären att formulera sig kring konstnärlig verksamhet (Singerman 1999; se även Efland 2002).

Det tredje synsättet sammanfaller med Sandqvists (2002) syn på konst som ett eget kunskapsområde. Jämfört med de två tidigare beskrivna förhållningssätten är här uppfattningen om vad konst är radikalt annorlunda. Det konceptuella draget i samtidskonsten är mycket starkt, innehåll har blivit överordnat form, vilket bryter med en lång och hantverksinriktad tradition. Innebörden i själva hantverksbegreppet, som det beskrivits ovan, är på väg att lösas upp. Intellectuella färdigheter är idag snarast att betrakta som en del av en konstnärs grundläggande kunskap vilket ger konst och hantverk en ny, vidgad innebörd.

Konstnärens främsta uppgift är heller inte längre att behaga betraktaren med sin konst (jfr citat från Sandqvist 2002 ovan). En konstnärs arbete handlar idag inte om att återskapa en tradition utan snarare om att undersöka vad konst kan innehålla (Karlsson 2001), eller som Lars Nittve² uttrycker det: »Konsten har idag blivit en zon där saker och ting undersöks.» En konstnärs arbete kan snarast liknas vid en forskares på så sätt att arbetet utgår från ett problem eller en fråga (Singerman 1999, Bach Hansen 2001, Sandqvist 2002). För att markera de skillnader som ändå finns mellan en konstnärs och en forskares arbete används här istället benämningen utforskare.

UTBILDNING AV KONSTNÄRER

De tre sätten att se på en konstnärs arbete som behandlats ovan, för också med sig tre olika sätt att se på utbildningen av konstnärer. Konstnären som hantverkare får genom sin utbildning tillgång till och finner sin plats i en tradition (Singerman 1999). Att tillägna sig materialtekniska färdigheter blir en given del av en konstnärs utbildning. Här avses även den abstrakta aspekten av

hantverkskunnandet, »the language of vision» som Singerman (1999 s 89; se även Efland 2002) kallar det i relation till modernismen; det vill säga kunskaper inom färg och form.

Det andra sättet att se på en konstnärs arbete beskriver konstnären som geni med en medfödd talang för yrket. De kvaliteter som uppskattas kan huvudsakligen hänföras till personliga, psykiska egenskaper som i sin tur får utlopp genom konsten. Att vara konstnär blir närmast ett kall och att tänka sig en utbildning till konstnär utifrån dessa kvaliteter blir problematiskt. »The born artist cannot be made an artist by education because he already is one.» (Singerman 1999 s 26)

Utvecklingen av det tredje synsättet är direkt relaterat till universitets och högskolors övertagande av högre konstutbildning. Detta synsätt bryter med den romantiska synen på konstnären som geni. Utbildning på högskolenivå står istället för »the presence of language and the production of formal knowledge, and against the silence and inspiration of the born artist» (Singerman 1999 s 8). Konstnärsyrket blir här mer av ett karriärval än ett kall och att utbilda sig till konstnär är fullt möjligt. Här finns vissa likheter med synen på konstnären som hantverkare när det gäller möjligheten att utbilda en konstnär, men om traditionen har en stark ställning inom ett hantverksinriktat förhållningssätt till konst så präglas snarast samtidskonsten av traditionsbortfall.

För konstnären betyder detta en verksamhet där allt i princip är möjligt och där konstnären, istället för som traditionsbärare, agerar som utforskare av vad konst kan innehålla (Bach Hansen 2001, Karlsson 2001, Bydler 2004). För en konstutbildning får traditionsbortfallet konsekvenser. Singerman (1999 s 4) säger, med referens till sin egen konsthögskoleutbildning: »[W]e learned to think, not inside a material tradition, but rather about it, along its frame. The problem of being an artist occupied the center.» Denna distansering till traditionen innebär även en distansering till sig själv som konstnär. Man studerar inte längre konst, man studerar vad det innebär att vara konstnär; konstnären blir såväl utbildningens subjekt som objekt.

TRE PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE I KONST

Som framhölls i artikelns inledning, så påverkar den innebörd som ges en konstnärs arbete vår förståelse av lärande i konst. Lika betydelsefull är den innebörd som ges lärande. I denna andra del introduceras tre perspektiv på lärande: (i) det kognitiva, (ii) det sociokulturella, samt (iii) det fenomenografiska. Huvuddragen i perspektiven presenteras och relateras därefter till de tre sätt att se på en konstnärs arbete som tidigare beskrivits. Utifrån förhållandet mellan dessa diskuteras några möjliga forskningsingångar till området lärande i konst. För konstnären som hantverkare fokuseras träning av påtagliga färdigheter. Synen på konstnären som geni är, som tidigare visats, något svårrelaterad till teorier om lärande.

Några olika möjligheter prövas därför utifrån de olika perspektiven på lärande när det gäller forskningsintressen. Förståelsen av konstnären som utforskare karaktäriseras av en ständigt pågående definiering av vad konst

kan vara, vilket placerar ny kunskap i centrum. De sätt att se på en konstnärs arbete som lyfts fram är avsedda att tjäna som utgångspunkt för reflektion kring forskning om lärande i konst. Andra infallsvinklar och tolkningar är givetvis möjliga.

ETT KOGNITIVT PERSPEKTIV

Kognitiv psykologi har sedan expansionen i slutet på 1950-talet utvecklats till ett mycket brett forskningsområde. Oavsett inriktning bär perspektivet på ett arv i relation till konstnärlig verksamhet i form av psykologins historiska relation till konst: »[T]he bias against the arts ... is deeply ingrained in the history of psychology.» (Efland 2002 s 2) En inledande historisk återblick är därför nödvändig och Piagets forskning kan här tjäna som illustrativt exempel. Hans arbeten har varit betydelsefulla för psykologins utveckling, så även när det gäller psykologins relation till konst.

Piaget intresserade sig främst för utvecklingen av kognitiva strukturer. Att hålla känsla och intellekt åtskiljda ansågs vara en förutsättning för denna form av forskning. Denna separering innebar även en hierarkisk ordning, där intellektuell verksamhet sågs som överordnad emotionell verksamhet. Konst, musik etcetera involverade känslor och hänfördes därför av Piaget till kategorin affekt, med påföljden att dessa områden tillmättes mindre betydelse. I och med de kognitiva teoriernas utveckling, har denna uppdelning försvunnit och konstnärlig verksamhet idag är accepterad som en kognitiv verksamhet, i alla fall i teorin. Såväl Bower (1981), som Lundh, Montgomery och Waern (1992) argumenterar för att betrakta emotion och kognition som förbundna med varandra.

Exempel på denna inriktning är Allwood, Granhag och Johansson (2002) liksom Bower (1981), vilka i sin forskning intresserar sig för hur kognitiva processer påverkas av känslolägen. I praktiken har den historiska uppdelningen satt djupa spår och synen på konstnärlig verksamhet som mindre betydelsefull är fortfarande stark:

Accordingly, there are deeply rooted assumptions at work in Western culture denigrating the cognitive status of the arts, since they lie in the realm of feelings and emotions. (Efland 2002 s 38)

Även Sandqvist (2002) argumenterar emot denna konstsyn i det inledande citatet i artikelns första del. Ett annat aktuellt exempel är den stundtals mycket upprörda debatten om, den i Sverige relativt nya, möjligheten att doktorera i konst, som i grunden berör konstens vetenskapliga-intellektuella status. Värt att notera är, att synen på konstnärlig verksamhet som affektiv anammades även av konstnärer. Skillnaden upprätthölls, och upprätthålls fortfarande, därför delvis inifrån (Mc Kenna 1999, Efland 2002; för svenskt exempel se debatt i *Dagens Nyheter* 2005).

Genom pedagogikens tidigare bindning till psykologin fick synen på konstnärlig verksamhet som affektiv inom den tidigare psykologin också stort inflytande på pedagogiken. Eisner visar på några konsekvenser specifika för konst och konstutbildning:

In the process science and art became estranged. Science was considered dependable, the artistic process was not. Science was cognitive, the arts were emotional. Science was teachable, the arts required talent. Science was testable, the arts were matters of preference. Science was useful and the arts were ornamental. It was clear to many then as it is to many today which side of the coin mattered. As I stated, one relied on art when there was no science to provide guidance. Art was a fall-back position. These beliefs and the vision of education they adumbrate are not altogether alien to the contemporary scene. (Eisner 2003 s 374 f)

Tendenserna att se konst, musik etcetera som affektiva och därmed mindre viktiga är något som återspeglas i allt från de estetiska ämnernas låga status i grundskolan till högre konstnärliga utbildningars kamp för samma villkor som andra högskoleutbildningar.

Satt i relation till konstnären som hantverkare, geni samt utforskare innebär perspektivet såväl möjligheter som begränsningar. Kognitiva teorier i förhållande till konstnären som hantverkare erbjuder flera möjligheter. Hantverk avser i detta sammanhang, förutom tekniska färdigheter, även en mer abstrakt aspekt av hantverkskunnandet relaterat till färg och form och därmed till perception. Singerman (1999 s 89; se även Efland 2002) talar bland annat om »language of vision», »the trained eye» och »the educating of vision».

Intresset inom konsten för perception och träning av ett medvetet seende är starkt förknippat med modernismen och exemplifieras av Bauhaus-skolans pedagogik. Det ökande intresset för perception innebar ett, i konstens historiska utveckling, betydelsefullt skifte av fokus från hand till öga i själva arbetet med konsten (Singerman 1999). Detta ska inte tolkas som om hantverket förlorade sin betydelse, snarare tvärt om. Istället kan man säga att hantverksbegreppet gavs en vidare mening. Träning av ett medvetet seende är därför i detta sammanhang att betrakta som ett grundläggande visuellt hantverk.

Vad vi ser styrs till stor del av vad vi förväntar oss att se baserat på tidigare erfarenheter eller, med kognitiv vokabulär, utifrån de kognitiva strukturer vi utvecklat för att hantera våra intryck från omvärlden. Perkins (1994) talar om erfarenhetsbaserade och reflektiva seendestrategier. En erfarenhetsbaserad strategi avser i korthet att vi ser det vi förväntar oss att se. Den reflektiva strategin kan istället liknas vid det som här kallats medvetet seende. Efland (2002 s 17; kursiv i original) beskriver själva medvetandegörandet i en seende-process:

By becoming mindful of our perceptual activity, we have made perception itself into an *object of thought*, and almost at once we discover that new possibilities for perceptual activity arise in our thinking, making new actions possible as well as new experiences, replacing or altering earlier expectations of what we might find. Add to this observation a second, namely, that the attention directed at perception has given rise to concepts and ideas about the nature of perception itself. *In becoming an object for thought, perception itself*

has become a concept in our thinking. Thinking arises in our consciousness and we are no longer perceiving. We are thinking.

En sådan medvetenhet om perception kan tränas och denna träning av seendet får genom kognitiv teori ett språk som underlättar medvetandegörandet och därmed bidrar till lärandet. Det kognitiva perspektivet är inriktat mot att studera människans informationsprocesser, däribland perceptionen. Att se någonting på ett nytt sätt kan innebära att de kognitiva strukturer som hjälper oss att hantera våra intryck inte räcker till. Därmed uppstår ett behov av att skapa alternativa meningsstrukturer för hur vi uppfattar omvärlden och en kognitiv utveckling sker (Lundh m fl 1992).

Synen på konstnären som geni bär, som tidigare visats, på ett generellt motstånd mot lärande i konst vilket gör den svårrelaterad till teorier om lärande. Vissa attribut, som här tillskrivits denna mer romantiska syn på en konstnärs arbete, har dock tilltalat psykologisk forskning och ett exempel är studiet av kreativitet. Inom psykologin har kreativa processer beforskats och studierna har ibland inbegripit konstnärer eftersom de antagits vara speciellt kreativa (t ex Smith, Carlsson & Danielsson 1984). Frågan är vem som bedömer vad som är kreativt, och i relation till vad. Ett barns teckning uppfattas till exempel av oss vuxna som kreativ i relation till vår egen (brist på) kreativitet; vi ser inte världen med ett barns ögon och ritar inte på samma fria sätt. I relation till andra teckningar som samma barn gjort, eller i relation till andra barns teckningar, framstår antagligen inte teckningen ifråga som särskilt kreativ.

En konstnärs arbete kan på samma sätt uppfattas som kreativt av utomstående, medan det i relation till konstnärens produktion som helhet, eller till konstscenen i allmänhet, kanske inte alls framstår som lika kreativt. Att kreativitet skulle vara något specifikt för just konstnärlig verksamhet är därför något som tillbakavisas av flera verksamma inom området (t ex Singerman 1999, Efland 2002, Sandqvist 2002, Diffey 2004). Som tidigare påpekats, kopplades kreativitet till konst först så sent som under 1800-talet. Idag, menar Diffey (2004), är kreativitet som begrepp på väg att kopplas bort från konst igen. Kreativitet är huvudsakligen giltigt i relation till romantikens syn på konst. Att relatera kreativitet till konst i allmänhet för med sig en icke önskvärd överföring av romantikens ideal:

Creativity, that seems so essential to art when viewed through the spectacles of Romanticism, may turn out to be a temporary or localized, not to say, parochial, feature of art from which contemporary developments in art are already moving away. ... When we speak of artistic creativity, then, I suggest that we are invoking a network of concepts which not only bear the stamp of Romanticism but which are peculiarly applicable to Romantic art and which may have poor applicability to other sorts of art. (Diffey 2004 s 99)

Att definiera innebörden i begreppet kreativitet är ett vanskligt företag (för en analys se Diffey 2004). Ett sätt att tolka kreativitet utifrån kognitiv teori är att definiera kreativitet som en form av problemlösning, främst det som av Lundh m fl (1992) beskrivs som plötslig problemlösning och omstrukturering. Att se

något på ett annorlunda sätt kräver en omstrukturering i sättet att se, vilket kan liknas vid den omstrukturering i tänkandet som sker vid plötslig problemlösning. Förmågan att omstrukturera sitt tänkande och därmed se någonting på ett nytt sätt skulle därför kunna vara en definition av kreativitet. Här finns likheter med den tidigare beskrivna träningen av seendet och utifrån den tolkningen skulle faktiskt kreativitet kunna tränas.

Inslaget av nytänkande i kreativitet blir dock problematiskt då den kognitiva traditionen har ett ifrågasatt förhållande till uppkomsten av ny kunskap (Marton & Booth 2000, Efland 2002). Kognitiv teori har kritiserats för vad Marton och Booth benämner en paradoxal syn på kunskapsbildning, då den i grunden innebär att vi är tvungna att redan veta något om det vi ännu inte kan veta något om. Utifrån Marton och Booths (2000) kritik av kognitiv teori kan den alltså inte förklara uppkomsten av något nytt, och därmed inte heller vad kreativitet är.

Denna kritik berör även synen på konstnären som utforskare. Istället för traditionsbärare, agerar konstnären här som en utforskare av vad konst kan innehålla (Karlsson 2001). Det tidigare resonemanget kring kognitiva meningsstrukturer skulle kunna tillämpas även här, genom att hävda att ett undersökande av innebörden i konst avser ett utforskande av alternativa meningsstrukturer. Bildandet av ny kunskap är dock utifrån bland annat Karlssons (2001) definition intimt förbundet med en konstnärs arbete och kritiken av kognitiv teoris brister avseende tillkomsten av ny kunskap blir svår att komma runt. Av de sätt att se på lärande som diskuterats här, framstår därför ett kognitivt perspektiv som mest fruktbart i relation till synen på konstnären som hantverkare.

ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV

Det sociokulturella perspektivet står, i likhet med det kognitiva, för en variant av konstruktivism. Betoningen ligger dock på det sociala istället för det individuella. Även om ett sociokulturellt perspektiv ur den aspekten kan ses som en motpol till ett kognitivt perspektiv så har perspektivet kritiserats för att i grunden göra samma åtskillnad mellan människa och omvärld (Marton & Booth 2000). Istället för att, som kognitiv teori, hänföra kunskapsbildningen till något som sker inuti den enskilda individen så bildas kunskap enligt den sociokulturella traditionen i själva samspelet med omvärlden.

Detta innebär dock inte att den problematiska dualismen inne-ute, som är synlig inom kognitiv teori, löses upp. Marton och Booth (2000 s 28) menar att perspektivet faktiskt fortfarande utgår från åtskillnaden mellan inne-ute:

Kognitivismen lägger tonvikt vid att förklara ›det yttre› (handlingar, beteenden) i termer av ›det inre› (psykisk representation). Vygotskys psykologi försöker däremot förklara ›det inre› (medvetenhet) i termer av ›det yttre› (samhället).

Därmed förblir dualismen lika närvarande även om förklaringen är omvänd. Således har också det sociokulturella perspektivet, i likhet med det kognitiva, svårigheter att förklara uppkomsten av ny kunskap: »Vygotskian theory can

account for new knowledge using the existing tools of the culture, but it does not account for the creation of tools.» (Efland 2002 s 40)

Efland lyfter fram några aspekter av ett sociokulturellt förhållningssätt som speciellt relevanta för lärande i konst. Speciellt starkt framträder hans övertygelse att konst inte ska studeras isolerat från dess sociala kontext, samt att fokus i undervisningen ska ligga på de kulturella praktiker som omger den studerande och inte på själva kunskapen i sig. Efland avser här främst barn och ungdomars lärande men hans slutsats finner stöd hos bland annat Sullivan (1996, 2005), Singerman (1999) samt Bydler (2004) i deras framhävande av kontextens betydelse för konst och en konstnärs arbete idag. Bydler får exemplifiera:

A fundamental principle of institutional art theory is that since ›art‹ can be practically anything, it leaves the definition of properties in actual artworks aside to focus on the context, that is, the sociological framework with the proper use of artistically relevant actions, beliefs, and authorities. Institutional art theory builds on the historical use of a concept, of material institutions (like museums and galleries), and of the institutional practices (publishing, art production, reviewing) connected to it. A work of art needs a historical and geographical connection to the notion of ›art‹. (Bydler 2004 s 183)

Citatet behandlar det som kanske är en av det sociokulturella perspektivets starkaste sidor, nämligen den historiska förankringen. Det finns alltid ett historiskt perspektiv i en sociokulturell ansats. Relaterat till de tre sätten att se på en konstnärs arbete – hantverkare, geni samt utforskare – så skulle en sociokulturell studie till exempel av hur konstnärers utbildning förändrats över tid kunna innesluta alla tre. När det gäller att utbilda konstnärer har, som tidigare nämnts, det utvecklats från olika former av mästare-lärlingsystem till att numera skötas av universitet och högskolor. Institutionaliseringen av utbildandet av konstnärer innebär vad Säljö (2000) kallar en re-kontextualisering, det vill säga lärandet har bytt kontext vilket har medfört avgörande förändringar. Rollen som lärare respektive student har radikalt förändrats. Att vara konstnär innebär något helt annat idag än till exempel under medeltiden eller romantiken. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande skulle kunna bidra till att synliggöra dessa förändringar.

Var för sig har de tre redovisade sätten att se på en konstnärs arbete lite olika relation till lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Uppfattningen av konstnären som geni, som var svår att relatera till lärande ur ett kognitivt perspektiv, är lättare att relatera till lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Den ovan beskrivna historiska tolkningen är kanske den forskningsingång som ger synen på konstnären som geni mest rättvisa av de tolkningar som presenteras i denna artikel. Den romantiska synen på konstnären ses gärna av litteraturen som en belastning för konsten och konstnären (t ex McKenna 1999; Singerman 1999; Efland 2002; Sandqvist 2002; Eisner 2002, 2003). Men även lärande kan romantiseras. Efland är överhuvudtaget positiv till ett sociokulturellt perspektiv på lärande i konst, av anledningar som tidigare nämnts, men han visar på några sidor av perspektivet som han ser som

begränsande. Sociokulturell forskning avser till stor del vardagslärande vilket Efland ser som en av perspektivets svagaste punkter av två skäl. Det första avser framhållandet av mästare-lärlingmodellen:

[I]ts research on learning has tended to focus on what might be called *low tech* situations, where craft apprenticeship is pictured as the educational ideal. But this ideal is taken from a romanticized view of European medieval guilds, or from situations where the teacher is guru, as in pre-industrial cultures, and I question whether these practices are likely to be useful to emulate in future situations in industrialized contexts. (Efland 2002 s 72; kursiv i original).

Historiskt sett har utbildandet av konstnärer skett i en mästare-lärlingrelation men den modellen är inte tillämpbar på en konsthögskoleutbildning idag (Edström 1998). Kärnan i lärandet i en mästare-lärlingsituation är att lärlingen deltar i mästarens verksamhet och på så sätt lär sig yrket. Men kärnan i en konsthögskoleutbildning är inte mästarens verksamhet. Istället är det den studerandes verksamhet som utgör navet kring vilket allt annat cirklar. Här synliggörs en avgörande skillnad mellan konstnärliga högskoleutbildningar inom områden som teater och musik som huvudsakligen är tolkande till sin karaktär, och inom områden som konst som kännetecknas av individualitet och originalitet.

En lärare i exempelvis musik kan mycket väl säga »gör som jag, spela efter mig» till en student. Inom konst skulle motsvarande »måla som jag gör» eller liknande inte förekomma. Att tala om mästare-lärlingsituation som typiskt för en högskoleutbildning i konst idag blir därför missvisande (Edström 1998). Självfallet finns element av socialisering kvar genom att läraren kan fungera som förebild eller liknande, men det är något som förekommer i all utbildning och inget som är utmärkande för just konsthögskoleutbildning.

Det andra skälet till att Efland ser sociokulturell forsknings stora intresse för vardagslärande som en svaghet, är att perspektivet mindre väl klarar att behandla lärande som kräver tänkande av hög abstraktionsgrad. En lärandeteori ska även inbegripa former av lärande som går utöver vardagslärande och därmed kunna förklara:

how abstract generalizations might arise from particular, situated experiences that are neither present in the culture nor yet in the mind of any particular individual. (Efland 2002 s 71)

En konstnärs arbete är att betrakta som en kognitiv verksamhet av hög abstraktionsgrad och komplexitet (Sullivan 1996, Bach Hansen 2001, Efland 2002). Mot den bakgrunden skulle en sociokulturell studie av lärande inom konst utifrån mästare-lärlingmodellen vara användbar i relation till konstnären som hantverkare i historisk bemärkelse men lämpa sig mindre väl i en samtida konstutbildningskontext.

Kognitiv teori kritiserades tidigare för en bristande förklaring avseende uppkomsten av ny kunskap. Man var, i korthet, tvungen att redan veta något om det man ännu inte kunde veta något. Det sociokulturella perspektivet har, som nämnts, liknande problem genom att inte kunna förklara hur vi lär oss

något som är nytt i den meningen att det ännu inte existerar i kulturen. Detta är, som Efland (2002 s 40) säger, en avgörande fråga för lärande i konst:

[W]hat enables individuals to construct the not yet known ... is a crucial question in learning the arts because without it we encounter difficulties in accounting for the appearance of new developments in art.

Samtidskonsten präglas av traditionsbortfall och konstnärens arbete är undersökande och utforskande till sin karaktär (Bach Hansen 2001, Karlsson 2001, Furumark 2004). Ett sociokulturellt perspektiv blir därför mindre givande i relation till konstnären som utforskare.

Eflands lösning på problemen med de två perspektiven på lärande är att ta fasta på de bra sidorna hos de två. Dessa låter han sedan bilda grunden för ett tredje konstruktivistiskt perspektiv på lärande kallat »integrated theory of cognition» (Efland 2002 s 80). Förutom att det generellt borde vara problematiskt att förena två, ur flera grundläggande aspekter motsatta, synsätt så upphäver Eflands lösning på problemet inte den kritik som Marton och Booth (2000) lagt fram. Deras lösning på dualismproblematiken är istället att överge en konstruktivistisk syn på kunskap till förmån för en relationell kunskapssyn företrädd av det fenomenografiska perspektivet. Fenomenografin avgränsades av Marton (1981) till att beskriva, analysera och förstå människors uppfattningar av aspekter av omvärlden, vidare att kategoriseringen av dessa varierande uppfattningar i sig ska ses som resultatet.

Människans uppfattande, sätt att erfa, förstås som en intern relation mellan människan som erfar och fenomenet som erfars. Människans sätt att erfa är intimt förknippat med kunskap då kunskap enligt den fenomenografiska traditionen uppstår i relationen mellan människan och omvärlden. Följaktligen ses lärande som en kvalitativ förändring i relationen mellan människan och hennes omvärld (Svensson 1984, Marton 1995, Svensson 1997, Marton & Booth 2000). En uppfattning ska inte förstås som varande en del av individen och individens personlighet. Samma person kan uttrycka flera sätt att erfa. Variationer i sätt att erfa kan alltså finnas såväl mellan individer som inom samma individ (Marton 1995). Den enskilda individen är uttryckligen inte studieobjektet i fenomenografisk forskning, något som Bowden (1995) formulerar när han beskriver syftet med sin forskning:

I don't wish to assert that I ›know‹ an individual's conception of a phenomenon. What I do want to be able to say is that, following a given interview context, analysis of the transcripts enables me to differentiate between a number of different ways of seeing the phenomenon that are apparent in that kind of conversation. (Bowden 1995 s 153)

Fenomenografisk forskning har dock kritiserats för att dekontextualisera resultaten i alltför hög grad (t ex Uljens 1993; Säljö 1994, 1997; Webb 1997a, b). Bland det som ses som problematiskt återfinns just att resultatens knytning till individen görs osynlig. Samtidigt menar Säljö (1997) att man genom att

hålla en alltför hög abstraktionsnivå inom fenomenografin närmat sig den psykologiskt inriktade kognitivistiska forskning man först tog avstånd från.

Fenomenografin söker alltså efter skillnader istället för det inom forskning mer vanliga sökandet efter likheter. I samband med den kognitiva traditionen beskrevs träning av seendet utifrån synen på konstnären som hantverkare. Samma exempel som användes där kan även relateras till fenomenografin. Seendeträning skulle då kunna beskrivas som att medvetet använda sig av variation i en lärandesituation. Genom olika visuella övningar skapas variationer i den studerandes sätt att erfara ett fenomen. Den studerandes upplevda erfarenhet av fenomenet ifråga vidgas därmed och förutsättningar för lärande skapas. Som verktyg i syfte att medvetandegöra en visuell process fungerar alltså såväl en fenomenografisk som en kognitiv ansats.

Synen på konstnären som geni relaterat till lärande enligt ett kognitivt perspektiv exemplifierades innan i texten genom att individens kreativa process gjordes åtkomlig med hjälp av ett kognitivt synsätt. I relation till ett sociokulturellt perspektiv sågs geniet, tillsammans med hantverkaren och utforskaren, som en del av hur utbildning av konstnärer förändrats över tid. Fenomenografin synliggör människors sätt att erfara ett avgränsat fenomen.

Sandqvist (2002) och Efland (2002) talar om problemet med konstnärers egna upprätthållande av ett romantiskt konstnärsideal. McKenna (1999) ser studenters uppfattningar om konstnären som mytomspunnet geni som ett hinder i sitt arbete som lärare i konst. Med den utgångspunkten skulle ett exempel på en fenomenografisk studie kunna avse konststuderandes uppfattningar av aspekter av en konstnärs arbete. Sådana uppfattningar kan sedan bilda utgångspunkt för förståelse av studentens lärande. Även synen på konstnären som geni kan här synliggöras och därmed bli möjlig att beforska.

I relation till synen på konstnären som utforskare har här tagits fasta på den nyskapande aspekten av konst:

Quality artists are commonly thought of in terms of firsthood: to have done something important first in relation to followers, not simply any follower, but someone important. (Bydler 2004 s 170).

Utmärkande för en originalitetsverksamhet som konst är att arbetsprocessen fordrar att man ger sig ut på djupt vatten. Man måste våga utsätta sig och öppna sig för det okända (Bach Hansen 2001).

Eisner (2003) drar samma slutsats när han framhåller just förmågan att arbeta i närvaro av oförutsägbarhet, och att hantera den osäkerhet som den medför, som avgörande för en konstnär. Som tidigare beskrivits, är det i relation till det okända, som de andra två perspektiven på lärande inte riktigt räcker till. Det är också i relation till det okända som fenomenografin visar sin styrka. Bowden (2004; se även Bowden & Marton 1998) ser ur ett fenomenografiskt perspektiv lärande i högre utbildning som ett utvecklande av studentens förmåga (»capability») att hantera nya okända situationer. Innebörden i det som Bowden benämner »knowledge capability» går utöver svenskans *förmåga* eller *skicklighet* och kan översättas med att vara kapabel att hantera ännu ej kända situationer, det vill säga det inbegriper en beredskap för det oväntade.

Här, liksom i relation till konstnären som hantverkare, består kärnan i lärandet av studentens upplevda variationer i sätt att erfara ett innehåll. Bowden (2004 s 45) framhåller vikten av att studenten verkligen upplever variation: »There is a need for students to have not just a varied experience but also to experience the variation.» Upplevelsen av variation ger den studerande ökad möjlighet till reflektion kring variationerna i sätt att erfara. Därmed skapas förutsättningar för en djupare förståelse för fenomenet ifråga, det vill säga grunden i Bowdens »knowledge capability».

En konstnärs arbete har beskrivits som ett utforskande av vad konst kan innehålla. Utifrån Bowden (2004) samt Bowden och Marton (1998) skulle detta kunna beskrivas som ett undersökande av variationer i sätt att erfara konst. Detta förhållningssätt till ny kunskap hindras inte av »den kognitiva paradoxen», ej heller begränsas det till det som redan är känt (jfr Vygotskys *zone of proximal development*). Undersökandet är aktivt från studentens sida och arbetsprocessen rör sig i områden nära det ännu inte kända, eller som Eisner (2003 s 379) uttrycker det »work at the edge of incompetence». En sådan arbetsprocess kräver, och utvecklar, studentens »knowledge capability». Med den utgångspunkten erbjuder fenomenografin goda förutsättningar att synliggöra och beskriva en utforskande konstnärlig arbetsprocess.

ATT FORSKA OM DAGENS LÄRANDE I KONST

Syftet med den här artikeln är att ur ett pedagogiskt teoretiskt perspektiv diskutera några möjliga ingångar till forskning om dagens lärande i konst. Utmärkande drag hos tre sätt att se på konstnärers arbete har först beskrivits och sedan relaterats till tre perspektiv på lärande. De olika perspektivens relation till sätten att se på konstnärens arbete har därefter analyserats och problematiserats. I relation till samtida konstutbildning och synen på en konstnärs arbete som utforskande, har argument framförts till fördel för en relationell kunskapsyn jämfört med en konstruktivistisk syn på kunskap.

Ett fenomenografiskt utforskande av variationer i sätt att erfara konst skulle i vidare mening kunna förstås som en kunskapsbildning där innebörden i konst kontinuerligt definieras och omdefinieras:

Konsten kan inte betraktas som en naiv eller omedelbar sinnlig framställning, utan den bär själv spår av rationalitet och metodisk utveckling. Experiment med den konstnärliga formen är ett experimenterande med kunskaps- och upplevelseformer. (Seip 1995 s 26)

Utifrån den förståelsen kan lärande i konst beskrivas som ett utvecklande av kunskaper om kunskapsbildning. Detta är förenligt med Bach Hansens (2001 s 205) karaktärisering av den konstnärliga arbetsprocessen: »[L]æreprocessen [bliver] deltagernes eget arbejde, projektet kan dermed ses som en indføring i at »lære at lære».» Det ligger även i linje med Singermans (1999) syn på den konststuderande som både objekt och subjekt i en konstutbildning. Att se konstnärens arbete som en form av kunskapsbildning är också en vidareutveckling av Sandqvists (2002) syn på konst som ett eget kunskapsområde. Denna förståelse av en konstnärs arbete gör att frågor om kunskap och

kunskapens natur blir centrala i en konstnärs arbete. Detta är också ett förhållningssätt som denna artikel vill framhålla som kraftfullt i relation till framtida forskning om lärande i konst. I och med detta ställningstagande har också en första avgränsning för ett potentiellt forskningsområde skisserats.

Att se konst som ett eget kunskapsområde innebär också att konst, från att endast ha varit något som det forskas om, blir något som det är möjligt att forska i. Möjligheten att doktorera i sin egen konst är något som debatterats flitigt såväl i Sverige som utomlands. Eftersom detta är en debatt som ligger utanför denna artikels syfte nämns den endast här. Högre konstnärlig utbildning är idag en självklar del av högskolan och att upprätthålla föreställningen om konst som icke vetenskaplig torde inte vara utvecklande för varken konsten eller vetenskapen. Konsten har utvecklats, men det har också vetenskapen och i mötet blir nya positioner möjliga, för att inte säga nödvändiga:

To be included among the disciplines, art can no longer bear definition as a craft or technique, the fully trainable manual skill of the guild or apprenticeship. At the same time, it cannot be purely inspirational or simply expressive: the work of genius cannot be taught or self-expression tutored. Studio art must not only differentiate itself from public knowledge and practices but also constitute itself within the university. There must be an object of knowledge, a field carved out or claimed in relation to other fields. (Singerman 1999 s 198)

Högre konstnärlig utbildning är en aktiv part i formandet av morgondagens konstscen och därför ett centralt studieobjekt:

I want to insist on the university as a crucial structuring site where artists and art worlds are mapped and reproduced, and which is, therefore, a place to be looked at. (Singerman 1999 s 210)

Konsthögskolorna har vidare ett stort inflytande på konstens relation till vetenskapen och är även av den anledningen mycket intressanta ur forskningssynpunkt. Som sades i inledningen, är forskning om högre konstnärlig utbildning i ett pedagogiskt teoretiskt perspektiv ett område under utveckling. Några frågor, av många, för fortsatt forskning skulle kunna gälla (i) vad som karakteriserar studenters lärande vid en högskoleutbildning i fri konst, (ii) vad utvecklande av ett konstnärsskap inom ramen för utbildningen innebär för den studerande, samt (iii) hur förberedande konstnärliga utbildningar och högre konstnärliga utbildningar relaterar till varandra.

Att forska om lärande i konst kan också bidra till att fördjupa vår förståelse av lärande och kunskapsbildning utöver det specifika området lärande i konst. En konstnärlig arbetsprocess utvecklar kvaliteter som är väsentliga även för andra pedagogiska processer (Eisner 2003). Forskning om lärande i konst kan därför ge ett viktigt bidrag till den totala kunskapsbildningen inom lärande och pedagogik.

NOTER

1. Överintendent vid Nationalmuseum i Stockholm 2002–. Intervjucitat i Furu-
mark (2004 s 45).
2. Överintendent vid Moderna Museet i Stockholm 2001–. Intervjucitat i Furu-
mark (2004 s 65).

LITTERATUR

- Allwood, C.M., Granhag, P.A. & Johansson, H. 2002: Does mood influence the realism of confidence judgements? *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 253–260.
- Bach Hansen, I. 2001: Samtidskunstens erkendelsespotentiale – om tegnet, betydningerne og valet. I Arvedsen, K. & Illeris, H. (red): *Samtidskunst og undervisning*. Köpenhamn: Center for billedpaedagogisk forskning, Danmarks Paedagogiske Universitet.
- Bowden, J. 1995: Phenomenographic research: Some methodological issues. *Nordisk Pedagogik*, 15(3) 144–155.
- Bowden, J. 2004: Capabilities-driven curriculum design. I B. Baillie & J. Moore (red): *Effective teaching & learning in engineering*. London: Routledge Falmer.
- Bowden, J. & Marton, F. 1998: *University of learning*. London: Kogan Page.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129–148.
- Broby-Johansen, R. 1987: *Vardagskonst–världskonst*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bydler, C. 2004: *The global art world inc.: On the globalization of contemporary art*. (Figura Nova Series 32) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Dagens Nyheter*, 2005: Kultur, 2005.05.28, 8–9.
- Diffey, T.J. 2004: On steering clear of creativity. *Journal of Visual Art Practice*, 3(2) 91–102.
- Edling, M. & Görts, M. 2003: *Att vara student på en konsthögskola. Den vildväxande högskolan*. (SISTER skrifter 7) Stockholm: Swedish Institute for Studies in Education and Research.
- Edström, A-M. 1998: *Konstnärligt lärande*. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Efland, A. 2002: *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Eisner, E.W. 2002: *The arts and the creation of mind*. Harrisonburg, VA: R.R. Donnelly & Sons.
- Eisner, E.W. 2003: Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373–384.
- Furumark, A. 2004: *Varför blir det så snett II? En rapport om konst och makt år 2004*. Stockholm: Konstfack, Liljevalchs konsthall och Mångkulturellt centrum.
- Karlsson, H. 2001: *Handslag, famntag, klapp eller kyss? Konstnärlig forskarutbildning i Sverige*. (SISTER skrifter 4) Stockholm: Swedish Institute for Studies in Education and Research.
- Kristeller, P.O. 1996: *Konstarnas moderna system: En studie i estetikens historia*. (Skriftserien Kairos nr 2, Kungliga Konsthögskolan) Stockholm: Raster förlag.
- Lundh, L-G., Montgomery, H. & Waern, Y. 1992: *Kognitiv psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- McKenna, S. 1999: Theory and practice: Revisiting critical pedagogy in studio art education. *Art Journal*, 58(1), 74–79. www.findarticles.com/p/articles/mi_m0425/is_58/ai_54517188/print (2005-01-14)

- Marton, F. 1981: Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–199.
- Marton, F. 1995: Cognosco ergo sum. *Nordisk Pedagogik*, 15(3), 165–180.
- Marton, F. & Booth, S. 2000: *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mottram, J. & Whale, G. (2001). New knowledge and new technology: Reconstructing fine art education. *Journal of Visual Art Practice*, 1(2), 98–110.
- Perkins, D.N. 1994: *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. (Occasional papers 4) Santa Monica, CA: Getty Center for Education in the Arts.
- Sandqvist, G. 2002: Konstnären som forskare. *Hjärnstorm*, 76–77, 4–6.
- Seip, I. 1995: Vetenskapens estetiska dimension. I B. Molander (red): *Mellan konst och vetande: Texter om vetenskap, konst och gestaltning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Singerman, H. 1999: *Art subjects: Making artists in the American university*. Los Angeles: University of California Press.
- Smith, G., Carlsson, I. & Danielsson, A. 1984: *Experimentella undersökningar av kreativitet*. Lund: Lunds universitet, Psykologiska institutionen.
- Sullivan, G. 1996: Critical interpretive inquiry: A qualitative study of five contemporary artists' ways of seeing. *Studies in Art Education*, 37(4), 210–225.
- Sullivan, G. 2005: *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Svensson, L. 1984: *Människobilden i INOM-gruppens forskning: Den lärande människan*. (Rapport nr 3) Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159–171.
- Säljö, R. 1994: Minding action. Conceiving of the world versus participating in cultural practices. *Nordisk Pedagogik*, 14(2), 71–80.
- Säljö, R. 1997: Talk as data and practice: a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 173–190.
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Uljens, M. 1993: The essence and existence of phenomenography. *Nordisk Pedagogik*, 13(3), 134–147.
- Webb, G. (1997a). Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. *Higher Education*, 33(2), 195–212.
- Webb, G. (1997 b). Contesting learning theory: A response to Entwistle and Ekeblad. *Higher Education*, 33(2), 225–230.