

# Professionalisering och reflekterad praktik inom högre konstnärlig utbildning

TARJA KARLSSON HÄIKIÖ

Visuell och materiell kultur, Högskolan för Design och Konsthantverk, Göteborgs universitet

BENGT OLSSON

Musikpedagogik, Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet

Forskningsprojektet Bedömning av högre konstnärlig utbildning genomfördes som en delstudie om bedömning av lärande i högre konstnärlig utbildning vid Göteborgs universitet. I artikeln presenteras resultat från fallstudier i konsthantverk, design och musikutbildning (kammarmusik, kyrkomusik och piano) på en högre konstnärlig utbildningsnivå, samt från musik (sång) och bild i lärarutbildningen. Ett övergripande syfte med forskningsprojektet var att undersöka användningen av bedömningskriterier i undervisningssituationer i högre konstnärlig utbildning. Ytterligare syften var att analysera bedömningskriterier i praktiken genom att undersöka hur bedömning kommuniceras i handledning, undervisning och examination av studenter. Syftet var att därmed bidra till skapandet av en gemensam begreppsbildning i samband med bedömning av konstnärlig undervisningspraktik. Delstudiens teoriingång har sin grund i begreppet praktisk kunskap. Metoden är inspirerad av *learning studies*, då lärardeltagande ingick i forskningsprojektet som en professionsutveckling.

## INLEDNING

Studien ingick i ett större pedagogiskt forskningsprojekt som genomfördes vid Stockholms universitet, Göteborgs universitet och Malmö högskola 2008-2012, med titeln Bedömning inom högre konstnärlig utbildning (*Assessment in Higher Arts Education*). Artikeln *Professionalisering och reflekterad praktik*

*inom högre konstnärlig utbildning* beskriver en delstudie om bedömning av högre konstnärlig utbildning som genomfördes vid Göteborgs universitets Konstnärliga fakultet. Mer specifikt behandlar delstudien professionell kunskapsbildning inom det konstnärliga området. Delstudien genomfördes med fokus på konstnärlig undervisning, handledning och bedömning som ett verktyg för professionalisering och lärande, vid Högskolan för scen och musik (HSM) och Högskolan för Design och Konsthantverk (HDK).

### **Forskningsprojektets syften och övergripande frågeställningar**

Huvudsyftet med forskningsprojektet var att undersöka den professionella utvecklingen inom högre konstnärlig utbildning och att problematisera den pedagogiska kultur som finns inom olika konstnärliga utbildningar och lärarutbildning. De tre olika projekten i Göteborg, Malmö och Stockholm planerades och genomfördes utifrån delvis skilda perspektiv både vetenskapligt och praktiskt. Ett intresseområde för forskningsprojektet var bristen på begreppsbildning och språkliggörande av själva undervisningen som finns inom högre konstnärliga utbildningar utifrån föreställningar om den konstnärliga kunskapens icke-verbala karaktär. Forskningsprojektet syftade därför till att skapa en gemensam begreppsbildning kring undervisning och undersöka centrala begrepp kring bedömningsfunktioner och deras användning i pedagogiska situationer. Frågeställningarna var ställda utifrån ett brett perspektiv för att passa in som underlag i de olika studierna som genomfördes på delvis skilda fält inom konstnärlig undervisning.

Göteborgsdelen av studien har som teoretisk utgångspunkt kunskapsbegreppet praktisk kunskap. Projektet organiserades, med inspiration från så kallade *learning studies*, där de deltagande lärarna genom fortbildning (*empowerment*) fick reflektera över sin konstnärliga och professionella utveckling och sitt användande av bedömningskriterier. Teorier och metoder inom det praktiska kunskapsområdet introducerades då.

### **Precisering av frågeställningar, undersökningsmetod och analysverktyg**

De mer specifika forskningsfrågorna för Göteborgs-studien behandlar olika aspekter av hur konstnärlig professionalisering bedrivs. Hur utvecklas konstnärlig yrkeskunskap? Vilken roll spelar handledning och bedömning i högre konstnärlig undervisning i de angivna områdena bild, design, konsthantverk och musik samt lärarutbildning? Vilken roll spelar lärarens kunskaper inom det egna konstnärliga yrket för undervisningen? Hur operationaliseras bedömning av konstnärligt lärande i dessa praktiker?

Den övergripande metoden där studenter, lärare och forskare var samarbetspartners i integrativ forskning var organiserade som fallstudier, vilka inbegrep videodokumentation och halvstrukturerade intervjuer och representerades av olika utbildningar/undervisningsämnen:

- Bildlärarutbildning
- Design Master utbildning
- Konsthantverksutbildning
- Kyrkomusikerutbildning
- Pianoundervisning/Musiklärarutbildning
- Sångundervisning/Musiklärarutbildning
- Sångundervisning/Lärarutbildning
- Kammarmusikerutbildning

Varje fallstudie observerades vid 2-3 tillfällen; introduktion, handledning, examination, omfattande 6-9 inspelningstimmar. I studien deltog åtta lärare och gällande studentunderlaget observerades individuella såväl som gruppvisa handledningar och undervisningstillfällen. Det empiriska materialet bearbetades genom videoredigering, transkribering och kategorisering för att göra jämförelser möjliga. Materialet har dels använts som underlag för problematiserande diskussioner med de medverkande lärarna, dels för analys. I analysen har kategoriseringen av materialet utgått från

- likheter och skillnader i användningen av metodologiska och teoretiska begrepp,
- likheter och skillnader kring formulering av kriterier, utvärderingar och annat undervisningsmaterial som grund för bedömning lärarna emellan.

I analysen används begreppspar som skarpa/oskarpa samt estetiska/icke-estetiska bedömningskriterier (Zandén, 2010a; 2010b), verbal/icke-verbal kommunikation (Saugstad, 2006; Price, 2005), symmetri/assymetri (Dysthe, 2002), produkt/process (Handal & Lauvås, 2008; Lindström, 1998, 2008; Orr & Bloxham, 2013), kontextberoende/kontextoberoende (Boughton, 2004; Olsson, 1993) osv., för att tydliggöra dessa likheter/skillnader. De likheter och skillnader som framkom i diskussionerna kring lärarnas yrkespraktik gällande bedömning syftade till reflekterad praktik och professionsutveckling, men också till en större förståelse kring relationen mellan teori och praktik, forskning och undervisning.

## Forskningsläget

Redan Frankfurt-skolan hävdade att bedömning av konst konstitueras av mer än estetiska perspektiv, som praktiska, kognitiva, ekonomiska och politiska aspekter (Mandoki, 2007 s. 14-15, 270). Enligt Dickie är bedömning av estetik alltid också kopplad till institutionell kontext (Dickie, 1974; Mandoki, 2007 s. 12). Zandén (2010b) och Zangwill (2014) hänvisar till diskussionen kring bedömning av estetik, till Sibley (1959) och Sadler (1989) som tidigt införde begreppen estetisk och icke-estetisk som begrepp (*aesthetic/non-aesthetic concepts*), begrepp som tillämpliga på performativa aktiviteter och estetiska objekt. Ämnesdidaktisk forskning kring bedömning inom det konst- och musikpedagogiska området är internationellt ganska omfattande men i Sverige är dock forskningen mer sparsam (Lindström, 2008; Olsson, 2010; 2014; Zandén, 2010a, 2010b). Undersökningar av bedömningsvärdehierarkier och funktioner med fokus på begreppsutveckling och språkliggörande av centrala kunskapsaspekter verkar vara ett utforskat område.

En genomgång av några forskningsöversikter (Bresler, 2007; Colwell & Richarsohn, 2002; Eisner et al, 2004; Jørgensen, 2009; McPherson & Welch, 2012; Soep, 2004) visar att dominerande bedömningsforskning utgörs av bedömningar och rankningar av kvaliteten i musikaliska utövanden (*performances*) och visuellt skapande (*studio works*) men då inte utifrån didaktiska perspektiv (Orr, 2007). Inom musikområdet kopplas i huvudsak denna forskning mer specifikt till olika pedagogiska praktiker för ungdomar och skolelever medan forskning kring högre utbildning har fokuserat andra perspektiv (Jørgensen, 2009). Vidare verkar kognitivt orienterade teorier kring musiklyssning och musikupplevelser i relation till bedömning och värdering dominera till förmån för didaktiska inriktningar, där den ofta konstruerade motsättningen mellan analytiska och känslomässiga perspektiv på tolkning och skapande inom traditionella skolämnen ersätts av mer integrerade perspektiv (Murphy, 2007; Oden & Spruce, 2012).

Nyare synsätt inom undervisning och lärande som ”autentiska bedömningsituationer” och ”portföljmetoder” har delvis sin grund i kritiska perspektiv inom bedömningsforskning (Lindström, 2008; Olsson, 2010, 2014). Portföljmetodik där studenter på olika sätt är deltagande i bedömning av sina konstnärliga och lärprocesser har ersatt en tidigare mätorienterad bedömning utifrån traditionella kriterier inom både de estetiska ämnena i skolvärlden som i högre konstnärlig undervisning utifrån en övergång från en modernistisk till en postmodern utbildningskontext (Lindström, 2008; Soep, 2004 s. 580). Portföljbedömning har inom bildundervisning och konstområdet framgångsrikt använts i stor utsträckning internationellt i nationella och statliga bedömningar på lägre och högre undervisningsnivåer i Australien, England, Nederländerna, USA, New Zealand (Boughton, 2004 s. 588-589).

Inom designområdet ses bedömning som en konstnärlig process i sig där studentens egen delaktighet i processen är central och där portföljen skapar förutsättningar för att följa denna process (Orr & Bloxham, 2013).

## FÖRKLARINGSMODELLER FÖR UTVECKLANDET AV KONSTNÄRLIG PROFESSIONSKUNSKAP

### **Erfarenhetsbaserad, procedurbaserad och transformativ kunskap**

Tre förklaringsmodeller används för att definiera praktisk kunskap. Det handlar om en förtroenhets- eller erfarenhetsbaserad modell (Rolf, 2006), en procedurbaserad modell eller ”den kompetente praktikern som norm” (Larsson, 2006; Rolf, 2006) och modellen för transformativt lärande (Kitchenham, 2008; Larsson, 2006; Løvlie, 1990). Dessa förklaringsmodeller har det praktiska kunskapsbegreppet som utgångspunkt men skiljer sig åt genom olika betoningar av undervisning och lärande i kunskapsbildningsprocessen. Enligt Rolf (2006) är de centrala argumenten för erfarenhetsbaserat lärande: att praktisk kunskap inte består av att man följer regler och procedurer, att den väsentligaste faktorn bakom kunskapen kallas intuition, förtrogenhet eller erfarenhet och att dessa faktorer förvärvas omedvetet och spontant. Lärandet sker via upplevelser där man är i kontakt med den verklighet där kunskapen används. Erfarenhetsbaserad kunskap har även beskrivits som en så kallad ”*insider knowledge*” (Olsson, 2002; Pembrook & Craig, 2002), vilket innebär en beskrivning av lärares arbete som erfarenhetsbaserad, personlig kunskap som grund för undervisningen.

I praktisk kunskap föreligger värderingar, normer, procedurer av så kallad autentisk kunskap för att särskilja prestationer (Rolf, 2006). I kunskapen innefattas behärskandet av de normer som styr dessa värderingar. Praktisk kunskap styrs heller inte av teori utan handlandet bygger på konstruktion. Professionell praktisk kunskap eller kompetens särskiljs inte bara genom att aktörer följer procedurer utan också att man genom reflektion eller metakognitiva processer kan förbättra dessa. Den professionella autonomin upprätthåller således regelsystemet genom metakognition, vilket innebär att man kan identifiera sin egen kunskap, sin kunskapsförmåga och sina lärandemetoder. ”Enligt den procedurbaserade modellen finns i nästan varje slags praktisk kunskap teorier, metoder, begrepp som styr och strukturerar den kognitiva verksamheten” (Rolf, 2006). Procedurbaserad kunskap skulle också kunna beskrivas som att man först i handlingen förstår fullt ut den förmåga att handla som följer, dvs. handlingsberedskap. ”Kunskapens aktivitetsform är en nyckel till hur kunskapen lärs in” (Saugstad, 2006 s. 68). Den förenande kod kognitiva och estetiska lärprocesser har är att lärandet

sker genom förmedlade åtgärder, eller kunskap i handling (Molander, 1996) eller i förvärvet av ny kunskap (Polanyi, 1966).

Teorin om det transformativa lärandet utgår också från ett erfarenhetsbegrepp, men erfarenheten är nu självrealiserande och skapande till sin funktion. Det transformativa bygger således på en interaktionsprocess mellan skaparen, verket och mottagaren där just verkets mening kan ses som en dialog mellan dessa tre delar. Likheten med den rent erfarenhetsbaserade modellen gäller att stämningar, känslor och intuition ingår i erfarenheten, men här tillkommer också begrepp och reflexiva resonemang. Inom pedagogisk och konstnärlig/estetisk verksamhet beskrivs den mimetiska traditionen som imitativ eller avbildande, den expressiva kan härröras till en frigörande uppfosteringstanke medan den transformativa bygger på en interaktionsprocess mellan skapare, produkt och mottagare (Dunderberg-Jonsson, 2002; Løvlie, 1990). Larsson (2006) sorterar den transformativa modellen in under rubriken "levnadsformande didaktik", vilket tillför en emancipatorisk och förändrande aspekt i lärandet. Mezirov (i Kitchenham, 2008), som är teorins upphovsman, pekar ut tre former för lärande: (a) instrumentellt, (b) dialogiskt, och (c) reflektivt lärande. Mezirov sammanfattar de tre meningsperspektiven som ett "epistemiskt perspektiv" (det instrumentella; hur individen använder sin kunskap), "sociolingvistiskt perspektiv" (det dialogiska; språk och användning i situationer) och ett "psykologiskt perspektiv" (det reflektiva lärandet; självuppfattning och dess betydelse för lärandet)(Kitchenham, 2008 s. 113).

### **Reflektion och metareflektion**

Reflektion och metareflektion är två centrala aspekter som särskiljer erfarenhetsbaserad och procedurbaserad kunskap. Enligt Alexandersson är reflektion en: "aktivitet i vilken vi upptäcker de subjektiva villkor genom vilka vi kommer fram till begreppsbildning" (Alexandersson, 1999 s. 25). Reflektion kan således ses som en ständigt återkommande kunskapsprocess som syftar till att skapa metareflektion, alltså en medvetenhet om det egna tänkandet och handlandet, den pedagogiska praktiken. Metareflektion är en förutsättning för metakognition eller självreglerat lärande, som handlar om att kunna identifiera sin egen kunskap, sin kunskapsförmåga och sina lärandemetoder. En svårighet med dessa perspektiv är emellertid synsättet att "lärarens hela kunskande finns inbyggt i handlandet" (Alexandersson, 2004). Det handlar bara för läraren att genom reflektion upptäcka och bli medveten om och därefter kommunicera vad som är karaktäristiskt för den. Utgångspunkten blir därmed statisk, kunskapen finns där, det är bara en fråga om att "upptäcka den" för att kunna begreppsliggöra den. Bristen på ifrågasättande och kritiska perspektiv på den praktiska kunskapen blir därmed uppenbar. Med metakognition eller

andra ordningens lärande avser man kunskaper om kunskaper, regler för hur man ändrar regler, procedurer för hur man ändrar procedurer (Rolf, 2006 s. 90). Metarefleksion har därmed också en kontrollfunktion; det gäller att kunna övervaka och eventuellt styra olika tillvägagångssätt och lärstrategier i förhållande till kunskapsinnehåll och skilda lärandemål.

### Analysverktyg

Dysthe (2002) beskriver olika handledningsmodeller: undervisnings-, lärlings- och partnerskapsmodellen, vilka kan vara symmetriska eller assymmetriska. Undervisningsmodellen präglas av en traditionell, assymmetrisk uppdelning där läraren strukturerat leder, styr och kontrollerar handledningen. Lärlingsmodellen bygger på en slags lyhörd vägledning med större utrymme för den studerande att agera självständigt. Den mer symmetriska partnerskapsmodellen präglas av dialog och karaktäriseras av en gemensam undersökning av möjligheter och tolkningar. En situation fri från maktutövning, med gemensamt intresse i de aktuella frågorna, som syftar till att nå ny kunskap och där argumenteringen leder framåt mot en utveckling. Handal och Lauvås (2008) skiljer på produkt- och processhandledning och ställer detta i relation till undervisningens, examinationens eller bedömningens syfte. I processhandledning förhåller man sig till utveckling, lärande och en förändringsprocess över tid. I produkthandledning är resultatet överordnat, vilket kan problematiseras i relation den studerandes val mellan institutionell formering eller självständighet.

En analytisk aspekt har rört sig om indelningen i process- och produktrelaterade bedömningskriterier utifrån vilket syfte läraren har med sin bedömning. Det finns i materialet tendenser till koppling mellan skarpa och processrelaterade kriterier respektive oskarpa och produktrelaterade kriterier (Sadler, 1989; Zandén, 2010a). Begreppen "kontextoberoende" och "kontextberoende" (Olsson, 1993) fokuserar specifikt på vilken betydelse sammanhanget eller situationen har på undervisning och bedömning. Grupperingen i skarpa, kontextoberoende processkriterier och oskarpa, kontextberoende produktkriterier liknar Torrance och Prior's (1998) indelning i konvergenta och divergenta bedömningskriterier om än utifrån skilda teoretiska utgångspunkter, där de förstnämnda kopplas till bedömning av färdigheter och förmågor medan de sistnämnda kriterierna i högre grad undersöker kunskapens natur och graden av förståelse.

Sadlers skarpa (*sharp*) och oskarpa (*fuzzy*) kriterier kan hänvisas till kontextberoende bedömningar där professionell kunskap krävs för bedömningen, i motsats till kontextoberoende bedömningar som inte kräver fördjupade kunskaper utifrån en "övergripande kännedom om en större kulturell kontext" (Zandén, 2010b s. 145-146). Ett begreppspar som Zandén (2010a) diskuterar

är icke-estetiska och estetiska bedömningskriterier, med hänvisning till Sibley (1959). Det förstnämnda rör bedömningar av objektiva egenskaper hos föremål eller fenomen som kan avgöras utan att de nödvändiga villkoren beskrivs. De kan närmast jämföras med de skarpa kriterierna. De estetiskt grundade kriterierna relateras till mer subjektivt orienterade begrepp som smak, diskriminationsförmåga och omdöme. Dessa har därmed mycket gemensamt med de oskarpa kriterierna genom sin tydliga koppling till en viss given situation för bedömningen.

## RESULTAT

Göteborgsstudien har fokuserat på utvecklandet av yrkeskunskap inom det konstnärliga området, dess undervisningspraktiker och bedömningar. Olika konstområden bygger på skilda traditioner som finns integrerade i såväl undervisningens former som bedömningar. Syftet är därför att nedan beskriva och problematisera dessa undervisningsformer och bedömningspraktiker liksom frågan kring vilka värderingssystem som gör sig gällande i bedömningsprocesser och examinationer inom högre konstnärlig utbildning.

### Undervisnings- och bedömningskontexten

Undervisningsformerna präglas generellt i samtliga fallstudier både av individualiserad och av gruppbaserad undervisning. Även om det finns skillnader mellan utbildningsprogrammen vad gäller bedömning där individualiserade bedömningsituationer är mer framträdande, utesluter dessa inte andra former av bedömningar. Medbedömning såsom kamrathandledning, gruppdiskussioner och logg är också några sådana exempel som främst framkommer inom bild- och designfallstudierna i undersökningen, vilket också är fallet internationellt (Orr & Bloxham, 2013; Soep, 2004). Högre musikundervisning som kontext består traditionellt av enskild undervisning och då främst i sång- och instrumentalundervisning men också i konsthantverk. I exempelvis kammarmusik är mindre grupper i fokus samtidigt som flera studenter involveras i medbedömning. I Sångundervisning i grupp inom musikleäroinutbildning framkom metoder där gruppen användes som medaktör och medbedömare i relation till varje individ i tur och ordning. Här användes också inspelning för att studenten skulle kunna göra direkta självbedömningar av sin prestation med tidigare sessioner.

Vid Kammarmusikerutbildningen berördes vid observationstillfällena i speciella kammarmusikmiljöer exempelvis de studerandes tekniska färdigheter, hantverksskicklighet och även gestaltning. I den mån personliga råd eller feedback gavs på en personlig nivå gavs dessa till enskilda studenter.



Inom Design-, Konsthantverk- och Bildlärarutbildning är också bedömningar individuella men den sker framförallt vid gemensamma seminarier. Enskilda handledningssamtal och medbedömningar vid gruppredovisningar sker dessutom regelbundet. Därmed kan undervisning och bedömning närmast liknas vid handledningssituationer där lärare både ger goda råd och feedback på utförda uppgifter till studenten, vilket var fallet i dessa fallstudier.

Utifrån studien kan man se en viss koppling mellan skarpa och oskarpa kriterier. Det är lättare för läraren att använda skarpa kriterier vid korrigerande instruktion eller styrning när det gäller hur händerna skall hållas i en viss del i ett pianostycke och bedöma om den studerande gör rätt eller fel. När däremot den studerandes konstnärliga uttryck diskuteras blir bedömningarna mer alltmer oskarpa. I Design Master, Pianoundervisning samt individuell Sångundervisning, framkom särskilt tydligt hur skarpa kriterier användes i bedömningen av exempelvis materialval, fingersättning och tempo, vald sångteknik etc. Dessa kriterier förmedlar också de värdekriterier som läraren använder vid sin slutliga bedömning. Läraren använder sig av metaforer men också distansering för att sätta sina värderingar i relation till olika sätt att gestalta hos andra musiker, hur man kan tolka musikstycket på olika sätt utifrån olika aspekter, om hur läraren själv har ändrat uppfattning eller liknande andra sätt.

Även ämnesinriktningen kan betraktas som kontext. Bedömningsfunktioner är starkt beroende av de ämnestraditioner som gör sig gällande i undervisningen. Många lärare uppger hur deras egen utbildning är styrande för såväl deras undervisning som de bedömningar som används även om detta inte hindrade dem från att vara kritiska mot tidigare lärares undervisning. Inom Bildlärar- och Designutbildningarna tycktes dock situationen delvis vara den omvända. Lärarna uttryckte där att den starka anpassningen in i en tradition har lett till att de i sin lärargärning sökte vägar att arbeta på andra sätt än sina lärare. Det ligger nära tillhands att tänka i form av pedagogiska genealogier där man spåra former för och värderingar av studenters lärande till vilka metoder kan spåras historiskt från lärare till student. Olika musikgenrens och konsthantverkstraditioners skilda påverkan på undervisning är ett annat exempel på hur ämnestraditioner styr.

En annan kontextuell påverkan på konstnärliga utbildningar är den betydelse externa intresseorganisationers värderingar av yrkesroller och deras utbildning. Frågan om bedömningsfunktioner kan emellertid inte reduceras till enbart kontexter och kriterier utan även lärares pedagogiska strategier måste vägas in för att tillfullo förstå bedömnings utfall. Följaktligen måste frågan vidgas till att omfatta både kontexter, kriterier och pedagogiska strategier för att bli helt förståeliga.

## Imitationslärande

I vårt samhälle finns traditionellt vedertagna formaliteter för att bedöma ämnens kunskapsinnehåll i form av diagnostiska, summativa betygskriterier och system där formativa kriterier inräknas implicit. Inom det konstnärligt/estetiska området finns inte samma självklara traditioner, utan de har länge präglats av en så kallad mästare-lärlingstradition dominerat av imitation och icke formulerade bedömningskriterier. Här utgör professionsutvecklingen av en ökande förtrogenhet inom en given lärandekontext ett exempel. Just den konstnärliga dimensionen är av särskild art i denna speciella bedömningsform. Fallenheten, kunskapen, den personliga förmågan för ett konstnärligt uttryckande blir därmed svår att beskriva och bedöma om inte detta görs vid särskilt utformade prov på just den förmågan där denna svårbeskrivna kompetens definieras.

Sång-, instrumental- och kammarmusikundervisning liksom undervisning i konsthantverk verkar domineras av hantverksmässiga och gestaltande dimensioner. Relationen av just hantverk och gestaltning är central inom högre musikutbildning till skillnad från exempelvis undervisningen inom musik- och kulturskolor där ofta enbart de hantverksmässiga dimensionerna dominerar. Ett liknande förhållandet tycks finnas mellan konsthantverksutbildning och exempelvis förberedande utbildningar. Även om dimensionerna kan dominera över varandra i vissa situationer, att till exempel enbart hantverk främjas, så är det väsentliga att både hantverk och gestaltning i princip är oupplösligt förknippade med varandra. Detta framgår både av lärar- och studentdialoger, bedömningsformer och av uppsättningen skarpa och oskarpa bedömningskriterier.

Ett framträdande drag i den hantverksmässiga dimensionen inom instrumentalundervisning är *imitationen*, där den studerande skall följa eller växa in i en tradition. I imitationslärande bedöms ofta hur studenten kan följa instruktioner och såväl undervisning som bedömning karaktäriseras av en ständig stark styrning baserat på skarpa, kontextoberoende bedömningar, som exempelvis i fallstudie Pianoundervisning. En central del i imitationslärande är studentens medvetna acceptans av en lärlingsroll. Ett kontrakt sker där studenten accepterar situationen utifrån en spegling av läraren som mästare, som syftar till att lära sig så mycket som möjligt av läraren (Dysthe, 2002).

I Bildlärarutbildning och Design Master, problematiserades dock imitationstraditionen i relation till normativitet och traditioner inom det egna fältet, exempelvis betygssättning i skolan eller olika marknadsvillkor i design. I Bildlärarutbildningen målbeskrevs en transformativ hållning till lärande, vilket framkommer i användandet av kontinuerlig reflektion genom blogg parat med sokratiska samtal i handledning. I Designutbildningen diskuterades imitation gällande produktion av varor och tjänster på ett designfält

exempelvis i relation till hållbar utveckling och social hållbarhet och behovet av nytänkande. Bedömningarna innefattade bland annat aspekter som kreativitet, att våga vara utprövande och misslyckas.

I konstnärlig undervisning tycks förhållandet mellan hantverksskicklighet och konstnärlighet vara en brännande och återkommande fråga. De lärare som studerats inom musikleäro- och musikerutbildning i forskningsprojektet har olika sätt att förhålla sig till den äldre form av undervisningstradition som fortfarande starkt råder inom ämnesområdet. Termerna talang kontra hantverk diskuterades ofta bland lärarna liksom om det krävs en hantverksskicklighet för framstående, konstnärliga prestationer? En återkommande fråga var också om de studerande hade tillräckliga förkunskaper för att tillgodogöra sig den undervisning som bedrevs på högskolan och då var det skarpa färdighetsbaserade kriterier som användes.

Lärarens roll som dominerande bedömare blir därmed central och den ofta något schablonmässiga benämningen ”mästare-lärlingsundervisning” för att beskriva undervisningen på musikhögskolor får därmed också ett visst stöd i våra resultat. Lärarens starka roll förstärks dessutom av bristen på tydliga målformuleringar i kursplaner. Dessa förmedlas i stället muntligt vid handledningstillfällena genom handledarens sätt att ställa frågor eller genom frågornas karaktär. Det finns således både explicita och implicita bedömningar utifrån hur frågorna ställs och det förutsätts att studenten uppfattar dessa distinktioner. Man kan rent utav tala om stödjande respektive hindrande bedömning där den förstnämnda understödjer lärande medan hindrande bedömning motverkar att ett konstnärligt eller musikaliskt problem för studenten löses. Detta hindrar inte att lärarna var medvetna om den rådande kontexten genom att problematisera och skapa en mindre auktoritär hållning.

### **Dialogiska former för undervisning**

Vår tolkning av resultaten är att det är centralt för lärarna att studenterna förstår sitt lärande och att den förståelsen bäst skapas i dialog. Syftet tycks därmed vara att inte bara lära utan också att lära att lära. I fallstudierna 6 och 7 gällande sångundervisning blev detta tydligt då lärandet syftade till även att utveckla pedagogisk-didaktiska kvaliteter hos den studerande jämte de konstnärliga och gestaltande. I individuell sångundervisning genomfördes en process som innehöll delad problemlösning i interaktion. Här fungerade läraren som vägledare i dialogiskt samspel genom förslag och utprovning med den studerande i fokus, likt Dysthes partnerskapsmodell (2002).

I fallstudie 6 Sångundervisning fanns en direkt feedback och bedömning av den studerandes resultat genom skarpa kriterier med syfte att få den studerande att bli mer medveten om sin röst som instrument. Hela tiden exemplifierade läraren pedagogiskt sina kommentarer utifrån den studerandes sång, bad den

studerande att ta om vissa partier och ställde sedan öppna frågor: ”Hörde du vad som hände där? Kan du förklara hur det känns?” Här sammanlänkades bedömning och handledning med syfte att utveckla och förändra den studerandes tekniska förmågor liksom den personliga gestaltningen. I kursen genomfördes också medbedömning där den studerande gestaltade sång inför sina medstudenter som en slags examination och där gruppens direkta reaktion blev en feedback på resultatet.

I Kyrkomusikerutbildningen undervisades studenterna i grupphandledning i dialogiska och interaktiva sessioner där syftet var att både sätta in studenterna i kyrkans musiktradition men samtidigt problematisera dessa traditioner i relation till en samtida kyrko- och musikkontext. Läraren var noggrann med att betona att hans inlägg var alternativ och hade ett förhållningssätt där de egna prestationerna sågs på utifrån ett metaperspektiv. Med detta intog läraren den distansering, en förmåga hos pedagogen att i situationen skapa en självreflektion, en självskådande dimension som en kvalitet som studenterna implicit förväntades förvärva inför sin yrkesverksamhet (Alexandersson, 1999 s. 54). Här förenades aspekter av mästar-lärling-undervisning med dialogiska former samtidigt som detta medvetet kontextualiserades.

Programmen skiljer sig i fråga om undervisningspraktik och bedömning. Vi noterar att procedurbaserad undervisning, sociala dimensioner och reflekterande lärande idag utgör en stor och mer eller mindre systematiserad del av många av programmen. Detta ses i utformningen av kurserna, som innehåller dialog, och i förhållningssättet hos lärarna, där dialogen ofta kompletterar en mer traditionell mästarroll. Studien visar att det finns en polarisering mellan en progression från imitationslärande till dialogiska undervisningsformer, det vill säga en utveckling från en asymmetrisk relation till en mer symmetrisk. Dialogen för in ett språkliggörande som gynnar en mer symmetrisk positionering, vilket inte förändrar faktum att läraren är den som bedömer i ett slutligt skede men ger i bästa fall studenten en större förståelse för grunderna till bedömningen. Detta i sin tur kan tyda på att kunskapsmålen i kurserna är mer transparenta i de studerade utbildningarna även om kursplanerna inte alltid var direkt synliga i undervisningssituationerna.

### **Språklig och kroppslig, icke-språklig undervisningskontext**

I ett situerat lärande (Lave & Wenger, 1991) görs bedömningar direkt både implicit och explicit på formulerad och icke-språklig nivå. Bedömningar inom olika konstarter, som exempelvis musik, görs i så kallade ”autentiska”, kontextberoende situationer där den sökandes kunskaper kommer till uttryck i en direkt förmedling. På Kyrkomusikerutbildningen där hantverket, det vill säga förmågan att behärska orgeln och musikstyckena är centralt, vägs också en konstnärlig och personlig dimension in i tolkningen av musiken in.

En dialogisk undervisning var tydlig i Kyrkomusikerutbildningen, där de bedömningar på uppspelningen som de studerande fick ofta var berömande eller presenterades som förslag eller alternativ – muntligt eller konkret fysiskt – till det sätt som den studerande använt i sin tolkning av musikverket. I vissa fall fanns korrigerande inslag och då oftast själva hantverket, fingersättning, hur händerna kunde hållas för att komma åt mer utrymme i spelandet eller utifrån ergonomiska aspekter eller handrörelser utifrån krävd hastighet i spelandet efter noter. På ett plan kan varje aktivitet som läraren gör, ge råd, ställa frågor, korrigerar fysiskt och så vidare ses som en slags bedömning som syftar till den studerandes lärande och utveckling, ofta i relation till dels aspekter kring yrkesfält och yrkeskunskap, men dels också konstnärlighet. Ofta också med hänsyn till den studerandes personlighet och lärarens förmodanden om var den studerande befinner sig i läroprocessen. Bedömningen syftar till att utveckla kompetens där läraren använder sin yrkeskunskap och konstnärliga erfarenhet för att få den studerande att ta ytterligare ett steg i lärandet.

I Konsthantverksutbildningen fanns inslag som behandlade språkliggörande av studenternas praktik, troligen med syfte att synliggöra en hantverksbetonad kunskapsfär som annars kan domineras av en görande-kultur och därmed en tyst erfarenhetssfär. Språkliggörandet av bedömningspraktiken är beroende av lärarens förståelse för, användning av och förmåga till att kommunicera relevanta teoretiska och metodiska begrepp. I de verbala bedömningarna används allt ifrån direkta uttalanden till metaforer. Ett exempel är där läraren berättar för studenten eller instruerar denne och gör referenser till andra situationer, fenomen eller egna erfarenheter. Läraren kan ge feedback genom uppmuntran, positiv respons eller kritik, negativ respons eller använda sig av verbal konfrontation eller ”utmaning” gentemot den studerande varmed en mästarroll framgår. En annan strategi var när läraren interagerar i dialog genom exempelvis rollbyten, lyssnar till studenten och ställer frågor och går in i en mer kollegial roll utifrån en problematiserande strategi.

I fallstudierna framgår, som tidigare nämnts, att det återkopplas muntligt till kursplanemålen i examinationerna i design och bild till skillnad från musikutbildningarna. Dessa återkopplingar görs ofta explicit men också implicit. De beskrivna målen kring kunskaper, färdigheter, förmågor som den studerande skall utveckla finns med som delar i feedbacken i stort sett i samtliga fallstudier. Utifrån video-upptagningarna av lektioner, handledningar, del- och slutredovisningar av studenters presentationer kan man se att de kriterier, begrepp som angetts i kursplanemålen ofta används som referens i de bedömningar och responser som ges muntligt av lärarna. Det finns en korrelation mellan de mål som satts upp och hur de sedan används i samtal med studenterna då målet för lärarna är att studenten skall utveckla en yrkeskompetens inom respektive konstnärliga och/eller pedagogiska område. Dessa mål tas ofta upp av läraren

vid slutredovisningen, som en grund i återkopplingen till den studerande, genom positiv och negativ respons på slutresultatet. Studenterna får också bedömningar av sina prestationer i flera led, ofta dels i delbedömningar vid olika mittredovisningar och individuella samt grupphandledningarna och sedan i form av en slutbedömning. Detta framkommer i majoriteten av fallstudierna men blir tydligast i Bild- och Musiklärarutbildningarnas sångundervisning även om dessa också finns inom Kyrkomusikerutbildningen.

Läraren på Design Master funderade under forskningsprojektets gång kring den motsättning som han upplever i bedömning av konstnärliga processer i en akademisk kontext, vilket också beskrivits av Mattsson (2006). Kanske handlar detta mer om en motsättning i utbildningens struktur? En betydande akademisering av de konstnärliga högskolorna medför olika scenarion, där den vetenskapliga kontexten leder till ett krav på tydligare formulering av den praktiska kunskapen och samtidigt sker utvecklandet av konstnärliga kunskaper ofta inom ett fält som Bauman (2002) beskriver som tertiärt lärande, det vill säga lärande genom det osäkra, obestämda, varierade.

### Reflektion och metareflektion

En del av de värderingar och bedömningar som kan kopplas till strategierna i undervisnings- och handledningssituationerna är dolda eller ligger på en metanivå i form av liknelser, metaforer eller exempel. Till denna kategori hör också svårdefinierade strategier som närvaro eller skapandet av en särskild ritual. Sådana ritualer är till exempel förberedelse av material inför utställning, förberedelse inför scenframträdanden eller examination. Läraren kan skapa en upplevelse i situationen, vilket också skapar en avgränsad situation i tid och rum, som är kopplad till närvaron i rummet eller i relation till andra objekt eller förhållanden som till exempel uppspel inför externa examinatorer, vilket skedde på Kammarmusikutbildningen. I detta kan fokus, intresse, engagemang skapas. Avsikten hos läraren kan vara att sätta igång en självreflektion hos den studerande. Denna självreflektion kan också gälla läraren själv. Till förbättringsområden räknas riktandet av den studerandes process mot en utvecklingszon, en nivå som den studerande ännu inte behärskar, är medveten om eller är inne i. Här finns rollen som mästare i en mer outtalad, implicit funktion, där den studerande ännu kanske inte förstår lärarens intention eller att läraren avser att skapa en reflektion kring lärarrollen.

I Pianoundervisningen granskades inte enbart spelandet och den musikaliska tolkningen utan även den studerandes förmåga att använda sin kropp som instrument för att skapa uttryck. Läraren gick ömsom runt den studerande, gjorde markeringar med sin egen kropp som signaler till den studerande, eller direkta fysiska korrigeringar antingen genom spegling eller genom att nudda lätt vid den studerandes kropp. Ofta gjordes korrigeringarna som förslag eller

i form av frågor till den studerande, som: ”Vad känner du i vänster axel när du gör den rörelsen?” Lärarens syfte tycktes vara att göra den studerande medveten om sin kropp i relation till spelandet och hur detta påverkar uttrycket, det vill säga en metareflektande förmåga om hur det tekniska påverkade gestaltningen, och därmed en ökad förmåga till självvärdering av det egna resultatet. Icke-formulerade, kroppsliga och formulerade instruktioner och bedömningar varvades därmed som en del i metareflectionen i lärprocessen.

Här finns en länk till pro-spektiva och retro-spektiva aspekter i reflektionen där den tidigare innehåller aspekter av förutseende och planering medan den senare innehåller aspekter av tolkning och bedömning av handlingar och skeenden (Alexandersson, 1999). Genom att läraren utövar en distansering och självreflektion gentemot sin egen roll som lärare kan denne också söka att förmedla detta till studenten. Distanseringen i den självreflektiva processen är en förutsättning för att kunna tolka och därmed bedöma och blir därmed en central del i självbedömningen såväl hos läraren såsom hos den studerande i lärandesituationen. Reflektionen användes som del i bedömningen av studentens prestation men också som en dimension i en tänkt framtida pedagogisk gärning. Läraren i fallstudie 6 Sångundervisning använde tydligt en växling mellan post- och pre-reflekterande som metod för insiktsskapande om den egna färdigheten i att sjunga. Efter att den studerande fått svara och beskriva sin upplevelse kom läraren med förslag kring andning, kroppshållning eller sångteknik. Därefter provades det igen och den studerande fick beskriva skillnaden. Metanivån uppnåddes utifrån en växling mellan då, nu och sedan, som också därmed blev en prognostisk bedömning.

Vilken roll spelar lärarens kunskaper inom det egna konstnärliga yrket för undervisningen? Observation av den egna undervisningen, den kollegiala dialogen och läsning av kurslitteratur ledde enligt lärarna genom deltagande i studien till att de utvecklade en större medvetenhet om de egna undervisningsmetoderna och börjat fundera kring förbättringsåtgärder gällande bedömning och utvärdering i de egna kurserna. Vidare har de erhållit en breddad teoretisk begreppsapparat gällande den egna undervisningen och fått upp ögonen för forskningsområdet ’praktisk kunskap’. På detta sätt har projektet medverkat till att möjliggöra en formulering av den kunskap som lärarna i studien praktiserat. Då lärarna i forskningsprojektet både deltagit i projektet och haft möjlighet att kommentera materialet kan upplägget ses som ett medforskande där frågorna varit transformativa, det vill säga syftat till en förändring av den verksamhet som lärarna verkat i. Detta har lett till kritisk reflektion kring de egna utgångspunkterna i undervisningen och bedömningsgrunderna, vilket i sin tur kan skapa en större medvetenhet och leda till en förändrad praktik i framtiden. Fallstudierna visar att konstnärlig utbildning handlar om reflektion

i relation till en aktivitet och situationsorienterad reflektion där det finns en kontinuerlig anpassning till hur situationen utvecklas.

### **Professionalisering genom inkorporering på ett konstnärligt yrkesfält**

Hur kommuniceras/skapas konstnärlig kunskap i undervisningssituationen? Eftersom syftet med utbildning inom samtliga fält som studien innefattar är utvecklandet av professionskunskap blir det viktigt att studenterna utvecklar sin medvetenhet om den personliga dimensionen och här är dialog och bedömning verktyg för att skapa denna medvetenhet. Bedömningarna görs kontinuerligt i fallstudierna och bygger på ett situerat lärande där lärarens val av värdering, bedömning eller instruktion bygger på en pågående observation och kartläggning av situationen. Studien visar att lärarna använder sin egen yrkeskunskap som utgångspunkt och referensram i dialogerna med studenter. De egna erfarenheterna (praktiken) liksom facktermer och begrepp (teorin) inom det egna fältet används av lärarna för att inkorporera studenterna i professionen men också för att kunna reflektera kring deras prestation i relation till ett yrkesfält. Exempelvis kan referenser till annat användas som en hjälp för studenterna att lyfta sin kunskapsnivå. Detta för att den studerande sedan skall kunna sätta sina kunskaper i relation till samhälle, kultur, andra kontexter och sammanhang. Ofta diskuterade lärarna också vikten av identifikation med det kommande yrket och vikten av personlig dedikation till ämnesområdet. Återkopplingen sker inte alltid till kurs- och utbildningsplaner utan relateras istället till professionen och en kommande yrkespraktik.

Nyare forskning, som exempelvis Lindströms beskrivning av produkt- och processkriterier, har här varit användbara för att komma ifrån ett renodlat produktfokus i bedömning av estetiskt lärande (Lindström, Ulriksson & Elsner, 1998). Zandéns begrepp oskarpa bedömningskriterier ligger också i linje med dessa utgångspunkter. Fokus för bedömningar är inte enskilda färdigheter eller kunskaper utan i bedömningen integreras hela den gestaltande förmågan i utövandet. Målet är ett konstnärligt resultat, vilket dock inte alltid är så konkret att man enkelt kan formulera bedömningskriterier utan förutsätter både en träning i konkret handling och färdighet, men också i reflektion kring det som görs. På detta sätt blir den konstnärliga undervisningen en yrkesutbildning med konstnärliga dimensioner som ofta förmedlas som en slags metanivå. I den konstnärliga undervisningen finns dessutom en estetisk faktor som har att göra med en slags känslighet, lyhördhet för eller intoning på ämnesområdets innehåll.

Bedömningar av process snarare än produkt framkommer i studien genom användandet av dialogiska former för bedömning där handledning eller guidning i processuellt lärande åtföljs av cyklisk bedömning likt Selanders (2008) beskrivning av bedömning i två cykler där den första består av den formativa



bedömningen och den andra av den summativa. På Bildlärarutbildningen användes bedömning på detta sätt utifrån transformation i två cykler. En bedömningsmatris användes tydligt som underlag i bedömning av studenter i relation till kursplanemål utifrån givna kriterier i bedömning av hantverksmässiga såväl som gestaltande och personliga dimensioner i lärandet. Bedömningen användes då som ett sätt att främja metarefleksion i studentens läroprocess.

På Design Master används designprocessen som metod i utvecklandet av såväl hantverks-, gestaltungs- som personliga dimensioner. Läraren i denna fallstudie diskuterade vad som karaktäriserar konstnärlig kvalitet i utbildningen:

- Det tekniska hantverket - färdighet i material
- Den formativa dimensionen - hur produkten/processen görs
- Den personliga dimensionen - unik avsändare

Vid redovisningar av personliga projekt lades störst tyngd vid bedömmandet av en praktisk medvetenhet om de egna resultaten i relation till ett yrkesfält som designer. De studerande redovisade hur de hade tänkt i olika skeden av sin process. I presentationen beskrevs förundersökningsfasen, vilka metoder de använt för att arbeta fram olika idéer och sedan hur de bearbetat sina idéer och kommit fram till olika förslag. Studenten fick feedback i form av frågor, kritik och utmaningar kring olika aspekter på sina gestaltningar med värdeomdömen som: väl genomfört, innovativt, intressant och så vidare. Diskussionen mellan lärare, student och medstudenter hade som mål att realitetsgranska och bedöma produkten/idén och för att kunna bedöma den studerandes bakomliggande syften i arbetet. Ofta var detta aspekter som var relaterade till verkliga förutsättningar för produktion eller marknadsföring, materialval och så vidare. Framför allt ifrågasattes eller diskuterades aspekter som den studerande inte tänkt genom ordentligt, vilket kan ses som en oskarp bedömning i syfte att träna studenten inför den framtida professionen. Kommentarer var stundtals kritiska och syftade till att skapa en förändring i reflektionen hos den studerande, som ibland också synligt var förenad med en känslomässig reaktion.

### Sammanfattning

På vilket sätt framträder professionalisering i och bedömning av högre konstnärlig undervisning i Göteborgsstudiens resultat? Ett huvudresultat påvisar undervisningens och bedömningars koppling till studenternas framtida yrkespraktik. Andra resultat handlar om bland annat kontextens betydelse,

olika bedömningskriterier utifrån olika kunskapssyn och relationen mellan bedömning av konstnärlighet och hantverksmässig kunskap i konstnärlig professionsutveckling. Vi har konstaterat att utvecklandet av professionell kunskap inom högre konstnärlig utbildning kan genomföras utifrån olika undervisningsstrategier; undervisning där studenten utvecklar sin erfarenhet genom imitation utifrån mästare – lärlingsundervisning, procedurbaserad undervisning som präglas av utvecklandet av ett förhållningssätt till sociala mönster och regler och av att studenten utvecklar sin uttrycks- och gestaltningförmåga utifrån en transformativ undervisning som syftar till förändring i lärandet. Detta kan sammanfattas:

1. Erfarenhet – imitation (fokus på färdigheter och tekniker)
2. Procedur – mönster och regler (i sociala sammanhang)
3. Transformation – uttryck och gestaltning (personlig och grupp-mässig)

Hur utvecklas konstnärlig yrkeskunskap? Sammanfattningsvis visar resultaten på tre dominerande perspektiv, riktningar eller kluster: utbildningarnas koppling till hantverk och tydliga undervisningsmål (1) den hantverksmässiga dimensionen, kopplingen till konstnärlighet och gestaltning (2) den gestaltande dimensionen respektive den professionella praktiken och personliga, konstnärliga uttryck, (3) den personliga dimensionen. Dessa kluster är dock inte alltid enkelt urskiljbara eller tydligt avgränsade mot varandra utan skall snarare ses som olika tyngdpunkter där skilda mål och aspekter betonas under det samlade paraplyet praktisk kunskap. Ett möjligt analytiskt närmande kan vara att betrakta dem i ljuset av ett kontinuum där förtrogenhetskunskap och transformativ kunskap utgör ytterpunkterna och procedurbaserad kunskap befinner sig i ett mellanläge. Empiriskt innebär detta att analysera lärares utsagor och handlingar utifrån en koppling till dessa tre positioner behöver beskrivas för att därigenom kunna tydliggöra centrala skillnader. Det är dock viktigt att inte betrakta dem som hierarkiska, det vill säga att lärandeprocessen rör sig från erfarenhetsbaserad över en procedurbaserad till en transformativ kunskap, utan att uppmärksamma att en ständig pendling pågår mellan de olika kunskapsformerna i lärares undervisning. De hantverksmässiga, gestaltande och personliga dimensionerna som presenterats ovan, har inte en direkt motsvarighet i det empiriska materialet, men kan ändå beskrivas som hypoteser om tre dimensioner i konstnärlig undervisning och bedömning på de deltagande konstnärliga högskolorna och utgör därmed grund för diskussionen nedan.

## DISKUSSION

Utifrån forskningsresultaten kan man se att otydligheter i språkliggörande samt synliggörande av undervisning och examinationsformer och osäkerhet och oklarhet i formulering av den praktiska kunskapen och bedömningar inom konstnärlig undervisning beror på flera orsaker, och kopplingar finns därför till liknande resultat internationellt såväl inom musik- som bildområdet (Price, 2005). Boughton (2004) menar att flerval- (*multiple choice*) och standardiserade tester kan ses som icke-autentiska i relation till bedömning av kunskap av praktiska och konstnärliga kunskaper i kulturella sammanhang. De mäter inte mer komplexa tankeprocesser (*higher order learning*), de kan tolkas felaktigt utifrån att önskvärda utbildningsresultat hamnar i bakgrunden och få en felriktad uppmärksamhet på prövningen i sig istället för kunskaps-generering (s. 588-589). Bedömning i konst och design skiljer sig från en rent textbaserad kontext genom sin processuella karaktär där formulering sker gradvis och inkluderar studentens delaktighet (Orr & Bloxham, 2013).

Vår studie pekar därmed på samma fenomen som i internationella studier (Boughton, 2004; Lindström, 2008; Soep, 2004), där bedömningskontexten har förskjutits från mer traditionella former inom det konstnärliga området till att omfatta mer dialogiska, men där det finns problematik och inkonsistenser i hur bedömningar och används utifrån mångfasetterade undervisningskontexter och i relation till professionella förhållanden. Zandén (2010b) lyfter bland annat fram problematiken kring bristen på tillämpning av bedömning och bedömningskriterier i yrkesprofessionella musiksammanhang, där frånvaron av en verbal definition av kunskaper är en del. Musiker i olika musikaliska traditioner har olika medvetenhet om de kriterier som kan anges i de olika genresammanhangen, musiker behöver kanske inte dessa kriterier medan musiklärare eller lärare på högre nivåer behöver på ett annat sätt formulera sin didaktiska tankestil för att ge yrket relevanta verktyg för att skapa kvalitet (s. 145-146).

Vilken roll spelar handledning och bedömning i högre konstnärlig undervisning? Ofta utgår undervisning utifrån en normativ didaktisk utgångspunkt där pedagogiken följer traditionella modeller som är underförstådda och ingår i en samhälleligt vedertagen modell där form tenderar att styra över innehåll. Vår empiri motsäger den normativa didaktiken inom högre konstnärlig undervisning. Det finns inslag av traditionella undervisningsstrategier men undervisningsprocedurer och mönster bryts allt som oftast inom en viss ram genom bland annat variation och mer dialogiska former av undervisning. Mästar-lärlingsundervisningen beskrivs ofta förenklat som en traditionell, normativ och förmedlande praktik (Handal & Lauvås, 2008; Dysthe, 2002). Denna modell har tre utmärkande drag och består förutom

av imitationslärande också av trial-and-error och självreglerat lärande, av vilka de två sista delarna inte fördjupats i denna studie och erbjuder områden för fortsatt undersökning.

Utifrån forskningsstudiens övergripande frågeställningar kan vi sammanfatta att bedömningskulturen vid de undersökta högskolorna i Göteborg i grunden fortfarande präglas av mästare-lärlingsundervisningens imitativa traditioner, särskilt gällande de deltagande konstnär- och musikutbildningarna. Vi konstaterar utifrån fallstudierna att exempelvis undervisningen i musik präglas mer av erfarenhet och procedur och design av mer procedur och transformation, men denna kontext är samtidigt förändrad. De procedurer som gäller erhållande av erfarenhet är också varierade med dialogiska moment, vilket öppnar för andra undervisningsstrategier och exempelvis större studentinflytande. Gällande Bildlära- och Designutbildningarna tycks traditionerna finnas kvar som en grund att ta ställning till. Lärarna är bärare av traditionen genom sina egna utbildningar, men väljer att förhålla sig till den och väljer att komplettera med procedurbaserade och även transformativa undervisningsmetoder. Dessa metoder inbegriper såväl individuella som gruppmissiga former för lärande men också bedömning som bland annat kamratbedömning.

Vi kan i det empiriska resultatet se variationer av undervisningsstrategierna som också får en betydelse för bedömningarna och hur de effektueras i relation till studenten. Vi har konstaterat att mästare-lärling-undervisning återfinns i studien på alla tre nivåer. Det ser olika ut i de olika praktikerna, men man kan se att den är mer auktoritär när det gäller det erfarenhetsbaserade undervisningen som bygger mer på imitation och mindre auktoritär i exempelvis praktiker som präglas av en mer procedurbaserad undervisning som baseras mer på utvecklandet av social förmåga. Vi ser att den procedurbaserade undervisningen där sociala dimensioner och reflekterat lärande idag utgör en stor och mer eller mindre systematiserad del i många av de deltagande utbildningarna. Detta syns i kursernas upplägg där dialogiska former och moment finns inlagda men också i lärarnas förhållningssätt där en dialogisk form i undervisningen ofta kompletterar en mer traditionell mästareroll. Lärarnas distansering till denna roll bidrar till studenters deltagande i undervisningen på ett genomgripande sätt.

Hur operationaliseras bedömning av konstnärligt lärande? Användningen av procedurer; matriser, modeller, scheman för dialog och annan dokumentation som framkommit i studien av undervisningen inom det konstnärliga området, kan på detta sätt bidra till synliggörande av de kunskapsprocesser som hittills varit dolda. På detta sätt skapas möjligheter för att tillvarata studenternas erfarenheter i utbildningarna, men också till att synliggöra progression av

explicit kunskapsbildning i kurserna. Detta är en potential som bidrar till att göra utbildningarna mer transformativa; förändring genom exempelvis ökad motivation, skapandet av utrymme för personliga uttryck, ställningstaganden osv. De procedurbaserade undervisningsmålen synliggörs dock inte alltid i kursplanemålen som ofta har fokus på färdigheter och är mer resultatinkriktade. Finns ett fokus på färdigheter och resultat i skrivningarna beroende på en omedvetenhet eller osäkerhet från lärarnas gällande definitioner av begrepp och metoder? Lärarintervjuerna i studien liksom resultaten från lärarnas kurs tyder på detta, vilket tyder på ett behov av diskussioner mellan lärarna om förhållandet mellan teori och praktik. Bilden utifrån empirin blir att lärarna förnyar sin egen praktik i relation till de traditionsdiskurser de ingår i inom den egna undervisningen, men att det saknas en övergripande nivå i form av en förnyad undervisningskontext för dem att länka in sina metoder i. Ett tydligare införande av dessa icke-formulerade delar av undervisningen i kursplanerna och synliggörande av de gestaltande och personliga delarna i undervisningskontexten skulle dels bryta den icke-formulerade tradition som länge präglat konstnärliga utbildningar, dels föra fram dessa som unika kvaliteter. Detta skulle också bidra till att föra in aspekter av lärande som är specifikt konstnärliga från en utomvetenskaplig till en vetenskapligt formulerad kontext (Mattsson, 2006).

Goteborgsstudiens karaktär av både utvecklings- och forskningsprojekt är därför bara ett första steg mot mer grundläggande undersökningar av bedömningspraktiker (Olsson, 2015). De två engelska begreppen "assessment" och "evaluation" betonar skilda perspektiv på bedömning och värdering av kvalitet (Olsson, 2010). I det första fallet är bedömning mest kopplat till betygsättning och utvärdering. I det andra fallet är betydelsen övergripande värdering. Vår fortsatta forskning följer i linje med dessa två huvudlinjer: För det första krävs mer heltäckande kartläggning av bedömningspraktiken inom det konstnärliga området av vad som kan rubriceras som ett "evaluationsperspektiv" och då med hänsyn till de olika konstområdenas skilda karaktärer och praktiker. Vidare att även metoder för undersökningar baserade på de olika ämnenas kunskapsbildningar utvecklas (assessment). Inte minst undersökningar av icke verbala grunder för kunskapsmässig begreppsbyggnad (Murphy & Espeland, 2007) som komplement till intervjuer är en utmaning att utveckla.

Sammantaget redovisas visserligen olika resultat i de olika studierna men detta hindrar inte att vissa generella drag framkommit trots delvis skilda perspektiv i analysen. Ett första drag är de individualiserade bedömningsformerna och den tydliga processorientering som präglar bedömningarna. Det handlar inte om formaliserade *multiple choice*-tester eller andra former av kollektiva examinationer. Denna individualisering möjliggör interaktion

och dialoger där frågor och exempel visar vad lärarna önskar att dialogen skall fokusera på. Detta inbegriper skarpa och oskarpa kriterier. Skarpa kriterier förutsätter specificerade kursmål medan de oskarpa i högre grad är öppna och mer fokuserade på utveckling. Sammantaget pekas i studierna på bedömning som betydelsefullt för såväl lärande som utveckling av personlighet och professionell yrkesroll. De tre studiernas kartläggning av bedömningsfunktioner och kriterier ger således en första grund för vidare forskning. Behoven av fördjupade studier och analyser är stora. Ytterligare studier kan därför bidra till en ökad självförståelse och medvetenhet om bedömningsfunktioner och kriterier hos lärare inom högre konstnärlig utbildning.

### Avslutande reflektion

Resultatet av forskningsprojektet visar några samband mellan undervisning, bedömning och professionalisering. Vi har konstaterat att utvecklandet av professionell kunskap inom högre konstnärlig utbildning kan genomföras utifrån olika undervisningsstrategier;

- erfarenhetsbaserad undervisning där studenten utvecklar skicklighet och know-how genom imitation (mästare – lärlingsundervisning),
- procedurbaserad undervisning som präglas av utvecklandet av ett förhållningssätt till teorier, regler och sociala mönster (reflektion),
- transformativ undervisning som syftar till förändring i lärandet genom att studenten utvecklar sin uttrycks- och gestaltningssätt och professionskompetens (meta-reflektion).

Sammanfattningsvis utgör de tre kunskapsdelarna – erfarenhetsbaserad, procedurbaserad eller transformativ kunskap – tillsammans själva fundamentet för det praktiska kunskapsbegreppet. Man se dem som olika kluster av foci och förhållningssätt angående bedömningar av lärande och personlig utveckling. För den erfarenhetsbaserade kunskapen gäller kriterier för bedömningar av att lärandet sker genom upplevelser och imitation och där undervisningen präglas av förevisande. För den procedurbaserade kunskapen är främjandet av reflektionen centralt för att upptäcka bakomliggande teorier, metoder och värderingar. Språkliggörandet är härvidlag betydelsefullt och därmed det sociala sammanhanget. I den transformativa kunskapen tillkommer ett personlighetsutvecklande mål. Reflektion och metakognition kompletteras av betoningen av individens förändring av verklighetsuppfattning genom reflektion och utvecklingen av en kritisk begreppsapparat.

Trots att det empiriska materialet i dessa olika fallstudier är alltför begränsat för att göra generaliseringar, och även om studien har en breddad karaktär över flera konstnärliga undervisningsområden, har vi likväl velat visa på en analytisk väg framåt genom modellen för mer omfattande studier. Samtidigt finns det resultat som kan bidra till interna bedömningsdiskussioner på konstnärliga högskolor kring bedömningsformers och bedömningskriteriers validitet.

## REFERENSER

- Alexandersson, M. (Red) (1999). *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund. Studentlitteratur.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Boughton, D. (2004). Assessing Art Learning in Changing Contexts: High-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development. Eisner, E. W. & Day, M. D. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New York; Routledge. 585-605.
- Bresler, L. (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*, part 1. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Colwell, R. J. & Richardsohn, C. P. (2002) (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford university press.
- Dickie, G. (1974). *Art and the aesthetic; An institutional analysis*. Michigan: Cornell University Press.
- Dunderberg-Jonsson, B. (2002). Att se är en konst – seendekunst. I: Hjort, M. (Red): *Kilskrift; Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures; An interview study with advisors and master degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19/4, 493-544. Sage Journals.
- Eisner, E. W. & Day, M. D. (Eds.) (2004). *Handbook of research and policy in Art Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

- Handal, G. & Lauvås, P. (2008). *Forskarhandledaren*. Lund: Studentlitteratur.
- Jørgensen, H. (2009). *Research in and for higher music education*. Oslo: Novus Press.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*. 6/104. Sage publications.
- Larsson, S. (2006). *Didaktik för vuxna - tankelinjer i internationell litteratur*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning; Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Lindström, L., Ulriksson, L. & Elsner, C. (1998). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild; Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US98)*. Stockholm: Skolverket.
- Lindström, L. (Ed.) (2008). *Nordic visual arts education in transition. A research review*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 14: 2008.
- Løvlie, L. (1990). "Den estetiske erfaring." *Nordisk Pedagogik*. Vol. 10.
- Mandoki, K. (2007). *Everyday aesthetics; Prosaics, The Play of Culture and Social Identities*. Mexico; Universidad Autonoma Metropolitana.
- Mattsson, M. (2006). Hur bedöma praxisorienterad forskning? I: Bronäs, A. & Selander, S.: *Verklighet Verklighet; Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedst Akademiska förlag.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg; Daidalos förlag.
- Murphy, R. (2007). Assessment and music in the classroom. In Bresler, L. *International handbook of research in Arts education*. Dordrecht: Springer.
- Oden, O. & Spruce, G. (2012). Musical teaching and learning during adolescence. In: McPherson, G. E. & Welch, G. F. *The Oxford handbook of music education*. Part 1, s. 437–530. Oxford: Oxford university press.
- Olsson, B. (1993). *Sämus- en utbildning i kulturpolitikens tjänst. En studie av en musiklärarutbildning under 70-talet*. Diss. Göteborgs universitet.
- Olsson, B. (1997). Musikalisk kunskapsbildning och musikaliskt lärande – en diskussion om två pilotprojekt. Göteborg: Göteborgs universitet, kunskapsbildning genom forskning och undervisning. Göteborgs universitets konferens i Tanum 6-9 juni 1996.



- Olsson, B. (2002). Research as a strategy for professionalisation. I: Hanken, I., Graabræk Nielsen, S. & Nerland, M. (red): *Research in and for music education. Festschrift for Harald Jørgensen*. Oslo: Norges musikkhøgskole, NMH publikasjoner 2002:2.
- Olsson, B. (2010). Bedömning i estetiska ämnen – mer än Bra eller Dålig konst eller musik. Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande. *Forskning om undervisning och lärande*, 3, januari.
- Olsson, B. (2014). Vad är grunden för musikaliskt lärande och bedömningar? I: Karlsson Häikiö, T., Lindgren, M. & Johansson, M. *Texter om konstarter och lärande*. Göteborg, Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten.
- Olsson, B. (2015). Tolkningspraktiker och bedömningskulturer inom högre musikutbildning – ett projekt om musikpedagogikens kärna. In: J-O. Gullö & P-H. Holgersson (Eds.). *Knowledge formation in and through music. Festschrift in honor of Cecilia K. Hultberg*. Stockholm: Royal College of Music.
- Orr, S. (2007). Assessment Moderation: Constructing the Marks and Constructing the Students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (6), 1-12.
- Orr, S. & Bloxham, S. (2013). Making judgements about students making work: Lecturers' assessment practices in art and design. *Arts and Humanities in Higher Education*, (12) 234-253. Hämtad 15 aug 2015: [https://www.pratt.edu/uploads/orr\\_making\\_judgments\\_about\\_student\\_work.pdf](https://www.pratt.edu/uploads/orr_making_judgments_about_student_work.pdf)
- Pembroke, R. & Craig, L. (1997). Teaching as a Profession. Two variations on a theme. I: Colwell, R. J. & Richardsohn, C. P. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning; A Project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University press 786-817.
- Price, M. (2005). Assessment standards: the role of communities of practice and the scholarship of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (3), 215-230.
- Rolf, B. (2006). Tre kunskapsmodeller. I: Selander, S.: Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I: Bronäs, A. & Selander, S.: *Verklighet Verklighet; Teori och praktik i lärarytelse*. Stockholm: Norstedst Akademiska förlag.
- Rostvall, A. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Diss. Stockholm: KMH förlaget.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144.
- Saugstad, T. (2006). Aristoteles tankar om yrkesutbildning. I: Bronäs, A. & Selander, S.: *Verklighet Verklighet; Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedst Akademiska förlag.
- Selander, S. (2006). Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I: Bronäs, A. & Selander, S.: *Verklighet Verklighet; Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedst Akademiska förlag.
- Sibley, F. (1959). Aesthetic Concepts. *The Philosophical Review*, 68 (4), 421-450.
- Skolverket (1999). *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998: Skolverkets rapport nr 163*. Stockholm: Skolverket.
- Soep, E. (2004). Assessment and Visual Arts Education. Eisner, E. W. & Day, M. D. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New York; Routledge. 579-584.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 5, University of Sussex.
- Zandén, O. (2010a): *Samtal om samspel; Kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg: ArtMonitor.
- Zandén, O. (2010b). Professionalise or perish; a case for heightened educational quality through collegiate cooperation. *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Vol. 12, 135-151.
- Zangwill, N. (2003, 2014). Aesthetic Judgment. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hämtad 2 okt 2015: <http://plato.stanford.edu/entries/aesthetic-judgment/>