

Bedömning i estetiska ämnen – mer än *bra* eller *dålig* konst eller musik

Bengt Olsson

Det estetiska kunskapsområdet diskuteras ofta i termer av sinnlig kunskap och emotionella upplevelser och därmed som annorlunda än traditionella kunskapsområden såsom matematik, språk eller historia. Den estetiska kunskapsbildningen är präglad av kreativitet och skapande och därför hävdar många att musik- och bildämnet representerar en motvikt till den intellektuella dominansen inom övrig skolundervisning. Samtidigt regleras de estetiska ämnena av läroplaners krav kring betygsättning och bedömningar och här blir olika uppfattningar om kunskap synliga. Här diskuterar jag skilda uppfattningar om estetisk bedömning och betygsättning ur ett kunskapsbildningsperspektiv och utifrån vilken betydelse olika lärarkompetenser har.

I DEN MÅNGÅRIGA DEBATTEN kring bedömning och betygsättning av elevers prestationer och lärande saknas för det mesta inlägg kring det estetiska kunskapsområdet. Debatten domineras i stället av frågor om när betyg skall införas och hur väl betyg fångar elevers kunskapsutveckling. Den ideologiska kopplingen mellan betygsättning, bedömning och baskunskaper i läsning, skrivning och räkning verkar vara ett internationellt fenomen. Betygsdebatten är ju ofta något vildvuxen, men ett spår rör onekligen hur tydliga bedömnings- och betygsättningskriterier verkar legitimerande för ett ämnes roll och betydelse i läroplanen. Eller annorlunda uttryckt: Det enkelt bedömningsbara i ett ämne ger

också legitimitet till detsamma. Samma argument, fast omvänt, verkar ligga till grund för många musik- och bildlärares motvilja mot betygsättning (Olsson, 2001; Sandberg, 1996). Betygssystem anses reducerande för djupare bedömningar av elevers kunskaper och färdigheter utifrån diskussioner om det estetiska kunskapsområdets annorlunda karaktär. Ett ytterligare problem rör bedömningsens kontext. Skolans fokus på bedömningsbara kunskaper riskerar att leda till att andra aspekter eller förmågor som ligger vid sidan av den egentliga kunskapen betygsätts. Hur påverkar detta det estetiska kunskapsområdet? Både konsten och konstnärliga bedömningar strävar ju efter att beskriva

det obeskrivliga, dvs inom dans, musik, fri konst et cetera försöker man fånga komplexa meningssammanhang. Både konstnärer och bedömare opererar således med någon form av översättningar där spänningar mellan olika uppfattningar är oundvikliga. Det handlar ju om förmågan att återge något som motverkar enkla förklaringar. Enkla tester och bedömningar anses därför av musiker och pedagoger som inautentiska då de är reducerande och bara återger delar av helheten, eller är förenklade förklaringar (Soep, 2004a).

Många lärare inom det estetiska området verkar dessutom arbeta utan uttalade kvalitetskriterier för betyg (Sandberg, 1996). Vad är den rätta standarden för ett bra musikaliskt eller konstnärligt utförande? Vilka är kvaliteterna uttryckta som förmågor? Vilka problem medför musik- och konstfenomenens icke verbala karaktär för bedömning och betygsättning? Språkproblemet är här centralt för det är genom språkligt baserade test eller prov som kunskaper och färdigheter oftast redovisas i skolans verksamhet, inte genom bedömning av de konstnärliga eller musikaliska slutprodukterna, konstverken, kompositionerna eller det konstnärliga eller musikaliska utövandet.

Men det finns fler dilemman kopplade till bedömning och betygsättning än svårigheterna att relatera till de estetiska ämnenas kunskapsbildning. Traditionellt beskrivs tre grunder för bedömning: Bedömning för urval till en kurs eller utbildning, bedömning för att kontrollera att målen i en kurs- eller läroplan har uppnåtts och bedömning för att åstadkomma kvalitetsförbättring av undervisning och lärande (Murphy, 2007). Begrepps-förvirringen kring "bedömning", "betygsättning", "utvärdering" och "värdering" är emellertid stor och användningen av dessa begrepp visar att de inte är enkelt och tydligt urskiljbara. Spännvidden mellan det vida begreppet värdering i betydelsen

"värdera, bedöma" och det relativt snäva begreppet "betygsättning" i relation till en kursplan är stor samtidigt som båda ofta blandas samman i vardagssammanhang.

Samtidigt som många lärare tonar ned bedömnings och betygsättningens betydelse präglas musiklivet och musicerandet utanför skolan av ständiga bedömningar utifrån autentiska musiksituationer såsom konserter och utställningar. Det verkar enligt forskningen (Oreck, 2007) finnas två hierarkiskt ordnade fokusområden för bedömningar: den konstnärliga bedömningen kopplad till den professionella konst- och musikvärlden och vad som närmast kan karakteriseras som bedömning av kunskaper och färdigheter inom det estetiska området i skolans värld. Även här finns det företrädare som förespråkar en balans mellan två av dessa ytterligheter, en diskussion som återkommer senare i artikeln.

Bedömning och antagning inom högre konstnärlig utbildning

Inom projektet "Värderingskriterier och bedömningsnormer inom det konstnärliga området" (Assessment in higher education) med stöd bland annat av den numera avvecklade myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning (NSHU) undersöks "centrala aspekter kring bedömningskriteriers och bedömningsnormers funktioner och användning i pedagogiska situationer inom högre konstnärlig utbildning". Undersökningen rör utbildning inom design och konsthantverk, musiker- och musikläroutbildning och dans- och manusutbildning och är ett gemensamt projekt för de tre universiteten i Göteborg, Lund och Stockholm. Målet är att synliggöra och tolka hur olika bedömningspraktiker (bedömningsformer och bedömningskriterier) skiljer sig mellan olika konstområden och samtidigt se om dessa

undersökningar kan ge överspridningseffekter. Vilka värderingssystem gör sig gällande i bedömningsprocesser och examinationer inom högre konstnärlig utbildning? Dessa utbildningar präglas av vissa särskiljande drag visavi annan akademisk utbildning. Ett sådant drag är de individualiserade undervisningsformerna. Detta riskerar leda till starka drag av privatisering av bedömningskriterier och att bedömningarnas karaktär blir informell under ateljésamtal och vid enskilda möten mellan lärare och student. Det saknas dessutom både begreppsliggjorda och explicita värderingskriterier för de olika bedömningssituationerna och en transparens i hur dessa kriterier används och tillämpas.

Projektet är i sin slutfas och inte färdigrapporterat, men några preliminära gemensamma drag finns att redovisa. Ett första sådant, vilket bekräftar projektets utgångspunkt, är de individuella formernas betydelse för bedömningar. Detta innebär bland annat att dialogen mellan student och lärare är väsentlig. Bedömningen är en utpräglad förhandlingssituation där såväl lärarens kritik som studentens försvar och självkritik är framträdande. Likheter med olika slags handledning av exempelvis uppsatser och avhandlingar är därför tydlig. Traditionellt rör ju handledning av uppsatser och avhandlingar själva forskningsprocessen där studenten i dialog med handledaren dels vetenskapligt besvarar sin forskningsfråga, dels presenterar forskningsresultaten på ett tydligt och begripligt sätt. Uppsatsen eller avhandlingen försvaras däremot av studenten själv inför speciella opponenter samt övriga deltagare vid seminariet eller disputationen. Även om handledaren är närvarande förutsätts studenten själv kunna förklara sina teoretiska och metodiska val.

I den högre konstnärliga utbildningens bedömningsformer kan studenters handledning och examination däremot beskrivas som integrerade.

Lärarens roll som dominerande bedömare blir därmed central och den ofta något schablonmässiga benämningen "mästare-lärlingsundervisning" för att beskriva undervisningen på konst- och musikhögskolor får ett visst stöd av dessa 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.

Det skiljer sig inom danspedagogik och manuskurs vad handledarna lyfter fram som väsentligt i kritiken, men det gemensamma är de givna men icke uttalade förutsättningarna för bedömning och examination. Man ställer frågor utifrån kursens inriktning och förmedlar samtidigt vilka mål och resultat som är nödvändiga för att uppgiften skall klaras av. En annan aspekt att beakta är den miljö eller inramning som bedömningen har. I Stockholmsprojekten visas till exempel tydligt hur möblering eller karaktär i rummet där bedömningen "iscensätts" påverkar rollfördelning och dialog. Den institutionella inramningen eller bedömningsformen visar hur samtal förs och bedömningar görs utan att detta tydligt anges eller förklaras.

En särskiljande bedömningsaspekt utgörs emellertid av fokuseringen på studenters personliga inställning till de konstnärliga eller musikaliska problem som kursen skall hjälpa till att lösa. Bedömningarna rör således inte bara studenters prestationer eller visade förmåga utan också vilka personliga och konstnärliga ställningstaganden

som ligger bakom valet av konstnärligt problem och vilka metoderna är för att lösa problemet. I konventionell doktorandhandledning diskuteras självklart vilka teoretiska och metodiska val doktoranden gör och vad doktoranden menar med vissa formuleringar i avhandlingstexten, men de personliga aspekterna dras sällan in i samtalet med handledaren. I den konstnärliga bedömningen verkar detta närmast vara en förutsättning.

I en annan undersökning kring bedömningar av instrumentalspel vid antagningsprov till musikerutbildning visas tydligt hur dessa lärare huvudsakligen opererar med tre parametrar (Olsson, 1997b). För det första är det de ”tekniska färdigheterna”, hur väl den sökande behärskar sitt instrument rent tekniskt. Denna parameter kan sägas vara den mest grundläggande. Om den sökande inte behärskar de tekniska kraven i tillräckligt hög grad anses denne inte kunna klara av studierna på de stipulerade fyra åren utbildningen tar. Det är med andra ord en klar diagnostisk bedömning lärarna gör.

De övriga två parametrarna är av mer prognostisk karaktär vilket innebär att bedömnarna försöker göra en framtidsbedömning av den sökandes potential till att kunna bli en professionell musiker och att kunna få jobb i professionella orkestrar eller ensembler. Parametrarna ”gestaltning” och ”personlighet” är framträdande i bedömningsdiskussionerna. Gestaltning rör vilka kunskaper och insikter den sökande visar i sitt musikaliska framförande. Kunskaper som stilkänsla och interpretation värderas högt. När det gäller parametern personlighet gäller det vad som närmast kan karaktäriseras som det personliga uttrycket, dvs förmågan att tillföra musiken något eget eller personligt. I vissa fall kan rent utav ett starkt musikaliskt uttryck kompensera bristande gestaltning. Dessa olika bedömningsprojekt omfattar sammantaget tre fokusområden: Det personliga, det gestaltade och det hantverksmäs-

ga. Dessa tre dimensioner utgör grunden för bedömningarna.

Betygsättning i skolans estetiska ämnen

Även om dessa traditionella bedömningsformer inom högre konstnärliga utbildningar är dominerande saknas det inte alternativ. Inom skolans värld har det växt fram andra synsätt på bedömning och betygsättning, synsätt som också fått betydelse för exempelvis lärarutbildningar inom det estetiska området. I den internationella forskningslitteraturen (Bresler, 2007; Colwell & Richardsohn, 2002; Eisner & Day, 2004) har begreppet ”authentic performance processes” eller ”autentiska bedömnings-situationer” lanserats inom skolundervisningen. Begreppet har sin grund i olika perspektiv eller synsätt på såväl kunskaper som lärande. En linje följer kraven på elevers autonomi och självständighet i lärandet, eleven skall ges större möjligheter att påverka undervisningen och dess innehåll. Man kan rent utav tala om elevens ”ägande” av sin egen lärandeprocess där det egna ansvarstagandet är framträdande (Olsson, 2007).

En annan linje har sitt ursprung i undervisningsteorier kring praktisk kunskap, socio-kulturella perspektiv och situerat lärande där själva undervisningsmiljöns betydelse för lärandet understryks (Säljö, 2000). Till undervisningsmiljön räknas inte bara den materiella inramningen och lokaler utan också den kulturella inramningen, vilken inbegriper aktörerna såsom lärare och kamrater och den påverkan de har för elevens lärande. De centrala bedömningsaspekterna utgörs av ”självvärdering”, ”kamratvärdering” och ”portföljmetoder”.

Självvärdering kan sägas ha sin utgångspunkt i den antike filosofen Sokrates ”sokratiska samtal” eller ”majevtik” (förlossningskonst), vilket innebär

att samtalsledarens eller lärarens främsta uppgift inte är att presentera egna idéer utan att hjälpa deltagarna att i dialog få fram, ”föda fram” egna idéer som utan hjälp av samtalet skulle varit svåra att er-hålla. Även om det sokratiska samtalet kunskapsfilosofiskt har andra grunder än de ovan nämnda teorierna kring kulturella inramningar, så torde dialogen som metod att främja lärandet vara gemensam.

I det nyligen avslutade forskningsprojektet ”Hur kan metakognitiva samtal bidra till barns lärande om det okända? – med fokus på musik, rörelse och poesi” är just dialogen, här benämnd metakognitiva samtal, grundläggande. Det handlar inte bara om samtal eller dialog som metod rent generellt utan här är samtalet grundat i pedagogiska teorier kring lärande, kommunikation och interaktion (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Barns och elev-ers kommunikation och interaktion kan dock se mycket olika ut, så det gäller att både lärare och elever utvecklar sin kompetens inom området. En första utgångspunkt för läraren är därför att kunna förstå barns och elev-ers resonemang utifrån deras förståelse och inte från sin egen uppfattning av kunskapsproblemet. ”Vilka frågor man ställer och hur man som vuxen förstår och tolkar barnens och elevernas gensvar på detta blir avgörande för hur kommunikationen utvecklas” (Pramling & Sheridan, 2006). En annan väsentlig aspekt utgörs av begreppet ”riktadhet”, med vilka medel som läraren lär barn och elever att rikta sin uppmärksamhet mot, eller förmåga till urskiljning av, målet för lärandet. Uppmärksamhetsfokus och själva lärandeobjektet – den färdighet, förmåga eller förståelse som förväntas bli utvecklad – är således viktiga förutsättningar för att självvärdering och dialog skall leda till lärande.

Kamratbedömningar handlar om att lyfta kamra-

ters informella bedömningar och värderingar av bilder, musikaliska framträdanden, kompositioner som alternativ till lärares mer formaliserade bedömningar. Kamratbedömningar har i olika studier visat sig leda till utveckling av elev-ers kritiska tänkande, bedömningsförmåga och oberoende in-lärningsfärdigheter (Eisner & Day, 2004). Vidare har det lett till ökad självsäkerhet och kunskap om bedömningsmetoder hos eleverna. Dessutom visar kamratbedömningar på en större variation av återkoppling, vilket ger eleverna en känsla av kontroll över bedömningsprocessen. Forskningen visar också att lärarens förmåga att främja själv- och kamratbedömningar, och variera bedömningsformer utan att för den skull abdikera från sitt egna ansvar som undervisande lärare, är positivt för elev-ers lärande (Nordenbo m. fl., 2008). Frihet och elevautonomi är, tillsammans med tydliga regler i klassrummet, förutsättningar som främjar läran-det. Detta bekräftas av andra undersökningar som visar att lärar-elevsamtal fokuserar på andra be-dömningsaspekter än vid kamratbedömningar, vilket ytterligare understryker behoven av variation av bedömningsformer och bedömningskriterier (Soep, 2004b).

Det finns dock olika spänningsförhållanden kring själv- och kamratbedömningar (Soep, 2004b). För det första utgår självvärdering från individen och självet och rör närmast en process som riktas in mot individen själv. Eleven ges då möjlighet att fördjupa och förfina sitt arbete utifrån dels egna önskemål och drivkrafter, dels i tät interaktion med lärare. Kamratvärdering, å andra sidan, fokuserar sociala dimensioner. Processen utgår från det fak-tum att konstnärligt skapande och utövande är ett led i gemensamt deltagande i en social praktik. Här finns dock en dynamisk brytpunkt då de sociala värderingarna av det egna lärandet kan komma i motsatsförhållande till varandra. Alltför negativ

kamratkritik kan bli förödande.

För det andra finns det en lång forskningstradition att undersöka hur elever lär sig värdera konst och musik utifrån specifika kriterier och utifrån dessa bedömningar utveckla mer generella kriterier för att bedöma eget och andras arbeten. Detta är en positiv beskrivning men det finns också en negativ sida genom att elever utifrån dessa resonemang definierar sig själva bort från fortsatt skapande och konstnärligt utövande då de är alltför självkritiska eller i något avseende misslyckas med sina uppgifter. Självvärderingen får då snarare en alienerande än en främjande funktion för eget skapande. På samma sätt som negativa kamratbedömningar kan få negativa resultat, kan överdriven självkritik verka hindrande för det egna skapandet, inte minst för de elever som inte är så framgångsrika i de estetiska ämnena. Studier visar att elever som är minst benägna att teckna är också de som nedvärderar sina egna arbeten mest (Soep, 2004b).

Den tredje spänningen rör distinktionen mellan vad som är tydlig bedömning och vad som närmast kan betecknas som beskrivningar, tolkningar eller rent utav klassrumssamtal. När sker bedömning i egentlig mening och när rör det sig om mer allmänna tyckanden eller resonemang om en bild eller musikaliskt framförande? Här finns en oklar gränsdragning som av pedagogiska skäl snarare bör utmanas än att man drar en alltför skarp skiljelinje mellan formaliserad bedömning och deltagarnas interaktion och tolkningar. Det finns med andra ord ingen klar gränslinje mellan lärares formella bedömningar och själv- och kamratvärderingar, utan alla bedömningsformer måste både finnas och brytas mot varandra, men man måste ha en tydlighet i när en bedömning sker, vad som bedöms och hur lärandet bedöms.

När det gäller portföljmetoden har Lars Lindström bidragit med viktig forskning kring bildpedagogik

och bedömning (Lindström, 1998; 2007). Portföljvärderingar har även internationellt lyfts fram som en av de mer kraftfulla och autentiska bedömningsmetoderna i bildundervisningen (Boughton, 2004). En orsak kan sökas i kritiken mot betoningen av färdighetskunskap som den dominerande inom bildämnet inte minst genom införandet av skapande som läroplansmål. Kunskaper i bild handlar om så mycket mer än hantverket, såsom förståelse, förtrogenhet, omdöme, förmåga att argumentera för en ståndpunkt med mera, vilket omedelbart får bedömningsmässiga konsekvenser (Lindström, 1998). En annan orsak till att portföljmetoden framhävs är det vidgade bildämnet och övergången till "visuell kultur" som undervisningsämne. Modernismens tidigare koncept utgår från att konstnärligt utövande och konstverken kan dekonstrueras till urskiljbara delar som var och en kan bedömas individuellt utifrån vissa standardiserade kriterier. Begreppet 'visuell kultur' utgår däremot från en mycket bredare ansats, vilket för bedömningar inbegriper följande aspekter:

- konstverkets mening är lika betydelsefull att bedöma som dess form
- konstverket speglar sociala aspekter som identitet och samhälle
- konstverkets värde är tillskrivet av betraktaren
- konstverk värderas utifrån sin symboliska associationsrikedom och sociala relevans i specifika kontexter
- konsten förstås bäst genom sociokulturellt orienterade analyser
- ingen uppdelning i konst och populärkultur görs utifrån pedagogiska utgångspunkter
- samtidskonst är relevant för alla elever
- elever uppmanas ta ansvar för sitt eget lärande (Boughton, 2004: 590, min översättning).

För att fånga och kunna bedöma komplexa kunskaper och färdigheter som innefattar förståelse och förtrogenhet utifrån ämnesbestämningen visuell kultur har därför begreppet portföljvärdering införts. "Med portfölj, som pedagogisk term avses i allmänhet en mapp (pärm, kartong) med elevarbete och elevens tankar kring arbetet som samlats in för att dokumentera och bedöma elevens utveckling. [...] Termen portföljvärdering används också som ett sätt att utvärdera där portföljer med elevarbeten av problemlösande eller produktiv karaktär, innefattande elevernas reflektioner, samlats och bedömts utifrån vissa övergripande synpunkter och med vägledning av i förväg fastställda kriterier" (Lindström, 1998: 18). Lindström hänvisar till minst fem internationella metoder för portföljvärdering i bild och de flesta omfattar både process- och produktkriterier. Innehållet i portföljen kan vara loggbok med skisser och tankar om arbetet, förstudier, förebilder i form av foton, självvärderingar och reflektioner samt färdiga verk, vilka alla analyseras gemensamt av lärare och elev. De bedömningskriterier Lindström (1998) lyfter fram är:

Produktkriterier: 1. Förverkligande av intentionen med bilden
2. Färg, form och komposition
3. Hantverksskicklighet

Processkriterier: 1. Undersökande arbete
2. Uppfinningsförmåga
3. Förmåga att utnyttja förebilder
4. Förmåga till självvärdering

Övrigt: 1. Sammanfattande omdöme
(1998:42)

För att undvika bristande tillförlitlighet (reliabilitet) hanteras kriterierna utifrån kvalitativt skilda kompetensnivåer så att olika bedömare bedömer samma saker. I det enskilda fallet där lärare och elev samtalat och bedömer portföljens olika delar är det därför viktigt med en gemensam förståelse av vad som bedöms. När det gäller att skapa jämförbarhet inom hela klasser eller årskurser krävs dock medbedömare för att säkra tillförlitligheten (för mer detaljerade beskrivningar av kriterier och jämförelser mellan olika bedömare, se Lindström, 1998).

Portföljmetoden kan jämföras med den bedömningsmodell som lanserades för musikämnet i betänkandet "Skola för bildning" (SOU 1992:94). Utgångspunkt för kunskapsresonemangen var lanseringen av fyra kunskapsformer: "fakta", "förståelse", "färdighet" och "förtrogenhet" där de tre första beskrivs som "kunskapsbergets topp" där fakta och förståelse ses som teoretisk kunskap och färdigheter som praktisk kunskap. Förtrogenheten är den personliga kunskapen som inbegriper de tre övriga, men som även integrerar kunskapens tysta dimensioner, och som är grundläggande för bedömningar. Dessa fyra generella kunskapsformer kombineras med fyra inommusikaliska kunskapsdimensioner såsom "musicerande", "musiklyssnande", "musikkunnande" och "musikskapande" i en matris där de olika kombinationerna exemplifieras. Syftet är således att både visa hur kunskapsbegreppen för musikämnet relateras till de mer generella kunskapsformerna och hur gränssnittet mellan färdigheter och förtrogenhet, musicerande och fakta, förståelse och musikkunnande är dynamiskt integrerat i ämnet.

Denna matris är inte invändningsfri, men är ett försök att kunskapsfilosofiskt diskutera musikämnets struktur och möjliga kunskapsformer. Den kom dock tidigt att få en funktion som bedömningsmatris trots att det inte var syftet. Musiklärare

i skolan såg modellen som ett redskap för att sätta betyg utifrån flera utgångspunkter än de traditionella. Svårigheterna med att använda kategorierna statistiskt och där användningen av fakta och färdigheter dominerade som bedömningskriterier verkade man bortse ifrån. Oavsett de rent pragmatiska skälen – musiklejare fick teoretiska förklaringar till grunderna för sin betygssättning – torde de djupare förklaringarna sökas i musiklejareutbildningens hantverksmässiga inriktning som ofta reproduceras i undervisningen (Zimmerman Nilsson, 2009).

Generalistens och specialistens bedömningar

Så här långt har diskussionen kring bedömningskriterier och bedömningsformer huvudsakligen grundats i de estetiska ämnenas kunskapsbildning samt de institutionella villkor som inramar verksamheten. En annan väsentlig utgångspunkt kan knytas till lärares olika kompetenser. I flera översikter över relationen mellan lärarkompetenser och elevers lärande problematiseras bland annat ämneskompetensens betydelse för lärandet (Gustafsson & Myrberg, 2002; Nordenbo m.fl., 2008). Den rena ämneskompetensen, här uppdelad i ämneskunskaper och ämnesdidaktik (pedagogical content knowledge), skall visserligen också relateras till lärares undervisningshandlingar i klassrummet och strukturella faktorer som elevers sociala bakgrund, lärares utbildningsnivå och ekonomiska resurser för att fullständigt kunna bedömas, men oberoende av detta framstår den isolerade ämneskompetensens betydelse som tydlig.

Dessa översikter är emellertid sällan kopplade till estetiska ämnen och bedömning specifikt, men det finns all anledning att tro att hög estetisk ämneskompetens har motsvarande betydelse för lärandet. På samma sätt bör ämneskompetensens inriktning

ha betydelse för bedömningsformer och kriterier. Man skulle rent utav kunna betrakta bedömning som den professionella kompetensens kärna där ämnets avgränsningar, definitioner och undervisningsmetoder ständigt prövas empiriskt i reella bedömningsituationer (critical incidents). Lärares bedömningar i praktiken avslöjar både manifesta eller framträdande värderingar och kvalitetsuppfattningar och mer latenta eller dolda föreställningar.

Frågan om vad som rubriceras som "generalist"- respektive "specialistlärares" kompetens har diskuterats både generellt och inom musikpedagogik (Hargreaves, 1996; Olsson, 1997a). Vanligtvis förknippas generalistläraren med grundskolans lägre åldrar och specialistläraren med högstadium och gymnasium men denna distinktion är inte tillräcklig för denna diskussion. Som generalist- eller klasslärare kan man även ha en specialistprofil inom exempelvis musik, så återigen handlar det om bedömningar i undervisningspraktiken. Vad specialisten respektive generalisten bedömer som bra eller dåliga elevprestationer. Frågan blir då vilka konsekvenser dessa generalist- och specialistkompetenser har för bedömning inom det estetiska området?

I det engelska Delta-projektet (Development of learning and teaching in the arts, Hargreaves, 1989; Hargreaves & Galton, 1992; Hargreaves, Galton & Robinson, 1996) diskuteras generalistens och specialistens bedömningskriterier. Projektet tar sin utgångspunkt i en undersökning av lågstadielärares bedömningar av elevernas lärande. Ett antal lärare för de tidiga åldrarna fick ta del av varandras elevers prestationer inom musik, bild, dans och rörelse samt skrivande (creative writing). Varje lärare dokumenterade och presenterade vad deras elever hade gjort genom antingen bilder och uppsatser eller inspelningar och videodokumentationer. Lärarna blev därefter ombudade att bedöma och

betygsätta dessa alster varefter de intervjuades om vilka kriterier som låg till grund för deras bedömningar. Översiktligt framstod två huvudkriterier som grund för bedömning i musik:

Strukturella kriterier som baseras på en tydlig koppling till ämnet. För musik handlade det exempelvis om att kunna visa färdighet att hålla tempo, kunna spela vissa rytmer eller kunna sjunga en enkel sidostämma till en melodi.

För icke-strukturella kriterier betonades i stället spontanitet och aktivitet som bedömningskriterier; att det enskilda barnet visade entusiasm och villighet att utföra olika självvalda aktiviteter. Barnets motivation och vilja att göra något var styrande för positiv bedömning. Passivitet var negativt.

Strukturella kriterier har således en tydlig koppling till kursplanerelaterat lärande medan de icke-strukturella kriterierna verkar baseras på föreställningar om det fritt handlande och improviserande barnet och synsättet att vuxna inte skall gripa in och påverka med vuxenkonventioner.

Kriteriegrupperingarna hade också en tydlig koppling till de olika lärarnas kompetens. Lärare med goda kunskaper i musik och musicerande använde i högre grad strukturella kriterier för sina bedömningar medan generalistlärare som saknade mer utvecklad kompetens inom det estetiska området föredrog icke-strukturella kriterier baserat på barnens fria agerande.

Poängsättningen för de strukturella kriterierna visade också på betydligt mindre spridning än för de icke-strukturella bedömningarna. Å andra sidan var medelvärdet för de icke-strukturella bedömningarna högre än för de strukturella kriterierna.

Grovt uttryckt kan man säga att 'kreativitet', beskrivet av generalisterna som spontanitet, improvisation och fri aktivitet, generellt värderades som högre än bedömningar av inhämtade kunskaper och färdigheter. Samtidigt kan de icke-strukturella kriterierna också ses som mer subjektivt orienterade då poängsättningen tydligt skiljde sig mellan deltagarna. Det fanns emellertid ingen samlad bild av vilka bedömningskriterier som kom till användning. Vad säger det om kunskapssynen inom det estetiska området?

Monica Lindgren gör i sin undersökning av lärares och skolledares diskurser kring estetiska lärares kompetens distinktionen mellan "mediespecifik" eller "domänspecifik" respektive "medieneutral" undervisning (2006). Gränsdragningen i detta sammanhang mellan den specifika och neutrala undervisningen och dess koppling till generalist- och specialistdiskussionen bygger dels på vilken kompetens läraren har att undervisa i musik utifrån ämnets "specifika redskap, metoder och möjligheter", dels i vilken grad läraren skall intervensera i undervisningsprocessen. Specialistens mediespecifikt baserade undervisning bygger på tydliga lärandemål och intervention medan generalisten är neutral i förhållande till ämnet och har som mål barnens fria lärande.

Lindgrens kategorier "läraren som ämnesexpert" med specialistkompetens och tydligt strukturerade bedömningar skiljer sig således från generalistkategorier som "läraren som vuxen", "läraren som icke-teoretiker" och synen på ämnet som "lustfylld aktivitet". Synen på musikämnet som motvikt mot skolans intellektualisering leder därför till andra bedömningar av eleverna än betygsättning av rena kunskapsmål (Murphy, 2004). Specialist- eller generalistdiskussionen handlar således inte bara om lärares ämneskunskaper eller generella pedagogiska kompetens utan till dessa kompetensbegrepp

kan även knytas hur man ser på lärarrollen, ämnesdidaktiska metoder och graden av intervention i undervisningsprocessen.

Sammanfattande diskussion

Ett bakomliggande syfte med denna diskussion är att inte bara lyfta fram olika synsätt på bedömning inom det estetiska kunskapsområdet utan att också argumentera för nödvändigheten av bedömning av både lärandets processer och dess resultat. Vidare bör lärare sträva efter att variera både bedömningsformer och kriterier med det uttalade syftet att främja elevers lärande, vilket ligger helt i linje med vad forskningen säger. Självbedömningar och kamratbedömningar med tillhörande metakognitiva samtal är nödvändiga komplement till lärares egna bedömningar. Variationen måste vidare leda till nyttjande av såväl mediespecifika som medieneutrala utgångspunkter för bedömningar. Kunskapsbildningen inom det estetiska området skiljer sig självfallet mellan exempelvis musik, visuell kultur och dans, men det gemensamma är den nödvändiga utgångspunkten i det enskilda ämnet när ämnesspecifika lärandeobjekt formuleras och fokuseras. Det är först då som lärare inom det estetiska området med fog kan hävda dessa ämnens legitimitet i läroplanen.

Referenser

- Boughton, D. (2004). Assessing Art learning in changing contexts: High-stakes and accountability, international standards and changing conceptions of artistic development. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education. Part 1*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 585–606.
- Bresler, L. (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education. Part 1*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Colwell, R. J. & Richardsohn, C. P. (Eds.), (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution.
- Hargreaves, D. J. (1989). *Children and the Arts*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, D. J., Galton, M. J. & Robinson, S. (1996). Assessment of primary children's classroom work in the creative arts. *Educational Research* No. 38, 199–211.
- Hargreaves, D. J. (1996). The development of artistic and musical competence. In I. deLieu & J. A. Sloboda. *Musical beginnings: The origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997), (Eds.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, konstnärliga fakulteten, Art Monitor 3.
- Lindström, L. (1998). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för bild, drama, idrott och musik.
- Lindström, L. (Ed.), (2008). *Nordic visual arts education in transition. A research review*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 14: 2008.
- Murphy, R. (2007). Harmonizing assessment and music in the classroom. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education. Part 1*. Dordrecht, Netherlands:

- Springer, 361–380.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole – Et systematisk review udført for Kunskapsdepartementet i Oslo*. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Århus Universitet.
- Olsson, B. (1997a). The social psychology of music education, In D. J. Hargreaves & A. C. North (1997), (Eds.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 290–306.
- Olsson, B. (1997b). *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. (2001). Scandinavia. In D. J. Hargreaves and A. C. North (Eds.). *Musical development and learning. The international perspective*. London: Continuum. 175–186.
- Olsson, B. (2007). Social issues in music education. In: L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education. Part 2*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 989–1002.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoetiskt tema*. Diss. Stockholm: Institutionen för pedagogik, lärarhögskolan i Stockholm, HLS Förlag.
- Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. SOU 1992:94. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Soep, E. (2004a). Assessment and visual arts education. In Eisner, E. W. and Day, M. D. (Eds.). *Handbook of research and policy in Art Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 579–584.
- Soep, E. (2004b). Visualizing judgement: self-assessment and peer assessment in Arts education. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education. Part 1*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 667–690.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, konstnärliga fakulteten, Art Monitor nr 10.