

Rapport 1-2012

Veiledning og vurdering i kunstopplæring og kunstutdanning

Heidi Marian Haraldsen

Høgskolelektor i pedagogikk

Ved Praktisk-pedagogisk utdanning i dans og teater

Kunsthøgskolen i Oslo

Innhold:

1. Innledning	s. 4
1.1 Overordnede rammer	s. 4
1.2 Tema og problemstillinger	s. 5
1.3 Gangen i rapporten	s. 5
2. Metode	s. 6
2.1 Aksjonsforskning	s. 7
2.2 Dokumentanalyse	s. 8
2.3 Teori- kartlegging, analyse, tilpasning og utvikling	s. 9
3. Læringsprosesser i scenekunsthøgskolen	s. 11
3.1 Et pedagogisk filosofisk bakteppe	s. 11
3.2 Kunnskap og kompetanse i kunstfag	s. 13
3.2.1 Utvikling av handlingskompetanse	s. 16
3.3 Estetiske læreprosesser	s. 19
3.3.1 Læring gjennom kroppslig opplevelse	s. 19
3.3.2 Læring gjennom erfaring og refleksjon	s. 21
3.4 Læringsprosess i scenekunsthøgskolen - styrker og utfordringer	s. 23
3.4.1 Oppsummering	s. 23
3.4.2 Empirisk analyse av scenekunsthøgskolen ved Kunsthøgskolen i Oslo.	24
3.4.2.1 Kunnskap og kompetanse i BA dans	s. 24
3.4.2.2 Kunnskap og kompetanse i BA teater og skuespillerfag	s. 27
3.4.2.3 Sammenfattende drøfting og konklusjon utøvende studier	s. 29
3.4.2.4 Kunnskap og kompetanse i PPU dans og teater	s. 30
4. Vurdering og veiledning	s. 31
4.1 Vurdering - læring eller kontroll	s. 33
4.1.1 Hva er hensikten med vurdering?	s. 34
4.1.2 Ulike vurderingsperspektiver	s. 36
4.1.3 Hva skal vurderes og hvilke kriterier skal vi bruke?	s. 39
4.1.4 Hvilke metoder skal vi bruke og hvem skal vurdere?	s. 41
4.1.5 Hvem skal ha tilgang til resultatet og hvordan skal vurderingsresultatet brukes?	s. 45
4.2 Veiledning - kompetanseutvikling fra sidelinja	s. 47
4.2.1 Veiledning – en avklaring	s. 47
4.2.2 Historisk utvikling	s. 50
4.2.3 Hensikten med veiledning	s. 52
4.2.4 Veiledningens faser og former	s. 55
4.3 Vurdering og veiledning i et didaktisk perspektiv	s. 56
4.4 Hvordan kan veiledning og vurdering bidra positivt i studentenes læringsprosess i scenekunsthøgskolen?	s. 60

4.4.1	Oppsummering	s. 60
4.4.2	Empiri og analyse- hva kjennetegner praksis og utvikling ved Kunsthøgskolen i Oslo?	s. 61
4.4.2.1	BA dans	s. 61
4.4.2.2	BA teater og skuespillerfag	s. 65
4.4.2.3	PPU dans og teater	s. 67
4.4.3	Anbefalinger: hvilke tiltak bør iverksettes?	s. 71
5.	Konklusjon	s. 73
6.	Referanser	s. 76
7.	Vedlegg	s. 78

9. Innledning

Profeten

*Da sa en lærer, snakk til oss
om kunnskap
Og han sa:
Ingen kan lære deg noe
som ikke allerede slumrer
i din vitens morgendemring
Læreren som med sitt følge
går inn i tempelets skygge
gir ikke så mye av sin visdom
som av sin tro og kjærlighet.
Hvis han virkelig er vis,
ber han deg ikke komme inn i sitt
visdoms hus,
men leder deg til din egen
forstands dørterskel*

Khalil Gibran

1.1 Overordnede rammer

FOU prosjektet ”Vurdering og veiledning i kunstoppplæring og kunstutdanning” er et FOU prosjekt i regi av praktisk- pedagogisk utdanning i dans og teater ved Kunsthøgskolen i Oslo. Studieleder Veslemøy Ellefsen har vært prosjektleder. Prosjektleder har hatt ansvar for søknad, framdriftsplan, økonomi og kursutvikling. Høgskolelektor i pedagogikk, Heidi Marian Haraldsen, har vært engasjert som ansvarlig for det faglige arbeidet, forskning, rapport og kursutvikling.

Prosjektet har hatt ulike siktemål. For det første har det vært et ønske om faglig fordypning, forskning og utvikling innen dette fagfeltet for å generere bedre og forskningsbasert kunnskap, undervisning og formidling innenfor den praktisk- pedagogiske utdanning i dans og teater. Dette arbeidet dokumenteres i denne rapporten. Deler av innholdet i denne rapporten er også tenkt bearbeidet og redigert ned til aktuelt pensum for deltakere ved KHiO + kurset. I tillegg er det planer om å publisere en fagartikkel om temaet.

Det har vært en viktig ramme at FOU prosjektet skulle resultere i et ferdig utviklet kompetansegivende kurs i vurdering og veiledning i kunstoppplæring, som skal kunne tilbys øvingslærere tilknyttet praksisskoler KHiO har inngått partnerskoleavtale med, timelærere som underviser på PPU studiet, andre ansatte ved KHiO og andre eksterne interesserte i samarbeid med KHiO +. Vedlagte studieplan for etterutdanningskurset ” vurdering og veiledning i kunstoppplæring” dokumenterer dette. Kurset er under planlegging og tenkt satt i gang allerede fra studieåret 2012-2013.

1.2 Tema og problemstillinger

Vurdering er et sentralt tema i undervisning og læring. En god vurderingspraksis og god veiledningskompetanse kan bidra til å fremme læring og motivasjon hos studentene samt synliggjøre forholdet mellom fagets egenart, undervisningens innhold og metoder samt de resultater en ønsker å oppnå.

1. tema: Veiledning og vurdering som aktiv læringsstrategi i elevens/studentenes læringsprosess.
 - Hvilke utviklingsmuligheter finnes i å utvikle gode strategier og strukturer for veiledning, underveisvurdering og sluttvurdering i forhold til å få økt læring og måloppnåelse innenfor kunstutdanning?
2. tema: Vurdering og veiledning som et didaktisk verktøy
 - Hvordan kan vurdering og veiledning brukes som et aktivt didaktisk verktøy av lærerne i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning for å stimulere elevenes/studentenes læringsprosess og måloppnåelse?

1.3 Rapportens ulike deler

Rapporten er delt inn i 5 kapitler samt en vedleggsdel. Innledningen redegjør for overordnede rammer og problemstillinger, mens kapittel 2 tar for seg metodiske spørsmål. Kapittel 3 omhandler læringsprosesser i scenekunsthøgskolen og gir et pedagogisk bakteppe og begrepsskildrer sentrale temaer i forhold til fagenes egenart. I siste del av kapitlet gjøres det en analyse og vurdering av studieplaner innenfor dans og teater i forhold til beskrivelse og vektlegging av sluttkompetanse. I kapittel 4 beskrives og drøftes vurdering og veiledning som pedagogiske felt. Både som didaktiske verktøy og relatert til utdanningsvirksomheten i scenekunsthøgskolen ved KHiO. I dette kapitlet besvares prosjektets problemstillinger i hovedsak og det foretas empiriske analyser og drøftinger. I kapittel 5 konkluderes det og prosjektets hovedfunn, samt konkrete anbefalinger presenteres. I vedleggslisten ligger studieplan for etterutdanningskurset, samt diverse metodisk og empirisk dokumentasjon.

2. Metode

Mennesket har tre ulike veier til å handle klokt:

Den første er gjennom ettertanke;

det er den edleste

Den andre er gjennom etteraping;

det er den letteste

Den tredje gjennom erfaring;

det er den bitreste

(Konfucius)

Dette FOU prosjektet er utviklingsprosjekt innenfor pedagogikk og kunstpedagogikk som fagfelt. Pedagogikk som forskningsdisiplin befinner seg i spenningsfeltet mellom samfunnsvitenskap og humaniora, mellom både kvantitativ og kvalitativ forskning. Dette prosjektet har utelukkende lagt kvalitative metoder til grunn for å dokumentere, analysere og tolke materialet, og definerer seg innenfor en nyere hermeneutisk forskningstradisjon. Å forholde seg til tekst står sentralt, både andres tekster (teori og studieplaner) og egen tekstproduksjon (tolkning og analyse). Teksttolkning knyttes gjerne til hermeneutikk som metode. Det handler om å komme fram til en forståelse ved å avdekke den bakenforliggende meningen i en tekst, sett i lys av en større historisk og kulturell sammenheng (Varkøy 2001). Bevisstheten om at tolkning ikke er forutsetningsløst, men i større eller mindre grad en aktiv skapende prosess er helt grunnleggende. Det reiser spørsmål ved om det er mulig å komme fram til en form for “sannhet”, det gamle vitenskapelige idealet. Snarere enn sannhet, forsøker hermeneutikken å komme fram til en “forståelse” som må være saklig, rederlig og tro mot helheten, samt etterprøvbar slik at rimeligheten ved dens tolkninger kan bedømmes gjennom kritisk refleksjon og i kollegial dialog (Kjeldstadlie 1992). Nyere hermeneutisk metode har tatt opp i seg ideer fra konstruktivismen og mer kritiske teorier, samtidig som vitenskapens motpoler har nærmet seg hverandre. Det er ikke enten tekst eller empiri lenger, men begge deler kombinert. Begrepet *kvadrohermeneutisk prosess* (Varkøy 2001) benyttes av Alvesson og Sköldbberg, og viser til at fire ulike perspektiver bør være med i en forskningsprosess; det empirinære, det hermeneutiske, det kritiske og det refleksive. Jeg har forsøkt å nærme meg disse fire perspektivene i dette prosjektet. Det *empirinære* legges til grunn gjennom en deltakende aksjonsforskning i studieplanrevisjon ved fakultet for scenekunst våren 2011, det *hermeneutiske* i form av dokumentanalyse av gjeldende og reviderte (planlagte) studieplaner ved Kunsthøgskolen i Oslo og i forhold til både andres (teori) og egen tekst, det *refleksive* gjennom en teoretisk – filosofisk diskurs om temaet og det *kritiske* i form av en underliggende kritisk holdning og drøfting av praksisfeltet, teori og empiri i lys av en større helhet, bl.a i lys av gjeldende utdanningspolitikk. Nedenfor utdypes metodetilnærmingen i forhold til de ulike analysesjiktene.

2.1. Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en form for forskning som utføres ved at den som forsker er tett på virksomheten eller området det forskes på. Målet er å bidra til å finne løsninger på praktiske problemer i en virkelig situasjon. Forskeren er selv deltakende, og ikke objektiv utenforstående. Forskeren kommer ofte med forslag til endringstiltak, deltar i gjennomføringen av tiltakene og kontrollerer virkningene av dem (Wikipedia 2012 og Store Norske Leksikon 2012). Aksjonsforskning er en forskningsmessig tilnærming som er tett knyttet opp mot virksomhetsteori og sosiokulturell psykologi og pedagogikk og som understøtter institusjonelt forankrede utviklingsprosjekter (Eeg- Larsen, 2002).

Aksjonsforskning kan føres tilbake til Kurt Levine og hand arbeider på 1940 tallet. I Norge fikk formen en oppblomstring på 1960-70 tallet i sosiologiske forskningsmiljøer.

Aksjonsforskning er opptatt av at teori og praksis ikke er to adskilte kunnskapsstørrelser, men må i stedet berike hverandre og er en mye brukt metode innenfor forsknings- og utviklingsarbeid i profesjonsutdanninger og kunstutdanninger. Aksjonsforskning er en tilnærming til forskning og ikke en avgrenset forskningsmetode, som har kjennetegnes ved *praksisbasert problemforståelse, praksistilknytning, deltakelse og medvirkning* (ibid). I det følgende vil jeg knytte disse kjennetegnene til det utviklingsarbeidet jeg har gjennomført ved Kunsthøgskolen i Oslo, fakultet for scenekunst 2011-2012.

Jeg ble engasjert som rådgiver, utviklingsansvarlig og pådriver for revisjon av samtlige studieplaner ved scenekunsthøgskolen inkludert implementering av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Mandat for oppdraget utdypes nærmere i studieplansarbeidets sluttrapport (Haraldsen, 2011). Studieplansprosjektet ble innlemmet i mitt FOU arbeid som et aksjonsforskningsprosjekt og som del av dokumentanalysen av gjeldende studieplaner, og var en unik mulighet til å få inngående kunnskap til studieplanenes form og innhold, og ikke minst de fagansattes tanker, holdninger og syn på mål, innhold, vurdering og kvalitet på studieprogrammene. I forkant av prosjektet hadde jeg lest og analysert gjeldende studieplaner, og i den forbindelse etablert en forforståelse for styrker og svakheter i planene, og temaer som jeg ønsket å drøfte og problematisere i fagmiljøet. I møte med fagmiljøet, gjennom forelesning, møter, arbeidsseminarer og intervjuer/samtaler har jeg fått et god innsikt i fagmiljøets syn og holdninger på problemstillingene rundt sluttkompetanse og vurderings- og veiledningsrutiner.

Ser vi dette arbeidet opp mot kjennetegn ved aksjonsforskning, kan vi se at det første kjennetegnet, praksisbasert problemforståelse, innfris gjennom praksisfeltets egen opplevelse av praksisfeltet og reelle behov (Eeg- Larsen 2002). Kunnskapsutviklingen er alltid et resultat av forskernes samarbeid med de som arbeider i det aktuelle praksisfeltet, slik studieplansprosjektet var et tydelig eksempel på. Inneforstått i prosjektet lå en problemforståelse der utvikling av gjeldende studieplaner ble foretatt med mål om en kritisk gjennomgang, både faglig og pedagogisk, for å øke kvaliteten på studiene og studentenes læringsutbytte. Veiledning og vurdering var viktige temaer som ble berørt i forbindelse med å finne gode løsninger på problemene. Det var fagmiljøet selv som satt premissene for

problemidentifisering og kvalitetsløsningene som ble drøftet, og det var fagmiljøet, ved ledelsen, som tok initiativ til revisjonen og utviklingsarbeidet. Dermed ble det også sikret en god praksistilknytning i prosjektet. Når det gjelder krav om deltakelse og medvirkning stilles det i aksjonsforskningen krav om interaksjon mellom praksisrepresentanter. Det er ikke uvanlig at aksjonsforskeren forsker i eget fagfelt og i en rolle som prosjektleder (ibid), noe som var tilfellet i studieplansprosjektet. Forskerens (prosjektleder) rolle er å analysere, se sammenhenger og bistå med å drive endringsprosessen framover. Utviklingen og endring av praksis, som er målet med aksjonsforskningen, skjer i dialog og samarbeid mellom de ulike aktørene. *Det er nettopp evnen til å forstå feltet, komme i kontakt med aktører i feltet, klare å engasjere feltet slik at det vil være med i diskusjoner og i felles handling, som er varemerket for den gode aksjonsforsker* (Kari Marie Helle, I Eeg- Larsen 2002). I studieplansprosjektet opplevde jeg at prosessen levde opp til sitatets kjennetegn. Utfordringene videre i rapporten og analysene som følger i ettertid er å balansere nærheten til fagmiljøet og prosessene med evnene til faglig distanse. Studieplansprosjektet har gitt meg tilgang til en unik form for empiri som en ren dokumentanalyse av gjeldende og reviderte studieplaner alene aldri kunne gitt. De har gitt meg innsikt i de underliggende diskusjoner, problemstillinger og vurderinger som er foretatt i revisjonene og kvalitetsutviklingen, til selve begrunnelsene bak. På den måten vil jeg ha et ekstra sjikt i analysene, som er dypere enn det rent tekstlige.

Gjennom aksjonsforskningen har jeg undersøkt og innhentet kunnskap og erfaring rundt følgende spørsmål:

1. Hvilke begrunnelser vektlegges for de faglige og pedagogiske valg som er foretatt i forhold til studieplanens formål, innhold, struktur, arbeidsmåter og vurderinger?
2. Hvordan er gjeldende praksis i forhold til bruk av veiledning og vurdering, og hvilke tanker har fagpersonalet på temaene?
3. Hvilket forhold er det mellom studieplanenes sluttvurdering (definert i dokumentet) og gjeldende praksis for bruk av underveisvurdering og veiledning?
4. Hvilke rutiner og retningslinjer er utviklet formelt i forhold til veiledning og vurdering?

Spørsmålene besvares og drøftes i kapittel 4, både implisitt i drøftninger rundt ulike tematikk som behandles, og mer eksplisitt i 4.4 *Hvordan kan veiledning og vurdering bidra positivt i studentenes læringsprosess i kunstutdanning?*

2.2 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse handler om å analysere tekst. I denne sammenhengen er det studieplaner som er grunnlag for analysen. Studieplaner gir et godt grunnlag for analyse, særlig når det er to etterfølgende studieplaner som settes opp mot hverandre og analyseres, da de vil fange opp bevegelser i feltet og utviklingens retning. En studieplan inneholder informasjon om fagfeltets forståelse av studiets formål og rolle, målsettinger, faglige struktur og innhold, prioriteringer, pedagogiske verdier og styringsmekanismer. En studieplan er på et vis studiets ansikt utad, og

vil speile gjeldende syn på kvalitet i utdanningen. Studieplanene synliggjør også studentenes totale yrkeskompetanse som beskrives i studiets overordnede mål. Hvordan denne kompetansen er tenkt å utvikles og vurderes, gjennom studiets faglige innhold, undervisning og veiledning, synliggjøres til dels også i studieplanen, sammen med gjeldende praksis som er innhentet gjennom studieplansprosessen og de interne og faglige diskusjoner som er ført.

Dokumentanalysen vil kunne gi svar på følgende spørsmål:

1. Hvordan er sluttkompetanse beskrevet, og hvilke kompetanseområder er sterkest vektlagt? Er det fortatt en bevegelse i syn på kompetanse fra gjeldende til reviderte studieplaner, og hva forteller den?
2. Hvilke vurderingsformer er lagt til grunn for å vurdere studiets sluttkompetanse og eventuelle delkompetanse?
3. Er det samstemmighet mellom studiets kompetansebeskrivelser og vurderingsformer?

Spørsmål 1 vil bli analysert og drøftet opp mot teori i kapittel 3 (jf. 3.4), mens spørsmål 2 og 3 vil bli analysert og drøftet opp mot teori i kapittel 4 (jf. 4. 3). Følgende dokumenter er lagt til grunn for analysen:

- Gjeldende studieplaner for BA dans moderne dans- og samtidsdans og BA dans jazzdans.
- Gjeldende studieplan BA teater og skuespillerfag
- Gjeldende studieplan PPU dans og teater
- Nye utkast for reviderte studieplaner i BA Moderne- og samtidsdans, BA Jazzdans, BA teater og PPU dans og teater.

2.3 Teori – kartlegging, analyse, tilpasning og utvikling

Innenfor pedagogikk som forskningsdisiplin, er teori en viktig bestanddel. Teori er jo resultat av andres forskning og utviklingsarbeid og er bærer av flere hundre års pågående diskurser rundt viktige temaer. Innenfor pedagogikken er teori ment som *refleksjon over praksis*, da forholdet mellom praksis og teori alltid er virksomt i pedagogisk sammenheng (Løvlie 1992). Videre er det viktig å påpeke at pedagogisk teori må begrunnes ut i fra om de er adekvate eller ikke i den aktuelle sammenheng, mer enn om de er sanne eller ikke. En teori kan dermed være gyldig og adekvat i en sammenheng og ugyldig og inadekvat i en annen sammenheng. Dette henger sammen med forståelsen av at pedagogikk er en praktisk vitenskap. Moderne pedagogisk teori og filosofi har forlatt søken på de store spørsmål, og blitt mer opptatt av kommunikasjon, språk og kontekst. I teorien stilles grunnleggende spørsmål med et siktemål om å belyse, sette ord på, diskutere, problematisere og kritisere, helt i tråd med aksjonsforskningens siktemål. Teorien gir ekstra perspektiv, ved siden av det praktiske og empiriske, nemlig det refleksive og kritiske (ibid). I dette utviklingsprosjektet er det særlig teori knyttet til feltet veiledning og vurdering som står sentralt, men også teori knyttet til

kunstpedagogikk og estetiske læringsprosesser. Jeg har etterstrebet å legge flere og ulike kilder til grunn for å gi et nyansert og troverdig bilde.

I tillegg til å legge andres teori til grunn som et tolkningsutgangspunkt og perspektiv inn i analysene, vil dette prosjektet også i stor grad utvikle egen teori og bidra til faglig diskurs og videreutvikling. I forbindelse med min egen rolle som produsent av teori og tekst, som fortolker av praksis og som deltakende aktør, er det viktig å være bevisst noen forhold som virker inn. For det første vil mitt ståsted, min forståelseshorisont, virke som tolkningsbriller i hele prosessen og påvirke valg av problemstillinger, tekst- og teoriutvalg, tolkningsprosessen og ikke minst fremstillingen. Dette er en aktiv skapende prosess der det hele tiden foretas valg og avveininger. Absolutt objektiv og forutsetningsløs omgang med empiri, tekst og diskurser er ikke mulig, men heller ikke et siktemål innenfor den metodiske rammen som jeg legger til grunn. Jeg tror nettopp det å være tilknyttet praksisfeltet, er en styrke for de tolkninger og konklusjoner som gjøres, da de er gjort i tett dialog med og forståelse for praksisfeltet. Det kan også være viktig for å lykkes i implementering og i å endre praksis i kjølvannet av utviklingsarbeidet. Likevel har jeg forsøkt å legge til grunn en saklig, grundig og profesjonell holdning i mitt arbeid. Jeg har brukt tid som en faktor for å opprette faglig distanse. Mellom det aktive studieplansprosjektet og analysearbeidet i etterkant har det gått et halvt år, slik at jeg har fått rom til å bearbeide, systematisere og reflektere over prosessene jeg deltok i. I tillegg har jeg under hele arbeidet, i alle fasene, jobbet med teoritilfang og tolkning, for å spille inn andre utenforstående perspektiver og syn, også fra andre praksisfelt enn kunstutdanning og lærerutdanning.

3. Læringsprosesser i scenekunsthøgskolen

En liten blå hest

Vær barmhjertig, herre.

Vis en særlig omsorg for de mennesker som er så

logiske,

praktiske

realistiske

at de forarges

når noen kan tro

at det finnes en liten, blå hest...

(Helder Camara)

3.1 Et pedagogisk filosofisk bakteppe

Som et underliggende premiss for prosjektets problemstillinger er det viktig å gå litt nærmere inn å belyse hva som kjennetegner *kunstopplæring* og *estetiske læreprosesser*.

Kunstopplæring og kunstutdanning befinner seg i dualismens spenningsfelt mellom kunst og akademia og mellom teori og praksis. Dualismen mellom kropp og sjel splitter mennesket i to; en logisk og rasjonell tenkevne- den kognitive intelligensen- på den ene siden, og en handlende, intuitiv, uforutsigbar, følelsesbetont kropp på den andre (Nielsen 2000).

Pedagogikken, som et akademisk vitenskapsfag, ser tradisjonelt på kunnskap, erkjennelse og læring som noe som er knyttet til det kognitive og individuelle (sjel). Det oppstår da en motsetning til kunsten og scenekunstutdanningene som anvender en annen form for kunnskap, erkjennelse og læring, en som er mer kroppslig, sosial og sanselig forankret (kropp).

Pedagogikk og kunst blir dermed plassert i hver sin ende av dualismen, i et motsetningsforhold. Særlig tydelig blir dette spenningsfeltet når pedagogikken utdanningspolitisk stadig beveger seg mot en naturvitenskapelig forankret pedagogisk filosofi (realisme), som i flere århundrer har stått i et filosofisk motsetningsforhold til den humanistiske dannelsespedagogikken (idealisme) som kunstpedagogikken springer ut fra. Tabellen under gir en skjematisk oversikt over disse motsetningene (jf. tabell 3.1).

Naturvitenskapelig realistisk pedagogikk (Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk)	Kunstpedagogikk
<i>Mål- og kontrollstyrt didaktikk</i>	<i>Prosess og relasjonsorientert didaktikk</i>
<i>Resultat i fokus (mål og læringsutbytte)</i>	<i>Prosess i fokus (innhold og elev/student)</i>
<i>Dualistisk/oppdelt kunnskaps- og læringsforståelse</i>	<i>Helhetlig/integrert kunnskaps- og læringsforståelse</i>
<i>Vitenskapelig rettet</i>	<i>Profesjonsrettet</i>
<i>Læringsprosess: Planlagt/styrt, analytisk, synlig, dekontekstualisert, teoretisk, gjennom tanken</i>	<i>Læringsprosess: Intuitivt, opplevende, taust, deltakende, erfaringsbasert, gjennom kropp</i>
<i>Kvalitetsarbeid som kontroll (vurdering som kontroll)</i>	<i>Kvalitetsarbeid som "ledestjerne" (vurdering for læring)</i>
<i>Kunnskap, ferdighet og holdninger (generell kompetanse) oppsplittet</i>	<i>Praksis- teori integrert</i>
<i>Bruker- og samfunnsbehov i sentrum (yrkesrelevans og instrumentalisme/nytte)</i>	<i>Fagtradisjon i sentrum (fagets egenverdi)</i>
<i>Likhet, standardisering, maler, standardisert språk og praksis (sentralisert virksomhet)</i>	<i>Ulikhet, egenart, selvråderett, unik faglige praksis (desentralisert virksomhet)</i>

Tabell 3.1 Pedagogisk filosofiske spenninger

Kunstpedagogikken, den estetiske pedagogikken, har forsøkt å bygge bro over dualismen og ønsker å belyse og utvikle en mer helhetlig forståelse av kunnskap, læring og utvikling. Her integreres forholdet mellom teori og praksis, og utdanning forstås som en virksomhet. Begrepet *virksomhet* er sentralt i sosiokulturell psykologi (kulturpsykologi) og går i læringspsykologien under navnet *virksomhetsteori* eller *aktivitetsteori*. Virksomhetsteori er et filosofisk rammeverk for å studere ulike former for menneskelig praksis, en alternativ måte å se menneskelig tenkning og aktivitet på, der interaksjonen mellom individuelle forhold og sosiale kontekster står sentralt. Aktiviteten (praksis) står i sentrum, og den blir bindeleddet mellom den indre (individet) og den ytre verden (kontekst). I følge denne teoriretningen kan ingen virksomhet forstås uavhengig av samspillet mellom individ og kultur, og teori vil alltid være praksisladet (Dysthe 2001). *Teori* kan vidt defineres som det man tenker/oppfatter i hodet, inkludert både "common sense" oppfatninger og forskningsbasert kunnskap (Kvernbekk, 2012). Teori kan være både sann, adekvat, usann, inadekvat, eksplisitt eller implisitt. *Praksis* kan kort defineres som det vi gjør (handling). Kvernbekk drøfter hvilken rolle teori spiller i praksis, og hevder at i det "å se" praksis vil teori alltid være innblandet. Teori har innflytelse på *hva* vi ser og har *mulighet til* å se, og hva vi kan *tenke oss* å gjøre (fremtidsperspektiv), og teoriens betydning vil avhenge av kvaliteten på den. "Å se" praksis, slik en lærer gjør daglig innenfor kunstoppplæring, er ulike måter å *forstå* praksis på, og den forståelsen er infisert med teori, enten den er uttalt og bevisst eller helt ubevisst og implisitt. Det å øke sitt teoretiske tilfang, lære begreper og øke sin refleksjon, bidrar til å utvide sitt praktiske repertoar. Dette øker fleksibiliteten i repertoaret, for mange teoretiske begreper bidrar til at vi kan se på ulike måter, med ulike perspektiv, og svarene blir komplekse og fleksible. Men det øker også vår usikkerhet og utilstrekkelighet, da svarene ikke lenger blir klare og ensartede (ibid). Scenekunst har ingen lang tradisjon for teoribruk og teoriutvikling,

og er et utpreget praksisbasert og utøvende felt. Dette preger både utdanningene og læringsprosessene. Men som Kvernbekk argumenterer for og som det utover vil komme flere argumenter for, kan det være mye å vinne på å øke det teoretiske og refleksive fokuset i scenekunstopplæringen og i de fagansattes FOU virksomhet, også i forhold til å bedre kvaliteten på veilednings- og vurderingsarbeidet.

Innenfor både kunstpedagogikk og sosiokulturell teoriforståelse har forståelsen av teori-praksis relasjonen, praksis og praksiskunnskap (taus kunnskap) blitt utviklet og flere teorier er kommet til. Teori og praksis er ikke lenger nødvendigvis to ytterpunkter som lever i hver sin virkelighet, men to sider av samme sak. Filosofen Wittgensteins språkfilosofi (Johannessen 1979) har bl.a. bidratt til en utvikling av praksisbegrepet. Han påpeker at selve utøvelsen av en virksomhet må definere et begrep eller fenomen, ikke ren teori alene, som kun er tomme ord. Ordene må defineres gjennom sin praksis og bruk, og han bruker analogien “verktøykasse” for å framheve et mangfold av forståelser og bruksformer.

I en slik forståelse er praksis en relasjon mellom en ytre virkelighet og vår tenkning om den. Praksis er ikke begrenset til det vi gjør i den ytre virkeligheten, men vår tenkning om- og handling i – denne virkeligheten ((Handal og Lauvås 2000, s. 163).

I denne forståelsen integreres Kvernbekk's teoribegrep i praksisbegrepet. Handal og Lauvås presenterer i den forlengelse sitt begrep *praksisteori* som sentrum for utviklingen av profesjonskompetanse som forener både teori og praksis. Praksisteori er en form for personlig konstruksjon som omfatter egne erfaringer, andres systematiserte erfaring (teori) og egne holdninger og verdier. En viktig oppgave innenfor kunstopplæringen er nettopp å integrere teoretiske og praktiske aspekter i en egen praksisteori, da selve forståelsen av kunnskap og kompetanse innenfor scenekunst vanskelig lar seg plassere innenfor en dualistisk og splittet forståelse. Men det er også viktig at denne praksisteorien er kommuniserbar og åpen for tolkning, analyse og kritikk, og det krever språkliggjøring.

3.2 Kunnskap og kompetanse i kunstfag

Kunnskapen i kunstfag hevedes å være unik, fordi den forener menneskets tre grunnleggende erkjennelsesveier; følelse (indre emosjoner), opplevelse (det sansemessige) og analyse (det kognitive) (Hohr 1996). Det estetiske har i en rekke teorier opp gjennom historien (Schiller 1795/1991, Dewey 1916/1996, Løvlie 1990, Hohr 1996) blitt filosofisk utforsket som erkjennelsesform og blitt trukket fram som selve bindeleddet og drivkraften i menneskets erfaring og erkjennelse av verden, og mellom teori og praksis. Vektleggingen av den estetiske erkjennelsen, eller det estetiske sin rolle i læringsprosessen, bygger på et helhetlig menneske- og kunnskapssyn der ulike sider ved mennesket virker sammen og påvirker hverandre gjensidig. En slik kompleks og estetisk kunnskap er avhengig av synergi mellom tanke, følelse og handling, det som beskrives som et *utvidet* kunnskapssyn.

Kunnskap kan teoretisk deles opp i tre former, basert på Aristoteles sin kunnskapsforståelse, videreutviklet av blant annet Molander (Haraldsen 2005, Handal og Lauvås 2000).

Type kunnskap	Kunnskapens sammenheng	Kunnskapens bærere
Påstandskunnskap “episteme” Fakta og teori Teoretisk teori	- det vi kan vite <i>at er</i> og <i>hvorfor</i> Peker bakover mot <i>fortiden</i> , en forklarende, refleksiv erkjennelse	Kulturen Vitenskapen Historiske spor /kilder
Ferdighetskunnskap “techne” Praktisk, teknisk kunnskap Praksisteori	- det vi kan vite <i>hvordan</i> Peker framover mot <i>fremtiden</i> , en målrasjonell handlingsanvisning, “kokebok”, oppskrifter.	Yrkestradisjoner virksomheter “mesterne” praksisfellesskap
Fortrolighetskunnskap “phronesis” intuisjon, helhetskunnskap praktisk praksis	- det vi kan vite <i>når</i> Foregår i <i>nåtid</i> , en kroppslig forankret, situert, førbevisst, ikke- refleksiv kompetanse	Enkeltindividene Handlingen Praksis/profesjon

Tabell 3.2 Ulike kunnskapsformer

Aristoteles tre kunnskapsformer skulle sammen utgjøre deler av et samlet og komplekst kunnskapsbegrep. Men historisk har det utviklet seg et dualistisk skille mellom påstandskunnskap (teori) på den ene siden og ferdighets- og fortrolighetskunnskap (praksis) på den andre siden, der påstandskunnskapen har fått en dominerende status, særlig innenfor vitenskapen og utdanningssystemet. I tillegg kan det hevdes at ved en stadig sterkere målstyrt utdanning, har den produkt- og resultats-orienterte praksiskunnskapen, ferdighetskunnskapen (techne) fått en mer dominerende plass i utdanningspolitikken i forhold til fortrolighetskunnskapen (phronesis). Dette er svært uheldig, for fullverdig kunstoppplæring trenger et helhetlig kunnskapsbegrep som forener alle tre dimensjonene, og ikke minst et mangfoldig praksisbegrep. Det er jo nettopp kunstens (det estetiskes) fortrolighetskunnskap som er dens særegenhet og som evner å bringe kunsten forbi den tekniske produksjonen og fange opp det sublime. Uten denne form for praksiskunnskap, vil ikke kunstneren lykkes fullt ut i sitt virke, og kunsten står i fare for å bli ren og substansløs produksjon på lik linje med for eksempel produksjon av maskiner.

I begrepet *estetisk kompetanse* (jf. tabell 3.3) blir Aristoteles helhetlige kunnskapsbegrep videreutviklet i møte med estetisk teori og pedagogisk erfaringsfilosofi (Haraldsen 2005). Her beskrives kompetansen innenfor kunsten og kunstpedagogikken som sammensatt av det å *utøve, skape, oppleve* og *vurdere*. Kompetansen skal virke komplementært og veksle mellom teori og praksis og mellom ulike former for praksiskompetanse. Den tar også høyde for å bedre skille mellom læringsprosesser som er sterkt mesterlæreorienterte, lærerstyrte og ferdighetsstyrte (ren techne) og de mer skapende og oppdagende læringsprosessene som i større grad vektlegger en aktiv og reflektert elev (kombinasjon av techne og phronesis).

Kompetanse	Beskrivelse
Utøve	Den utøvende dimensjonen retter seg mot det å praktisere ferdigheter samt å formidle, og det kombinerer både ”techne” og ”phronesis”. Det gjelder alt fra ren ferdighetstrening og teknikktilegnelse til det å formidle, uttrykke og kommunisere med et publikum. Mål: Utvikle ”kunstneren” som utøvende kunstner
Skape	Forutsetter kreative og improvisatoriske prosesser Å skape handler om å uttrykke og formgi. Det kan være å formgi en idé eller besvare en problemstilling kunstnerisk. Vi kommuniserer via et kunstnerisk medium. En utøvende scenekunstner er alltid medskapende i formidling av gitt materiale, da det innebærer tolkning og tilpasning. Graden av frihet og aktiv deltakelse, kan variere fra prosess til prosess, der å koreografere er det andre ytterpunktet. Mål: menneskelig innsikt og vekst, kreativitet og den ”skapende” kunstner.
Oppleve	Opplevelsesperspektivet kan være aktivt både når studenten har rollen som ”kunstner” og som ”publikum”. Sentralt står det å motta, erfare, erkjenne og reflektere (jf. 3.3). Danningsaspektet, det å dannes gjennom møtet med estetiske erfaringer, er sentralt i det å oppleve. Videre er det å åpne opp og aktivisere vårt sanseapparat essensielt. Oppøve ”varheten” for sanseintrykk, emosjonelle, kroppslige og kognitive inntrykk, utvikle ”phronesis” kunnskap. Mål: danning, menneskelig vekst
Vurdere	Det å vurdere en estetisk opplevelse eller et estetisk objekt innebærer evnen til å utøve skjønn, begrunne, fortolke, kommunisere og kritisere. Kunne sette ord på opplevelsene, gjøre det tause eksplisitt og utvikle et språk om kunst. Det krever god begrepsforståelse og kommunikative ferdigheter, samt innsikt i de former, uttrykk og virkemidler de ulike kunstarter representerer. Mål: danning, utvikle kunstteori, utøve kunstkritikk

Tabell 3.3 *Estetisk kompetanse*

I forhold til scenekunstutdanning, og all utdanning for øvrig, blir det viktig å integrere kunnskapens ulike aspekter og synliggjøre hvordan de virker utfyllende sammen i læringsprosessene. Kunnskapen i scenekunst er sammensatt av mange aspekter; praktiske, visuelle, intuitive, skapende, symbolske, emosjonelle, kroppslige, analytiske, rasjonelle og strategiske aspekter, og det er vekselvirkningen mellom de ulike aspektene som er unik i de dynamiske estetiske læreprosessene (jf. 3.2).

Et annet kjennetegn ved kunnskapen innenfor scenekunst er at den er *personlig* og *konstruert*. Den finnes ikke der ute som gitt, for så å plukkes den ned som stjerner på en himmel. Den må erverves gjennom deltakelse, handling og egen refleksjon. Ulik form for kunnskap blir konstruert gjennom aktivitet og praksis, og gjennom interaksjon og samhandling innenfor en gitt kulturkontekst, det være seg skolekultur eller kunstkultur (Handal og Lauvås 2000). Denne praktiske kunnskapen, som inneholder både ferdighetskunnskap og

fortrolighetskunnskap, utøvende, skapende og opplevende dimensjoner, går også under betegnelsen *taus kunnskap* eller *taus kompetanse*. Michael Polyani framsatte tidlige tanker om den tause, kroppslige og intuitive kunnskapen (tacit knowing), som virket i tillegg til den mer kjente verbale kunnskapen (focal knowing), og pekte på betydningen av personlig, ikke artikulerbar kunnskap og læring (Handal og Lauvås 2000). Denne kunnskapen er kjennetegnet ved at den mangler språk og symboler, den lar seg vanskelig beskrive og den er del av ulik praktisk kunnskap som kun tilegnes gjennom erfaring. Det kan for eksempel være å sykle, kjenne igjen et ansikt, utøve kunst, ulike former for yrkeskunnskap m.m. Denne form for kunnskap kan ikke overføres i form av formidlingsundervisning i tradisjonell pedagogisk forstand, men må læres gjennom praksis, *i handling*, noe som gjør at kunstpedagogikken har noen andre utfordringer enn tradisjonell pedagogikk. Dette er essensielt ved utøvende scenekunst. Den kan ikke læres via kunnskap *om* kunstarten alene ("vurdere" er dog et viktig refleksivt supplement), men gjennom et praktisk møte - læring *gjennom* kunstarten.

Handling blir et sentralt element i forhold til læring gjennom scenekunst, det er snakk om en form for handlingskunnskap som *virker* og ikke bare *er*. Når kunnskapen blir virksom (jf. virksomhetsteori), går den også over i å bli en *kompetanse*. Begrepet kompetanse, viser egentlig til det latinske *competetia* som betyr "skikkethet" som var mer vanlig i forhold til definisjon av formell kompetanse. Begrepet har i nyere tid fått et mye bredere bruksområde og integrerer i dag også realkompetanse. *Kompetanse* er den totale beredskapen for å løse oppgaver og håndtere situasjoner, den er bruks- og mestrings – orientert og inkluderer et helhetlig kunnskapssyn (ibid). Både begrepene *handling* og *kompetanse* er sentrale innenfor scenekunstopplæringen, og knyttet til estetisk kompetanse beskrevet ovenfor. I scenekunstopplæring som er sterkt basert på mesterlære, kommer naturligvis den utøvende kompetansen og metodekompetansen som handler om hva vi skal gjøre og hvordan, sterkt fram og i fokus. Her blir den skapende og opplevende dimensjonen, sammen med den reflekterende dimensjonen (å vurdere) viktig for å supplere det rent ferdighetsmessige og for å skape større handlingsrom i tilrettelegging av gode læringsprosesser. Veiledning og underveisvurdering kan være viktige verktøy for å utvikle studentenes estetiske handlingskompetanse og bevissthet rundt hvordan fag, metoder, læringsprosess og sosiale omgivelser virker inn på læringsresultatet og hvilken rolle studentene selv har i denne utviklingsprosessen (Pettersen og Løkke 2004).

3.2.1 Utvikling av estetisk handlingskompetanse:

Hvordan en slik estetisk handlingskompetanse utvikles, er det særlig brødrene Dreyfus som har bidratt til gjennom sin "ekspertiseforskning". De har hatt særlig fokus på utviklingen fra "kompetent utøver" til "ekspertutøver", der de fant en markant forskjell mellom den kunnskap og kompetanse den kompetente utøver kontra eksperten innehar. De har utviklet et stadiemodell i utvikling av handlingskompetanse fra "novise" til "ekspert" som beskriver kjennetegn ved utviklingen som kan være relevant i kunstopplæring, da den også gir viktige innspill til lærer og veileder i forhold til å analysere hvor elev/student befinner seg i

utviklingsprosessen og hva som kan være viktig innhold og støtte i utviklingens ulike faser (se tabell 3.3).

Stadium	Kjennetegn
Novise	Novisen lærer seg kunnskap og regler for handling og kopierer disse for å gjennomføre handlingen. Ingen fleksibilitet eller selvstendighet
Viderekommen nybegynner	Erfaring gir tilgang til flere eksempler på meningsfulle aspekter og handlinger ved situasjonene som brukes i tillegg til kopi av kunnskap og regler
Kompetent utøver	Etter hvert som eksemplene og nyansene blir mange, utvikles ferdighet i å velge ut de mest vesentlige aspektene og vektlegge disse. Engasjementet øker og utøveren føler ansvar for egen utøvelse
Dyktighet	Regler og prinsipper erstattes med situasjonelle sondringer, intuitiv adferd erstatter overveide reaksjoner. Man ser hva som må gjøres og handler direkte
Ekspertise	Man ikke bare vet hva som må gjøres i en gitt situasjon, men også hvordan det må gjøres. Eksperten kan umiddelbart differensiere mellom ulike situasjoner som krever ulik form for handling.

Tabell 3.4 *Dreyfus og Dreyfus ferdighetsutviklingsmodell* (Handal og Lauvås 2000)

Modellen viser at kompetanseutviklingen går fra stor grad av støtte i kunnskap, regler, prosedyrer, undervisning og lærer til intuitive og selvgående eksperter som bare *virker*. I forhold til Aristoteles to praksiskunnskaper, kan vi si at utviklingen går fra en ren ferdighetskunnskap (techne) til en mer utpreget fortrolighetskunnskap (phronesis). En kompetent utøver er analytisk, kalkulerende og artikulert, mens ekspertutøvelsen er holistisk, intuitiv og uartikulert i sin utøvelse. Det peker mot en læringsprosess som beveger seg fra mye hjelp og støtte tidlig, til selvgående og selvstendig utøving og læring. Dette er et kjent pedagogisk prinsipp, det såkalte ”stillasprinsippet” (scaffolding). Stillasprinsippet innebærer en gradvis utvikling fra mye støtte til ingen støtte, akkurat som stillasets funksjon er på en byggeplass, slik navnet peker mot (Imsen 2005). Begrepet stammer fra den sosiokulturelle pedagogen Vygotsky, som knytter det til *Den proksimale utviklingssonen*. Denne sonen er en vekstsone som peker på det utviklingsnivået som befinner seg mellom det en kan klare på egenhånd (individuell) og det en kan klare med hjelp fra en mer kompetent annen (i støttende læringsfelleskap). Vygotsky ser for seg at slik støtte virker som medierende verktøy for læringen. Vi lærer ved aktiv bruk av den kulturelle konteksten vi befinner oss i. Vi lærer altså kontekstuell, med bruk av ulike verktøy som virker som støttende stilas på utviklingen, og det kan være en lærer, språk, en bok eller datamaskin o.l (ibid). Stillasprinsippet er sentralt både i mesterlære og i veiledningsforløp (jf. 4.2.4). Men modellen til Dreyfus- brødrene er kanskje ikke godt nok nyansert og tilpasset alle former for yrkesutøvelse, og har derfor også mottatt en del kritikk. Særlig i forhold til at refleksjon og teori ikke anvendes av ”eksperten”, men kun i tidligere stadier. Eksperten til Dreyfus- brødrene blir mer forstått som en slags ”rutineekspert”. Kritikere hevder også at denne modellen skaper et ”erfaringstyranni” der praksis blir alt, med de svakheter som dette innebærer. Lignende kritikk kan også indirekte rettes mot scenekunstutdanningen i sin mest ”tradisjonelle form” der de tekniske og utøvende aspektene, som er tause og praktiske, vektlegges i så stor grad at det går på bekostning av

både de skapende, de refleksive og teoretiske perspektivene. Det må imidlertid påpekes at ikke all praksis ved scenekunstutdanningene er ”tradisjonell”, det finnes et mangfold av undervisningspraksiser.

Det har i senere tid blitt skilt ut tre ekspertroller; ”rutineeksperten”, ”den artistiske eksperten” og ”den adaptive eksperten”. ”Rutineeksperten” samsvarer med Dreyfus - brødrenes ekspertbeskrivelse, med sin styrke i hurtig, ubesværet, nyansert og flytende utøvelse i domenespesifikke situasjoner. ”Den artistiske eksperten” har sin styrke i å fange inn det partikulære, det unike i situasjonen her og nå og tilpasse seg dette, og er derfor mindre bundet av det ”normale” og kan kanskje tilskrives stor grad av fortrolighetskunnskap. ”Den adaptive eksperten” kan på sin side organisere sin kunnskap både hierarkisk og nettverksbasert og har god oversikt. Oppmerksomhet og bevissthet om egen tenkning og forståelse av egen posisjon er også et kjennetegn (Handal og Lauvås 2000). I forhold til scenisk utøvelse kan det være elementer av alle tre ”ekspertene” som kan gjøre seg gjeldene, og bildene peker også mot ulike typer utøvere som vi kan kjenne igjen fra kunstfeltet, og deres styrker og svakheter. Litt forenklet og stereotyp kan kanskje ballettutdanningen karakteriseres mest innenfor utvikling av rutineeksperten, mens teaterutdanningen i sin praksis mer dyrker fram den artistiske eksperten. Størst utviklingspotensial har begge fagfeltene i retning av å utvikle den adaptive eksperten. Her kan de utøvende utdanningene kanskje høste erfaring fra den pedagogiske utdanningen, som i mye større grad vektlegger studentenes teoretiske, metakognitive og refleksive kompetanse. Kanskje er det ideelle og utvikle en kombinasjon av alle tre ekspertene?

Donald Schön har også forsket mye på profesjonelle yrkesutøveres praksis og utviklet teori rundt handlingskompetanse på bakgrunn av sine empiriske studier. Han støtter opp om ”den adaptive eksperten” (Handal og Lauvås 2000). Hans funn peker på at mesteparten av den spontane yrkesvirksomheten er basert på avgjørelser som treffes her og nå, uten bevisst planlegging eller bruk av relevant teoretisk kunnskap, og disse vurderingene er ofte ubevisste og uartikulerbare i etterkant. Schön bruker begrepene *handlingskunnskap* (knowing- in action) og *handlingsrefleksjon* (reflect- in - action) som analytiske verktøy. Ofte vil en yrkesutøver oppleve at praksissituasjonen må tilpasses, den inneholder elementer av nyhet, usikkerhet og kanskje verdikonflikter, og handlingskunnskapen (knowing - in – action) strekker ikke til. Utøveren må da tolke situasjonen og gjøre sine valg i situasjonens hete, han må reflektere og ”skape” mens han handler og dermed utvikle sin handlingsrefleksjon (reflect –in- action). Nøkkelen i denne handlingsprosessen, for å oppnå gode handlingsresultater, er å kunne omskape situasjonen i lys av tidligere erfaring, kunnskap og handlingsrepertoar, med øye for fremtidig strategi. I tråd med Kvernbekks vektlegging av teori for å utvide evnen til ”å se” praksis, vektlegger Schön også en mer teoretisk og refleksiv praksisvurdering her og nå. Resultatet er at hver ny sekvens innebærer læring og en økning i handlingsrepertoar og handlingskunnskap (knowing- in action). Det å oppøve evnen til å reflektere i handlingen (reflect- in – action) er helt essensielt i profesjonsutdanning ifølge Schön, som bør vektlegge opplæring i å anvende det substansielle kunnskapsinnholdet formidlet gjennom utdanningen, altså øke det teoretiske repertoaret. Dette må skje i kombinasjon med aktiv veiledning i

handlingsrefleksjon og skapende kompetanse, og ikke bare i rene tekniske ferdigheter. Det er viktig at kunnskapen ervervet i utdanningsinstitusjonen blir inkorporert i studentenes praktiske handlingsrepertoar og overført til praksis. Altså knytte bånd mellom teori og praksis i en gjensidig utviklingsprosess. Studentene må veiledes i å reflektere over sine egne tause teorier om fenomener i praksis, i lys av relevant teori, sammen med fagets ”mestere” og medstudenter (ibid). Her ser vi tydelig at Shcön i mye større grad vektlegger refleksjonens rolle enn Dreyfus brødrenes modell. Og han framhever også behovet for at ”mesterene” eller lærerene artikulere og reflekterer rundt eget virke og trekker dette med inn i undervisnings- og veiledningssituasjon. Det gjør oss også bevisst at vi i større grad må skille mellom det å utøve (kunstnerrollen) og det å undervise og veilede (lærerrollen) i utøvende praksis (se også 3.3).

Innenfor scenekunst, som tradisjonelt er sterkt praksisorientert og mye basert på uartikulert innhold og metoder, vil kanskje Dreyfus- brødrenes modell virke gjenkjennende og godt beskrivende for mye av scenekunstutdanningsvirksomheten, mens den praktisk- pedagogiske utdanningen i større grad støtter en adaptiv ekspertrolle. Men det er som sagt en del kritikk rettet mot rutineeksperten, kritikk som også går igjen i kritikk mot ren mesterlære – tradisjon innenfor veiledningsteorien (jf.4.2). Det å utvikle metakognisjon og refleksjon rundt kunstfagenes praksis og prosess, gjennom god og bevisst undervisning, vurdering og veiledning, kan være et viktig virkemiddel i å oppnå økt læringsutbytte.

3.3 Estetiske læreprosesser

Å lære er å leve, og å leve er å lære”

(Guldbrandsen og Forslin 1997, s. 41)

Kunstopplæring og kunstutdanning baserer seg på en sterk mesterlære- tradisjon. Den kan karakteriseres som opplevelsesbasert, kroppslig, situert, deltakende, distribuerende og sosial (Dysthe 2001). Denne læringsprosessen er teoretisk og forskningsmessig utviklet innenfor det som kalles sosiokulturell læringsteori og virksomhetsteori. I det følgende vil karakteristiske trekk ved denne læringsformen belyses i relasjon til kunstopplæring.

3.3.1 Læring gjennom kroppslig opplevelse

Kunnskapen i scenekunst er som beskrevet ovenfor kjennetegnet ved å være opplevelsesbasert, sanselig og symbolsk, med stor grad av fortrolighetskunnskap involvert. *Opplevelse* står i sentrum for menneskelig virksomhet, og menneskets erkjennelse og væren i verden. Kunsten berører mennesker, den er personlig og direkte. Ifølge Hansjörg Hohr (1996) utgjør opplevelsen selve kjernen i menneskets erkjennende arbeid, ens fremste verktøy til å forstå sitt forhold til verden, til å konstituere sin identitet. Denne estetisk forankrede og

helhetlige kunnskapsformen representerer derfor en grunnleggende aktivitets- og erfaringsform, som betinger kvaliteten av andre erkjennelsesformer. Estetiske læreprosesser er derfor viktige i all opplæringsvirksomhet, og ikke bare i kunstopplæringen der den står sentralt. Opplevelsen skiller seg klart fra den logiske *analysen* (knyttet til påstandskunnskap) som aktivitets- og erkjennelsesform. Analysen innebærer en erkjennelse som konstituerer en verden av enkeltfenomener, et teoretisk bilde på verden. Den nedfelles i form og begreper, den er abstrakt og artikuleres i et logisk språk. Opplevelsen på den andre siden er en kompleks symbolsk formidlet erkjennelsesform som er preget av helhet, det dreier seg om en kroppslig (sanselig), følelsesmessig og intellektuell erkjennelse av verden. I opplevelsen gis det mulighet til å erfare kompleksitet og kontinuitet i tid og rom. Det er snakk om helhetserfaringer som blir både dypere og mer meningsfulle (ibid). Vi kan ved hjelp av analyse av koreologi (nedtegnet koreografi) vite hvilke dansetrinn og hva slags form en koreografi består av, men det blir meningsløst dersom denne kunnskapen ikke er forankret i opplevelsen av dansen i tid og rom, både intellektuelt, visuelt, musikalsk og følelsesmessig.

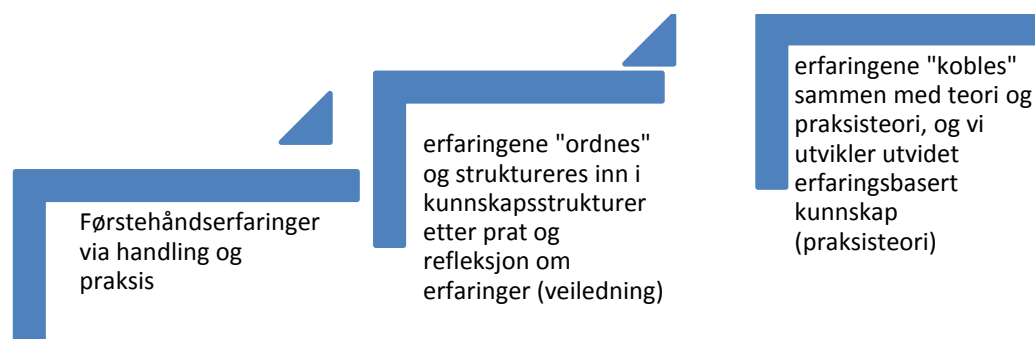
Kroppen står helt sentralt i denne opplevelsesbaserte erkjennelsen av verden. Når du opplever scenekunst, enten som skapende, utøvende, deltakende eller observerende, opplever du med *hele* deg til stede; du sanser, bearbeider, gir opplevelsen en følelsesmessig form, reflekterer og kobler den sammen med tidligere erfaringer, før du lagrer den som et minne. Som mennesker i verden *er* vi i våre kroppar direkte, som kroppssubjekter. Læringsprosessen kan ikke skilles fra kroppen. Ren analyse er i dette perspektivet umulig, uten først å gå veien via kroppen og opplevelsen. Alt vi opplever og foretar oss som mennesker i verden, skjer i kroppen eller *gjennom* kroppen i interaksjon med omgivelsene. Et objektivt utenfra perspektiv på verden er en umulighet, et ikke eksisterende perspektiv, da du aldri kan forlate din posisjon i verden. Og denne interaksjonen med omgivelsene foregår i aktivitet, gjennom praktisk virksomhet (Guldbrandsen 2005). Til og med i cyberspace, den virtuelle virkeligheten, er kroppen med oss som resonansbunn og erfaringskanal (Løvlie 2003). Dette skiller seg fra det dualistiske kroppssynet som vi bl.a. finner hos Descartes, der det menneskelige subjekt utelukkende knyttes til sjelen og vår fornuft, og der kroppen blir noe underordnet, noe sekundært ved vår eksistens, sett på som et objekt som vi kan styre og forme med tanken (den mekaniske kroppen) (Nielsen 2000). I dette splittede kroppssynet, tror man på at mennesket kan løsrive refleksjonen og fornuften fra sin kropp i verden og gjøre den objektiv. Men det er vel mer et teoretisk, enn et virkelig skille. Vi må forstå at erfaring og erkjennelse er noe dynamisk og levende. Kroppen vår er både et handlende *subjekt* og et mottagende *objekt* på samme tid, noe som blir beveget og beveger i tråd med filosofen Merleau-Ponty sin forståelse av den fenomenologiske kroppen (Haraldsen 2005). Her forstås kroppen som forankret i verden og som situert. Mennesket og kroppen kan ikke atskilles fra verden, for kroppen representerer menneskets grunnleggende væren i verden, som både sansende og tenkende på samme tid. Det kroppslige og sansemessige er basis for alt vi gjør; det kognitive, følelsesmessige, visuelle og intuitive eksisterer og utvikles *i* kroppen som en helhet. Også i utstrakt intellektuell virksomhet, som når vi tenker, snakker og skriver, bruker vi kroppen og fysiske handlinger (hjernen, stemmen og hendene) (Guldbrandsen og Forslin 1997). En konsekvens av denne forståelsen, inspirert av sosiokulturell virksomhetsteori, er at all erkjennelse, all læring og all

kunnskapstilegnelse skjer gjennom kroppslig opplevelse og praksis. Å trene opp evnen til å aktivt ”oppleve” blir dermed et helt sentralt læringspremiss.

3.3.2 Læring gjennom erfaring og refleksjon

Den kroppslige opplevelsen som er sentral i læringsprosessen, er knyttet til det å erfare. Erfaringen forankret i opplevelsen er utgangspunktet, men det blir ikke nødvendigvis læring av erfaring alene. Læringen fullføres ikke før vi også har reflektert over praksis, og omdannet erfaringene til praksisteori, til semantiske, visuelle eller auditive kognitive strukturer. Denne forståelsen bygger på John Deweys pragmatiske erfaringsfilosofi og er i senere år blitt videreutviklet mye, særlig innen feltet organisasjonslæring. Deweys slagord ”learning by doing” er berømt og kjent for de fleste, og sikter til at læring forutsetter aktivitet og erfaring. Men det er ikke nok å *bare* gjøre. Deweys erfaringsbegrep er dobbeltsidig, den har et aktivt og et passivt element. Det aktive består av handling, mens det passive består av refleksjon. Erfaringene vi gjør i praksis, i handlingen, må altså reflekteres over og knyttets til våre kognitive strukturer for at læring skal finne sted. Læring er rekonstruksjon av opplevelse og erfaring. Vi må også forbinde læringen med virkeligheten igjen, slik at veien til anvendelse av kunnskapen blir kort. Slik forsøker Dewey å binde teori og praksis sammen gjennom en gjensidig vekselvirkning mellom handling og refleksjon, og hans teori støtter Schön sitt syn på handlingskompetanse og min modell for estetisk komplementær kompetanse, som i større grad enn tradisjonell kunstopplæring, i ren mesterlæretradisjon, fremhever rollen til det teoretiske og refleksive (å vurdere) i læringsprosessen (Dewey, 1916/1996).

Erfaringsbasert læringsteori bygger videre på Deweys teori. Felles for læringsprosessene innenfor dette feltet, er at de har et erfaringsmessig induktivt utgangspunkt (Pettersen og Løkke 2004). De tar utgangspunkt i enkeltstående, praktiske erfaringer i motsetning til deduktiv tilnærming som starter læringsprosessen i generelle teoretiske prinsipper. Altså foregår læringsretningen først og fremst fra praksis til teori, derav navnet erfaringsbasert. ”Læringstrappa” (figul 3.2) illustrerer utviklingen av kunnskap fra praksis til praksisteori.



Figur 3.1 *Læringstrappa* (bearbeidet fra Pettersen og Løkke 2004, s. 53)

Som vi ser kobles praksis og teori, handling og refleksjon sammen i læringsprosessen. Språk og kommunikasjon blir bindeleddet, stillaset som støtter læringsprosessen fra praksis til praksisteori. Det er viktig å påpeke at ikke all kunstnerisk eller yrkesrelatert kompetanse er taus og uartikulerbar, det forgår mange både språklige og refleksive prosesser i scenekunsthagene allerede. Men jeg tror likevel et stort uutnyttet potensial der, som kan hentes fram ved å utvikle artikulasjonen og den teoretisk funderte refleksjonen innenfor kunstopplæringen.

Kolb (Handal og Lauvås 2000 og Pettersen og Løkke 2004) har utviklet en kjent sirkulær læringsmodell som viser hvordan læring består i en veksling mellom å være deltaker i praksis og å teoretisere og begrepsfeste kunnskap i etterkant. Han hevder at læring foregår i slike "sløyfer" som innebærer stadig veksling mellom ulike posisjoner og perspektiver; aktiv eksperimentering, observasjon, samtale, refleksjon, tilbakemelding. Ulike personer har også ulike preferanser for hvilke perspektiver de foretrekker.



Figur 3.2 Kolbs lærings sirkel (Pettersen og Løkke 2004, s. 54)

I den erfaringsbaserte læringsteorien fokuseres det som vi har sett på vekselvirkningen mellom handling og refleksjon, mellom praksis og teori. Erfaring og forskning viser imidlertid at i praksisopplæring, mesterlære og veiledning tilknyttet disse læringsformene, blir ofte fase 3 (generalisering og abstraksjon) behandlet mangelfullt eller ikke i det hele tatt (Pettersen og Løkke 2004). Det dreier seg om fagets og yrkets substansielle kunnskapsbase som består av både forskningsbasert (teoretisk teori) og erfaringsbasert (praktisk teori) kunnskap. Dette er problematisk i læringsammenheng, fordi som både teori og forskning viser, gir erfaring i seg selv ikke automatisk bevisst læring. For å omsette erfaring til kunnskap og erkjennelse, og for å videreutvikle fagkompetansen, trenger vi aktive strategier rettet mot fase 3 i læringsprosessen. Da blir graden av artikulasjon vesentlig for å støtte

refleksjons og kunnskapsbyggingsaspektet. Målet må være å forsøke å gjøre mer kunnskap bevisst og verbal, slik at den kan kommuniseres, deles, reflekteres over og videreutvikles til praksisteori og teori, slik Dewey, Kvernbekk og Handal og Lauvås også vektlegger. Refleksjonsprosessen, der kunnskapen forankres, gis mening og sluttes, er helt essensiell. Modellen om estetisk kompetanse støtter dette og integrerer den teoretiske og språklige kunnskapen i større grad og vektlegger også det skapende element i læringsprosessen.

I kunstutøvelse, -produksjon og -utdanning står slik praksisbasert læring sentralt, og mange kunstnere og kunstpedagoger kjenner seg igjen i en slik praksisnær, nonverbal og intuitiv kunnskapsforståelse og læringsprosess. Men det er stor variasjon i hvor stor grad kunnskapen er bevisst, reflektert og kommuniserbar, eller ren intuitiv og taus. Denne problemstillingen skaper også utfordringer for kunstopplæringen, der behovet for å kunne kommunisere, strukturere, tilrettelegge, formidle, veilede og vurdere er større enn for ren kunstproduksjon og -formidling. For kunnskapen må også kunne gripes, kommuniseres, behandles og kritiseres for å støtte eleven/studentens læringsprosess og veksling mellom teori og praksis. Det er viktig at ikke kunstopplæringen går i “erfaringstyranni-fellen” som forfekter et syn om at praksis er selvtilstrekkelig. Særlig i kombinasjon med lærerstyrt undervisning av mer autoritære ”mestere” som i liten grad vektlegger den skapende dimensjon i læringsprosessen, kan dette bli uheldig. Det kan i verste fall legitimere dårlig praksis ved at det i for stor grad legges til grunn vaner, tradisjoner og oppskrifter uten å forstå dem eller kritisk teste om de er holdbare, og det kan utdanne passive, lydige og lite selvstendige elever/studenter (kunstnere) (Handal og Lauvås 2000, Haraldsen 2005). Det å utvikle kompetanse og bevissthet rundt bruk av veiledning og vurdering, og ikke minst refleksjonens og teoriens rolle i dette arbeidet, er nettopp et viktig grep for å skape bedre sammenheng mellom teori og praksis, mellom handling og refleksjon.

3.4 Læringsprosess i scenekunsthøgskole- styrker og utfordringer

3.4.1 Oppsummering

Sammenfattende kan vi peke på følgende kjennetegn ved læringsprosessen i scenekunsthøgskole:

- Springer ut av et kunstpedagogisk ide- og verdisyn som ligger tett opp til en humanistisk danningstradisjon, men med påvirkning også fra den mer progressive og pragmatiske reformpedagogikken. Viktige trekk og kjennetegn er prosess- og relasjonsorientert didaktikk, helhetlig kunnskapssyn, erfaringsbasert og kroppslig forankrede læringsprosesser, praksis- teori integrasjon der teorien uttrykkes i “praksisteori”, fagets egenverdi i sentrum og desentralisert og profesjonsrettede virksomheter.
- Kunnskapen forstås som helhetlig, kompleks og estetisk. Den integrerer Aristoteles tre kunnskapsaspekter; påstandskunnskap (episteme), ferdigheter (techne) og

fortrolighetskunnskap (phronesis), og den estetiske kompetansens dimensjoner; utøve, skape, oppleve og vurdere, om enn ikke i et helt ideelt styrkeforhold.

- Kunnskapen forstås også som personlig, taus og konstruert og uttrykkes i begrepet *handlingskompetanse*, en helhetlig og dynamisk kunnskap som er virksom i handling og praksis.
- Utvikling av handlingskompetanse har vært gjenstand for mye forskning og teoriutvikling, bl.a. av brødrene Dreufys og Schön. Det er snakk om en stadiemessig utvikling som går hånd i hånd med det pedagogiske “stillasprinsippet”. Uenigheten går på graden av teori og refleksjon i læringsprosessene. Schön vektlegger refleksjon i stor grad, og støtter seg bl.a. til erfaringsteori og Vygotsky som vektlegger “den proksimale sonen for utvikling”, som understøttes av medierende verktøy som lærer, språk og teori/kunnskap.
- Estetiske læreprosesser kjennetegnes av at læringen foregår gjennom kroppslig opplevelse og induktivt fra erfaring (praksis) til refleksjon (teori) i ulike læringsløyper. En fenomenologisk kroppsforståelse (den levde kroppen) legges til grunn.

3.4.2 Empirisk analyse av scenekunstutdanningen ved Kunsthøgkolen i Oslo.

Gjennom aksjonsforskningen i studieplansprosjektet og ved en dokumentanalyse av gjeldende og nye studieplaner ved BA dans (klassisk, jazzdans og moderne- og samtidsdans), BA teater og skuespillefag og PPU dans og teater har jeg forsøkt å belyse følgende spørsmål:

1. Hvilke begrunnelser vektlegges for de faglige og pedagogiske valg som er foretatt i forhold til studieplanens formål, innhold, struktur, arbeidsmåter og vurderinger?
2. Hvordan er sluttkompetansen beskrevet, og hvilke kompetanseområder er sterkest vektlagt? Er det fortatt en bevegelse i syn på kompetanse fra gjeldende til reviderte studieplaner, og hva forteller den?

Første spørsmål besvares bare delvis nå, og videre i neste kapittel med fokus på veiledning og vurdering. Studieplansprosjektet berørte implisitt syn på læringsprosess og læring gjennom de omfattende faglige diskusjoner som arbeidet framkom. Flere valg som er foretatt i forhold til studiestruktur, studieinnhold og arbeidsmåter har vært influert av læringssyn og setter rammer for fremtidig læringsprosesser. Jeg trekker inn refleksjoner rundt første spørsmål i tilknytning til presentasjonen av sluttkompetansebeskrivelsene og utviklingen av disse, men sentrerer analysen til spørsmål 2.

3.4.2.1 Kunnskap og kompetanse i BA dans

Dersom vi først ser på studiestrukturen og sammenligner studiepoengfordelingen mellom teoretisk påstandskunnskap på den ene siden, og praktisk kunnskap (vite hvordan og vite når) på den andre siden, ser vi at i fordelingen er massiv i forhold til det utøvende og praktiske kontra det teoretiske, og revisjonen viser minimal bevegelse (jf. tabell 3.5). Nå gir tabellen

imidlertid et noe skjevt bilde, da refleksive og teoretiske perspektiver til en viss grad er noe integrert i praktiske fag og emner, det ligger i fagenes egenart.

Studieprogram	Utøvende		Skapende		Teoretisk	
	Gjeldende	Revidert	Gjeldende	Revidert	Gjeldende	revidert
Klassisk ballett	75%	75%	5,5 %	5,5%	19,5 %	19,5%
Moderne- og samtid	80,5%	80%	10%	11%	9,5%	9%
jazzdans	80,5%	80%	6,5%	6%	15,5%	14%

Tabell 3.5 oversikt over studiepoengfordeling på kompetanseaspekter

Neste spørsmål for analysen er hva kompetansebeskrivelsene eksplisitt peker på i forhold til kompetanseaspekter. Gir disse et mer presist bilde av kompetansen og henger de sammen med fag og emnefordeling skissert i studiestrukturen? Og til slutt, har det vært noen bevegelse her i forhold til å integrere en mer helhetlig kompetanse? (jf. tabell 3.6¹).

De konkrete kompetansebeskrivelsene viser at det teoretiske perspektivet står mye sterkere beskrevet her enn hva studiepoengfordelingen kanskje gir inntrykk av. Halvparten av målene er teoretisk forankret, mens teorien kun utgjør mellom 10%- 20% av studiepoengene. Det kan selvfølgelig også ha sammenheng med at den teoretiske kunnskapen er lettere å beskrive eksplisitt enn den praktiske. Ser vi på utviklingen fra gjeldende til reviderte studieplaner, er fordelingen nå noe mer i samsvar med studiepoengfordelingen, da kun to av åtte kompetansemål er teoretisk fundert og flere av kompetansemålene er også integrerte, der ulike kunnskapsaspekter kobles sammen. Dette er også noe som det har vært jobbet mye med i studieplansprosjektet, det å koble erfaring og handling med refleksjon. Videre det å integrere kompleks kunnskap og kunne anvende denne kunnskapen i selvstendig kunstnerisk virksomhet. Samtaler i studieplansprosjektet og revidering av målbeskrivelser i de enkelte emnene støtter denne antagelsen. Gjeldende studieplaners emnebeskrivelser av teoretiske fag, viser et urealistisk ambisjonsnivå i forhold til omfang og nivå på målbeskrivelsene i relasjon til avsatt tid (studiepoeng) i disse fagene. Det er et stort gap mellom uttrykt kompetanse i studieplaner til erfart undervisning og oppnådd sluttkompetanse i disse emnene. Den reelle praksis støtter opp om det bildet som studiepoengfordeling viser. I reviderte studieplaner er kompetansebeskrivelsene og ambisjonsnivået på teorifagene nedjustert så de nå er mer i tråd med gjeldende praksis og vektning av emnene i studieprogrammene. Strategien var å endre og tone ned denne dimensjonen i studieplanen, og i stor grad beholde praksis slik det er i dag, i stedet for å endre praksis mer i tråd med tidligere ambisjoner. Vektingen av det utøvende og ferdighetsmessige står sterkt i fagmiljøet, og det er liten interesse for å utvikle og fornye de teoretiske og refleksive fagene. Dette kan også ha sammenheng med at fagansatte i stor grad utelukkende er ansatt i utøvende og praktiske fag, mens eksterne timelærere har ansvar for teoretiske fag. Integrasjonen mellom teori og praksis vanskeliggjøres da også i forhold til fagpersonalets kompetanse.

¹ Tilsvarende tabeller for BA jazzdans og BA moderne- og samtidans er vedlagt bakerst i rapporten (jf. tabell 3.7 og 3.8).

Tabell 3.6 *Sammenligning kompetansebeskrivelser klassisk ballett*

Gjeldende studieplan	Reviderte studieplan
<p>Studenten skal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppnå høyeste kunstneriske nivå i klassisk ballett (integrert) • utvikle et selvstendig, kunstnerisk uttrykk som scenisk formidler av dansekunst (skape og utøve) • tilegne seg relevant repertoar innen klassisk ballett, både arbeid med solo, duo og gruppe. (utøve) • tilegne seg grunnleggende prinsipper og repertoar innen moderne dans (utøve) • tilegne seg basiskunnskaper innen relevante dansetekniske støttefag som jazzdans, karakterdans og spansk dans. (integrert) • oppnå forståelse for de fysiske og psykiske krav som stilles til en danser i klassisk ballett, og hvordan dette kan møtes (teori) • kunne analysere, tolke og vurdere dansekunst, særlig klassisk ballett (teori) • oppnå forståelse for og kjennskap til ulike koreografiske arbeidsmetoder og kunne tolke og formidle koreografi (skape) • tilegne seg teoretiske kunnskaper i fag som underbygger den kunstneriske forståelse (teori) • tilegne seg forståelse for dansekunstens plass i kulturlivet og samfunnet for øvrig (teori) • utvikle allmennkunnskap som grunnlag for øvrige studier på høgsolenivå (teori) • utvikle en bevisst, selvstendig og reflektert holdning til yrkesetikk og utøvelse av sin yrkesrolle.(integrert) 	<p>Etter endt utdanning skal studenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kunne utøve klassisk balletteknikk på høyt profesjonelt nivå (integrert) • kunne fortolke bevegelse og formidle et selvstendig, kunstnerisk uttrykk (integrert) • kunne utøve relevant repertoar innen klassisk ballett, inkludert repertoar fra Nasjonalballetten (utøve) • beherske grunnleggende prinsipper og relevant repertoar innen moderne dans (utøve) • kunne ha en selvstendig og reflektert holdning til yrkesetikk (integrert) • kunne være medskapende i koreografiske arbeidsprosesser (skape) • ha gode kunnskaper om danserens helse og forståelse for hva som kreves for et sunt og godt yrkesliv hva angår mental og fysisk trening, kosthold og skadeforebygging (teori) • kunne reflektere over dans som en kulturell tradisjon og et kunstnerisk uttrykk og kunne beskrive, fortolke og vurdere dansekunst (teori)

Imidlertid må det nevnes at utviklingen av det sentrale teorifaget ”kunst og danseteori” nå skal igjennom en større analyse, drøfting og fornying, og det er avsatt midler til dette utviklingsprosjektet. Dette er positivt og viser at ledelsen er klar over og agerer i forhold til denne problemstillingen.

Det skapende perspektivet står svakt i kompetansebeskrivelsene, slik det også gjør i studiepoengfordelingen, og det kan ha sammenheng med den sterke mesterlæretradisjonen som ligger implisitt i utdanningene og et noe tradisjonelt syn på lærer- og elevrolle. Det er

kanskje i forhold til den skapende dimensjonen i utdanningen det er størst utviklingspotensial sett i sammenheng med kvalifikasjonsrammeverkets vektlegging av innovativ kompetanse, selvstendighet og kritisk tenkning.

3.4.2.2 Kunnskap og kompetanse i BA teater og skuespillerfag

Studiestrukturen på BA teater og skuespillerfag viser at fordelingen på praktisk utøvende fag og teoretiske fag er henholdsvis 93,5% kontra 6,5 %.

	Utøvende	Skapende	Teoretisk
Gjeldende plan	93,5%	* ²	6,5 %
Reviderte plan	93,5%	*	6,5%

Tabell 3. 9 Oversikt studiepoengfordeling på kompetanseaspekter

Det er vanskelig å konkludere i forhold til den skapende dimensjonen. På en måte kan en si at det ligger implisitt i pedagogikken og metodene i teaterfagene at de er prosessbaserte, improvisatoriske og integrerte. Samtidig er relasjonen mellom student og lærer bygget rundt arven fra en gammel russisk pedagogikk (Stanislavskij systemet), som i ytre trekk er ganske autoritær i sin rendyrkede mesterlære-stil. I liten grad vektlegges en selvstendig og skapende student. Denne tradisjonen er også kjent for i sterk grad å vektlegge den håndverksmessige dimensjonen i skuespillerutdanningen, noe som peker mot at ferdighetsaspektet (å utøve) i større grad er vektlagt enn det skapende. I forhold til grad av refleksjon og teori, er skuespillerfagene, mer dialogiske og tekstbaserte enn dansens rene kroppslighet. Implisitt i de praktiske fagene integreres studentens evne til refleksjon og metakognisjon. En vektning på kun 6,5% teoretiske fag, gir kanskje et skjevt og urettferdig bilde på den helhetlige praksisen ved dette studiet. Samtidig er det i debatten rundt utvikling av en ny MA teater, blitt pekt på nettopp disse svakhetene ved BA nivået og behovet for en modernisering av teaterkunstudanningen som går i retning tverrfaglighet, skapende, aktive, selvstendige og reflekterende kunstnere. Dette har gitt utslag i en helt annen studiestruktur, emneinnhold og tenkte læringsprosesser for MA nivået. MA teater er den studieplanen som vurderes til mest nytenkende og pedagogisk dristig av samtlige reviderte studieplaner. Det kan kanskje stilles kritiske spørsmål ved om den har gått noe for langt i motsatt retning, og om den pedagogiske kompetansen og bevisstheten ved institusjonen i tilstrekkelig grad er utviklet med tanke på å klare å gjennomføre og kvalitetssikre en modernisert pedagogikk. Å møte studieplanens ambisjoner og modernisering med tradisjonelt skolerte lærere, kan bli en stor utfordring. Her kreves nok en tydelig ledelse og oppfølging, samt utvikling av rutiner for pedagogisk utviklingsarbeid, veiledning og vurdering, samt FOU.

² * i teaterfag er skapende dimensjon i større grad integrert inn i metodene for de utøvende emnene. Men rene regifag finnes ikke, og det er også et sterkt skille mellom skuespillerutdanning og regiutdanning.

Gjeldende studieplan	Reviderte studieplan
Målet for skuespillerfaget er å trene opp studentens evne til å leve organisk og levende i en innbilt situasjon på scenen(utøve). Studenten skal også lære å lete etter kompleksitet og dybde i rollens sceniske liv (utøve og skape). Studenten skal lære å gripe regissørens konsept, og å være medskapende i den kunstneriske prosessen (integreert). Studenten skal ta ansvar for sin egen rolle og samtidig fungere i samspill med partnere (integreert praksiskunnskap). Han/hun skal videre lære om samspillet mellom teatrets forskjellige virkemidler og øve seg til å samarbeide profesjonelt med de forskjellige medarbeidere i en sceneproduksjon (integreert). Etter endt utdanning skal studenten kunne gå inn i profesjonelt arbeid innenfor skuespillerkunsten (utøve) . Det legges også vekt på at studenten skal lære å skape sin egen arbeidsplass (skape).	Etter endt utdanning skal studenten: <ul style="list-style-type: none"> • Beherske/kunne utøve skuespillerkunsten med et organisk/ekte og personlig uttrykk på et nasjonalt og internasjonalt faglig høyt nivå (utøve) • Kunne vise faglig integritet og fortrolighet med metoder og prosesser i møte med kunstneriske utfordringer og vise høy samarbeidskompetanse i det kollegiale fellesskapet (integreert) • utforske og anvende ulike skuespillerfaglige metoder og reflektere over sin rolle som skapende og selvstendig skuespiller (integreert) • leve organisk som rolleskikkelser foran et publikum (utøve) • kunne analysere, tolke og vurdere teaterkunst i et historisk, kulturelt og kunstnerisk perspektiv og kunne delta aktivt i den teaterfaglige diskursen både innenfor fagmiljøet og i møte med publikum (integreert, sterkt teorifokus) • vise en bevisst, selvstendig og reflektert holdning til ensemble-, arbeids- og yrkesetikk i utøvelsen av sin yrkesrolle

Tabell 3.9 Sammenligning kompetansebeskrivelser BA teater og skuespillerfag

Gjeldende studieplan i BA teater og skuespillerfag mangler konkrete kompetansebeskrivelser for samlet sluttkompetanse, og det blir vanskelig å gjøre en sammenlignende analyse. Planen har et sterkt fokus på innholdsbeskrivelser og mindre på kompetansebeskrivelser.

Revisjonsarbeidet har i stor grad innenfor dette faget også handlet om en bevisstgjøring rundt hva en studieplan er og skal uttrykke og hva læringsutbyttebeskrivelser krever i tråd med nasjonale krav (jf. Kvalifikasjonsrammeverket). MA nivået er gjennomarbeidet i mye større grad. Først på emnenivå beskrives kompetanse i BA planen. I tabell 3.9 er hovedmål for skuespillerfaget lagt til grunn, da det i best grad beskriver den samlede kompetansen for studiet. Ser vi nærmere på de konkrete kompetansebeskrivelsene ser vi at det er samsvar mellom kompetansebeskrivelser og studiepoengfordeling. Det er i hovedsak praktisk utøvende kompetanse som er beskrevet. I gjeldende studieplan er det ingen teoretiske mål, så her er det manglende balanse mellom emnet ”kunstfaglig teori og metode” og sluttkompetansebeskrivelser som ikke fanger opp denne dimensjonen. I revidert studieplan er imidlertid dette løftet fram eksplisitt og det er bedre samsvar mellom målbeskrivelser og studiets struktur og innhold. Det skapende perspektivet, som ikke finnes i eget emne rettet mot regifag, integreres imidlertid godt i kompetansebeskrivelsene og vektlegges eksplisitt der. Kompetansemålene i teater er i stor grad integrerte og kombinerer godt en helhetlig og vekselvirkende kompetanse i tråd med fagenes egenverdi. Men om studiene i praksis i stor nok grad lykkes i dette arbeidet, kan det stilles spørsmålsteget ved, for også innenfor avdeling Teaterhøgskolen er de fleste faglig ansatte lærere ansatt med tyngde i utøvende skuespillerfag

og kunstnerisk erfaring, med mindre vekt på pedagogisk og/eller teoretisk skoling. Dette vil naturlig nok påvirke praksis og fokus ved utdanningen i de utøvende fagene.

3.4.2.3. Sammenfattende drøfting og konklusjon utøvende studier

Analysene viser at det er svært viktig at kunstutdanningen tar tak i og løfter fram både de skapende og de refleksive og teoretiske perspektivene slik at den praktisk utøvende kompetansen fylles med mer faglig substans, refleksjoner, kritikk og historisk-kulturelle perspektiver i tråd med konklusjonene i de teoretiske drøftningene (jf. 3.1 og 3.2). Samtidig er det viktig å erkjenne at formålet ved utdanningene faktisk er å utdanne utøvende kunstnere på profesjonelt nivå som skal virke og fungere ute på den profesjonelle kunstarenaen. Og da er det den praktiske og utøvende kompetansen som teller i konkurransen om jobbene. Men det er også viktig å reflektere over utviklingen innenfor samtidskunsten de seneste år, som viser en bevegelse mot å vektlegge det skapende og refleksive i større grad. Vi opplever stadig påvirkning fra andre kunstarter (visuell kunst) gjennom tverrkunstnerisk samarbeid. Kunstarter som vektlegger kunstteori og samtalen om kunsten i sin virksomhet. Dette refleksive trekket er kalt *den performative vending i kunsten*. Den performative vending i kunsten, som vi eksempelvis ser i konseptkunsten, forstår kunst som en samtale om kunst, og flytter fokus til refleksjonen over kunst og kunstens vesen, mer enn en visuell opplevelse av verket. Oppmerksomheten trekkes mot *tanken bak* kunsten og publikum blir trukket med i denne samtalen og refleksjonen. Kvalitet ved kunst forflytter seg fra det performative (prestasjon) til konsept (ide og samtale) (Svendsen 2000 og Haraldsen m.fl. 2010). En scenekunstutdanning anno 2012 bør kanskje i større grad reflektere denne endringen ute. Denne trenden ser vi også i tilveksten av stadig flere utøvende masterutdanninger i Europa, som vektlegger nettopp denne refleksive dimensjonen som en videre utvikling av ”scenekunstneren”. I studieplansprosjektet ble dette også debattert i stor grad og er noe som vil få et tydelig fokus i nye masterutdanninger i utøvende dans og teater som er på trappene. Argumentasjonen fra fagmiljøet peker på tidsperspektivet og aldersperspektivet. De utøvende og tekniske danseferdighetene, som er helt essensielle for å nå fram i konkurransen, krever mengdetrening og nesten all tid i utdanningene. Det stilles også spørsmål ved om de unge BA studentene er modne nok på dette stadiet i utviklingen. Innenfor teatermiljøet er det imidlertid noe mer gehør for en modernisering og endring også ned på BA nivå. MA nivået, både i koreografi og i utøvende dans, og i teater, sees i mye større grad på som mer riktig adressat for dette perspektivet. Spørsmålet er om scenekunstens BA utdanninger likevel i stor nok grad har klart å modernisere seg og løfte fram dette perspektivet, eller om de i for stor grad også i reviderte studieplaner plasserer seg innenfor et mer tradisjonelt syn på scenekunstutdanning og scenekunst, i et mer rent utøvende og ferdighetsrettet perspektiv.

Konklusjon:

Scenekunstutdanningene har i for liten grad gjennomgått en anbefalt utvikling, i det som kan forstås som en modernisert retning. Men i lys av rammefaktorer som tid og studentenes modenhet, ser jeg også at det er vanskelig gjennomførbart innenfor en treårig BA struktur. Mye av endringsprosessen handler også om å fornye pedagogikken som ligger til grunn i den

sterke mesterlæretradisjonen. Ved å gjennomføre pedagogisk utviklingsarbeid rettet mot å utvide og modernisere synet på lærerrolle, elev og læring, samt se på hvordan pedagogisk bruk av veiledning og vurdering aktivt kan brukes i læringsprosessene, tror jeg at det er et visst handlingsrom og uutnyttet potensial innenfor studieplanenes rammer, som likevel kan bidra til bevegelse i riktig retning. De ansattes egen FOU virksomhet og involvering av studentene i egen forskning og utvikling er også et sentralt suksesskriterie inn i dette, som ikke blir omhandlet i denne rapporten. Neste kapittel vil gå nærmere inn på det pedagogiske utviklingspotensialet som befinner seg i forhold til bruk av veiledning og vurdering som læringsressurs.

3.4.2.4 Kunnskap og kompetanse i PPU dans og teater

Praktisk- pedagogisk utdanning (PPU) i dans og teater har et annet formål og en helt annen struktur enn de utøvende studiene. Den er ikke sammenlignbar med de utøvende studieprogrammene i scenekunst. Likevel er det flere fellespunkt i forhold til kunnskapsgrunnlag og læreprosess. Alle er de profesjonsutdanninger som må integrere praksis og teori og alle baserer de seg på sterke mesterlæretradisjoner. PPU utdanningen har i tillegg et helt annet teoretisk perspektiv i forhold til pedagogikkfaget, som er et akademisk og vitenskapelig fundert fag og ikke et kunstfag. I tillegg må PPU utdanningen forholde seg til overordnede rammeplaner og retningslinjer innenfor lærerutdanning. PPU utdanningen står på en måte med en fot i academia og en fot i kunstutdanning, en øvelse som ikke er uproblematisk fordi utdanningene trekkes i motstridende retninger.

Ser vi på studiepoengfordelingen og struktur i PPU utdanningen er den likt fordelt mellom teori og praksis, med bare to fagkomponenter; pedagogikk (30 stp) og fagdidaktikk (30 stp), der fagdidaktikken i PPU dans og teater hovedsakelig er praksisbasert. I tillegg skal det gjennomføres 12-14 uker praksisopplæring ute i feltet. Totalt sett blir praksisdimensjonen noe sterkere vektlagt enn den teoretiske, mens det motsatte kanskje er gjeldende dersom vi ser på vurdering og eksamensordning (jf. 4.4). Ser vi litt nærmere på det tematiske innholdet i fagdidaktikken, ser vi en lik fordeling i forhold til praksiskompetansen i forhold til utøvende, skapende og opplevende perspektiver, og praksis viser også en god veksling mellom mer tradisjonelle og lærerstyrte læringsprosesser kontra mer progressive og studentaktive læringsprosesser. PPU utdanningen i dans og teater imøtekommer på en god måte helhetlig kompetanse. Utfordringen ligger likevel i å integrere teori og praksis og å følge opp kompetanseutviklingen ute i praksisopplæringen. Her er utvikling av veiledningskompetanse og gode praksisstrukturer viktig.

Når det gjelder de konkrete kompetansemålene (jf. tabell 3.10 som vedlegg) ser vi at gjeldende studieplan er enormt omfattende i forhold til overordnede kompetansemål, og dermed også ganske utydelig i forhold til fokus og prioriteringer. Likevel kan vi se at innenfor målformuleringer i pedagogikk, er det en klar overvekt på teoretiske og refleksive perspektiver, noen integrerte mål og noen få praktiske. Innenfor fagdidaktikken, er det flest integrerte og helhetlige mål, noen få rene teoretiske og ett utpreget skapende mål. Den

reviderte studieplanen har et mye mindre omfang og er mer overordnet. Den vektlegger i stor grad helhetlige og integrerte målformuleringer, og har i tillegg ett utpreget teoretisk og ett utpreget praktisk mål. Går vi imidlertid litt ned i de enkelte emnene og ser på målbeskrivelser det (i revidert studieplan), ser vi et sterkt og klart skille mellom pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring. Målene i pedagogikk er nesten utelukkende akademisk forankret og teoretiske, men de fagdidaktiske målene er utelukkende integrerte med en sterk praktisk slagside, mens målene for praksisopplæringen er utelukkende praktiske. Dette gjenspeiler også den faglige tenkningen som ligger bak, basert på *praksistrekanten* (Handal og Lauvås 2000). Praksistrekanten beskriver de ulike sjiktene som en profesjonsutdanning bør kombinere, og intensjonen er at det skal skje en kontinuerlig vekselvirkning mellom de tre nivåene. Slik revidert studieplan på PPU utdanningen nå er utformet i forhold til målformuleringer plasserer de tre komponentene i studiet; pedagogikk (P3), fagdidaktikk (P2) og praksisopplæring (P1), seg på hver sitt kompetansenivå som til sammen skal danne en god helhet og sammenheng. Utfordringen ligger nettopp i det å binde komponentene sammen til en helhet, og dra veksel på hverandre. Nå er studieløpet lagt opp slik at de tre komponentene går parallelt og veksler gjennom hele studiet, så det ligger til grunn gode rammefaktorer for gode læringsløyper. I tillegg er det enkelte seminarer som har helheten og integrasjonen i fokus. Likevel viser evalueringer fra studentene at vi ikke godt nok lykkes i dette, og det er en utfordring som må tas på alvor. Særlig er det teaterstudentene som opplever noe manglende sammenheng. Det kan ha sammenheng med at fagdidaktikken i henholdsvis dans og teater er bærere av to helt ulike tradisjoner. Innenfor danseutdanning har pedagogikken gått hånd i hånd med det utøvende, og Balletthøgskolen har helt siden sin opprinnelse hatt en integrert faglærerutdanning parallelt med utøvende danseutdanning. Det er altså "kunstnerne" som har tatt hånd om dansepedagogikken og dansefaget i utdanningssystemet i stor grad. De har utdannet lærere som jobber i kulturskolen, i det private, på videregående, på høgskolene og i folkehøgskolene. De samme lærerne møter vi igjen både som fagdidaktikklærere og som øvingslærere for nye PPU studenter i dans. På den måten er alle en del av samme fagtradisjon og kultur, og de aller fleste er pedagogisk og utøvende skolerte. Innenfor teater, ser det annerledes ut. Der er det et historisk skille mellom teater (skuespillerkunsten) og drama (pedagogikk). Det er dramamiljøet utenfor kunstutdanningsinstitusjonene, bestående av lærere, teoretikere, kritikere (ikke utøvende) som i stor grad har forvaltet teaterfaget i opplæringssystemet, og ikke kunstnerne. Mange lærere i fagdidaktikk teater og øvingslærere ute i folkehøgskoler og høgskoler (med utøvende kompetanse) mangler pedagogisk kompetanse og klarere ikke å integrere teori og praksis sammen for studentene. De pedagogiske dramalærerne mangler på sin side den utøvende kompetansen og har ikke nok faglig troverdighet. I et lengre tidsperspektiv tror jeg dette bildet vil endre seg, ettersom KHiO utdanner flere og flere utøvende teaterkunstnere med pedagogisk skolering, og disse vil gå ut å påvirke teatermiljøet, og komme tilbake til KHiO som lærere og øvingslærere. Men det er likevel viktig at Teaterhøgskolen og teatermiljøet selv også tar mer ansvar og grep i forhold til utdanning, da det vil påvirke rekrutteringsgrunnlaget og forvaltningen av deres fag der ute.

Dette FOU prosjektet, utvikling og satsning på utvikling av praksisopplæringen, utvikling av veiledningskurs for øvingslærere og bedre samarbeid og samkjøring mellom de ulike lærerne i fagdidaktikken og pedagogikk er tiltak som er iverksatt. Her må både institusjon og

praksisfelt sammen bidra til bedre helhet, for det er først og fremst ute i praksis at studentene virkelig må utforske, teste ut, reflektere og binde sammen kunnskapen sin.



Figur 3. 4 *Praksistrekanten* (bearbeidet fra Handal og Lauvås 2000)

Konklusjon:

Praktisk pedagogisk utdanning i dans og teater har i stor grad vektlagt en helhetlig og integrert kompetanse. Både studiestruktur, studieløp og målformuleringer støtter dette. Likevel viser målformuleringene innenfor hver av de tre fagkomponentene at det er et skille i fokus i hver av dem og at kompetansen kanskje ikke er godt nok integrert og samlet innenfor pedagogikk og praksisopplæringen som blir to motpoler i teori-praksis dimensjonen. Fagdidaktikken blir det bindende element der de to andre møtes. Dette fungerer ganske godt i PPU dans da pedagogikken er godt integrert i fagmiljøet, men noe dårligere i PPU teater der pedagogikken er nærmest fraværende i fagmiljøet. Bruk av veiledning og vurdering ute i praksisopplæringen, blir viktig kvalitetssikring, og bør være et satsningsområde sammen med skoling av timelærere og øvingslærere som mangler pedagogisk kompetanse. KHiO må også i større grad være aktiv i oppfølgingen av studentene og ha ansvar for å bistå studentene i sin integrasjon av teoretisk og praktisk kunnskap.

4. Vurdering og veiledning

*A diplomat is a person who can tell you go to hell
in such a way that you actually look forward to the trip*

(Caskie Stinett)

Vurdering og veiledning er hovedtema for dette FOU prosjektets problemstillinger. Med den estetiske kompetansen og læreprosessene i bakhodet, skal vi fokusere på vurdering og veiledning som pedagogisk felt i lys av scenekunstopplæring. Kapitlet vil foreta en gjennomgang av sentrale begreper og teori på feltet. Innholdet drøftes fortløpende i lys av scenekunstutdanningens studieplaner, studieplansprosjekt og gjeldende praksis, der det er relevant. I kapitlets siste del foretas en mer systematisk analyse opp i mot konkrete tiltak og strategier som anbefales i tråd med prosjektets konkrete problemstillinger (jf. kap 1).

4.1 Vurdering - læring eller kontroll?

Vurdering er et stort fagområde innenfor pedagogikken, og en helt sentral didaktisk kategori innenfor undervisning og opplæring. Både i grunnopplæringen og i høyere utdanning har eleven/studenten lovfestet rett til individuell vurdering (jf. Opplæringsloven og UH-loven). Men vurdering kan ha mange intensjoner og må sees i lys av ulike perspektiv. Hvordan skal vurdering forstås i lys av scenekunstpraksis og i et kunstdidaktisk perspektiv?

Å vurdere i ordets betydning er å *bedømme*, *klassifisere* eller *overveie*. Vurdering vil si å angi verdien eller *kvaliteten* av noe opp mot en eller annen kvalitetsstandard (Helle 2007).

Evaluere, som er et beslektet begrep har opprinnelig samme betydningsinnhold som begrepet å vurdere, og kommer av det engelske ordet for vurdering *evaluate*. Men i bruk har betydningen i dag en noe annen nyanse, en mer prosessuell bruk, nemlig å systematisk undersøke utført arbeid for så i neste omgang forbedre seg (Kunnskapsforlaget 1991). Ofte kan vurdering og evaluering gli over i hverandre, særlig når vi kommer over på prosessbasert-, læringsrettet- og skolebasert vurdering. For hensikten med disse vurderingsformene er jo nettopp å forbedre læringsprosessen eller læringsmiljø/institusjon/lærer. Videre i rapporten vil jeg konsekvent benyttet begrepet vurdering, men se det i et bredt perspektiv som til en viss grad også rommer evalueringsspørsmål.

Enhver vurdering må planlegges og belyses ut fra svar på følgende grunnleggende spørsmål:

- Hvorfor vurderer vi?
- Hva skal vurderes og hvilke metoder og kriterier skal vi bruke?
- Hvem skal vurdere?
- Hvem skal ha tilgang til resultatet og hvordan skal vurderingsresultatet brukes?

Det å være bevisst disse spørsmålene og aktivt diskutere ulike svarstrategier og innfallsvinkler til vurderingsfeltet er viktig for å utvikle god pedagogisk profesjonalitet. Det kan også bidra til å skape bedre kvalitet i studentenes læringsprosess og heve graden av måloppnåelse-sluttkompetanse. I løpet av avsnittene som følger vil jeg forsøke å bidra med noen refleksjoner, drøftinger og innfallsvinkler til de overnevnte spørsmålene både generelt og knyttet til scenekunstutdanning.

4.1.1 Hva er hensikten med vurdering?

Et av vurderingens grunddilemmaer er balansen mellom kontroll og læring. Handler vurdering om gode metoder for å måle, kartlegge og kvalitetssikre utdanningens resultater – som et styringsverktøy, eller er vurdering først og fremst en pedagogisk – didaktisk virksomhet som skal virke læringsfremmende? Grensen mellom *formativ* og *summativ* vurdering beskriver disse to hovedfunksjonene. Summativ vurdering har kontroll som funksjon, og knyttes gjerne til begrepet *sluttvurdering*. Den skal si noe om elevens/studentens sluttkompetanse, som i dagens utdanningspolitiske landskap er ensbetydende med grad av måloppnåelse relatert til gjeldende studieplan, læreplan og/eller undervisningsplan. Summativ vurdering går også under betegnelsen vurdering *av* læring. Formativ vurdering har læring som hovedformål og knyttes til begrepet *underveisvurdering* og betegnelsen vurdering *for* læring (Helle, 2007 og Utdanningsetaten, 2009).

Men vurdering kan belyses i et enda bredere perspektiv. Både summativ og formativ vurdering knytter seg først og fremst til vurdering og veiledning av elev/student. Men også undervisningen, læreplaner/studieplaner, lærere og skoleinstitusjon kan være gjenstand for vurdering.

I dagens utdanningspolitikk har sluttvurdering og målrelatert vurdering som et nasjonalt og også internasjonalt (komparativt) styringsverktøy gjort seg stadig mer gjeldende. Avstanden mellom det (inter)nasjonale nivået og det individorienterte nivået i vurderingsfeltet kan oppleves som stor. Det kan føles langt fra den daglige undervisningspraksisen og dialogen med elev/student i studio/klasserom til de overordnede læreplaner, studieplaner og retningslinjer. Og kanskje har avstanden økt som resultat av den utdanningspolitikken som føres i dag, med sterk satsning på vurdering som kontrollmekanisme og styringsverktøy. Utdanningsreformen Kunnskapsløftet har i vurderingsfeltet dreiet sterkt i en målstyrt retning. Mens Stortinget i Stortingsmelding 29 (1994-95), i forkant av L97, la tydelig vekt på prosessbasert-, elevmedvirkende-, læringsrettet -, individuell- og variert vurdering samtidig med at det ble pekt på behovet for mer systematisering av vurderingen og mer kompetanse i objektiv vurdering, ser vi en innstramning i Kunnskapsløftet (Engelsen 2006). Et nasjonalt vurderingssystem, som middel for kvalitetssikring ble fremmet og behandlet i st.meld. nr 28 (1998-1999) og nr. 30 (2003-2004), og vi har i dag et omfattende system med nasjonale prøver i sentrale fag, sterkt målsyrte læreplaner og fokus på vurdering som kontroll. Vurdering er i dag blitt en sentral didaktisk kategori, som har mye plass og fokus både på departementsnivå, i lærerutdanning og i skolens virksomhet. Med de nyeste retningslinjene

for vurdering ser vi tydelig at fokuset har dreiet mot mer vekt på summativ vurdering, prøver, tester og kontroll, og at det gis større frihet i forhold til den formative og prosessbaserte vurderingen som del av prinsippet om metodefrihet i skolen, selv om det også understrekes at de nasjonale prøvene skal være læringsstøttende og utgangspunkt for individuelt tilpasset opplæring (ibid). Også i forhold til formativ vurdering er det satset mye de siste 10 år, og Utdanningsdirektoratet har utviklet mye støtteverktøy og insentiver i forhold til vurdering.

Bruk av vurdering kan også være et tveegget sverd. For mye fokus på resultatvurdering og ytre kontroll kan påvirke elevens selvforståelse i retning av en ytrestyrt "brikke" (Nygård 1993), en som ikke har kontroll eller påvirkning på hverken prosess eller resultat. Nyere motivasjonsforskning peker på at opplevelse av autonomi, medbestemmelse og eierforhold til egen kompetanseutvikling, knyttet til en selvforståelse som "aktør", virker læringsfremmende og øker motivasjonen. For mye ytre styring, vurdering, kontroll og belønning virker svekkende på den sunne indre motivasjonen som jo er en forutsetning for god og langsiktig læring (Gausdal 2000). Sagt med andre ord, kan en dreining fra vurdering som læring til vurdering som kontroll bidra til å hemme læringsprosessen og i neste omgang bidra til lavere måloppnåelse og dårligere resultater i den formelle sluttvurderingen. Fokus og satsning på vurdering for læring, med en didaktisk inngang, kan bidra positivt til økt læring og måloppnåelse. Dette er et dilemma i dagens utdanningspolitiske landskap, som i så sterk grad fremmer vurdering som kontroll.

Også kunstutdanning og Kunsthøgskolen i Oslo er berørt av denne trenden med vurdering som kontroll og kartlegging av læringsutbytte, i forbindelse med innføringen av Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk og påfølgende studieplanrevisjoner. Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF), utarbeidet av Europakommisjonen, beskriver gjennomgående standardiserte kvalifikasjoner fra barnehage til doktorgrad, og ble vedtatt i ministermøte i 2005. I Norge har dette kvalifikasjonsrammeverket blitt oversatt til norsk og bearbeidet. Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 20.mars 2009 og må være implementert ved alle utdanningsinstitusjoner innen 2012.

Hovedpoenget med dette rammeverket er å lage en sammenlignbar standard og beskrivelse av nivå i høyere utdanning nasjonalt og internasjonalt, og er en forlengelse av Bologna-prosessen. Kvalifikasjonene skal tydeliggjøres gjennom en forflytning i studieplanenes fokus fra innsatsfaktorer som lærer, intensjon, undervisningsopplegg- *innholdsstyrt*, til studentenes læringsutbytte- *kompetansestyrt*. Kvalifikasjonsrammeverket stiller derfor strenge krav til beskrivelse av såkalt *læringsutbytte*, det nivå og den kompetansen som det forventes at kandidater, som har fullført utdanning på det aktuelle nivå, skal ha etter endt utdanning (sluttkompetanse). Gradering av prestasjonene gjøres ved hjelp av vurderingsformer og bruk av karakterskalaen. Det betyr at formuleringene av læringsutbytte skal være prestasjonsnøytrale så langt det lar seg gjøre. Det skal beskrives hva det forventes at en student skal kunne ved fullført studium, men ikke hvor godt eller dårlig (Kunnskapsdepartementet 2011).

Dette skaper en del utfordringer innen kunstutdanningen som i stor grad har vært innholdsstyrt og hvor vurderingsrutiner for kontroll har vært lite systematisert, utviklet og brukt. Vurdering som aktiv læringsstrategi er heller ikke utviklet og systematisert innenfor kunstopplæringen i stor grad, men er et satsningsområde som er under utvikling. Dokumentanalysen av studieplanene og vurderingsrutinene i scenekunsthøgskolene, viser at vurdering som pedagogisk felt og styringsverktøy for ledelsen har et stort utviklingspotensial (jf. 4.4). Det er svært ulik praksis ved henholdsvis Balletthøgskolen og Teaterhøgskolen, der Balletthøgskolen i mye større grad har systematiserte og skriftlige vurderings- og veiledningsrutiner. På Teaterhøgskolen, er vurdering og veiledning ikke formalisert gjennom systematiske rutiner og skriftlige rammer. Der er arbeidet i stor grad delegert ned til hver enkelt lærer og har en mer uformell og muntlig form, selv om lærerne skal rapportere videre til ledelsen. Scenekunstutdanningen står overfor en god del utfordringer når det gjelder å utvikle en økt bevissthet og oppfølging av vurdering som pedagogisk felt, og ligger slik jeg ser det langt bak skoleverket innenfor de samme fag (Musikk, dans, drama i videregående opplæring) på dette området, og implementeringen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk kan være en positiv pådriver for dette. Både dette FOU arbeidet og tilbud om kompetanseheving for faglærere i veiledning, er signaler om økt satsning på veiledning og vurdering. Imidlertid er det en utfordring å få fagansatte til å prioritere pedagogisk utvikling fremfor fagspesifikk utvikling, og det er stor forskjell på tilnærmingen til feltet innenfor de utøvende og skapende studieretninger og de pedagogiske studieretningene. Gjennom studieplansprosjektet opplevde jeg en god del motstand og motvilje mot å prioritere dette arbeidet høyere. Det var vanskelig å få gjennomslag for at studentenes rett til veiledning og vurdering skulle rettighetsfestes i studieplanene mer eksplisitt, samt gehør for at bruk av formalisert sluttvurdering, eksamen, kunne gi tydeligere svar og eksternt blikk på kvaliteten ved utdanningene. En del av motstanden knyttes opp mot frykt for økt arbeidsbelastning i forhold til å følge opp rutinene i praksis og for å måtte bruke tid på kompetanseutvikling i en allerede presset arbeidshverdag. Dels opplever jeg også et syn på at praksis fungerer bra slik det er i dag.

4.1.2 Ulike vurderingsperspektiver

Vurdering kan ha ulike hensikt og sees i lys av ulike perspektiv i spenningsfeltet mellom kontroll og læring (Helle, 2007). Ofte vil vurderingsprosesser ha flere perspektiv samtidig. *Kvalitetsperspektivet* har historisk stått sentralt innenfor pedagogikken. Her benyttes vurdering i den hensikt å vurdere kvaliteten på utdanningen i et faglig perspektiv. Med fokus på kontroll, innebærer det å kontrollere og undersøke studentens læringsutbytte, hva de har lært og hvilken kompetanse de besitter. Informasjon om studentenes læringsutbytte gir implisitt også tilbakemelding på kvaliteten i studiet, av undervisningen og videre av de lærerne som gir denne undervisningen. Er resultatene for dårlige, må det endringer til enten i forhold til studiets fag og innhold, undervisningskvalitet og/eller lærernes kompetanse og egnethet. Vurdering i et kvalitetsperspektiv blir i denne sammenhengen et internt styringsredskap for ledelsen og en rettesnor for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved institusjonen, der faglig innhold og lærernes arbeid og kompetanse står sentralt. Læreren selv

kan også bruke vurdering aktivt i sin utviklingsprosess, som et redskap for læring og utvikling. Dette i tråd med L. Stenhouse sitt ideal om “den forskende lærer” (ibid). Det innebærer å drive forskning på egen praksis; ha en utforskende, spørrende og systematisk holdning til egen undervisning og de ferdighetene som er nødvendig for å lykkes i dette. Vurdering og refleksjon over egen undervisning i dialog med både kolleger og elever/studenter er viktig, og også et satsningsområde innenfor utdanning, hvor det stadig ropes om forskningsbasert undervisning. Vurdering er en viktig del av denne forskningsvirksomheten, og særlig innenfor kunstoppplæring, der forsknings- og utviklingsarbeidet ofte er erfaringsbasert, praksisnært og aksjonsrettet, blir bruk av ulike vurderingsverktøy viktig. Ulike vurderingsmåter gir læreren flere og kanskje ulike svar rundt egen virksomhet. Det kan være kollegaobservasjon og – veiledning, systematisk bruk av elevlogg, vurderingsskjemaer og læringssamtaler samt egen lærerlogg og egenrefleksjon. Vurderingsarbeidet kan gi læreren verdifull informasjon i sitt faglige- og didaktiske arbeid. I et *kvalitetsperspektiv* blir vurdering et viktig bindeledd mellom fag, undervisning og læring. Men vurdering kan også sees i lys av et mer instrumentalistisk verdisystem, der utdanning legitimeres i utbytte og effekt nesten på lik linje med vurdering og kontrollsystemer i en bedrift (input- output). Da blir *brukerperspektivet* viktig, det å fange opp utdanningsinstitusjonenes grad av leveranse av den “kontrakt” læreplanen/studieplanen inngår med eleven/studenten ved opptak. Hvor godt lykkes institusjonen i å levere det som forventes og loves utad til brukerne og hvor relevant oppleves utdanningen for yrkeslivet? Og løftes dette perspektivet opp på samfunnsnivå kan vurdering sees i et *bevilgende perspektiv*, hvor samsvaret mellom gitt bevilgning og kvalitet på utbytte sett fra myndighetenes side kontrolleres. De politiske signaler fra de siste 10 år, gjennom innføringen av kunnskapsløftet i grunnsopplæringen og nå av kvalifikasjonsrammeverket i høyere utdanning, kan tolkes som en forflytning i bruk av vurdering fra å ha kvalitet i sentrum til å sette brukere, samfunn og relevans (nyttebehov) i sentrum.

Videre kan vurderingen sees innenfor en mer elevorientert og psykologisk ramme. I *disiplineringsperspektivet*, brukes vurdering som et pressmiddel, f.eks. med arbeidskrav, karakterer, oppmerksomhet, oppfølging og tilbakemeldinger fra lærer, for å få elevene/studentene til å yte innsats og innordne seg gjeldende normer og verdier for arbeidsfellesskapet. *Sorteringsperspektivet* peker mot hvilke nivå de ulike elevene/kandidatene har oppnådd, og vurderingen kan implisitt si noe om hvilke kandidater som “anbefales” videre. Og i kjølvannet av siste perspektiv, reises spørsmålet om hvem sitt ansvar det er dersom eleven/studenten mislykkes. Da er vi inne på en viktig problemstilling, nemlig forholdet mellom bruk av summativ vurdering (sluttvurdering) og formativ vurdering (underveisvurdering), og vi må da se vurdering i et mer pedagogisk og didaktisk perspektiv der *læringsperspektivet* står i sentrum. Vurdering innenfor et slikt perspektiv, knyttes tett opp mot elevenes/studentenes ulike forutsetninger og læringsprosesser, der lærer og elev/student sammen har et felles ansvar for å oppnå økt læring og måloppnåelse gjennom aktiv og bevisst bruk av veiledning, underveisvurdering og sluttvurdering. Sluttvurderingen skal da kun komme som en formell bekreftelse på det både elev/student og lærer allerede vet, og de bør ha kunnskap om og kjennskap til hvorfor det ble sånn. Hvordan bruk av vurdering kan øke

kvaliteten i både prosess og resultat innenfor kunstopplæringen er nettopp det dette FOU arbeidet undersøker.

Ved Kunsthøgskolen i Oslo, innenfor scenekunst, har studieplanene og bruken av vurdering helt klart et sterkt kvalitetsperspektiv. Selv om utviklingen de seneste år, med implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket og et internt målstyrt plan- og rapportsystem, har forflyttet fokus mer i retning av studentenes utbytte og med et sterkere bruker- og bevilgende perspektiv. Studieplanene fanger opp skolens ambisjoner, faglige profil og innhold. Studieplanene før revideringen i forbindelse med implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket var svært omfangsrike, ordrike og fagsentrerte. Det var dokumenter som fysisk rommet det kvalitative faglige innholdet, mer enn en beskrivelse av studentenes oppnådde kompetanse og kvalifikasjoner for yrkeslivet. Med revidering og økt fokus på sluttkompetanse og yrkesrelevans, er brukerperspektivet mer gjeldene og studieplanene kan også leses som skolens kontrakt med studentene (hva den skal levere av kunnskap og ferdigheter) og med styret og bevilgende myndigheter (utdanningens samfunnsrolle). Det er vel ingen tvil om at myndighetene ønsker mer kontroll og styring ved å innføre et slik nasjonalt målstyrt og standardisert kvalifikasjonsrammeverk. Det er en endring som ikke utelukkende er tatt positivt i mot, ikke minst på grunn av den pedagogiske målstyrte ideologi og det kunnskapssyn som kvalifikasjonsrammeverket forfekter, som står i kontrast til kunstfagenes egenart som humanistiske og estetiske fag (jf. kap. 3).

Oppfølgingen og rapporteringen av læringsutbytte og implisitt graden av suksess, krever gode vurderingsrutiner og økt fokus på vurdering ved scenekunstutdanningsinstitusjonene. Men betyr det implisitt et økt fokus på vurdering som kontroll på bekostning av vurdering for læring? Ved selv å bestemme hvilket perspektiv og hensikter vurderingene skal ha og ved å ha frihet til å legge inn et mer læringsrettet og didaktisk perspektiv i vurderingsarbeidet, ligger, slik jeg ser det, institusjonenes muligheter til å ivareta faglig egenart, verdisynt og pedagogisk profil.

Kunsthøgskolen i Oslo, både ved avdelingene Balletthøgskolen og Teaterhøgskolen, har tross krav om å innføre økt kontroll og sterkere bruk av sluttvurdering, valgt å fortsette å bruke utstrakt grad av mappevurdering og formative vurderinger i kombinasjon med bruk av arbeidskrav og fraværsregler. Flere av utdanningsprogrammene har ikke avsluttende formell eksamen eller vurdering, og sluttvurderingen baserer seg dermed på summen av beståtte arbeidskrav og aktiv deltakelse i undervisningsprosessen. På den måten markerer de fagenes egenart med stor vekt på kvaliteten ved de pågående prosessene og mindre vekt på det målstyrte sluttvurderingssystemet som kvalifikasjonsrammeverket løfter fram. Dette henger naturlig sammen med at en dansefaglig og teaterfaglig kompetansens karakter ikke er like målbar som en ren akademisk kompetanse (jf. kap. 3). På den andre siden kan manglende bruk av uttalte og summative vurderingsformer også være et signal om at vurdering er et felt som ikke er utviklet godt nok i studieprogrammene eller i institusjonens pedagogiske kompetanse, og noe som unngås fordi det er vanskelig å være tydelig og konkret i forhold til måling av kunstfaglig kompetanse. Men som jeg har vært inne på tidligere, er det å sette ord på, tydeliggjøre og strukturere den kunstfaglige kompetansen kanskje en essensiell og viktig del av fagutviklingen i scenekunstfagene for å optimalisere undervisningen og læringsprosessene, samt ha bedre kontroll på kvaliteten ved egen virksomhet. Da blir

utvikling av vurderingsarbeidet, i en didaktisk og pedagogisk retning viktig. Dersom en i kunstopplæringen og kunstutdanningen utelukkende skal benytte prosessbaserte og formative vurderingsformer, er det særdeles viktig med *kvalitet i disse*. Studieplansprosjektet avslørte at det er stor variasjon i kvalitetssikringen av dette i *praksis* (jf. 4.4). Og kanskje er det på tide også for kunstfagene, å se om ikke en kombinasjon av summativ og formativ vurdering gir enda bedre resultater på sikt, da summative kontrollerende vurderinger også gir nyttige innspill og kartlegging av kvalitet og suksess i studiene. I forhold til overskriften innledningsvis kan det kanskje konkluderes med at scenekunsthøgskolen ved Kunsthøgskolen i Oslo, benytter vurdering mer som et læringsverktøy (i både formell og uformell form) enn som et kontrollredskap, selv om de utdanningspolitiske rammefaktorene presser institusjonen nærmere et standardisert kontrollregime. Men det er likevel et stort uutnyttet potensial innenfor bruk av vurdering, som kan utvikles videre.

4.1.3 Hva skal vurderes og hvilke kriterier skal vi bruke?

Vi har nå sett nærmere på og drøftet det første spørsmålet om hvorfor vi skal vurdere, om det er studiets kvalitet, elevens individuelle utvikling, elevenes sluttkompetanse, læreren eller undervisningsopplegget som skal vurderes. Det avhenger naturligvis av hvorfor vi ønsker å vurdere i akkurat dette tilfellet. Som overordnet prinsipp kan vi si at det er viktig å ha et bredt fokus i vurderingsarbeidet, og sørge for at vurderingen både fanger opp prosess og resultat (Engelsen, 1999).

Hovedbudskapet er at vurderingsopplegg og prøveformer må variere med fag- og arbeidsmåter, med mål, elevforutsetninger og med rammefaktorer, slik *didaktisk relasjonstenkning* vektlegger. Didaktisk relasjonsmodell er en utbredt prosessuell og integrerende planleggings- og analysemodell for undervisning, som vektlegger dynamikken mellom de ulike didaktiske kategorier som spiller inn i undervisning, som *mål, innhold, arbeidsmåter, elevforutsetninger, rammefaktorer* og *vurdering* (ibid). Ulik kompetanse og faglig praksis krever ulik vurderingstilnærming, noe som er et argument mot standardisering av vurdering. Som vi har sett kjennetegnes den scenekunsthøgskolens estetiske kompetansen av en helhetlig kunnskap som virker i handling, bestående av både påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap, av å både utøve og skape på den ene siden og oppleve og vurdere på den andre siden (jf. kap. 3).

Vurdering handler i ordets betydning om å vurdere kvaliteten av noe opp mot en eller annen kvalitetsstandard. For å kunne vurdere, trenger vi derfor *kriterier* å vurdere opp mot. Vi kan i teorien skille mellom flere tilnærminger: *Relative* (gruppebaserte) kriterier, *normbaserte* (målrelaterte) kriterier, *ipsative* (individrelaterte) kriterier og kriterier. I forhold til summativ sluttvurdering er det kun relative og målrelaterte kriterier som er aktuelle. I foramtiv undervisvurdering er både målrelaterte, individrelaterte og ipsative kriterier aktuelle.

Historisk sett er *relative* kriterier de eldste, og kom inn i norsk skole med Normalplanen av 1939. Vurderingsgrunnlaget er de andre elevene i gruppa sine prestasjoner. Ved hjelp av normalfordelingskurven (Gausskurven) skal elevene statistisk fordele seg etter følgende mal:

4 % A, 24% B, 44 % C, 24% D og 4% E/F. Denne fordelingskurven krever imidlertid flere tusen elever, og kan ikke brukes på små grupper. Når vi vurderer relativt, er det ikke måloppnåelsen som avgjør karakteren, men prestasjonen sett opp mot de andres prestasjon. I dag er denne vurderingsformen på vei ut. Men samtidig vil en sammenligning av prestasjoner elvene i mellom uansett foregå, da elevenes egenvurdering ofte er knyttet opp mot nivået i gruppen og hva de andre presterer. Dette er del av den ”skjulte læringen” som det er viktig å være seg bevisst (Helle, 2007). Men dersom vi ser nærmere på karakterskalaen som benyttes for karakteren A – F i høyere utdanning, finner vi likevel rester av den relative tankegangen. For eksempel i beskrivelsen av karakter A: *Fremragende prestasjon som klart utmerker seg. Kandidaten viser svært god vurderingsevne og stor grad av selvstendighet.* Ved beskrivelsen ”som klart utmerker seg” vises det til nettopp en sammenligning med gruppen, og det å ”klart utmerker seg” vil variere i et sterkt og svakt kull.

Med målstyringens inntog i pedagogikken, er de *målrelaterte* kriteriene de mest vanlige i dag. Dette er kriterier som er avledet fra læreplanens - eller studieplanens kompetansemål og som er felles for alle elevene/studentene (ibid). I forskrift til opplæringsloven står det i dag at *grunnlaget for vurdering med karakter er kompetansemåla i læreplaner for fag (...)* *føresetnadene til den enkelte eleven skal ikkje trekkjast inn, så nær som i faget kroppsøving (ibid).* Det er altså bestemt at ved vurdering med karakter (summativ vurdering) skal målrelaterte kriterier legges til grunn. Her er Kunsthøgskolen i utakt, og det bør kanskje undersøkes om denne praksisen er lovlig sett i forhold til Universitets- og høgskoleloven. Når vi ser nærmere på studieplanene ved Teaterhøgskolen og Balletthøgskolen, vektlegges det at som vurderingsgrunnlag skal både grad av måloppnåelse og individuelle faktorer telle med. Dette kan være svært motsetningsfullt, hvis de peker i hver sin retning, og kanskje bør den individrelaterte vurderingen kun trekkes inn i den formative og prosessuelle vurderingen. Selv om det nå er forskriftsfestet at summativ vurdering skal være målrelatert, sies det ingenting om valg av prøveform og hvordan det skal vurderes, eller om alle må vurderes på samme måte. Målene kan altså vurderes på ulike måter og individuelt. Og det er her det pedagogiske handlingsrommet befinner seg. Det er flere pedagogiske argumenter mot en for utstrakt bruk av målrelatert vurdering. For det første fanger den dårlig opp forkunnskaper, innsats eller fysiske forutsetninger som er et viktig aspekt i scenekunstutdanning. For en danser vil ulike fysiske forutsetninger og nivå ved opptak, ha stor betydning for hvor langt under eller over listen (målene) det er realistisk å komme, og en objektiv målrelatert vurdering vil ikke fange opp hvor langt studentene har flyttet seg i perioden. En student kan ha stagnert og en annen gjort et stort utviklingssprang, og de risikerer å få lik karakter. Samtidig kan det på den andre siden vises til at i yrkeslivet etter endt utdanning, så er det nettopp nåværende kompetanse som måles på en audition uavhengig av hvordan den jobbsøkende har ervervet seg kompetansen sin, og slik virker vurderingen i et sorteringsperspektiv. Dersom en gjør karakterene relative, mister de jo også sin funksjon og mening. I teater, der det kollektive læringsfellesskapet, vektlegges sterkt, er evne til å samarbeide, jobbe på lag og i gruppe viktig, og en ren ferdighetskarakter vil ikke nødvendigvis fange opp denne evnen. Samtidig er det fullt mulig å lage gode målbeskrivelser som fanger opp denne kompetanse, og dermed måle den målrelatert slik BA teater og skuespillerfag har gjort i revisjonen, med det nye emnet ”teater- og ensembletekk”.

I lærerutdanning er de personlige egenskapene skilt ut fra fagvurderingene og i en egen vurdering om personlig egnethet gjennom den såkalte skikkethetsvurderingen. Da vurderes dette separat og parallelt, og er mer i tråd med politiske signaler.

En annen negativ side ved den målrelaterte vurderingen er at den kan miste sin motiverende funksjon, for svake elever/studenten aldri når opp til listen, eller for sterke elever som i utgangspunktet allerede har nådd listen og dermed har lite å strekke seg etter. I motivasjonsforskning innenfor prestasjonsmotivasjon har en kommet fram til en optimal *flytzone* for motivasjon. Det er den sonen der vi får passe utfordringer (oppgavene ligger litt over eksisterende nivå) og passe trygghet og støtte (stillasfunksjon). Blir utfordringene for høye, blir situasjonen utrygg og stimulerer angst, mens dersom situasjonen blir for enkel, kjeder eleven seg (Helle 2007). En målrelatert vurdering, bør derfor aldri stå alene og bør sees i forhold til underveisvurdering som er både læringsrettet og individrelativ. I tillegg er det viktig å presisere at formuleringene av kompetansemål må være så godt utviklet og bearbeidet at de i tilstrekkelig grad klarer å fange opp bredden i den kompetansen som kreves av en yrkesutøver i scenekunst dersom den målrelaterte vurderingen i det hele tatt skal ha noe verdi. Og innenfor kunstfag er nettopp dette som vi har sett utfordrende (jf. kap. 3).

Ipsative eller *individrelaterte* kriterier, er ikke vanlig å bruke i summativ sluttvurdering, men gjør seg ofte gjeldende i formativ underveisvurdering og i veiledning. I en individrelatert vurdering vurderes eleven/studenten utelukkende i forhold til sine egne forutsetninger og tidligere prestasjoner. Det innebærer vurdering relatert til egne forutsetninger, muligheter og prestasjoner, som ikke sammenlignes med noe som er absolutt gitt eller med det som andre får til (Helle, 2007). Elevtilpasset vurdering og tilpasset undervisning hører sammen med individrelative og ipsative kriterier. Forskrift til opplæringslov påpeker at vurdering uten karakter i hovedsak skal være individrelatert (ibid).

Innenfor scenekunsthøgskolefagene er individrelaterte kriterier mye brukt, særlig innenfor teaterfagene. Små studentgrupper, tett oppfølging og tilbakemelding og i utgangspunktet høyt faglig nivå, integritet og motivasjon ved opptak, sørger for at aktiv deltakelse blir viktigste garanti for måloppnåelse og kompetanseutvikling. I den sammenhengen oppleves nok en formell eksamen og summativ sluttvurdering som unødvendig og overflødig. Innenfor danseutdanningene, er også individrelaterte kriterier mye brukt på samme måte som teater. Men i tillegg har Balletthøgskolen også utviklet rutiner for summative og målrelaterte vurderinger, både med/uten karakter. Likevel, er hovedinntrykket at aktiv deltakelse og individuelt tilpasset oppfølging er hovedregelen innenfor vurderingsarbeidet i tråd med fagenes egenart og med stor grad av didaktisk frihet for læreren å følge opp dette arbeidet i praksis.

4.1.4 Hvilke metoder skal vi bruke og hvem skal vurdere?

Når kriterier og vurderingsform er bestemt, er det viktig å ta stilling til metode – *hvordan* det skal vurderes. Da er det to prosesser som er virksomme: en *analytisk* prosess og en

kommunikativ prosess (Helle, 2007). I den analytiske prosessen benyttes den faglige kompetansen til å analysere elevens/studentens både faglig og personlige ståsted. Den faglige analysen er en slags objektiv og nøytral diagnostisering av elevforutsetningene, som brukes til å gjøre en summativ og målrelatert sluttvurdering. Men også hele den pedagogiske situasjonen må vurderes for å kartlegge behov, egenskaper, årsaker og for å finne gode tiltak dersom vurderingen skal få et læringsrettet og didaktisk fokus. Som lærere kreves derfor både god fagkompetanse, men også god didaktisk og pedagogisk-psykologisk kompetanse, for å kunne foreta en god analyse og dermed oppnå et realistisk, helhetlig og “rettferdig” grunnlag for vurdering. Det er viktig at denne analysekompetansen utvikles og drøftes kollegialt i fagmiljøet, og at evnene til å “se” elev/student og faglig praksis utvikles systematisk og som del av lærerskoleringen (jf. “å se praksis” kap. 3.1). Denne kompetansen kan igjen overføres til elev/student som selv må lære seg “å se” (metakognisjon) både egen kompetanse og egen læringsprosess, for så å utvikle eierskap og handlingskompetanse i relasjon til egen utvikling. Denne egenskapen er essensiell for å kunne klare å stå i og fortsatt utvikle eget kunstnerskap i et krevende yrkesliv som frilanskunstner med sterk grad av utrygghet, uforutsigbarhet og konkurranse. Da er vi naturlig over på den andre vurderingsprosessen, den kommunikative prosessen. For når analysen er foretatt, må den kommuniseres ut. Kommunikasjon en sentral ferdighet i forhold til utvikling av både vurderings- og veiledningskompetanse. I denne prosessen må lærere videreformidle vurderingen til eleven/studenten. Det må gjøres på en slik måte at eleven får tak på budskapet og at det stimulerer til videre innsats. Kvaliteten på tilbakemeldingene er avgjørende i denne prosessen. Forskning har bl.a. kommet fram til tre sentrale prinsipper for tilbakemeldinger for at de skal fungere læringsrettet (ibid). Elevene må vite hva en god prestasjon er (1), eleven må vite hvordan egen prestasjon samsvarer med mål og kjennetegn (2) og eleven må konkret vite hva hun må gjøre for å tette igjen avstanden mellom prestasjon og mål (3). Og her ligger flere utfordringer for kunstfagskompetansen, som sjelden uttales eksplisitt og ofte er skjønnsbasert. Dermed lar den seg også vanskelig kommuniseres klart. Det å utvikle et språk rundt faglig praksis, og også gode faglige analysestrukturer blir som vi har pekt på tidligere, viktig.

Selve kommunikasjonsprosessen kan gjøres på ulike måter. Monologisk (enveis) eller dialogisk (toveis samtale), skriftlig eller muntlig og til ulike tider i læringsprosessen. I en summativ sluttvurdering er det mer vanlig med en skriftlig tilbakemelding basert på uttalte kriterier, og ofte i form av en karakter, mens ved formativ underveisvurdering er det mer vanlig med en muntlig samtale og dialog basert på implisitte og mer tilfeldige kriterier. Men en sluttvurdering kan også formidles muntlig og en underveisvurdering skriftlig, og kriterier kan benyttes i begge vurderingsformene. Fordelen ved en dialogisk kommunikasjon er at eleven/studenten selv kan trekkes inn med egenvurdering i dialog med lærer/sensorer. På den måten kan også en sluttvurdering kunne få et større læringsrettet fokus, og ikke bare et kontrollerende fokus. Dette fører oss videre til neste spørsmål, nemlig om hvem som skal vurdere.

Tradisjonelt i Norge er det mest vanlig at det er læreren som er subjektet i vurderingsprosessen, mens eleven/studenten passivt mottar lærerens vurdering. Og dette er også naturlig i mange sammenhenger med tanke på at det er læreren som besitter fagkompetansen og helhetsperspektivet, kartet for videre kompetanse. I scenekunstopplæring,

som bygger på en sterk mesterlæretradisjon, er dette også naturlig. Utvikling av mer praktiske og handlingsrettede ferdigheter krever forbilder, observasjon, øving og stadig korreksjon (jf. stillasprinsippet). Men er dette den eneste pedagogiske måten å foreta vurderinger på med tanke på økt læringseffekt og økt kompetanse hos elev/student? Som vi har sett gjennom brødrene Dreyfus sin ferdighetslæringsmodell (jf. tabell 3.3), krever utdanning av høyt kompetent utøvere også utvikling av intuisjon, faglig skjønn og handlingskompetanse. Videre fremmer både Schön og Handal og Lauvås verdien av refleksjon i den praktiske læringsprosessen. Slike former for praktisk utøvelse passer ikke inn i en summativ og lærerstyrt vurderingsform, men trenger å suppleres med mer elevsentrerte og selvstendige formative vurderingsformer. Dette med studentens involvering og delaktighet i vurderingsarbeidet er et område som kan videreutvikles en god del i forhold til gjeldende praksis ved scenekunstudanningene.

I undervisvurdering som ofte er læringsrettet, legges det til grunn mer prosessbaserte prøveformer som f.eks. prosjekt, visinger, foredrag, mappeoppgaver, praktiske øvelser (satte og improviserte) og vurderingsformer som f.eks. elevsamtaler, gruppesamtaler, loggføring, refleksjonsnotater og veiledning. Men hva er fokus og form i disse vurderingene; fag eller student, resultat eller læring, vurdering eller veiledning, eller litt av alt? Det er ikke automatikk i at prosessbaserte vurderingsformer er læringsrettet og studentsentrert, og det er mye bevissthet og kompetanse som skal til for at læringsrettet vurdering blir gjort på en både faglig og pedagogisk god måte.

Læringsrettet vurdering befinner seg i landskapet mellom vurdering og veiledning. Det er ingen klare skillelinjer mellom veiledning og undervisvurdering, fordi veiledning ofte innebærer de samme vurderingsmetoder som undervisvurderingen, nemlig prosessbaserte og individrelaterte (Helle, 2007). Men i veiledningen er det eleven/studenten som er subjektet, og lærerens rolle er ikke lenger den som definerer kriteriene, målene, forklarer, instruerer og gir svarene. I veiledning stiller læreren støttende spørsmål slik at eleven/studenten selv reflekterer og kommer fram til svarene. Og det er elevens/studentens egen oppfatning av kvalitetsstandardene som gjelder. Men det er langt fra uvesentlig hvilke spørsmål lærer stiller og hvordan dialogen og kommunikasjonen fungerer, så lærer er aktiv deltakende også i veilederrollen. En hovedregel kan være å skille mellom om det er lærer eller elev som er subjektet i kommunikasjonen. Jo lenger inn i elevens eget univers vi kommer, jo lenger ut i veiledningsfeltet er vi. Men enhver veiledningssituasjon har også et element av vurdering i seg, det er ikke ren egenvurdering, men et møte mellom elev og lærer/veileder og med et faglig utgangspunkt. Enkelt skissert kan vi si at summativ vurdering bedømmer hvor høyt eller lavt eleven befinner seg i forhold til den definerte listen/standarden. I formativ vurdering forteller, forklarer og viser lærer hva eleven kan gjøre for å komme seg over lista. Mens i veiledning hjelper lærer/veileder eleven til selv å finne ut hva som skal til for å komme over lista (ibid). Oppsummert kan vi si at veiledning kan være en metode for undervisvurdering og kommunikasjon som er læringsrettet og elevaktiv, som setter eleven i førersetet for vurderingsprosessen i motsetning til en mer tradisjonell lærerstyrt vurdering (se 4.2 for mer om veiledning).

Læringsrettet vurdering er også sterkt knyttet sammen med mappevurdering eller mappemetodikk. Både Balletthøgskolen og pedagogutdanningen ved KHiO legger mappevurdering til grunn. En elevmappe kan defineres som:

Elevmappen er en form for pedagogisk dokumentasjon som er lærerveiledet og elevaktiv, positiv og meningsfull, og som har som formål å beskrive og tydeliggjøre hva og hvordan eleven lærer, hva eleven ønsker å oppnå, hvordan eleven tenker omkring sin egen læring, og hva slags støtte som trengs (Ellmin 2000, s. 21).

Mappevurdering er et pedagogisk redskap som dokumenterer elevens/studentens læringsprosess og ulike læringsresultater underveis i utdanningen. Mappevurdering støtter en elevaktiv og prosessorientert undervisning og læring, i tråd med kunstfagenes egenart (jf.kap.3). Elevens egen refleksjon over egen læringsprosess er viktig, samt involvering i målsetting, arbeidsplan, suksesskriterier for læring, vurdering og oppfølging. En mappevurdering kan både synliggjøre elevens/studentens reise fra start til slutt i opplæringsperioden, samt dokumentere læringsutbytte (resultat) til slutt. Den er på en måte den røde tråden i utdanningsløpet. Det må imidlertid skilles klart mellom et *arkiv*, som samler oversikt/dokumentasjon over fravær, karakterer og lærervurderinger der studenten selv ikke er aktivt deltakende i vurderingsarbeidet, og en *vurderingsmappe* som aktiviserer eleven/studenten i egen læringsprosess, som også må inneholde refleksjonsnotater/logg og muligheter for valg i forhold til hva den skal innholde (ibid).

Innenfor scenekunst står lærerstyrt vurdering veldig sentralt. Scenekunst står innenfor en sterk rotfestet mesterlære- tradisjon der studenten er “novisen” og læreren er “mesteren”. Implisitt i dette ligger også et syn på at det er “mesteren” som innehar fasiten, kunnskapen og nøklene i utviklingsprosessen. På den måten sikres en kontroll over det faglige innholdet og progresjonen. Faren ved denne tradisjonen er at elev/student blir en passiv ytrestyrt brikke som ikke selv rår over egen kompetanse og utvikling, samt at lærere (mester) kan få for mye makt og autoritet, noe som er etisk betenkelig. Dette er som pekt på tidligere (jf. 4.1.1) uheldig både i forhold til studentens egen selvforståelse, selvtillit og personlighetsutvikling, samt i forhold til motivasjon og faglig drivkraft. Det er også uheldig i forhold til faglig utvikling internt i fagmiljøet, som lett kan falle inn i et reproduksjonsmønster som distribueres fra generasjon til generasjon. Så svart- hvitt er det imidlertid ikke. Innenfor dansestudiene brukes i dag mappevurdering, visninger, elevsamtaler, gruppesamtaler, veiledning, egenvurderinger, logg og refleksjonsnotat i ulik grad, selv om de kan utvikles i mer læringsfokuset retning. Innenfor teater brukes stor grad av elevsamtaler, gruppesamtaler og veiledning, selv om disse i mindre grad er formaliserte og kvalitetssikret. Dette er tydelig tegn på bruk av mer elevsentrerte og dialogiske vurderingsformer. Men det er viktig at både den forutgående faglige og pedagogiske analysen og kommunikasjonen i etterkant er kvalitativ god og didaktisk rettet for at vurderingene skal være læringsrettet og bidra til økt læring og kompetanseutvikling. Prosessbaserte vurderingsformer i seg selv er ikke nok, de må kvalitetssikres både faglig og pedagogisk. For eksempel er ikke bevisstheten rundt bruk av mappevurdering nok utviklet og reflektert i den reelle bruken av denne i praksis i de utøvende studiene.

Det er heller ikke et svart- hvitt bilde i forhold til hvordan mesterlæretradisjon praktiseres i

undervisningen ved scenekunstudanningene. Scenekunstopplæringen og scenekunstudanningen har naturlig nok blitt påvirket av nyere kunstneriske og pedagogiske strømninger samt av individualistiske studenter som stadig utfordrer den bestående praksis. Økt mobilitet i fagmiljøene og mellom ulike kunstfag, samt nye generasjoner har naturlig nok også påvirket kunstudanningen. I Kunsthøgskolen i Oslo er det også en tydelig uttalt visjon at en ønsker fagmiljøer som er i front, som er dynamiske, åpne og som stadig blir utfordret. Kritisk tenkende, selvstendige og kreative studenter står øverst på ønskelisten, og er også tydelig uttalt i sluttkompetansebeskrivelsene i studieplanene. Men det er viktig at ikke disse overordnede visjonene eller målene blir en hvilepute, for det er absolutt et utviklingspotensial i å utfordre den tradisjonelle mesterlære- tradisjonen og lærerrollen innenfor scenekunstopplæringen og scenekunstudanningen. Det er pågående debatt både på fagsamlinger og innad i studentgruppene om det underliggende maktperspektivet i mesterlæretadisjonen, og statistisk ser vi at Kunsthøgskolen, innenfor både dans og teater, omtrent ikke har en eneste klagesak fra studentene. Dette kan tolkes som at studentene ikke har noe å klage på, men også som at autoriteten og implisitt makten er så stor at ingen tør gå i opposisjon mot den eller fronte den av frykt for karrieremessige virkninger. Kunsthøgskolen innenfor scenekunstheltet, er først og fremst kjennetegnet som en tradisjonell institusjon, og det er helt klart et utviklingspotensial både pedagogisk og didaktisk i forhold til å utvikle og modernisere virksomheten. Dette er også et bilde som fagpersonalet selv også tar tak i og er seg bevisst. Studieplansprosjektet er et bevis for at prosesser er i gang og at utdanningene er i bevegelse, om enn noe langsomt.

4.1.5 Hvem skal ha tilgang til resultatet og hvordan skal vurderingsresultatet brukes?

I dette spørsmålet er vi tilbake til spenningsfeltet mellom det nasjonale og individuelle nivået i vurderingen og mellom vurdering som kontroll eller læring. Det kan grovt skilles mellom tre hovedgrupper; lærer, elev og eksterne aktører som kan være foreldre, skoleledelse, myndigheter, forskere m. fl.

På et nasjonalt nivå, brukes vurderingsresultatet til kontroll, statistikk, sammenligning og styringsredskap. I forhold til foreldre og elever kan vurderingsresultatet brukes både i et læringsrettet og dialogisk perspektiv, som en ressurs. Men det kan også sees i et brukerperspektiv, der sluttresultatene av den summative vurderingen påvirker syn på kvalitet, tilfredshet, søkning og popularitet rundt skoleinstitusjonen. Dersom lærer er mottaker for resultatet, er det mer naturlig å se vurdering i sammenheng med den forskende lærer, som ledd i lærers pedagogiske og didaktiske utviklingsarbeid, i den kontinuerlige prosessen med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

Det er ikke nødvendigvis en motsetning mellom disse tre aktørperspektivene. Vurdering har som vi har sett ulike hensikter, målgrupper, kriterier og metoder og bør virke komplementære i spenningsfeltet mellom læring og kontroll.

Kunsthøgskolen som utdanningsinstitusjon må agere bredt i forhold til bruk av vurdering. Det må være et viktig styringsverktøy både på avdelingsnivå og i forhold til plan og rapportsystemet som sikrer kommunikasjon med styret og til bevilgende myndigheter. Samtidig bør vurderings som felt utvikles og inngå som del av den pågående faglige og pedagogiske utviklingen som et redskap i å oppnå høy faglig kvalitet og nivå på studentenes læringsutbytte. I kapittel 4.4 gis konkrete forslag på tiltak for å styrke dette feltet.

4.2 Veiledning – kompetanseutvikling fra sidelinja

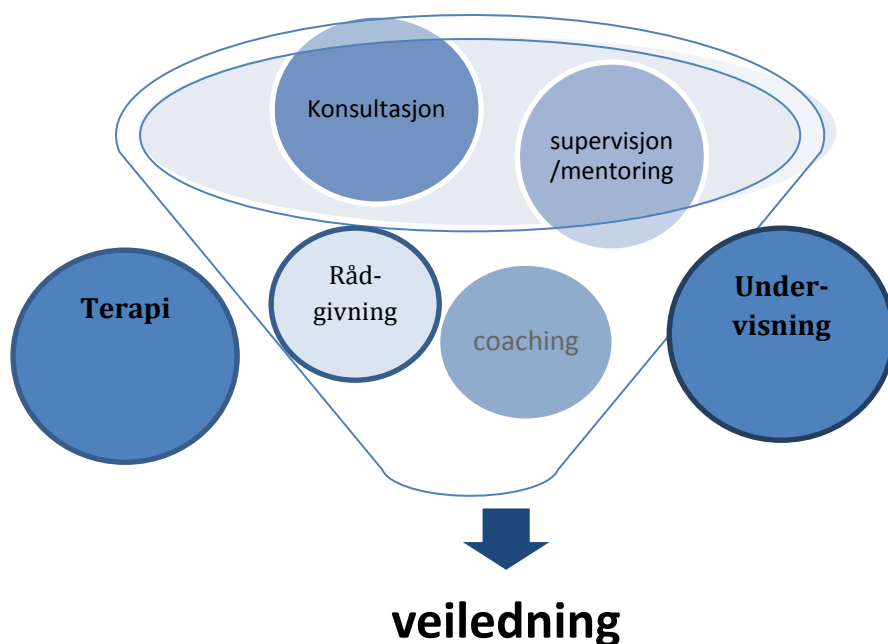
Veiledning er et felt som nærmest har eksplodert de siste 15-20 årene. Det er ikke bare et tema i pedagogikken, det er også et sentralt tema i arbeidsliv og næringsliv. Det er mange begreper i omløp som bidrar til forvirring, bl.a. konsultasjon, supervisjon, rådgivning, coaching og mentoring. Det at veiledningsfeltet har blitt så stort og omfattende, kan også være problematisk, faren er at feltet blir upresist, utydelig og utvannet. Ikke minst florerer det med mange raske og enkle oppskrifter på veiledningskompetanse og veiledningsforløp, som kanskje ikke er faglig, pedagogisk eller ideologisk forankret i virksomheten. Men veiledning er langt fra så enkelt at en oppskrift kan lages, og det er store nyanseforskjeller på veiledningspraksis innenfor ulike områder og i forhold til om den er utført av kompetent eller ufaglært personale. Veiledning er heller ikke et nytt felt, det har i alle tider foregått en mangfoldig virksomhet der lærere har veiledet elever og studenter, der erfarne yrkesutøvere har veiledet nybegynnere og innviet dem i yrkesfellesskapet og der yrkesfeller har veiledet hverandre. Det som kanskje er nytt, er at veiledningsfeltet på en helt annen måte er blitt institusjonalisert og formelt organisert både innenfor utdanning og yrkesliv. På Kunsthøgskolen, er veiledning en sentral del av undervisningsstillingene og studentenes praktiske opplæring. Og innenfor lærerutdanning, presser kravet om formell veiledningskompetanse seg på som en nødvendig kvalitetssikring av studentens læringsprosess og utdanning ute i praksis (Pettersen og Løkke 2004, Handal og Lauvås 2000).

I de følgende delene, vil jeg gå nærmere inn å avklare hva veiledning som begrep og fenomen er, se på kjennetegn ved en mer faglig og kvalifisert rettet veiledning og forsøke å belyse dens muligheter og betydning innenfor kunstopplæringen.

4.2.1 Veiledning- en avklaring

Veiledningsbegrepet er vanskelig å definere. Dels fordi utviklingen har foregått parallelt innenfor ulike fag- og yrkesmiljøer, dels fordi det stadig kommer nye begreper og impulser inn fra utlandet, og dels fordi veiledning er en hverdagsvirksomhet som utøves overalt, og vil da gjennom praksis innta ulikt innhold og form (Handal og Lauvås 2000).

Veiledning kan brukes som et overordnet begrep som har visse virksomhetskjennetegn som kan avgrenses fra beslektede områder.



Figur 4.1 Veiledningsvirksomhet

I figur 4.1 er terapi og undervisning plassert utenfor feltet, som beslektede virksomheter. *Terapi* er behandling av en pasient, rettet mot en pasients personlige problemer der den hjelpesøkende selv ønsker diagnose og behandling. Mens veiledning retter seg inn mot fag og yrkesforhold, ofte i forbindelse med utdanning og der den veiledede ikke har oppsøkt en pasientstatus (ibid). Når det er sagt, er det langt fra så enkelt å trekke dette skillet i praksis, og det bør på ingen måte utelukkes at personlige følelser og følelsesmessige reaksjoner vil være del av veiledningens innhold. Alle er vi mennesker som påvirker og blir påvirket gjennom en helhetlig kropp bestående av personlighet og identitet, tanker, følelsesliv og fysiske reaksjoner. Denne komplekse kroppen er til stede i all vår yrkesutøvelse, og det påvirker naturlig nok våre opplevelser, erfaringer og tolkninger av disse. Å skille kropp og person er enklere i teorien enn i praksis og er basert på en utdatert dualistisk tankegang. *Undervisning* er heller ikke så lett å avgrense fra veiledning. Skillet vil naturlig nok se ulikt ut i forhold til hvilket syn på kunnskap og undervisning en innehar. Undervisning i dag har mange ulike arbeidsmåter og lærerroller, og i flere sammenhenger kan veiledning være en naturlig del av undervisningen, ikke minst innenfor kunstopplæring. Derfor er undervisning også plassert noe overlappende med andre veiledningsformer i figur 4.1. Skillet trekkes likevel i litteraturen opp mellom planlagte læringsforløp (undervisning) og mer elevstyrt og improvisert veiledning. Jeg har tidligere pekt på at det også kan trekkes et skille i forhold til hvem som er subjektet i situasjonen, og om lærer gir direkte (i praksissituasjon) eller indirekte veiledning (samtale utenom praksissituasjon) (se 4.1.4).

Supervisjon og mentoring (et modernisert begrep av supervisjon) er en form for veiledning som foregår over et lengre tidsrom, mellom en kompetent og en (eller flere) ikke-kompetente og der det er veilederen som har ansvaret for de som er under opplæring. Som oftest dreier det

seg om yrkesfaglige forhold som har formaliserte rammer og pliktig deltakelse (Handal og Lauvås 2000). Dette er typisk for lærerutdanning, der lærerstudentene utplasseres i yrkesfeltet og får en veileder som har erfaring, praktisk kunnskap og høyere status enn den veiledede. Men også innenfor kunstoppøringen foregår en slik form for veiledning, f.eks. etter en produksjonsperiode. Mentoring begrepet stammer fra Storbritannia, der den såkalte partnerskapsmodellen innenfor lærerutdanning er blitt innført. Det dreier seg dels om veiledning av lærerstudenter ute i praksis, og dels om veiledning av nyutdannede lærere i en startfase av yrkeskarrieren. Veileder er da en mer erfaren lærer ute i feltet. Intensjonen ved skifte av begrepet er å unngå det mer belastede supervisjon, som har en asymmetrisk maktbalanse mellom den veiledede og veileder, med et mer moderne begrep som i noe større grad vektlegger likeverdig relasjon. Veiledningen i mentoring- modellen skal ha sterkere preg av dialog og toveisprosess enn den mer tradisjonelle enveisprosessen. I forhold til veiledning av studenter på Praktisk- pedagogisk utdanning i dans og teater, er denne mentoringmodellen godt egnet og den vil bli ytterligere utdypet i 4.2.3 om faser i veiledning.

Konsultasjon er en form for veiledning som foregår mellom personer på tilnærmet samme kompetansenivå, en form for kollegaveiledning, men der veileder kommer utenfra og ikke har noe formelt ansvar. Denne veiledningen foregår tidsbegrenset etter avtale og er ofte problemfokuseret og dreier som om yrkesmessige utfordringer. Den veiledede kan fritt velge å benytte seg av rådene som gis eller avvise dem. Veilederen gir kun råd og anbefalinger, og det er ikke snakk om noe undervisning og opplæring i dette forholdet. Konsultasjonsforhold har klare kontraktsforhold som ligger til grunn (Handal og Lauvås 2000). Kollegaveiledning er et eksempel på konsultasjonsveiledning, og noe som kan være aktuelt for lærerkollegiet innenfor kunstutdanningen som både faglig og pedagogisk utviklingsarbeid, og som støtte for nyutdannede i starten av yrkeskarrieren.

Rådgivning (engelsk; *counseling*) er også et begrep som florerer i veiledningslitteraturen. Rådgivning lar seg ikke så lett plasseres, og ligger i grenselandet mot terapeutisk virksomhet. Det er en slags terapi light, der intensjonen ikke er behandling, men å hjelpe klientene til å få større innsikt i problemene og finne nye alternative og effektive metoder. Rådgivningen har ofte endring av personlige forhold som tema, men er mer av pedagogisk karakter enn terapi (Pettersen og Løkke 2004). Litteraturen peker også på at den kan ha tre ulike funksjoner, behandlerrolle, forebyggende rolle og undervisende – og oppbyggende rolle. Denne veiledningsformen har også et kommersielt preg og er knyttet mot rådgivningsfirmaer innenfor ulike fagområder som f.eks. økonomi, karriereplanlegging, familierådgivning og livsstilsendringer (Handal og Lauvås 2000). Innenfor kunstutdanning, er ikke rådgivning målet ved veiledningsaktiviteten. Men samtidig vil både studieledere og lærere ofte komme opp i situasjoner der studenter tar opp og trekker personlige problemer inn, og grensen mellom lærerrollen og rådgiverrollen kan være etisk vanskelig å forholde seg til. Kunstoppøring og kunstutøvelse har et sterkt personlig, kroppslig og individuelt preg, og det er ikke like lett å skille mellom person og fag i en faglig prestasjon, som det er i mer intellektuell teoretisk virksomhet. Hele ens identitet og verdi står på spill og veiledningen vil derfor implisitt også få karakter av rådgivning. Selv om det kanskje ideelt sett ikke bør være slik da det kan være svært belastende både for elev/student og lærer/studieleder.

Coaching er det siste begrepet som jeg har tatt med i veiledningssekken. Dette er også et begrep som har en sterk kommersiell slagside, og som ikke finnes så sterkt til stede i veiledningslitteraturen. Coaching defineres som *veiledning, motivering, læring og trening av personell, hvor de trenede er selvstendige individer som tar bevisste veivalg og gjennomgår faglig og personlig utvikling* (wikipedia 2012). Videre finner jeg i uttalelser om coaching at det handler om å utfordre og støtte et individ eller et team til å utvikle sin tenke-, være- og læremåte, samt sine gode følelser, for å nå viktige personlige mål og/eller organisasjonsmessige mål. Det pekes på at det handler om å bruke dialog og aktiv lytting for å hjelpe mennesker til å lykkes (forskning.no 2012). Innenfor mer formalisert og kvalifisert veiledning, som i lærerutdanning og kunstutdanning, brukes ikke begrepet coaching, men veiledning eller mentoring. Men når vi går nærmere inn på de ulike fasene i et veiledningsforløp, vil vi se at de har mye til felles med sentrale prinsipper innenfor coaching (se 4.2.3).

4.2.2 Historisk utvikling

Historisk kan vi spore tre ulike hovedretninger innenfor veiledningsfeltet. Det er *lærlingemodellen, refleksjonsmodellen og veiledning gjennom deltakelse, handling og samtale*.

Lærlingemodellen knyttes opp mot yrkesopplæringen slik vi kjenner den fra de mer tradisjonelle håndverksfag og kunstfaglige yrker. En tradisjon vi kan spore helt tilbake til middelalderen. Et annet navn på denne retningen er mester-svenn ordninger eller mesterlære (Pettersen og Løkke 2004, jf. 3.2). Veiledning og opplæring innenfor denne tradisjonen følger et tradisjonelt og fast mønster der mesteren forklarer og demonstrerer og så prøver lærlingen å kopiere mesterens utførelse og øver på denne. Mester korrigerer i neste omgang og gir mer detaljerte instruksjoner, som etterfølges av mer prøving og øving. Dette mønsteret gjentas i større og større grad av kompleksitet. Ved å delta i et arbeidsfellesskap sosialiseres lærlingen inn i fagets kunnskaper, ferdigheter, verdier og kulturelle koder. Tradisjonell mester-svenn veiledning har en uformell, usagt og implisitt karakter og er ikke begrunnet eller utviklet innenfor en teoretisk eller pedagogisk-psykologisk ramme. Dette kan også beskrives som en slags "skjult pedagogikk" (ibid). Denne modellen plasserer seg godt innenfor den sosiokulturelle læringstradisjonen med særlig vekt på de situerte, deltakende og distribuerte trekkene ved denne. Ulempene ved denne modellen er at den er noe satt, gammeldags og rigid, en modell som bidrar til kopiering, reproduksjon og ukritisk bevaring av tradisjon. *Den representerer på et vis gårdsdagens svar og løsninger på nåtidens problemer og utfordringer* (Pettersen og Løkke 2004, s. 32). Den har også autoritære trekk i forhold til lærer-elev relasjonen og den er lite åpen for kreativitet, improvisasjon og nytenkning. Med framveksten av vitenskapsbasert kunnskap har det blitt laget et sterkere skille mellom kunnskap *om* fagene og praktisk teknisk *utøvelse av* faget, der det i opplæringen også gjerne skilles mellom opplæring i institusjon (kunnskap om) og i praksis (praktisk utøvelse). Dette er del av samfunnets stadige teoretisering og akademisering som også påvirker veiledningsfeltet, og som også Kunsthøgskolen og dens fagtradisjoner kjenner på daglig. Dette er en utvikling som i liten grad støtter lærlingemodellen som er en ren praksismodell og som innehar liten grad av teori og eksplisitt kunnskap. Det har vi også sett i forhold til kritikken som har kommet mot

Dreyfus- brødrene sin ferdighetsmodell fra Schön og Handal og Lauvås, som i mye større grad vektlegger betydningen av refleksjon og teori som del av profesjonsutdanning og kunstutdanning (jf. 3.2 og 3.3.2).

Refleksjonsmodellen er en veiledningsmodell som i større grad vektlegger samtale og refleksjon. Læring gjennom samtale er et viktig kjennetegn, og den karakteriseres også som indirekte veiledning, da veiledningen som oftest foregår utenfor praksisens “handlingstvang”, både i forkant og i etterkant av praksis som et bindeledd mellom praksis og teori og som en støtte for “den forskende lærer” (Pettersen og Løkke, 2004). Tema for veiledningssamtalene kan være relevante praktiske, teoretiske, etiske og verdimeslige problemstillinger som den veiledede erfarer og trenger støtte i. Det viktige utgangspunkt er å finne stedet hvor den lærende er og hjelpe vedkommende til selv å finne veien fram til den kompetanse som trengs for å mestre de yrkeskravene og målene som stilles ut fra egne verdier, kunnskaper og erfaringer (Handal og Lauvås 2000). Å binde teori og praksis sammen i en større helhet er også et viktig overordnet tema, å sette kunnskapen i handling og koble sammen å påstandskunnskap (vite at) med å ferdighets- og fortrolighetskunnskap (vite hvordan og når) for å oppnå en rikholdig refleksjon omkring egen handling (Pettersen og Løkke 2004). Denne veiledningsformen ligger nært opp til John Deweys læringsteori som kombinerer erfaring (handling) og refleksjon og Donald Shöns teorier om handlingsrefleksjon (jf. 3.2). Refleksjonsmodellen er særlig aktuelt i profesjonsutdanninger der praksis foregår i en annen arena enn selve utdanningen, f.eks. i praktisk – pedagogisk utdanning i dans og teater, for å motvirke “praksissjokket”. I forhold til praksis ved Kunsthøgskolen, legger virksomheten ved de utøvende utdanningene i dans og teater nok oftes lærlingemodellen til grunn, mens lærerutdanningen ved PPU studiet, plasseres sin veiledning innenfor refleksjonsmodellen.

Veiledningsmodell	Kjennetegn
Lærlingemodellen <i>-Demonstrasjon, øving og korreksjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> - gode praksissteder der det foregår “best praksis” - veileder er dyktig yrkesutøver - tankegang: praksis er modell - mål: kopiering og mestring
Refleksjonsmodellen <i>-handling og refleksjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> - varierte praksissteder der det foregår “allsidig praksis”. - veileder er samtalepartner og dyktig analytiker - tankegang: praksis er eksempler - mål: innsikt

Tabell 4.1 ulike veiledningsmodeller (bearbeidet med utg.p. i Handal og Lauvås 2000, s. 77)

De siste femten årene er imidlertid en tredje utviklingslinje innen veiledning på vei inn, veiledning gjennom *deltakelse, handling og samtale*. Den kommer i kjølvannet av stor teoriutvikling på feltet sosiokulturell psykologi og pedagogikk. Man søker i denne modellen å kombinere de to foregående, ved å gi den opprinnelige praksisnære lærling -modellen

eksplisitte og kvalifiserte teoretiske begrunnelser som en mesterlæremodell der veiledning og samtalene foregår mer direkte knyttet til praksissituasjoner (Pettersen og Løkke 2004). Nedenfor skisseres veiledningsforløp basert på denne tredje og integrerte veien, da den på en god måte integrerer styrken ved kunstoppplæringens sterke praktiske mesterlæretradisjon med en mer teoretisk, uttalt, psykologisk og pedagogisk refleksjons- og samtale modell. I all scenekunstutdanning bør det være et mål å skape et godt kunnskapsdelings- og profesjonsfellesskap som kan komme flest mulig til gode. Nye veiledningsrutiner bør plasseres innenfor denne rammen, for å ivareta det beste ved begge tradisjonene og for at de utøvende scenekunstutdanningene i større grad kan integrere refleksjon og teori inn i sitt utøvende og praktiske arbeid.

4.2.3 Hensikten med veiledning

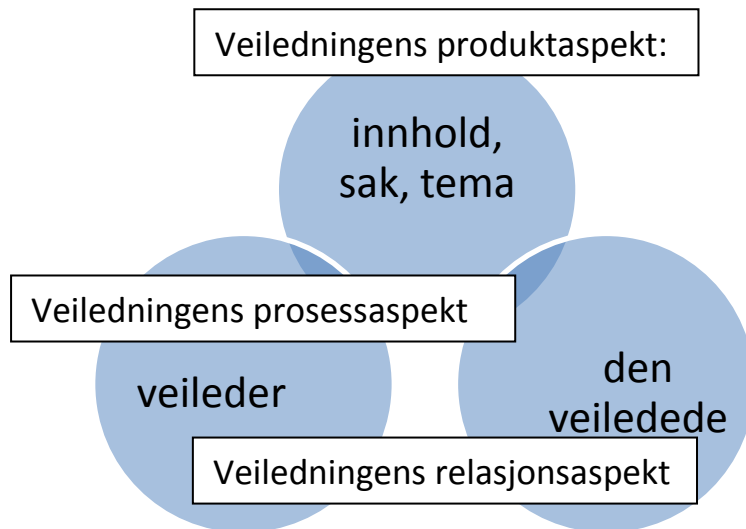
Veiledning kan ha flere funksjoner. En pedagogisk funksjon er kanskje opplagt, når veiledningen foregår i forbindelse med utdanningsvirksomhet. En hovedoppgave er da å bruke veiledning som en læringsform som bidrar til å integrere teori og praksis og utvikle en yrkesrelevant handlingskompetanse (jf. Kap.3). I kunstoppplæring er praksisdimensjonen spesielt viktig med tanke på fagenes egenart, og veiledning er derfor en mye brukt læringsmetode. Dette med å integrere teori og praksis og gjøre utdanningen yrkesrelevant er også noe som er sterkt fremhevet i Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk, og på agendaen i utdanningspolitikken. En annen viktig oppgave for veiledning er *faglig og personlig utvikling*. Det er viktig som ledd i å profesjonalisere studentene, hvor de naturlig nok må møte yrkets innhold og praksis, se profesjonelle forbilder og yrkesutøvere, og få hjelp til å sette erfaringer og kunnskaper inn i et større perspektiv. Men veiledningen kan også ha *støttende* funksjoner ved å hjelpe til å bearbeide og reflektere over opplevelser og reaksjoner relatert til yrkesutøvelsen. Dette er særlig viktig i en overgangsfase mellom utdanning og yrkesliv, slik at en unngår “praksissjokk”, utbrenthet og unødig stress, og bygger opp rikelig med trygghet, motivasjon, mestring, nysgjerrighet og lærelyst. Til sist kan veiledning også fylle en funksjon for *kvalitetssikring og kontroll*. Veiledning som kontroll skal bidra til å sikre at nybegynneren utvikler praktisk kompetanse og et ferdighetsnivå som står i tråd med de kvalitetsstandarder som yrket tilsier, og bidrar til å sikre faglige standarder i profesjonen. I lærerutdanning foregår som kjent “skikkethetskontroll” som en viktig kvalitetssikring og kontroll med de framtidige lærernes egnethet for yrket (Pettersen og Løkke 2004).

Mer konkret kan vi liste opp:

- Veiledning skal bidra til studentens læring, utvikling og vekst
- Veiledning skal bidra til at studenten tilegner seg de kvalifikasjoner og kompetanser som skal til for å bli en profesjonell yrkesutøver (handlingskunnskap)
- Veiledning skal sette studenten i stand til bedre å mestre og handle i forhold til yrkets oppgaver, utfordringer og problemer (handlingsrefleksjon)
- Veiledning skal bidra til at studenten ser og finner fram til handlingsalternativer og/eller evner eller får mot til å handle på en ny måte (de forskende yrkesutøver)

(Pettersen og Løkke, 2004)

Sentrale kjennetegn ved kvalifisert veiledning er at den er prosessrettet, sammenhengende og systematisk og rettet mot å utvikle god handlingskompetanse og handlingsrefleksjon. En slik veiledningsforståelse kan skisseres i en treleddet modell som viser tre sentrale aspekter ved veiledningsvirksomheten; veiledningens *relasjonsaspekt*, *prosessaspekt* og *produktaspekt* (se figur 4.3).



figur 4.2 *Den pedagogisk veiledningssituasjon* (bearbeidet fra Pettersen og Løkke 2004)

Veiledningens relasjonsaspekt omhandler forholdet mellom veileder og den veiledede. Hvilke formelle kontrakt- og avtaleforhold som ligger til grunn, hvordan det felles arbeidet innrettes og ikke minst det mellommenneskelige klimaet som utvikles mellom partene. Ved Kunsthøgskolen finnes det etiske retningslinjer som skal regulere forholdet mellom veileder og den veiledede, og det er viktig å drøfte kollegialt hvor grensene går i forhold til autoritet, personlig kontra privat relasjon og i forhold til beslektede roller som terapeut og behandler. Handal og Lauvås lister opp noen feller som en veileder lett kan gå i når det relasjonelle skal balanseres (jf. figur 4.4).

Veilederfelle	Beskrivelse/kjennetegn
Ansvarsfellen	Veileder overtar helt ansvaret for den andres læring og utvikling
Utålmodighetsfellen	Med høy kompetanse på et område “ser” man raskere løsninger og man “vet” hva som er den beste/riktige/enkleste måten og det er fristende og gi “fasiten”/ oppskriften med en gang
Intellektualiseringsfellen	Leken om “å vise hvem som har lest fles fagbøker” ligger ikke så langt unna, og en intellektuell, analytisk, distansert måte å veilede på kan skape fremmedgjøring og lite relevans
Sentimentaliseringsfellen	Blir lett følelsesmessig engasjert og for mye opptatt av de personlige aspektene. Mister mål og retning
Drop-in fellen	Mangler struktur og rammer for veiledningen. Student stikker innom ved behov
Jeg vil være populær fellen	Lar seg styre av om studenten liker/ikke liker, legger seg flat og gir for mye serivce

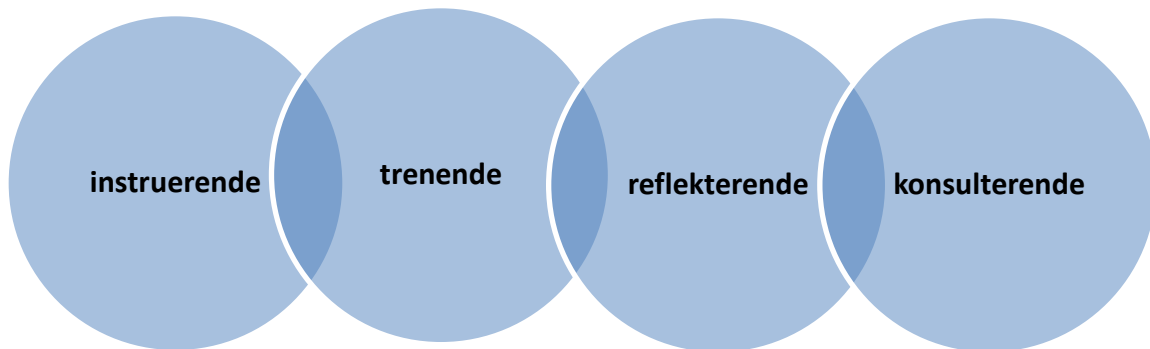
Tabell 4.2 *Veiledningsfeller* (Handal og Lauvås 2000, s. 215)

Dette med veilederroller og relasjonsaspektet er også noe som er svært personavhengig, og som aldri kan reguleres eller kontrolleres fullstendig, men viktig å bevisstgjøre og diskutere kollegialt. Utvikling av veiledningskompetanse hos scenekunstlærere bør vektlegge dette i stor grad, da det er snakk om små og sårbare miljøer der mange aktører vil besitte ulike og kryssede roller i feltet.

Veiledningens prosessaspekt handler om veiledningens ferdighetsmessige og metodiske sider, hvordan selve veiledningen foregår. Ulike veiledningsforløp og prosesser, ulike roller som kan inntas, kommunikasjonsferdighet og faglig fremdrift.

Til sist handler veiledningens produktaspekt om praksisfagets kunnskaper, virksomhetsområder og oppgaver. Kunnskap om fagets innhold, problemstillinger og egenart, ulike metoder, teknikker, tradisjoner, teorier og modeller. Det handler også om skrevne og uskrevne regler i praksisfeltet som holdninger, verdier og etikk. I forhold til scenekunstopplæringen, er det nok produktaspektet som fokuseres eksplisitt i kombinasjon med hyppighet og mengde. Det relasjonelle og prosessuelle overlates i stor grad til den enkelte lærer/veileder og forholde seg til i tråd med egen pedagogiske kompetanse og trygghet. Det er også i forhold til disse aspektene at variasjonene fra lærer til lærer er størst. Dette er aspekter som vil ha mye å si for studentene og deres opplevelse av og utbytte av veiledningen, og det bør utvikles tydeligere praksisrutiner også i forhold til disse aspektene (jf. 4.4).

4.2.4 Veiledningens faser og former



Figur 4.3 *Veiledningsfaser* (Pettersen og Løkke, 2004)

I løpet av et utdanningsløp i kunstutdanning, enten det er i utøvende, skapende eller pedagogisk retning, vil studenten gå igjennom ulike faser i sin læringsprosess og i sin utvikling av yrkeskompetanse (jf. kap. 3). Veiledningens hensikt, innhold og praksis vil variere i forhold til hvor i studieløpet og utviklingsløpet studenten befinner seg. Figuren over løfter fram noen sentrale faser i utviklingen av yrkeskompetanse relatert til veiledningens karakter og veileders rolle i denne prosessen, og modellen integrerer praksis og teori, handling og refleksjon i tråd med sentrale prinsipper i erfaringsbasert læringsteori (Pettersen og Løkke 2004, Handal og Lauvås 2000).

Når elevens/studentens kompetansenivå er lavt, gjerne tidlig i utdanningsløpet, vil veiledningen ha sterkere innslag av *instruerende veiledning*. I sentrum er studentens læring, og veiledningen vil ha fokus på produktaspekter som fagets kunnskaper, problemstillinger og virksomhetsområder, og relasjonsaspekter som samarbeidsforholdet mellom lærer og student (jf. Figur 4.3). Vekten bør ligge på kunnskaper om faget og yrket, med sterke innslag av mesterlære og supervisjon. Det er viktig å begynne der studenten er, å aktivisere studentens egen forkunnskap, uten å falle for fristelsen til å presentere en ferdig fasit for studenten, selv om studenten gjerne etterspør dette. I denne fasen er veileders rolle å *være rollemodell*; *informere* og *instruere* gjennom å fortelle, vise, demonstrere, undervise og forklare hvordan ulike aspekter ved fag- og yrkesutøvelsen henger sammen. Studenten vil i denne fasen i større grad observere og delta sammen med veileder i praksis. I PPU utdanningen er dette konkret observasjon og planleggingsmøter, medlærerpraksis og refleksjonssamtaler med veileder.

Ettersom studenten tilegner seg mer kunnskap og får større innsikt i hva fag og yrke dreier seg om, vil prosessuelle aspekter få større vekt. Hvordan man utfører yrket i praksis. Fagets teknikker og metoder skal trenes og utforskes i relasjon med yrkesrollens ulike aspekter og former. En slik *trenende veiledningsfase* er viktig for å kunne utvikle tilstrekkelig trygghet og

fortrolighet i sine praktiske ferdigheter. Veileders rolle i er i denne fasen å fungere som en trener, mentor og coach. Gjennom å berømme, rose og bekrefte studenten både i utøvelse og i følelsesmessig reaksjoner kan veileder bidra til å skape trygghet og støtte for utforskning og trening av egenyrkesrolle, der prosessen står i sentrum. Det bør også i denne fasen gis hyppig, variert og konkret tilbakemelding og korreksjon på utøvelsen. Studenten vil i denne fasen ha behov for mer helhetlig praksis alene med observasjon og veiledning fra veileder.

Den *reflekterende veiledningsfasen* forutsetter at studenten har nådd et visst kompetansenivå. Denne fasen skal hjelpe studenten til å beskrive, formulere, analysere og bli mer bevisst egen praksis og praksisteori. Studenten vil også kunne oppleve en økt integrering av fagets innholdsmessige og metodiske side og av fagets praktiske og teoretiske side. Veileders rolle i denne fasen er å *støtte* studenten og være en kritisk venn. Veileder har i denne fasen funksjon som katalysator, en som oppmuntrer og utfordrer studenten i forhold til refleksjon, undring og undersøkelse. Veiledningssamtaler, kollokvievirkosomhet, praksisrefleksjonsseminarer og studentens egen refleksjon over praksis i lys av fag- og teori gjennom egenvurderinger, oppgaver og rapporter vil stå sentralt i denne fasen.

Når studenten kommer opp på et faglig nivå som betegnes som en ”kompetent yrkesutøver” (jf. 3.2), går veiledningsforholdet inn i fasen *konsulterende veiledning* med klare innslag av konsultasjon. Autoriteten og relasjonen mellom student og veileder blir mer likeverdig, som et møte mellom to kolleger. Studenten skal i denne fasen være aktivt forskende til problemstillinger i egen praksis og kan søke råd, forslag og anvisninger i forhold til avgrensede og mer spesifikke oppgaver og situasjoner. Veileders rolle blir mer å være en med- forsker som utfordrer, utvider og konfronterer studentens praksis og praksisteori. Veileder presenterer alternativer som utfordrer og konfronterer studentens forståelse og modeller av virkeligheten.

I forhold til modellen beskrevet ovenfor er det viktig at både student og veileder bevisst reflekterer over og blir enige om hvor i utviklingsprosessen studenten er og hvilke behov for veiledning studenten har. Progresjonen i veiledningsforløpet kan være individuelt og variere fra student til student. Det er viktig at kunstutdanningsinstitusjonen er bevisst veiledningens ulike aspekter og former, slik at lærernes veilederroller er systematisert, avklart og forankret både faglige og psykologisk-pedagogisk. I etter- og videreutdanningskursene i vurdering- og veiledning i kunstoppplæring vil veiledningens innhold, temaer, forløp og mer praktiske sider vektlegges sammen med de teoretiske perspektivene som er løftet fram i denne rapporten.

4.3 Vurdering og veiledning i et didaktisk perspektiv

Vurdering i didaktisk perspektiv retter seg mot prosjektets andre problemstilling; *hvordan vurdering og veiledning kan brukes som et aktivt didaktisk verktøy i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning for å stimulere elevene/studentene i læringsprosess og måloppnåelse?* Problemstillingen løfter fram studentenes læringsprosess, og det understøtter vurdering brukt læringsrettet, altså formativ vurdering, der også veiledning er en komponent. I tillegg pekes det på vurdering relatert til studentenes måloppnåelse, som

også trekker inn bruken av summativ sluttvurdering, men i et læringsrettet perspektiv, og ikke som kontroll.

Det første spørsmålet som reiser seg når vi ser på vurdering og veiledning i et didaktisk perspektiv, er spørsmålet om *indre konsistens* mellom de didaktiske kategoriene (Helle 2007). Gjenspeiler for eksempel vurderingsformene arbeidsmåter, målformuleringer og elevforutsetninger? Dersom arbeidsmåten i all hovedsak har bestått av lærerstyrt praktisk og taus mesterlæreundervisning (f.eks. tradisjonell teknisk ballettklasse) med liten grad av selvbestemmelse, skapende arbeid, refleksjon og dialog med student, og målene uttrykker at studenten skal ”*kunne fortolke bevegelse og formidle et selvstendig kunstnerisk uttrykk*” (reviderte studieplaner BA dans), ser vi raskt at det er liten konsistens mellom de didaktiske kategoriene arbeidsmåte og mål. Hvordan ser så vurderingskriteriene eller veiledningsgrunnlaget ut i faget scenisk formidling, hva vektlegger disse? Og i neste omgang, er innhold og rammefaktorer tilrettelagt slik at det er realistisk å kunne oppnå sluttkompetansen? Dette er bare noen eksempler. Didaktisk analyse åpner for en rekke analyserende spørsmål og reiser krav om de faglige og pedagogiske begrunnelsene som legges til grunn for undervisningen (praksisteori og P3 nivå). For undervisning i praksis handler om en rekke dilemmaer og valg. Hvordan ivaretar vi studentens perspektiv og utviklingsprosess opp mot krav om standardisering og målstyrt vurdering? Og hvordan sjonglere behovet for kontroll og faglig progresjon opp mot studentens egen skapende og medvirkende læringsprosess? Det er ingen enkle eller klare svar på disse spørsmålene.

Et annet sentralt spørsmål, handler om studieplanens realiserbarhet. Kan den gjennomføres innenfor eksisterende rammer og i tråd med studentenes forutsetninger og behov? Da er vi over på vurderingens forhold til tilpasset undervisning og den didaktiske kategorien *elevforutsetninger*. I rene individrelaterte vurderingsformer og i veiledning kan den enkeltes behov ivaretas og det er enklere å drive elevtilpasset opplæring. På kunsthøgskolen, er individrelaterte vurderingsformer i stor grad vektlagt, da verken graderte karakterer eller eksamen omtrent ikke brukes som vurderingsformer. I mange fag er det heller ikke utviklet eksplisitte vurderingskriterier, og det er stor frihet i vurderingsarbeidet. Men de målstyrte studieplanene, problematiserer forholdet. Der skal et mangfold av studenter vurderes opp mot samme list og ut fra samme kriterier. De fleste vurderinger på Kunsthøgskolen innenfor danseutdanningen er standardiserte, målrelaterte og lik for alle, selv om mange av temaene som behandles integrerer prosessuelle og individuelle forhold. Men den *må* ikke være det. Det er et ubrukt handlingsrom i forhold til å tilpasse og tilrettelegge for mer individuelle og varierte vurderingsformer. Det er stor forskjell på å vurderes i et prosjekt, i et foredrag, en skriftlig prøve eller muntlig refleksjon rundt en visning. I hvor stor grad er vurderingsformene tilpasset den enkelte student og fagenes egenart?

I forhold til kategorien *Mål* er det viktig å understreke at sluttkompetansen først og fremst skal peke på en retning og innhold i kompetansen, den skal angi yrkesrelevansen for studiet. Men graden av måloppnåelse vil bli like mangfoldig som studentgruppen, og studenten har også selv et ansvar for egen måloppnåelse og mestring. Det er langt mer enn lærernes kompetanse og handlinger som avgjør et læringsutbytte, og didaktisk relasjonstenkning er en modell som synliggjør dette og hjelper lærer til å få bedre oversikt over helheten. I siste

instans handler det kanskje om didaktisk prioritering mellom de ulike kategoriene, mellom prosess og resultat, eller mellom student og egne ambisjoner. I forhold til måloppnåelse er tilbakemelding et sentralt stikkord. Tilbakemelding er også sentralt i motivasjonsforskning (jf. 4.1.3) og i forhold til selvoppfatningsteori og identitet (Helle 2007). Alt henger sammen i en pedagogisk helhet, både fag, elev og læringsmiljø. Det er komplekse forhold, og det viser også hvor viktig det er at lærere har god pedagogisk skolering, innbefattet pedagogisk psykologi rettet mot selvutvikling og selvoppfatning, læring og motivasjon. Tilbakemeldingene må gi elevene konkret kunnskap og i forlengelsen av dette blir kommunikasjon og dialog med eleven sentralt. Direkte og tette tilbakemeldinger i prosessene, samt bruk av bevisstgjøringslogg og veiledning som fokuserer på å bryte ned kompetansen i overkommelige delmål og framdrift for å nå disse blir viktig. I forhold til elevers selvoppfatning og motivasjon er det viktig å være bevisst tilbakemeldingens *lokalisering* og elevenes egen tolkning og årsaksforklaring rundt en prestasjon. Tabellen nedenfor skisseres årsaksforklaringer (attribusjon) skjematisk.

Begrep	Definisjon	Eksempel
Lokalisering	Hvor plasserer jeg ansvaret?	Indre fortolkning: ser seg selv som årsaken. Ytre fortolkning: Plasserer ansvaret hos andre personer eller på rammene
Stabilitet	Er årsaken stabil, eller endres den over tid?	Eksempel på stabil faktor: Slik er jeg bare. Adferd, evner, sosial kompetanse Eksempel på ustabil faktor: Slik var det bare. Innsats, flaks, stoffets relevans
Kontrollerbarhet	Har jeg som person makt over situasjonen?	Eksempel på kontrollerbarhet: innsats, graden av hjelp Eksempel på ukontrollerbarhet: Lærerholdninger, evner, oppgavenes vanskegrad

Tabell 4.3 *Attribusjonsmønster* (Helle 2007, s. 87)

Denne modellen kan gi oss mange pekepinner for hvordan vi bør rette tilbakemeldingene og hvordan vi ikke bør rette dem. Det helt sentrale er å rette oppmerksomheten mot kontrollerbare og ustabile faktorer, for disse er dynamiske og noe som kan endres over tid. Det er ikke evnene som er årsaken, men egen innsats, oppgavevanskegrad, undervisning og læringsprosess. Dette er noe som kan endres og forbedres og jeg kan selv bidra aktivt til forbedringen. Det handler om å utvikle *læringsdyktighet* (å lære å lære) (ibid). Det bidrar altså til å forbedre og utvikle elevenes læringsstrategier og samtidig beskytte og styrke selvoppfatningen. En hovedutfordring for lærer er å unngå å attribuere nederlag til indre og stabile faktorer, mens motsatt bygge selvtillitt ved å attribuere suksess til nettopp indre og stabile faktorer. Individrelatert undervisningsvurdering og veiledning, kan tilrettelegge godt for dette og gi rom for å bygge opp selvtillitt og motivasjon. I tillegg til å aktivisere eleven selv i egen læringsprosess for å styrke følelsen av autonomi, kompetanse og medbestemmelse. Som lærer er det også lett å synes synd på og unnskyldte elever når de feiler. Det er helt

sikkert godt ment, men den type tilbakemeldinger signaliserer i grunnen to ting; lærer stiller ikke krav og lærer har ikke noen forventinger eller tro på elev. Det er like dumt å virke overrasket ved en mestring. Da signaliserer lærer at jeg hadde ikke tro på deg, dette må ha vært flaks. Det er med andre ord mye skjult læring i lærers kommunikasjon av tilbakemeldinger. Oppsummert kan vi liste opp følgende trekk ved gode tilbakemeldinger:

- Bør være konkrete og beskrive hva en god prestasjon er, hvordan egen prestasjon samsvarer med mål og kjennetegn ved en god prestasjon, og til slutt må tilbakemeldingen peke på hva eleven konkret kan gjøre for å nærme seg en god prestasjon.
- Bør rettes mot kontrollerbare og ustabile faktorer og begrunnes
- Bør rettes mot elevens perspektiv og opplevelse av situasjonen gjennom dialog og den bør være individuell.
- Bør ikke være rutinepreget, men bære preg av spontanitet og rettes mot elevens oppgaveorienterte adferd og arbeidsinnsats
- Bør bære preg av ekte anerkjennelse (ærlighet varer lengst) og kombinere positiv anerkjennelse med konkrete oppfordringer om forbedring. For mye ensidig positiv tilbakemelding (ros) kan virke hemmende på elevens indre motivasjon. Bør altså være både støttende og inneholde en konkret utfordring.

Oppsummert handler vurdering og veiledning i et didaktisk perspektiv om å bruke de didaktiske kategoriene aktivt i planlegging og tilrettelegging av undervisning, og se kategorien *vurdering* i sammenheng med de andre kategoriene. Valgene som f.eks. foretas i forhold til innhold og arbeidsmåter må stå i konsistens med elevenes forutsetninger og ytre rammefaktorer, og vurderingen må fange opp og henge sammen med alle disse andre valgene. Scenekunsthøgskolen er prosessuelle og handlingsrettet, og innbyr til mye bruk av individrelaterte vurderingsformer som veiledning, dialog, prosjekt, logg, og tette og direkte tilbakemeldinger tilpasset den enkelte students forutsetninger og behov. Men samtidig er studieplanene målstyrte og mesterlæretradisjonen også prestasjonsorientert, noe som drar i motsatt retning, mot målrelatert og summativ vurdering. Kommunikasjon rundt prestasjon og mål gjennom gode tilbakemeldinger og graden av studentens medvirkning og medbestemmelse blir helt essensielt i å skape gode læringsbetingelser og gode vurderingsrutiner.

4.4 Hvordan kan veiledning og vurdering bidra positivt i studentenes læringsprosess i kunstutdanning?

4.4.1 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett nærmere på vurdering og veiledning som pedagogisk felt og kan trekke frem følgende hovedpunkter:

- Vurdering er et stort og sentralt felt i dagens utdanningspolitikk som i Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk er løftet enda sterkere fram som styringsverktøy. Dette må Kunsthøgskolen i Oslo forholde seg til.
- Vurdering kan grovt deles i to hovedgrupper; summativ vurdering, sluttvurdering som brukes som kontroll for oppnådd sluttkompetanse og studiekvalitet, samt som disiplineringmiddel og sorteringsmekanisme. Den er ofte formalisert i studieplaner (læreplaner) og er målrelatert (grad av måloppnåelser i forhold til en objektiv list). Vanlig i semestervurdering, avsluttende vurdering i et emne og ved eksamen. Formativ vurdering, underveisvurdering, er en uformell og ofte individrelatert vurdering som har som hensikt å være læringsrettet og læringsstøttende. I den formative vurderingen trekkes ofte studenten (eleven) aktivt med i vurderingsarbeidet, og veiledning er en vanlig metode i dette arbeidet. Innenfor scenekunststudieprogram ved Kunsthøgskolen i Oslo, er summativ vurdering lite utviklet og systematisert, og benyttes i liten grad. Sluttvurderingen av studier baserer seg i hovedsak på summen av de ulike formative vurderingene sammen med arbeidskrav om tilstedeværelse, selv om studieplanene er sterkt målstyrte i form. Det er varierende hvor godt den formative vurderingspraksisen er systematisert, formalisert og kvalitetssikret. Her er det et stort utviklingspotensial.
- Vurdering og veiledning kan også sees i et mer utvidet perspektiv som et didaktisk verktøy i lærerens pedagogiske utvikling og “forskende” lærerrolle, som undervisningsstøtte for lærer. Til slutt kan vurdering også ha en evaluerende funksjon, der både undervisning, lærer, studieprogram og institusjon er gjenstand for en evaluering.
- Veiledning er også et stort og omfattende pedagogisk felt, et virksomhetsområde. Begreper som konsultasjon, supervisjon, mentoring, rådgivning og coaching er alle former for veiledning. Bevissthet rundt veiledningskompetanse ved Kunsthøgskolen er varierende, og ikke et formalisert krav til fagansatte som innehar veiledningsrolle. I forhold til lærerutdanning er krav til formell veiledningskompetanse på trappene.
- Det er hovedsakelig tre veiledningsmodeller; lærlingemodellen, refleksjonsmodellen og en nyere kombinert modell med betegnelsen “deltakelse, handling og samtale”. Scenekunstopplæringen har tradisjon i lærlingemodellen, men har et utviklingspotensial i å bevege seg over mot den siste kombinerte modellen for å gi bedre effekter på læringsprosessen og måloppnåelsen.
- Veiledning kan ha ulike og kombinerte hensikter; pedagogisk, faglig, personlig og/eller kontrollerende. For at veiledningen skal kunne virke optimalt bør de ulike hensiktene integreres og kombineres og det bør rettes mer fokus på studentens læringsprosess, teoribygging og refleksjon. Veiledningsarbeidet bør systematiseres og kvalitetssikres i mye større grad.
- Veiledningskompetanse bør utvikles i forhold til flere aspekter, som relasjonsaspektet, prosessaspektet og produktaspektet. Det innbefatter temaer som kommunikasjon,

veiledningsforløp og framdrift, samt veileders veksling mellom ulike roller i prosessen. Det faglige perspektivet ligger integrert i faglærerens kompetanse, mens veiledningens relasjonelle og prosessuelle aspekter er pedagogisk- psykologisk kompetanse som bør utvikles særskilt og som bør løftes opp på et institusjonelt og kollegialt nivå for å kvalitetssikres. Kunsthøgskolens praksis viser at dette i for stor grad er overlatt til hver enkelt lærer, noe som er et for stort ansvar å bære alene.

- Veiledningsprosessen gjennomgår hovedsakelig fire faser, der fokus, veilederrolle og behov for støtte (jf. stillasprinsippet) veksler i takt med studentens læringsprosess. Fasene er instruerende, trenende, reflekterende og konsulterende. Veiledningens ulike faser bør integreres i de ansattes veiledningskompetanse.

4.4.2 Empiri og analyse: Hva kjennetegner praksis og utvikling ved KHiO

4.4.2.1 BA dans

Utdanningsprogrammene på BA dans har gode rutiner for vurdering og har lagt ned mye arbeid i å utvikle innhold og prosedyrer over tid. Dette var ikke synliggjort i og samkjørt med gjeldende studieplan, som er veldig utydelig i forhold til vurdering. I studieplansprosjektet var det mye fokus på å rydde opp i og definere klarere hva som egentlig var vurderingsgrunnlaget for sluttvurderingen. Både arbeidskrav og innholdet i en mappe ble definert tydeligere og samkjørt med vurderingene i de ulike emnene. Det ble også tydeligere skilt mellom vurdering underveis og sluttvurdering. Det ble også drøftet om oppfølgingen av de ulike timelærerne som kommer inn i enkelte fag, skal struktureres og kvalitetssikres bedre.

I forhold til den summative vurderingen, som er basert på beståtte arbeidskrav og mål, fanger den opp både utviklingsprosess og sluttkompetanse, og står godt i stil med fagenes egenart. Mappen må være bestått for å få avsluttende vurdering, og den samler underveisvurderinger av ulik form, der både lærer, student og studieprogramansvarlig er involvert, og mappen inneholder både summativ og formativ vurdering. Om mappevurdering, uten avsluttende eksamen, er et godt nok system for kontroll av oppnådd kompetanse, kan diskuteres, og det er kanskje en svakhet i utdanningene. Det blir noe utydelig og vanskelig å skille mellom den summative og formative vurderingen, da all vurdering som foretas, har snev av formativ karakter.

I gjeldende studieplaner er dette med *mappe* veldig uklart og diffust, men er nå strammet opp en del og definert klarere. Mappe var nok tidligere mer et ”begrep”, enn en klar praksis. Mappene har kanskje først og fremst fungert som arkiv og dokumentasjon på arbeidskrav og personlige saker. De ansatte påpeker også selv at det med mappe er uklart og vanskelig, og at det har utviklet seg noe ulik praksis innenfor de ulike studieprogrammene. BA klassisk ballett har f.eks. to mappesystemer, en ”praktisk mappe” (studentmappe) som inneholder alt formelt, praktisk og personlig rundt studenten, og en ”faglig mappe” som inneholder faglig dokumentasjon over studentens arbeid og utvikling. Ingen av mappene er samkjørt med studieplanen. Ingen av mappene tilfredsstiller krav til mappevurdering (jf. 4.1.4). Det er ingen rutiner på å dele ut mappen til studentene etter endt studie, og mappen er heller ikke noe som studentene er aktivt involvert i eller legger fram til eksamen, da det ikke avholdes eksamen. Studenten må selv lage seg sin egen mappe som del av dokumentasjon til CV.

Tabell 4.4 *Oversikt over vurderings- og veiledningsprosedyrer og praksis ved BA dans*

	BA dans gjeldende	BA dans revidert
Summativ vurdering	<p>Fra studieplan: kun definert for hvert emne, og ikke sluttvurdering av studiet</p> <p>Målrelatert vurdering</p> <p>Kontinuerlig vurdering</p> <p>Vurderingsgrunnlag:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Godkjent arbeidskrav <ul style="list-style-type: none"> - 80 % fremmøte hvert studieår - Aktiv deltakelse i undervisning - Bestått alle målområder (rundt 100 mål) <p>Mappevurdering som samler vurderinger underveis</p> <p>Innhold i mappe: Ikke definert. Kan være: oppgaveinnleveringer, deksamener, vurderinger underveis, fremmøtelister.</p> <p>Karakter: bestått/ ikke bestått graderte karakterer i dansetekniske emner- vurderingskriterier utviklet, ikke lik mål i emnet i studieplan</p> <p>Evalueringsprosedyre: studenter må delta i evaluering av studiet, lærere og institusjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluering hvert semester - Sentral vurdering KHiO, brukerundersøkelse (årlig) 	<p>Fra studieplan:</p> <p>Målrelatert</p> <p>Vurderingsgrunnlag:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Godkjent arbeidskrav <ul style="list-style-type: none"> - 80 % fremmøte hvert studieår - Aktiv deltakelse i undervisning - Godkjent mappe <p>Mappevurdering som samler vurderinger underveis</p> <p>Innhold i mappe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lærerevurderinger for hvert semester i de dansetekniske fagene • 3-6 refleksjonsnotat fra studenten (læringsprosess) • Avsluttende skriftlig oppgave i kunst- og danseteori m/ fagansvarlig vurdering <p>Karakter: bestått/ikke bestått graderte karakterer i dansetekniske emner- vurderingskriterier utviklet – ikke lik mål i emnet i studieplan.</p> <p>Evalueringsprosedyre: studenter må delta i evaluering av studiet, lærere og institusjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluering hvert semester - Sentral vurdering KHiO, brukerundersøkelse (årlig)
Formativ vurdering Gjeldende praksis	<p>Lik prosedyre: men endret og ryddet tekstlig i studieplansrevisjon.</p> <p>Glir over i summativ vurdering fordi mye av den formative vurderingen legger grunnlaget for sluttvurderingen (jf. mappevurdering). både individuelt (utvikling) og målrelatert</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 individuell vurderingssamtale med faglærer i dansetekniske fag hvert semester (15-20 min pr. dansetekniske fag) + skriftlig tilbakemelding fra lærer. Student forbereder seg med eget selvvurderingsskjema (refleksjonsnotat) om læringsprosess og utvikling. - Gruppevurdering i Scenisk formidling etter produksjoner. Skriftlig innhold/temaer er utarbeidet om praktiske forhold, faglig og kunstnerisk prosess samt egen innsats. - Variere i hvert emne om lærer legger opp til noe. Kunst- og danseteori obligatorisk skriftlig oppgave, prøve i anatomi, individuelle oppgaver og lignende. Ikke definert inn i mappe eller som arbeidskrav, men del av løpende vurdering som danner grunnlag for sluttvurdering. Lærer frihet. - Tett oppfølging og dialog i timene, særlig i praktiske fag (mesterlære) <p>Etter revisjon formaliserer studieplan at vurdering underveis skjer i samarbeid mellom student, lærere og studieprogramansvarlig.</p>	

Veiledning	Del av formative vurderingsrutiner. Glir over i hverandre. <ul style="list-style-type: none"> - 1-2 individuelle samtaler med studieprogramansvarlig hvert semester. Innhold: variere, student styrer etter prosess og behov. Kan være: trivsel, motivasjon, læringsutbytte og individuell målsetting. Ikke utarbeidet mal, Student ikke forberedt på forhånd (i klassisk ballett er det utviklet mal for veileder for samtalen). - Klassesamtaler (gruppe) 2 ganger per semester. Ulike tema ved behov. Faglig og praktisk, oppsummeringer av fag/prosjekter. Ikke kriterier eller studentforberedelse. - Tett dialog i timene, særlig i praktiske fag som kan ha karakter som veiledning. Uformell og ad hoc. Viktig i mesterlæretradisjon.
-------------------	--

Det er fortsatt en del utviklingspotensial i forhold til dette med bruk av mappevurdering.

Når det gjelder kontroll av det andre kravet, måloppnåelse, er dette fulgt opp bare implisitt. Det er ulik praksis ved vurdering av de ulike emnene, og i langt fra alle emnene blir måloppnåelsen fulgt opp og kontrollert eksplisitt og summativt. En kan stille spørsmål ved om måloppnåelsen i de enkelte emnene som ikke formelt inngår i mappen, blir kontrollert tilstrekkelig, eller om det kun er aktiv deltakelse 80% av undervisningen som er det reelle vurderingskriteriet, og ikke målene. I noen emner gjøres dette imidlertid eksemplarisk, f.eks. i dansetekniske fag. Der kombineres skriftlig vurdering fra lærer, egenvurdering fra student og individuell veiledning hvert semester og utvikling og måloppnåelse følges tett opp. Her er det også utviklet kriterier, maler og innhold for disse vurderingene, og det er godt strukturert, etterprøvbart og kvalitetssikret. Imidlertid kan det stilles spørsmålstegn ved at innsats, holdninger og samarbeidsevner er integrert i kriteriene, da det bryter med myndighetenes krav om at dette ikke skal være del av en summativ karaktervurdering. Også i emnet scenisk formidling, der det foretas gruppesamtaler, er det utviklet maler for dette der både student, koreograf og studieprogramansvarlig deltar. I de andre fagene er det mer tilfeldig og variabelt. Det varierer nok fra fraværstøring til mer formelle prøver, foredrag og oppgaver. Og det varierer om vurderingen har kontroll eller læring som formål, altså om det egentlig er en summativ eller formativ vurdering som foretas. Vurderingskriterier bør som hovedregel alltid sjekkes opp mot og utledes av studieplansmålene og utvikles i tråd med disse. Det kan også reises spørsmål ved om målene bør være vurderingskriteriene direkte, i hvert fall for den summative sluttvurderingen i emnet hvert semester eller studieår. Det bør utvikles rutiner for at målene sluttvurderes i hvert emne minimum hvert studieår gjennom en godt egnet prøveform som kan dokumentere kompetansen i hvert emne. Dette er allerede et implisitt krav i studieplanens struktur og form, som ikke følges tilstrekkelig opp i praksis. Her kunne kanskje et besøk på en videregående skole innenfor samme fagområde ha gitt gode innspill og ideer. For eksempel har Musikk, dans og drama linjen i videregående opplæring utviklet gode og sammensatte eksamensformer. Kanskje går det an å se flere emner i sammenheng. Kan for eksempel kunnskap i helsefag og spesifikk trening trekkes inn som del av skriftlig/muntlig vurdering i dansetekniske fag? Kan det være en ide å utvikle sluttproduksjonen til en mer omfattende eksamen, der en kombinerer det sceniske og dansetekniske med en muntlig eksamen der studenten trekker inn kunnskap og setter produksjonen inn i en kunstteoretisk

ramme? Det kan absolutt være noe å hente på å prøve å finne nye og bedre vurderingsformer og prøveformer som bedre fanger opp måloppnåelsen og integrasjonen av teori i praksis og omvendt. Det kan også bidra til at vurderingene bedre fanger opp helheten i studiet. Nå fanger den opp de dansetekniske emnene godt, samt teorifaget kunst- og danseteori. De andre emnene blir mer tilfeldig behandlet i sluttvurderingen og det er delegert ned til hver enkelt lærer å foreta vurderingen uten at det finnes noe system på eller kvalitetssikring av disse vurderingene. Et annet spørsmål som reiser seg, og som går imot prinsippene med mappevurdering, er at studentene ikke er involvert i utvelgelse av innhold i mappen, eller på noe vis legger fram og drøfter sine resultater. Er mappen mer et arkivsystem, enn en aktiv vurderingsform? Samtidig involveres studentene godt i vurderingsarbeidet gjennom egenvurdering og veiledning, og i noen emner er dette også et arbeidskrav.

Når det gjelder veiledning, er dette noe som er mindre utviklet rent pedagogisk. Sett i lys av veiledningsteori som belyses i denne rapporten ser vi at det er ikke avklart skikkelig hva veiledning skal være for (hensikt) eller hvilke roller veileder og den veiledede skal ha. Det er heller ikke systematisert rutiner i forhold til veiledningsforløp eller kompetanseutvikling av veilederne. Veiledningen har i dag kanskje mer karakter av rådgivning, og er mye styrt av studentens behov, som like gjerne kan være personlig som faglig. Læringsperspektivet i veiledningen er sekundært. Veiledningen får mer karakter av utblåsningsrom, praktiske avklaringer, karriereveiledning og personlig støtte, slik en rådgiverrolle ofte innehar. En av veilederne opplever at studentene kommer til veiledning med en innstilling om at de er ”kunder” og veileder får rolle som ”kelner” som skal serve studenten. Kanskje nærmer det seg også av og til terapeutrollen, coach rollen eller mammarollen? Her ser vi at veiledningen går i flere av “fellene” som ble behandlet i tabell 4.2, både “sentimentalitetfellen”, “drop-in fellen” og “jeg vil være populær fellen”. At veiledning er så lite avklart, strukturert og definert i institusjonen, gjør at den rollen kan bli en stor belastning for de ansatte, som får ansvar for flere områder som strengt tatt ikke hører hjemme i veiledningsforholdet. Det er et stort utviklingspotensial i å utvikle veiledningens aspekter, både relasjonsaspektet og prosessaspektet, samt få mer fokus på læringsmulighetene som ligger i veiledningens produktaspekt. Det siste fanges imidlertid til en viss grad opp av den formative vurderingen som er faglig rettet og også en form for veiledning. I veiledningens produktaspekt ligger det store muligheter i å øke kvaliteten på læringsprosessen og implisitt læringsutbyttet. Fordelen med å trekke dette tydeligere inn i veiledningsforumet, og ikke bare i undervisningssituasjon, er at under veiledning, har lærer kun en student om gangen, og kan tilpasse denne 100%, som en utvidelse av gruppeundervisningen. Veiledningen bør ha et didaktisk fokus, og bidra til å støtte opp om studentens motivasjon, selvbilde, faglige utvikling og progresjon. Målet bør være å få studentens selvforståelse til å matche rollen som en selvstendige “aktør” med stor grad av autonomi, indre driv og følelse av kontrollerbarhet, i motsetning til den usunne “brikke”- selvforståelsen, som er sterkt ytrestyrt og uselvstendig. Evnen til god kommunikasjon, styring og dialog er essensielt.

4.4.2.2 BA teater og skuespillerfag

Skuespillerutdanningen opplever jeg har liten kultur for formalisert og pedagogisk forankret vurdering og veiledning. Vurdering og veiledning er en uformell virksomhet som i stor grad er knyttet til arbeidsprosessen og overlatt til den enkelte lærer å følge opp. Dette står i stor kontrast til de krav og føringer nasjonale retningslinjer legger til grunn i høyere utdanning, og Teaterhøgskolen har flere utfordringer rettet mot den summative vurderingen. Studieplanene gir lite holdepunkter for analyse, og studieplansprosjektet ga heller ikke så mye innsikt, da dette var et tema jeg opplevde ble nedprioritert, og som det også var en del manglende forståelse for. Argumentasjonen mot å styrke fokus på vurdering og veiledning hang sammen med en holdning om at ”det fungerer bra slik vi gjør det og vi trenger og ønsker ikke å endre praksis”. Også frykt for merarbeid og større arbeidspress, frykt for egen råderett over fag og undervisning samt frykt for å ”pedagogisere” kunstvirksomheten var argumenter som ble fremmet.

Jeg lyktes heller ikke i å få dekan til å sette av tid til et utdypende intervju, som kunne fanget bedre opp den praksisen som foregår, og som ikke synliggjøres i studieplanene, og de holdninger og begrunnelse som fagmiljøet har rundt dette temaet. Dette gjør at grunnlaget for analysene i forhold til teater- og skuespillerfag blir basert på relativt tynt grunnlag; tekst i gjeldende og reviderte studieplaner, mine egne opplevelser og implisitte tolkninger av de svarene jeg fikk i forhold til spørsmål rundt dette temaet underveis i studieplansprosjektet.

I forhold til gjeldende studieplan er det ikke skilt mellom summativ og formativ vurdering, og det står at både individuelle forutsetninger, samarbeidsevne og måloppnåelse skal legges til grunn, noe som kan føre til store motsetninger i vurderingen når de peker hver sin vei. Egentlig finnes ingen summativ vurdering ved dette studiet, slik summativ vurdering defineres og kjennetegnes innenfor vurderingsfeltet. Vurderingene som legges til grunn, vil nok alle defineres som formative, selv om det også vises til måloppnåelse. Men det er ingen dokumentasjon av kompetanse, prøveformer eller eksamen som kan gi uttrykk for hvor i forhold til ”listen“ studentene står. Det vanlige innenfor vurdering, er å vurdere målrelatert i sluttvurderingen og kombinere individrelatert og målrelatert i underveisvurderingen. Det kan være at når det er tvil om en sluttvurdering, så kan de individrelaterte vurderingene bidra til å justere denne vurderingen opp eller ned. I reviderte studieplan er det gjort noe opprydding i forhold til dette, og underveisvurderingen er skilt ut for seg selv. Som vurderingsgrunnlag for sluttvurderingen i revidert studieplan legges nå til grunn kun beståtte arbeidskrav og beståtte mål i studiet. All annen vurdering defineres som underveisvurdering, og der trekkes også prosessen, det kollektive i teaterarbeidet og studentens egne vurderinger inn. Men dette er på papiret, hvordan måloppnåelse dokumenteres og vurderes i praksis, er det umulig å kontrollere da den i stor grad er uformell og muntlig. Og de innvendinger jeg reiste mot manglende formaliserte rutiner i vurderingsarbeidet i forhold til danseutdanningene (jf. 4.4.2.1), gjelder i minst like stor grad innenfor teaterutdanningen.

Et umiddelbart råd, er å formalisere og strukturere arbeidet med kontroll, dokumentasjon og vurdering av måloppnåelse i mye større grad, for å sikre kvalitet og etterprøvbarhet.

Tabell 4.4 *Oversikt over vurdering og veiledningsprosedyrer og praksis*

	BA teater og skuespillerfag gjeldende	BA teater og skuespillerfag revidert
Summativ vurdering	<p>Fra studieplan: Prosess i fokus Målrelatert Ingen eksamen eller sluttvurdering, ingen mappe Vurderingsgrunnlag: - Bestått arbeidskrav (defineres ikke konkret) - 80% tilstedeværelse - Kontinuerlig vurdering målrelatert</p> <p>Praksis: Etter endt periode (visning), som regel i skuespillerfag, gis det umiddelbart individuell vurdering. Målrelatert (ingen kriterier eller retningslinjer). Muntlig Fagansvarlig og studieleder i samarbeid</p> <p>I støttefag, sluttvurdering etter endt semester av ansvarlige lærere. Målrelatert (ingen kriterier eller retningslinjer). Rapporterer til studieleder.</p> <p>Ved slutten av hvert studieår, lages samlet vurdering for hver student på basis av rapporteringer fra skuespillerfag og støttefag .</p> <p>I siste studieår er dette avsluttende vurdering. Foretas av 2 sensorer. Ikke formalisert, etterprøvbart</p> <p>Evaluerings: Studentene må delta i evaluering av studiet, lærere og institusjon: - Evaluering hvert semester - Sentral vurdering KHiO, brukerundersøkelse</p>	<p>Fra studieplan: Prosessbasert Målrelatert (ingen kriterier eller retningslinjer) Vurderingsgrunnlag: - Alle mål bestått - Alle arbeidskrav bestått</p> <p>Arbeidskrav: - 80% aktiv deltakelse - Gjennomført alle pålagte oppgaver underveis</p> <p>Avsluttende vurdering siste studieår foretas av 2 sensorer.</p>
Formativ vurdering Gjeldende praksis	<p>Ikke formalisert noe system, annet enn det som er beskrevet under summativ sluttvurdering. Vurderingssamtalene underveis i skuespillerfag kan defineres som formativ vurdering, dersom de i form og innhold har et læringsrettet fokus.</p>	<p>Student, lærer og faglig ansvarlig skal delta i vurdering.</p> <p>Vurdering underveis baserer seg på lærervurderinger, refleksjon over egen utvikling og gjennomføring av arbeidskrav i hvert emne.</p>
Veiledning	<p>Ikke formalisert noe system. Har ikke fått tilstrekkelig informasjon til å vurdere. I ny studieplan står det imidlertid at studentens arbeid skal veiledes underveis.</p>	

Skjult i disse uformelle vurderingsformene (muntlig, ikke formelle kriterier) ligger det mye makt og autoritet, og det er vanskelig å etterprøve vurderingene. Særlig når det skal være to sensorer i avsluttende vurdering av studiet, blir det problematisk dersom ikke de to sensorene har vært tilstede i alle underveisvurderingene og prosessene. Hva baserer denne sensoren vurderingene sine på? Er det tilstrekkelig med referater fra vurderinger foretatt av andre uten konkrete kriterier og uten selv å ha vært tilstede? Ved eventuelle klagesaker, kan dette bli svært problematisk. Vurderingene, særlig sluttvurderingen, bør være skriftlige og basert på utviklede kriterier utledet fra studiets/emnets målbeskrivelser og kriteriene bør være kommunisert ut til studentene på forhånd og dokumenterbare.

Når det gjelder veiledning, vil jeg vise til drøftningen foretatt rundt BA dans (jf. 4.4.2.1). De samme råd gjelder for teaterutdanningen, hvor jeg også tror det er et stort utviklingspotensial.

4.4.2.3. PPU dans og teater

PPU dans og teater står kanskje i en særstilling i forhold til dette feltet, da studiets faglig ansatte er utdannede pedagoger, som innehar høy grad av både pedagogisk, didaktisk, psykologisk og fagdidaktisk kompetanse. Vurdering og veiledning er fagfelt som er innenfor studiets faglige kjerneområder. Analysen av både gjeldende og revidert studieplaner viser naturlig nok også et helt annet bevissthetsnivå og tydelighet, enn i de utøvende studiene. Likevel er dette et satsningsområde innenfor PPU utdanningen, ikke minst rettet mot praksisopplæringen som foregår eksternt og med eksterne øvingslærere/ veiledere. Men også internt, særlig i forhold til veiledning, opplever jeg at vi har flere konkrete utviklingsmuligheter.

Både gjeldende og revidert studieplan skiller tydelig mellom den summative og formative vurderingen, og er eneste studieprogram med i undersøkelsen med avsluttende formell eksamen med ekstern sensor. Imidlertid mangler det formelle vurderingskriterier i forhold til eksamen, og studenter og sensorer har kun studieplanens mål og forholde seg til samt den formelle karakterskalaen for høyere utdanning. Studieplanens mål er alt for generelle og fanger opp studiets helhet og er ikke konkret rettet mot krav i forhold til en skriftlig akademisk oppgave eller muntlig eksaminasjon. Selv om det ikke finnes formelle kriterier, har studentene likevel fått klare retningslinjer for oppgaveskriving både gjennom skrivekurs, tilbakemeldinger på mappeoppgaver underveis samt gjennom individuell veiledning i skriveprosessen.

Et annet punkt som bør drøftes i forhold til den summative vurderingen på PPU studiet, er noe manglende samsvar mellom ønsket læringsutbytte og eksamensform. Eksamensformen med skriftlig oppgave og muntlig eksaminering ivaretar godt den teoretiske og refleksive kompetansen, men fanger ikke i stor nok grad opp den praktiske handlingskompetansen som er virksom når studentene praktiserer som lærere. Våren 2012 vil PPU imidlertid prøve ut en casebasert muntlig eksamen, som i bedre grad skal fange opp relasjonen mellom praksis og teori.

Tabell 4.5 oversikt over vurderings- og veiledningsprosedyrer og praksis ved PPU

	PPU dans og teater gjeldende	PPU dans og teater revidert
Summativ vurdering	<p>Fra studieplan: Målrelatert Mappevurdering Skriftlig og muntlig eksamen, 2 interne og 1 ekstern sensor</p> <p>vurderingsgrunnlag: Godkjente arbeidskrav i alle emner. Kriteriebasert eksamen, rammeplan og studieplan definerer kriterier. Ikke utviklet skriftlige spesifikke kriterier</p> <p>eksamen består av: a) Skriftlig individuell oppgave på 15 – 20 sider. Denne inngår i mappen. Skriftlig individuell oppgave vurderes til bestått/ikke bestått. Denne oppgaven må være bestått for å kunne fremstille seg til muntlig eksamen.</p> <p>b)Muntlig eksamen a. studenten reflekterer kort rundt egen utvikling med utgangspunkt i mappen b. muntlig eksaminasjon Muntlig eksamen vurderes til bestått/ ikke-bestått. Ingen hjelpemidler tillatt.</p> <p>Evaluerings: Studentene må delta i evaluering av studiet, lærere og institusjon: - Evaluering hvert semester - Sentral vurdering KHiO, brukerundersøkelse</p>	<p>Fra studieplan: Målrelatert Mappevurdering Skriftlig og muntlig eksamen, 2 interne og 1 ekstern sensor</p> <p>vurderingsgrunnlag: Godkjente arbeidskrav i alle emner. Kriteriebasert eksamen, rammeplan og studieplan definerer kriterier. Ikke utviklet skriftlige spesifikke kriterier</p> <p>eksamen består av: a) Skriftlig individuell oppgave på 15 – 20 sider. Denne inngår i mappen. Skriftlig individuell oppgave vurderes til bestått/ikke bestått. Denne oppgaven må være bestått for å kunne fremstille seg til muntlig eksamen.</p> <p>b)Muntlig eksamen a. studenten reflekterer kort rundt egen utvikling med utgangspunkt i mappen b. muntlig eksaminasjon Muntlig eksamen vurderes til bestått/ ikke-bestått. Ved tvil trekkes mappen inn i eksamensvurdering. Ingen hjelpemidler tillatt.</p> <p>Evaluerings: Studentene må delta i evaluering av studiet, lærere og institusjon: - Evaluering hvert semester Sentral vurdering KHiO, brukerundersøkelse</p>
Formativ vurdering Gjeldende praksis	<p>Skikkethetsvurdering: Dette vil være er en helhetsvurdering av studenten som omfatter både faglige, pedagogiske og personlige forutsetninger. Slik vurdering vil foregå under hele studiet og vil omfatte både studieperioder og praksisperioder. Beslutninger om skikkethet kan fattes gjennom hele studiet.</p> <p>Mappevurdering som inneholder skriftlige pedagogiske arbeider, undervisningsplaner, praksisrapporter og refleksjonsnotater.</p>	<p>Skikkethetsvurdering: Dette vil være er en helhetsvurdering av studenten som omfatter både faglige, pedagogiske og personlige forutsetninger. Slik vurdering vil foregå under hele studiet og vil omfatte både studieperioder og praksisperioder. Beslutninger om skikkethet kan fattes gjennom hele studiet.</p> <p>Mappevurdering som inneholder skriftlige pedagogiske arbeider, undervisningsplaner, praksisrapporter og refleksjonsnotater.</p>

	Logg brukes aktivt i pedagogikkundervisningen. Studentene må også legge fram ulike kollokvieoppgaver og praktiske oppgaver underveis som vurderes av studenter og lærer i fellesskap.	Logg brukes aktivt i pedagogikkundervisningen. Studentene må også legge fram ulike kollokvieoppgaver og praktiske oppgaver underveis som vurderes av studenter og lærer i fellesskap.
Veiledning	<p>Lik praksis i gjeldende og i ny studieplan. Er ikke omfattet av studieplanen.</p> <p>Praksisopplæring: Som del av praksisopplæringen er veiledning formalisert (se praksisdokument og partnerskoleavtale som benyttes på PPU). Studentene får førveiledning, veiledning underveis og sluttvurdering etter endt praksis. Studentene har 3 ulike praksisopplæringsperioder i løpet av ett studieår.</p> <p>Studenten får også individuell vurdering og veiledning på praksisrapport fra lærer i fagdidaktikk ved KHiO.</p> <p>Pedagogikk: studentene får veiledning i skriveprosess gjennom et praktisk skrivekurs, gruppebasert veiledning på gruppeoppgave i pedagogikk, individuell veiledning på mappeoppgave i pedagogikk, samt individuell veiledning i to faser i forbindelse med eksamensoppgaven i pedagogikk.</p> <p>I tillegg innkalles studenter til rådgivende og mer personlig samtale i løpet av studieåret etter behov. Disse samtalene har en annen karakter enn de øvrige.</p>	

Det er ikke slik at den praktiske kompetansen ikke vurderes eller fanges opp, selv om selve eksamensformen ikke gjør det. Gjennom arbeidskrav og vurdering i emnene fagdidaktikk og praksisopplæring fanges imidlertid den praktiske dimensjonen opp, og blir da en forutsetning for å kunne fremstille seg til eksamen.

PPU studiet har også utfordringer i å følge opp og kvalitetssikre eksterne timelærere som er inne og underviser i fagdidaktiske emner. Det er gjort en del grep, som felles pedagogiske møter og krav om å levere undervisningsrapport og vurdering etter endt undervisningsperiode. Videre er det tenkt at vurderings- og veiledningskurset skal tilbys både eksterne timelærere og øvingslærere, slik at kompetansen på både vurdering og veiledning forhåpentligvis forbedres. Det at den reviderte studieplanen er mye mindre i omfang og mer oversiktlig vil også lette prosessen med måloppfølging, veiledning og vurdering. Det blir tydeligere for både studenter og lærere hva som skal fokuseres, vurderes og følges opp.

I forhold til bruk av mappevurdering, er mappens innhold tydelig definert i studieplanen. Den fanger opp både studentenes egen refleksjon over utviklingsprosess og læring, samt dokumenterer ulike faglige arbeider underveis i studieåret knyttet til alle fagområdene. Til eksamen gis studenten også mulighet til å trekke frem noe fra mappen og reflektere rundt dette ovenfor sensorene, og gis dermed innflytelse og medbestemmelse på hva som skal framsettes til vurdering. Mappevurderingen fanger på en fin måte opp den formative vurderingen og inkluderer den individuelle prosessen.

I forhold til veiledningspraksis ved PPU, har også denne forbedringspotensial. Den er imidlertid i stor grad strukturert og formalisert eksplisitt i forhold til praksisopplæringen i et eget praksisdokument som omhandler praksisopplæringens rammer, rollefordeling, formål,

veiledning og vurdering. Både KHiO, partnerskoler og studentene forholder seg til dette dokumentet. Det nye kurset som er på vei, vil i enda større grad styrke samarbeidet mellom praksisfeltet og KHiO, samt utvikle kompetansen eksternt. Lærerutdanningsfeltet har mye trykk på veiledning og det er utviklet en rekke modeller ved andre og større lærerutdanningsinstitusjoner som kan gi inspirasjon. Studentene gis førveiledning knyttet til undervisningsplaner de lager etter observasjon på praksissted. Denne skal avklare forventninger, styre retning og fokus i praksisen og veiledning underveis slik at studentene har medbestemmelse i forhold til innhold og form på veiledningen. I tillegg gis studentene tett oppfølging av veileder under praksisperioden, og studenten får også et besøk/påhør fra KHiO i løpet av praksisperioden. Til slutt får studenten en avsluttende veiledning i etterkant av innlevert praksisrapport der fokus er å få studentene til å trekke linjer mellom erfaring og refleksjon, mellom teori og praksis.

Når det gjelder veiledning i institusjonen, utenfor praksisopplæringen, er denne mindre formalisert og utviklet. Studentene har både veiledning i gruppe, og individuelt knyttet til ulike læringsprosesser og oppgaver i pedagogikkfaget. Det er utviklet skriftlige rammer og forventninger til innhold i disse veiledningene, men det kan utvikles og kvalitetssikres i enda større grad, bl.a. i forhold til studentmedvirkning. Det er i forhold til de skriftlige mappeoppgavene hvor dette er mest systematisert. I pedagogikkfaget skriver også studentene logg knyttet opp mot ulike læringsprosesser de gjennomgår i løpet av studiet. En læringsprosess er en temabasert læringsløype som veksler mellom teori og praksis. Den starter ut med intrologg, introforelesning som avklarer sentrale begreper, teori og forskning på området, og fortsetter med en mer aktiv arbeidsperiode som inneholder diskusjoner i gruppe, flere loggoppgaver, kollokvieoppgaver, anvendelsesoppgaver i praksis, før syklusen avsluttes med en felles oppsummering med tankekart over temaet og avslutningslogg der studentene reflekterer rundt læringsprosessen, egen måloppnåelse, læringsstrategier og videre tiltak inn i neste syklus. Studentene får skriftlig tilbakemelding på utvalgte deler av loggen, og denne fungerer både som del av den formative underveisvurderingen og som en slags veiledning. I fagdidaktikken, er det ikke formalisert veiledning, men opp til hver enkelt lærer å veilede etter behov.

Studentene har også tilbud om en personlig rådgivningssamtale med studieleder. Noen ganger kun etter behov etter hvert som ulike hendelser eller problemstillinger av mer personlig og praktisk karakter oppstår, noen ganger innkalles alle til en slik samtale. Det er ikke utarbeidet mal eller struktur på disse samtalene. De styres i stor grad etter studentenes behov.

I forhold til å bedre sikre studentenes integrasjon av teori og praksis, kan det være hensiktsmessig også å tilrettelegge for faglig veiledning rundt studentenes utvikling av egen praksisteori med den hensikt å knytte sammen helhet og sammenheng i studiet, der sammenheng mellom fagene, mellom pedagogikk og fagdidaktikk og praksis fokuseres, og der det forsøkes å bygge bro mellom studentens kunnskap og erfaring og ønsket læringsutbytte i studiet. Denne bør ikke knyttes opp mot et bestemt fag. Det er selvfølgelig et ressurs spørsmål, som krever større stillingsressurser ved PPU avdelingen på KHiO.

4.4.3 Anbefalinger: Hvilke tiltak bør iverksettes?

På bakgrunn av de analyser og drøftinger som er foretatt i forhold til veiledning og vurdering i dette kapittelet kan det skjematisk trekkes frem en del konkrete tiltak og anbefalinger som kan bidra til utvikling av studienes kvalitet.

Scenekunstopplæringen (BA dans og BA teater og skuespillerfag)

- Både dans og teater kan i enda større grad skille mellom og ha mer bevissthet i forhold til prosessbasert formativ vurdering kontra målrelatert summativ vurdering.
- Den formative vurderingen kan i større grad systematiseres, struktureres og skriftlig gjøres. Den bør konkret knyttes opp mot bruken av mappevurdering og studentene må i større grad utfordres til egen refleksjon og involveres i det formative vurderingsarbeidet.
- Teaterhøgskolen bør innføre mappevurdering og/eller eksamen. Dagens praksis har alvorlige mangler i forhold til vurdering.
- I forhold til den summative vurderingen bør det være mer bevissthet rundt dokumentasjon og vurdering av måloppnåelse (læringsutbytte). 80% deltakelse og beståtte arbeidskrav betyr ikke automatisk at kompetansen er oppnådd. Det bør vurderes om mappevurderingen i stor nok grad fanger opp denne kontrollen, om kriterier for vurdering er godt nok utviklet og om det kan være hensiktsmessig å innføre avsluttende eksamensordninger ved utøvende BA studier i dans og teater. Målformuleringene må i større grad trekkes inn i undervisning og veiledning og synliggjøres i sluttvurderingene.
- Alle kriterier bør kommuniseres ut til studentene i forkant av en summativ vurdering og brukes aktivt i den formative vurderingsprosessen.
- Studentmedvirkning og deltakelse må prioriteres høyere. Studentene bør selv foreta egenrevisninger rundt de samme temaene som lærer. Det bør være en dialog og ikke en monolog og studenten må utvikle eierskap til egen læringsprosess og måloppnåelse.
- Kompetanseutvikling i forhold til vurdering og veiledning anbefales. Dette må prioriteres på fagdager, som utviklingsarbeid og det bør settes av tid og ressurser til dette. Fagkollegiet bør i fellesskap drøfte og diskutere vurderingskriterier, vurderingsrutiner og hva som kjennetegner god, middels og lav måloppnåelse i ulike fag. Det bør etableres en felles forståelse for hva som vektlegges og dette må være tilgjengelig informasjon for studentene.
- Kompetanseutvikling i forhold til universitetspedagogikk og didaktisk relasjonstenkning kan bidra til å styrke den indre konsistensen mellom vurdering, veiledning og andre didaktiske kategorier og bidra til kvalitativt bedre læringsprosesser og oppfølging av disse. Obligatorisk årlig kurs for nyansatte og andre interesserte faglig ansatte anbefales.
- Veiledning bør bevisstgjøres som en faglig og pedagogisk prosess, og ha mindre preg av rådgivning. Bevissthet rundt rollefordeling, forventninger, ulike faser i veiledningen og hvordan veiledningen kan være mest mulig læringsrettet bør utvikles og kursene i.
- Studentene bør kunne forberede seg til veiledningen og skal på forhånd ha fått informasjon om veiledningens hensikt og formål, innhold og rammer. Det er studenten, og studentens egen læringsprosess som skal være subjektet for samtalene.
- Det bør etableres fora der de faglig ansatte får rom til kollegial diskurs, samarbeid og deltakelse i felles utviklingsprosjekter for å utvikle et felles fagspråk og artikkelasjon.

og det bør foretas kontinuerlig oppfølging av didaktisk utviklingsarbeid, artikulasjon og struktur av kunnskap. Dette bør være ledelsens ansvar.

- Det bør stimuleres til flere FOU – prosjekter som rette seg mot høgskolepedagogikk, undervisning og veiledning. Utvikling av “den forskende lærer” bør være en visjon og noe å strekke seg etter, vel så mye som “den utøvende lærer”.

Lærerutdanningen (PPU)

- Det bør utvikles tydelige og konkrete vurderingskriterier i forhold til eksamen.
- Eksamensform bør drøftes og nye former prøves ut for å oppnå bedre samsvar mellom beskrevet læringsutbytte og eksamens innhold og form.
- Alle vurderingskriterier og rammer for veiledning bør kommuniseres ut til studentene på forhånd.
- Det bør tilrettelegges for at KHiO kan tilby øvingslærere og timelærere et pedagogisk veiledningskurs for å styrke den didaktiske kompetansen, samt vurderings- og veilederkompetansen
- Den summative vurderingen bør i enda større grad dokumentere måloppnåelsen til studentene. Dette gjelder særlig i faget fagdidaktikk.
- Det bør utvikles mer formaliserte rutiner og bevissthet rundt veiledning på institusjon. Ekstra ressurser for å veilede studentene i sammenhengen mellom teori og praksis bør evt. avsettes.
- Det bør inngås langsiktige partnerskoleavtaler for å oppnå bedre kontinuitet, samarbeid og kvalitetssikring av praksisopplæringen. Tettere samarbeid praksisarena og institusjon er helt avgjørende, og at dette er langsiktig og kontinuerlig. Begge parter må delta i utviklingen og gjerne samarbeide om felles FOU prosjekter. Det bør skapes noen felles arenaer hvor institusjon og praksisarena møtes og samarbeid gjennomføres. Dyktige lærere i partnerskolene bør trekkes inn i undervisningen av fagdidaktikk på KHiO. Lærere ved KHiO bør om mulig bidra til faglig formidling og kompetanseheving ute på partnerskolene.
- Praksisopplæringen må få bedre økonomiske rammebetingelser. Det er ressurskrevende å drive god praksisopplæring, og både KHiO og partnerskolene må investere i dette sammen.
- Mer involvering av studentene i egen læreprosess, også mer aktive og medbestemmende i praksisopplæring og veiledning.
- Det bør gjennomføres flere FOU prosjekter i samarbeid praksisfelt og institusjon. Pedagogikk og didaktikk rettet mot scenekunstens egenart bør også utvikles i større grad.
- Det pedagogiske fagmiljøet ved KHiO bør styrkes og et aktivt forskningsmiljø bør etableres. En fremtidig masterutdanning i scenekunstpedagogikk kan være et viktig tiltak i så måte.
- Bedre samarbeid mellom pedagogutdanningen og de utøvende studiene, f.eks. gjennom felles FOU prosjekter av både faglig og pedagogisk karakter kan bidra til å styrke kvaliteten på undervisningen, vurderings- og veiledningsarbeid.

5. Konklusjon

Dette FOU prosjektet har omhandlet vurdering og veiledning i scenekunstopplæring og scenekunstutdanning. Det har vært to overordnede temaer som er forsøkt belyst, analysert og drøftet.

Tema 1: Veiledning og vurdering som aktiv læringsstrategi i elevens/studentenes læringsprosess med problemstilling:

Hvilke utviklingsmuligheter finnes i å utvikle gode strategier og strukturer for veiledning, undervisvurdering og sluttvurdering i forhold til å få økt læring og måloppnåelse innenfor kunstutdanning?

Tema 2: Veiledning og vurdering som et didaktisk verktøy med problemstilling:

Hvordan kan vurdering og veiledning brukes som et aktivt didaktisk verktøy av lærerne i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning for å stimulere elevenes/studentenes læringsprosess og måloppnåelse?

Metodisk er det lagt til grunn kvalitative hermeneutiske metoder og prosjektet baserer seg på aksjonsforskning, dokumentanalyse og teoretiske diskurser.

I rapportens første del drøftes og belyses kjennetegn ved kunnskapen og læringsprosessene i scenekunst. Analysene viser at scenekunstutdanningen innenfor BA dans og BA teater har en sterk ferdighetsmessig og praktisk slagside. Det er utviklingsmuligheter i å styrke både den skapende og refleksive kompetansen i studiene i forhold til å optimalisere læringsprosessene og kompetanseutviklingen. Det er også utviklingsmuligheter i å fornye og utvikle pedagogikken i den sterke mesterlære- tradisjonen. Syn på lærerrolle, elev, relasjon lærer-elev, og syn på læring kan utvikles og bevisstgjøres gjennom økt fokus på kompetanseutvikling i høgskolepedagogikk og bedre tilrettelegge for kollegialt diskursivt samarbeid.

Analysene viser også at scenekunstutdanningen innenfor PPU studiet, i stor grad har vektlagt en helhetlig og integrert kompetanse både i læringsutbyttebeskrivelser, i studiestruktur og studieforløp. Likevel er det utfordringer knyttet til å integrere de ulike fagkomponentene sammen i en helhet der teori og praksis spiller sammen optimalt.

Andre del av rapporten drøfter, belyser og analyserer forhold rundt vurdering og veiledning som pedagogisk felt relatert til scenekunstvirksomhet generelt og KHiO spesielt. I forhold til den første problemstillingen viser analysene at det er flere utfordringer og utviklingsmuligheter i forhold til gjeldende praksis både i BA studiene og PPU studiet, ikke minst i forhold til å øke bevissthets- og kunnskapsnivået i forhold til hensikt, bruk og anvendelse av vurdering og veiledning. I BA studiene ligger det særlig utviklingsmuligheter i

forhold til bruken av summativ vurdering, som er dårlig utviklet, særlig innenfor teaterutdanningen, men også til dels i danseutdanningen. Måloppnåelsene dokumenteres ikke eller kontrolleres ikke godt nok, og det er i liten grad utviklet gode prøveformer, vurderingskriterier og vurderingsrutiner. Gjennom innføringen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, stilles det strengere krav til bruken av og kvaliteten på den summative vurderingen. Bruk av eksamen eller avsluttende prøver bør vurderes innført, og dokumentasjonskrav og etterprøvbarhet bør styrkes for å innfri nasjonale krav. Innenfor danseutdanningen er det imidlertid utviklet gode rutiner innenfor sentrale dansetekniske fag, og her er det god kvalitet på vurderingsarbeidet.

BA studiene vektlegger i stedet for summativ vurdering, formativ prosessvurdering. Men det er ikke i tilstrekkelig grad utviklet rutiner, bevissthet og eksplisitte strukturer for dette arbeidet, og vurderingens læringsrettede og læringsstøttende potensial blir dermed ikke fullt utnyttet. Innenfor BA dans, er det utviklet en del rundt bruk av mappevurdering, men flere punkter gjenstår før denne kan virke optimalt og læringsrettet. Begge BA studiene har også utviklingspotensial i å involvere studentene mer aktivt i vurderingsarbeidet og stimulere til egenrefleksjon, utvikling av gode læringsstrategier og eierskap til egen læringsprosess. I forhold til bruk av veiledning som støttende i læringsprosess og måloppnåelse er det vanskelig å konkludere klart. Mye av veiledningspraksisen foregår i undervisningen og ivaretas av den enkelte lærer. Den er ikke nedfelt i studieplanene og inngår som en sentral del av mesterlæretradisjonen. Jeg mener likevel at det er utviklingsmuligheter i å styrke lærernes bevissthet og kompetanse rundt bruk av veiledning som læringsfremmende, og i å utvikle kollegialt samarbeid rettet mot dette arbeidet slik at kvaliteten og refleksjonen økes. I forhold til den veiledningen som foregår utenfor undervisningssituasjon, viser analysene at det er stor uklarhet i forhold til hensikten, formen, innholdet og rollefordelingen i denne. Det potensialet som ligger i å bruke veiledning som pedagogisk metode for å stimulere studentens egen læringsdyktighet og kompetanse, med et sterkt faglig, refleksivt og praksisteoribyggende fokus er ikke fullt utnyttet.

I forhold til PPU studiet vises det der en større bevissthet og etablert strukturert praksis rundt vurderings- og veiledningsarbeidet. Det skilles klart mellom summativ og formativ vurdering. Mappevurdering som form er godt utviklet og etablert, og den fanger opp både læringsprosess og produkt, kriteriebaserte og individrelaterte vurderingsformer. Studentene involveres i vurderingsarbeidet og har valgmuligheter i forhold til fremlegg fra mappen på eksamen. PPU studiet er også det eneste studiet som har en formell eksamen med eksternt sensor på BA nivå. Det er likevel utviklingsmuligheter i forhold til å finne en bedre egnet eksamensform og i å utvikle konkrete vurderingskriterier i forhold til eksamen. Veiledningsrutiner og rammer er godt utviklet i forhold til praksisopplæringen og pedagogikken, men i mindre grad utviklet i forhold til fagdidaktikken og studiets helhet. Også i forhold til å styrke studentenes individuelle oppfølging av måloppnåelse og læringsprosess gjennom aktiv bruk av veiledning kan PPU studiet utvikle seg.

I forhold til prosjektets andre problemstilling, bruken av vurdering og veiledning som et aktivt didaktisk verktøy, viser analysene til behovet for at lærere i scenekunstopplæring ikke bare må inneha høy faglig utøvende kompetanse, men også at det er viktig å utvikle deres pedagogiske, didaktiske og etiske kompetanse. Det pekes særlig på hvordan samspillet mellom fag, elev, lærer og læringsmiljø påvirker kvaliteten og utbytte av undervisningen, og at de valgene lærerne tar i forhold til bruk av veiledning og vurdering påvirker det didaktiske samspillet mellom elev, mål, innhold, arbeidsmåte og rammefaktorer. Påvirkningen går også motsatt vei. Elevenes motivasjon, selvoppfatning og selvforståelse vil i stor grad påvirke læringsprosessene og læringsmiljøet, og bruken av veiledning og vurdering må ta høyde for sin virkning på disse psykologiske aspektene og de må utvikles slik at de understøtter en positiv utvikling. For å kunne lykkes i dette, kreves økt fokus på pedagogisk skolering av alle faglig ansatte, og forståelse for at en lærerrolle stiller andre krav enn en utøverrolle, og at det å komplementere de to rollene kan ha positiv gjensidig effekt på dem begge. Også satsning på FOU virksomhet rettet mot undervisning, kunstpedagogikk og fagformidling er viktig for å styrke bruken av vurdering og veiledning som et didaktisk verktøy.

Referanser:

Dewey, John (1916) oversatt av Bente Christensen 1996. "Erfaring og tenkning" (hentet fra *Democracy and Education*) i Dale, Erling Lars (1999) red, *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dysthe, Olga (2001) "Sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring". I O, Dysthe (red) *Dialog, samspell og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Eeg- Larsen (2002) "Elæring i sykepleierutdanningen- et spørsmål om kollektiv læring? Essay om virksomhetsteori og aksjonsforskning. Oslo: http://home.hio.no/~sissele/papers/vs_elaering_lorgsem1.htm

Ellmin, Roger (2000) *Mappemetodikk i skolen - som arbeidsmåte, tenkemåte og læremåte*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Engelsen, Britt Ulstrup (2006) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gausdal, Anne (2000) "Litteraturstudie om indre motivasjon i arbeidslivet" rapport 1/2000, Høgskolen i Vestfold. www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2000-1/rapp1-2000-02.html.

Guldbrandsen, Arild og Forslin, Jan (red) (1997) *Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Tano Aschehoug.

Guldbrandsen, Arild (2005) "Utgangspunktet er praksis- hva ellers?" I Dysthe, Olga (red) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Handal, Gunnar og Per Lauvås (2000) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Haraldsen, Heidi Marian (1995) "Det estetiske mennesket. Betingelser for en mer estetisk pedagogikk. Hovedfagsoppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

Haraldsen, Heidi Marian (2010) red. *Dans, estetikk og samfunn*. Asker: Tell forlag.

Haraldsen, Heidi Marian (2011) "Sluttrapport, studieplansarbeid scenekunsthøgskolen vår 2011". Intern rapport ved Kunsthøgskolen i Oslo.

Helle, Lars (2007) *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsen, Britt Ulstrup (1999) *Kan lærings planlegges?* 3. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Hohr, Hansjörg (1996) "Opplevelse som erkjennelsesform". I Norsk pedagogisk tidsskrift 1996:5.

Løvlie, Lars (1990) "Den estetiske erfaring". I Nordisk pedagogikk 1-2:1990.

Løvlie, Lars (1992) "Postmodernisme, språk og filosofi". I Dale, Erling Lars (red) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Løvlie, Lars (2003) "Teknokulturell danning". I Slagstad m.fl (red) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag.

Imsen, Gunn (2005) *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, Kjell (1979) "Kunst, språk og handling" i Danbolt, G m.fl. *Den estetiske praksis*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Kjeldstadlie, Knut (1992) *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsforlaget (1991) *Pedagogisk- psykologisk ordbok*. Oslo: Aschehoug og Gyldendal.

Kvernbekk, Tone (2012) "Å se praksis". Foredrag på lærerutdanningskonferansen "Når utdanning møter yrke". Utdanningsforbundets konferansesenter, Lærernes Hus, 23.01.2012.

Nielsen, Klaus (2000) "Krop, musikk og læring". Artikkel i *Arabesk*, kunstpedagogisk tidsskrift 1:2000. Oslo: Musikk i Skolen og Dans i Skolen.

Nygård, Roald (1993) *Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Pettersen, Roar C og Jon A. Løkke (2004) *Veiledning i praksis- grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schiller, Fredrich (1991) Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev. Oversatt med innledning av SverreDahl. Oslo: Solum forlag.

Svendsen, Lars Fr.H (2000) *Kunst*. Oslo: Universitetsforlaget.

Varkøy, Øivind (2001) "Musikk for alt (og alle)- om musikk i norsk skole". Doktorgrad. Oslo: Det historisk filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Gjeldende studieplaner og reviderte studieplaner ved Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen og Teaterhøgskolen. www.khio.no

Digitale kilder:

Forskning.no (2012) <http://www.forskning.no/artikler/2006/september/1158138289.98> lest 25.01 kl. 13.50

Kunnskapsdepartementet (2011) "Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning". http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk lest 21.03.2011

Store Norske Leksikon (2012) <http://snl.no/aksjonsforskning> lest 15.02 kl. 12.29

Wikipedia (2012) <http://no.wikipedia.org/wiki/Coaching> lest 25.01 kl. 13.46

Wikipedia (2012) <http://no.wikipedia.org/wiki/Aksjonsforskning> lest 15.02 kl. 12.14

Vedlegg

- Studieplan for etterutdanningskurset “Veiledning og vurdering i kunstoppplæring”
- Kartleggingsguide for veiledning og vurdering
- Dokumentanalysetabeller
- Gjeldende studieplaner finnes på www.khio.no
- Gjeldende Partnerskoleavtale og praksisopplæringsdokumenter for PPU utdanningen kan tilsendes ved henvendelse til studieleder.

Vurdering og veiledning i kunstopplæring (engelsk)

Kort oversikt over emnet

Studiepoeng	15
Emnekode	Koden i FS (fylles ut av studieeksjonen)
Emnenivå	Videreutdanning (? BA/MA?)
Gjennomføres	Ved programmet for etter- og videreutdanningen, KHiO Et deltidsstudium over 2 semestre
Forhåndskrav	BA i teater/BA dans og/eller PPU dans/teater /Faglærerutdanning i dans eller teater eller dokumentert og vurdert realkompetanse tilsvarende nivå. Opptak skjer på grunnlag av skriftlig søknad og søkere rangeres etter formell kompetanse, erfaring og egnethet
Vurdering	Beståtte arbeidskrav Mappevurdering bestått/ikke bestått
Undervisningsspråk	Norsk
Inngår i studieprogram	<u>Program for etter- og videreutdanningen, pedagogutdanningen for scenekunstnere, KHiO</u>

Kort beskrivelse av emnet

Vurdering og veiledning er et sentralt tema i all undervisning og opplæring. Emnet fokuserer på vurdering og veiledning i kunstopplæring, relatert til kunstfagenes egenart og praksisvirkelighet. Emnet skal omhandle sentrale pedagogiske og didaktiske temaer knyttet til lærerrollen, med særlig vekt på veiledning og vurdering. Emnet tar sikte på å integrere teori og praksis, og legger vekt på erfaringsbasert læring.

Fag som inngår i emnet:

- Pedagogisk-didaktisk teori
- Vurdering
- Veiledning
- Veiledning og vurdering i praksis

Mål for emnet

Etter endt emne skal studenten:

- Ha kunnskap om sentrale teoretiske perspektiver på veiledning og vurdering og kunne relatere disse til egen praksis
- Kunne bruke veiledning og vurdering som et didaktisk verktøy for å tilrettelegge for gode læringsprosesser
- Kunne reflektere over og være bevisst egen lærer- og veilederrolle, samt yrkesetiske dilemmaer

Undervisning og læringsformer

Emnet undervises i samlet gruppe med noe individuell tilrettelegging.

Det vil være en variasjon og veksling mellom lærerstyrt undervisning, veiledning, gruppearbeid og eget selvstendig arbeid.

Sentralt står det å utforske og utvikle egen praksis, med mye bruk av veiledning både kollegialt (medstudenter) og av fagansvarlig lærer.

Emnet vil gå over ett studieår og blokkes i fire samlinger, 2 hvert semester. Eget arbeid, oppgaveskriving og øving/praksis forventes mellom samlingene.

Første semester undervises det i teoretiske relevante temaer, og det skrives 2 mindre individuelle oppgaver knyttet til disse. Andre semester vies mer praktisk trening i veilednings- og vurderingsarbeid, med trening både på KHiO og på egen arbeidsplass med veiledning og egenrefleksjon.

Vurdering

Vurdering underveis:

Veiledning og vurdering er en kontinuerlig prosess med utgangspunkt i studentenes ulike læringsprosesser relatert til studiets mål, arbeidsmåter og innhold. Vurdering underveis baserer seg på lærervurderinger, veiledning, egenrefleksjon og gjennomføring av arbeidskrav og skjer i samarbeid mellom lærer, student og fagansvarlig for emnet. Vurderinger underveis samles i en mappe og inngår i avsluttende vurdering.

Arbeidskrav/innhold i mappe:

- 80% obligatorisk fremmøte og gjennomført pålagte oppgaver underveis
- 2 beståtte teoretiske skriftlige oppgaver
- 2 beståtte refleksjonsnotat knyttet til egen praksis

Sluttvurdering:

Alle målområder og arbeidskrav må være bestått for å kunne få sluttvurdering og vitnemål. Sluttvurdering uttrykkes med karakterene bestått/ikke bestått.

Kartlegging av BA dans: Vurdering

Spørreundersøkelse som går til studieleder og fagansvarlige ved BA dans. Som et supplement og utdypelse av hva som står beskrevet i studieplanene.

Skal brukes i et FOU prosjekt “Vurdering og veiledning i kunstutdanning” som gjøres av høyskolelektor i pedagogikk Heidi M. Haraldsen. Prosjektet er støttet økonomisk av FOU utvalget. Prosjektet skal munne ut i en skriftlig rapport samt i et vurderings- og veiledningskurs bl.a. rettet mot øvingslærere og timelærer ved PPU utdanningen, studenter ved PPU utdanningen og som KHiO + kurs for allerede utdannede faglærere i dans og teater.

Tema og problemstillinger som behandles i prosjektet er:

1. tema: Veiledning og vurdering som aktiv læringsstrategi i studentenes læringsprosess
 - a. problemstilling: *hvilke utviklingsmuligheter finnes i å utvikle gode strategier og strukturer for veiledning, underveisvurdering og sluttvurdering i forhold til å få økt måloppnåelse innenfor kunstutdanningen?*
2. tema: vurdering og veiledning som et didaktisk verktøy
 - a. problemstilling: *hvordan kan vurdering og veiledning brukes som et aktivt didaktisk verktøy av lærerne i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning for å stimulere studentenes læringsprosess og måloppnåelse?*

Til grunn for studien ligger hovedsakelig teoristudier av feltet og studier av konkrete veilednings og vurderingsmodeller der det foretas en analyse, tolkning og videreutvikling av disse i lys av scenekunstutdanning. I tillegg gjøres en dokumentanalyse av studieplanene på BA dans og skuespill. Men studieplanene sier mye om sluttkompetanse og intensjoner ved utdanningene, og lite konkret om bruken av vurdering og veiledning. Formålet med denne undersøkelsen er å få gjort en grov kartlegging/utdyping av studieplanens beskrivelser for å kunne tegne et mer presist bilde av dagens praksis, få noe mer innsikt i “best practise” (hva som fungerer godt), bygge videre på dette i relasjon til fagenes egenart og kunne peke på behov og utviklingsmuligheter videre framover.

1. **Hva ligger til grunn for sluttvurderingen i studiet (etter endt utdanning)?**
2. **Hva ligger til grunn for vurderingen av hvert enkelt emne?**
 - a. **Scenisk formidling**
 - b. **Dansetekniske fag**
 - c. **Dansetekniske støttefag**
 - d. **Supplerende helse- og treningsfag**
 - e. **Koreografiske fag**
 - f. **Kunst og samfunn**
3. **I studieplanen står det at det brukes “mapper” og at det i disse kan ligge diverse.**
 - a. **Hvordan ser en slik mappe konkret ut? Hva inneholder den?**
 - b. **Er det likt innhold for alle studentene i samme kull?**

- c. Varierer innholdet fra kull til kull?
 - d. Er det utarbeidet noen retningslinjer for mappevurderingen?
 - e. Finnes det noe arkivsystem for studentmapper?
4. Beskriv relasjonen mellom underveisvurdering (prosess) og sluttvurdering (resultat)
 5. Hvordan brukes innholdet i mappen konkret i veilednings- og vurderingssituasjon?
 6. Hvor ofte gjennomføres det veiledning med studentene?
 - a. Individuelt?
 - b. I gruppe?
 - c. Hvem gjennomfører veiledningen?
 7. Er det utarbeidet noen skriftlige retningslinjer for veiledning?
 8. Hva er hensikt med og innhold i veiledningen?
 9. Hvilken rolle opplever du at henholdsvis veileder og student har i veiledningssituasjon?

Tabell 3.7 Sammenligning kompetansebeskrivelser BA jazzdans

	Gjeldende studieplan	Reviderte studieplan
Jazzdans	<p>Studenten skal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppnå høyeste kunstneriske nivå i jazzdans • utvikle et selvstendig, kunstnerisk uttrykk som scenisk formidler av dansekunst • beherske et bredt utvalg stiler innen jazzdansens mangfold. • tilegne seg grunnleggende prinsipper og danseferdigheter i moderne dans og samtidsdans og klassisk ballett. • kunne analysere, tolke og vurdere dansekunst, særlig jazzdans • oppnå forståelse for og kjennskap til ulike koreografiske arbeidsmetoder og kunne tolke og formidle koreografi • tilegne seg teoretiske kunnskaper i fag som underbygger den kunstneriske forståelse • tilegne seg forståelse for dansekunstens plass i kulturlivet og samfunnet forøvrig • utvikle en bevisst, selvstendig og reflektert holdning til yrkesetikk og utøvelse av sin yrkesrolle. 	<p>Etter endt utdanning skal studenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kunne utøve jazzdans på høyt profesjonelt nivå og beherske et bredt antall uttrykk og stiler innenfor jazzdansens mangfold • beherske klassisk ballett og moderne- og samtidsdans på et høyt nivå • kunne fortolke bevegelse og formidle et selvstendig, kunstnerisk uttrykk • kunne ha en selvstendig og reflektert holdning til yrkesetikk • kunne være medskapende i koreografiske arbeidsprosesser • ha gode kunnskaper om danserens helse og forståelse for hva som kreves for et sunt og godt yrkesliv hva angår mental og fysisk trening, kosthold og skadeforebygging • ha kunnskap om og kunne reflektere over dans som en kulturell tradisjon og et kunstnerisk uttrykk og kunne beskrive, fortolke og vurdere dansekunst

Tabell 3.8 Sammenligning kompetansebeskrivelser BA moderne- og samtidsdans

	Gjeldende studieplan	Reviderte studieplan
Moderne – og samtidsdans	<p>Studentene skal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppnå høyeste kunstneriske nivå i moderne dans og samtidsdans • utvikle et selvstendig, kunstnerisk uttrykk som scenisk formidler av dansekunst • beherske et bredt utvalg stiler innen moderne dans og samtidsdans • tilegne seg grunnleggende prinsipper og danseferdigheter i jazzdans og klassisk ballett • kunne analysere, tolke og vurdere dansekunst, særlig moderne dans og samtidsdans • oppnå forståelse for og kjennskap til ulike koreografiske arbeidsmetoder og kunne tolke og formidle koreografi • tilegne seg teoretiske kunnskaper i fag som underbygger den kunstneriske forståelse • tilegne seg forståelse for dansekunstens plass i kulturlivet og samfunnet forøvrig • utvikle en bevisst, selvstendig og reflektert holdning til yrkesetikk og utøvelse av sin yrkesrolle. 	<p>Etter endt utdanning skal studenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kunne utøve moderne- og samtidsdans på høyt profesjonelt nivå og beherske et bredt antall uttrykk og stiler innenfor sjangerens mangfold • kunne fortolke bevegelse og formidle et selvstendig, kunstnerisk uttrykk • kunne ha en selvstendig og reflektert holdning til yrkesetikk • kunne være medskapende i koreografiske arbeidsprosesser • ha gode kunnskaper om danserens helse og forståelse for hva som kreves for et sunt og godt yrkesliv hva angår mental og fysisk trening, kosthold og skadeforebygging • beherske klassisk ballett og jazzdans på et høyt nivå • ha kunnskap om og kunne reflektere over dans som en kulturell tradisjon og et kunstnerisk uttrykk og kunne beskrive, fortolke og vurdere dansekunst •

Tabell 3.10 Sammenligning kompetansemål PPU dans

Gjeldende studieplan	Reviderte studieplan
<p>Gjennom arbeidet i studiet legges det til rette for at studentene skal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kunne analysere elevenes læringsprosess og utviklingsnivå i lys av ulike teoretiske perspektiver for å kunne legge til rette for tilpasset opplæring i et trygt og inkluderende læringsmiljø • kunne planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i ulike danse- eller teaterfaglige emner og for ulike målgrupper og tilpasse dette til elevenes interesser og forutsetninger • kunne samarbeide med andre i planlegging, gjennomføring og vurdering av danse- og teaterpedagogisk virksomhet • kunne bruke og kunne begrunne varierte arbeids- og vurderingsformer i sin danse- eller teaterpedagogiske virksomhet • kunne velge, vurdere og videreutvikle innholdet i egen undervisningsvirksomhet • kunne reflektere over grunnleggende pedagogiske spørsmål i forhold til sosiale, kulturelle og individuelle perspektiver • kunne anvende det aktuelle læreplanverk og begrunne valg i forhold til verdigrunnlag, kunnskaps- og læringssyn • kunne reflektere over og være bevisst egen lærer- og veilederrolle • ha kunnskap om kreativitet, kreativ utvikling og betydningen av estetisk kompetanse • kunne reflektere over betydningen av forsknings- og utviklingsarbeid • kunne møte utfordringer knyttet til kjønnsroller og flerkulturelle problemstillinger • kunne gi omsorg og støtte til elever i krise og bearbeide mobbing gjennom å skape gode læringsmiljøer • kunne analysere og vurdere ulike arenaer for danse- eller teaterundervisning ut fra flere perspektiver • kunne forstå, vurdere og videreutvikle arbeidsplassen som en lærende organisasjon og kunne vurdere behov for pedagogisk utviklingsarbeid • kunne samarbeide med aktuelle samarbeidspartnere i barn og unges oppvekst- og læringsmiljø • kunne være bevisst eget fag-, lærings- og kunnskapssyn og se dette i relasjon til 	<ul style="list-style-type: none"> • Ha kunnskap om og erfaring med sentrale temaer og problemstillinger samt anvende disse innenfor dansepedagogisk virksomhet • Ha kunnskap om og erfaring med grunnleggende teorier, tradisjoner og metoder innenfor dansepedagogisk virksomhet • kjenne til relevant forsknings- og utviklingsarbeid samt innhente, dokumentere og formidle faglig kunnskap, innenfor dansepedagogisk virksomhet • kunne planlegge, gjennomføre og vurdere dansepedagogisk virksomhet tilrettelagt for ulike elevgrupper og arenaer, alene eller som deltaker i en gruppe • kunne bruke lokalsamfunnet som læringsarena og samarbeide med andre institusjoner og personer for å realisere et variert og tilpasset opplæringstilbud • kunne vurdere og videreutvikle arbeidsplassen samt kunne utveksle synspunkter og erfaringer med andre og gjennom dette bidra til pedagogisk utviklingsarbeid. • Kjenne til lærers forpliktelser i forhold til aktuelle lover og læreplaner og reflektere over relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger

pedagogisk grunnsyn, opplæringens mål og den aktuelle institusjons praksis

- ha innsikt i ulike arenaer for danse- og teateropplæring sin historiske og aktuelle rolle i samfunnet
- ha innsikt i barne- og ungdomskulturen og dens betydning for identitetsdanning, og reflektere over den rolle dans og teater har i disse
- kunne bruke lokalsamfunnet som læringsarena og samarbeide med andre institusjoner og personer for å realisere et variert og tilpasset opplæringstilbud
- kunne analysere danse- eller teaterpedagogisk virksomhet i lys av det norske opplæringssystemet og kunne videreutvikle fagfeltet
- kunne forstå og reflektere over endringer i lærer- og elevrollen ut fra et historisk, filosofisk og samfunnsmessig perspektiv
- kjenne til lærers forpliktelse i forhold til aktuelle lover og læreplaner
- ha kunnskap om og innsikt i pedagogikkfagets røtter, vitenskapelige basis og fagets ståsted i dag sett i relasjon til estetiske fagområder
- kunne reflektere over yrkesetiske dilemmaer
- være bevisst forholdet mellom danseridentitet/skuespilleridentitet og læreridentitet
- kunne legge til rette for danse- eller teateropplæring til elever med ulik kulturell bakgrunn og kjønn, nasjonalt og lokalt

- ha et bevisst forhold til dans som kunstnerisk uttrykksform og dens relevans i ulike sammenhenger
- kunne anvende danselek og improvisasjon som metode for å utvikle barns motoriske ferdigheter, bevegelsesrepertoar og kreativitet
- kunne tilrettelegge for, veilede og vurdere barn og unge i skapende arbeid med dans
- ha kunnskap i relevante sosiale danseformer og barn og ungdoms egne kulturuttrykk
- kunne redegjøre for og anvende terminologi i de sceniske danseformene klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/samtidsdans og tilrettelegge for opplæring i grunnleggende danseteknikk
- kunne planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i klassisk ballett,

jazzdans og moderne dans/samtidsdans
i lys av elevenes alder, ferdigheter,
forutsetninger og situasjon

- kunne gi form til mindre koreografiske
arbeider med barn og unge
- ha kunnskap om og kunne redegjøre
for bruk og valg av musikk og kunne
samarbeide med musiker(e)
- ha kunnskap om og være bevisst de
krav som stilles til lærerrollen i arbeid
med dans som et kunstnerisk utøvende
fag