

Skola, kultur och kreativitet. Vad är det vi mäter då vi betygsätter kreativt lärande?

Det här är ju en konferens om betygssättning av något vi kallar ”kultur” inom skolans ramar. Det vi sällan tänker på att betygssättning är ett system som bygger på vissa antaganden. Andra antaganden leder till andra slags system. Det jag tänkte titta lite på idag är de överordnade konstruktionsprinciperna för det betygssystem som skolan har byggt upp, vilka antaganden detta system bygger på och i vilken grad detta system passar för arbete med kultur eller det vi kunde kalla de estetiska ämnena. Det är ju inte säkert att det är kulturen som ska anpassa sig till det traditionella betygssystemet. Det kan ju också vara så att man bör skapa ett nytt betygssystem som är strömlinjeformat för att passa just för att mäta, utvärdera, bedöma vad elever men också vad lärare och kulturarbetare lär sig då kulturen kommer in i skolans värld. Ty det är ju ett faktum att pedagogiska processer kännetecknas av ett ömsesidigt eller det man inom vetenskapen kallar reciprok lärande och vi bör inte bara bedöma enskilda elevers lärande men också det kollektiva lärande som äger rum. Ty hur ska annars det estetiska eller kreativa lärandet kunna förbättras till nästa gång?

Frågan om betygssättning inom just de estetiska ämnena är intressant för att de reser en rad problemställningar omkring betygssystemet, antaganden som vi sällan ställer frågetecken vid men bara accepterar för att så har det alltid varit. Betygssättning är inte bara en individuell fråga med den enskilde eleven i centrum, det utgör samtidigt en skärningspunkt i skolans ständigt pågående reformarbete, något vi bör ha med då vi pratar om betyg. Innan vi frågar oss vilka instrument som ska användas för att betygsätta något, måste vi ju fråga oss själva vad det är som ska betygas då vi arbetar med de estetiska ämnena. Inte minst i dag, då det pågår en grundläggande omvärdering av kulturens roll i samhället, ett nyupptäckande av kulturens värde men också en osäkerhet, inte minst begreppsligt och teoretiskt om vad kultur egentligen är och vad den överhuvudtaget har att göra i skolans värld.

Problemformuleringsförmåga

Vi talar omväxlande om de estetiska ämnena som de ”kreativa ämnena.” Tidigare var detta med kreativitet något mindre fint, något man såg ned på. Kreativitet identifierades med något rent praktiskt, utförandet, till skillnad mot de mera teoretiska ämnena som mera rörde sig i det Platon kallade idéernas värld. Men så är det ju inte, det är en fördom, ty kreativitet handlar ju ytterst just om hur man får nya idéer och hur man samtidigt försöker förverkliga dem.

Denna typ av kunskap är något det svenska samhället skriker efter. Einstein sa en gång att det viktigaste inte var att kunna svara på ett givet problem, det viktigaste var att kunna ställa nya problem, omformulera dem. Problemformuleringsförmåga är en central egenskap i det kreativa lärandet.

Problemformuleringsförmåga är ju inte ett monopol för det estetiska lärandet, det ingår i alla ämnen. Då man kör fast i försöket att lösa en matematisk formel, måste man fråga sig. Har jag angripit problemet på rätt sätt? Skälet till att jag står och stampar och inte kommer vidare kanske är att jag envisas med att ställa fel fråga. Jag kanske skulle omformulera frågan så går det bättre. Alla som har skrivit examensarbeten nångång i sitt liv vet hur plågsamt det kan vara att hitta just den rätta frågan, den som får hela uppsatsen att lätta, idéerna att flöda, teori och empiri att hänga samman i en röd tråd etc.

Det intressanta, men sällan beaktade, är att en av de saker man tränar då man arbetar estetiskt just är förmågan att omformulera sig, att angripa problemet på ett nytt sätt. Man kan se detta lättast då man iaktar hur konstnärer arbetar. Vad är det som kännetecknar konstnärligt arbete? Ja det är att man sällan har ett färdigt koncept då man startar. Men vet inte helt vad det är man vill. Detta upptäcker man så småningom genom att stängas med sitt material inom sitt valda medium. I en viss mening är konstnären, som Ingmar Bergman säger "viljelös" han eller hon vet inte innan vad hon vill uppnå men upptäcker det under processen. Men varifrån kommer i så fall idéerna, vad är det som ger idéerna form? Ja det är, säger Bergman, själva det medium man arbetar i.

Mediaburna idéer

Ett medium är som ett språk och språk fungerar både som en begränsning och en utvidgning av våra möjligheter. Då jag lär mig svenska i grunden, lär jag mig ju de speciella betydelser som orden har här och inte i exempelvis danska eller tyska. Samtidigt, ju mera jag lär mig att behärska just det svenska språket, ju lättare har jag för att uttrycka det jag gärna vill, ju mera flyter mina tankar, ju mera idérik blir jag, ju mindre behöver jag anstränga mig för att säga just det jag vill, ju mera sällan händer det att jag blir totalt missförstådd (helt förstådd blir man ju aldrig, detta är en kunskap vi kallar livserfarenheter och som unga människor kanske inte är mogna att ta till sig; något man måste tänka på då man tillrättalägger pedagogiska förlopp som siktar till kreativt lärande.

Bergman kallar denna begränsning men samtidigt kreativa utvidgning som valet att arbeta inom ett bestämt medium (bild, drama, film, litteratur, musik, dans etc.) ger mig för formvilja. Det är genom mitt arbete i och med ett media som jag får mina idéer, men det

kräver just att jag är generös mot mig själv och inte tvingar fram ett klart koncept för vad jag vill innan jag är mogen för det. Klarhet och ordning är något som uppstår då man arbetar kreativt, inte något som finns då man startar. Idéer är inte något som finns men något som uppstår i växelverkan med materialet.

Teaterforskarna Maaret Koskinen & Mats Rhodin hade i skrivandet av sin bok om tillkomsten av Fanny och Alexander, tillgång till Ingmar Bergmans arbetsbok som denne förde på Fårö i utarbetandet av manuskriptet. Här framgår bland annat att det ursprungligen skulle ha varit tre barn som historien rörde sig om. Fanny och Alexander skulle ha haft en äldre syster, Amanda. Först var hon 12 år, så blev hon fjorton och så försvann hon ur manuskriptet. I arbetsboken 18. 4. 79 står det "Amalia är fjorton år och redan stor flicka. Hon spelar med i flera föreställningar och är mycket självmedveten. Hon protesterar mot mammas nya äktenskap och blir avpolleterad till någon skräcktant." Vi får också veta att Amade "till hösten ska börja i Operabaletten i huvudstaden."

Poängen med karaktären Amanda var att skapa ett slags syskonrivalitet. Bergman tycks dock snabbt tappa intresset för sin skapelse. Han följer inte med henne till operabaletten och då hon uppträder i manuskriptet får hon få repliker. Dessa är som regel förnumstiga på ett sätt som svär mot allt det som Alexander står för. "Vissa saker bör man inte tala om." "Det finns inga spöken." "Nu är Alexander igång och ljuger igen." Denna förnumstighetsfunktion ska fördelas på något sätt då Amanda faller bort. Hon blir onödig i det att funktionen övertas av de två andra barnen. Koskinen skriver: "När Amanda sedan föll bort tycks hennes funktion ganska lätt ha överförs på Alexander, som i filmversionen fått bli mera lillgammal, men också på Fanny som ännu mer fått överta rollen som vittne till skeendet."

Att Bergman får denna idé att avlägsna Amanda har något med den dramaturgiska strukturen att göra. Ändringen eller förkastandet av den ursprungliga idén uppstår då Bergmans dunkla tankar brottas med dramaturgins klara regler. Linda Seger skriver i sin bok *The Art of Adaption: Turning Fact and Fiction into Film* att det att "avlägsna karaktärer som regel betyder att kombinera dem.. i film kan det att kombinera karaktärer strömlinjeforma dem och fokusera storyline.. att fokusera karaktärer betyder ofta att sätta dig i publikens ställe och fråga dig hur många karaktärer vi fysiskt förmår att se och hålla reda på genom linsögat. Film betyder att inrama karaktärer. Även om filmen liksom romanen kan visa oss tusentals roller, tycks film liksom teater fungera bäst genom att fokusera på ett litet antal människor under begränsad tid."

Behärskande av mediet

Koskinen har också skrivit en bok om Bergmans tidigare författarskap. Bergman var ju ursprungligen romanförfattare och den Dickenska vana han utvecklade här att introducera ett myller av karaktärer, något som också delvis visar sig i bl.a. Fanny Alexander och som gör att filmen blir så lång. Filmmediets begränsning men också möjligheter är samtidigt något han måste kämpa med också i denna sena iscensättning som skulle vara kulmen på ett långt liv i filmen.

Bergman skriver i dagboken, 5.5. 79: ”Skriv nu inte saker som inte kan översättas i bild, jag är verkligen trött på det där, det blir ett slags halvlitterärt snobberi som ingenstans hör hemma.” Ett råd som Bergman själv har svårt för att följa. ”Faktum är att berättelsen i sin slutliga språkliga form flödar över av beskrivningar som inte omedelbart eller utan komplikationer kan översättas i bild, utan de lever bara i egenskap av just språk,” skriver Koskinen. ”Dessutom ägnar sig författaren med en sorts förtjusning åt ingående beskrivningar av ljud och dofter. Då filmmediet ju arbetar i rummet men också tillåter ljud, blir den ”ljudsymfoni” som är resultatet av Bergmans litterära fantasi ”sinnlig nog att framkalla en nästan förnimbar rumslighet – och därmed översättbar till film,” skriver Koskinen. Värre blir det dock med de ”luktsymfonier” som filmmanuskriptets Alexander”hänger sig åt med entusiastiskt bifall från författaren.”

Ty hur översätter man till film följande utpräglat litterära formulering? ”Människor luktar på olika sätt. Deras kläder luktar inte bara tyg utan matos, svett, tobak, parfym. Skodon luktar läder, putsmedel och fotsvett. Folk går omkring som hela luktsymfonier: puder, tjärtvål, urin, kön, snusk, pomada. Somliga luktar mänska i största allmänhet, en del luktar betryggande, andra luktar hotfullt. Fröken Ester, husjungfrun har en peruk, som hon klistrar fast på den kala svålen med en särskild sorts klister. Hela fröken Ester luktar klister. Farmor luktar vissna rosor. Alexanders mor luktar sött som vanilj, men när hon blir ond blir hon fuktig i den fjuniga mustaschen och sprider en knappt förnimbar frän odör som verkar farlig.” Så har vi tjänsteflickan Maj, hon”.doftar svett och annat gott.. Fanny luktar söt grädde och småbarn, trots att hon har fyllt åtta år.”

Här är det tydligt att författaren Bergman kastar sig ut i en orgie av lukter som det litterära mediet medger, men som är oöversättbart till filmmediet. Koskinen skriver att ”författaren Bergman lyckas uppenbarligen undkomma den inre censorn.”

Detta leder oss tillbaka till frågan om vad man egentligen lär sig då man arbetar kreativt inom just de estetiska ämnen. Förutom en arbetsmetod eller snarare inställning till lärande som går ut på att man i stället för att träna hur man svarar på frågor någon annan ställer till

dig, tränar att själv ställa intressanta frågor, formulera problem snarare än besvara problem som Einstein uttryckte det, tycks det kreativa lärandet i en estetisk kontext också bestå i att lära sig att behärska ett medias uttrycksformer, dvs både dess inneboende begränsningar och möjligheter. Graden av behärskning kan variera. Den kan vara på nybörjarnivå och leta sig upp till mera avancerad nivå och i vissa sällsynta fall också uppnå den obestridlige mästarens nivå. Oavsett hur duktig man blir, bygger graden av bemästrande just på att man förstår vari begränsningarna i mediet består men samtidigt kan se och tillvarata mediats inneboende möjligheter.

Ur detta växelspel mellan begränsning och möjligheter, uppstår eller flödar idéerna. Några av dem tvingas man kanske att förkasta, för att de ingenstans hör hemma, det är mera en form för snobberi eller just för att de hör hemma någon annanstans i ett annat medium. Andra kanske kan byggas in och användas.

Bägge dessa aspekter av det kreativa lärandet, förmågan att kunna formulera självständiga problem snarare än att bara svara på givna frågor samt behärskande av den konstnärliga, medialt bundna uttrycksförmågan borde kunna betygssättas. Jag vill inte komma närmare in på hur man gör detta, men det förutsätter väl en kombination av en portfolio där olika skisser på vägen till den färdiga produkten framvisas eller materialiseras såsom olika versioner av ett filmmanuskript samt en form för loggbok eller arbetsbok där den enskildes reflektioner omkring estetiska val och problemställningar redovisas.

Koncentrationsförmåga och intensiva möten

Men kreativt lärande handlar ju inte bara om arbetssätt och medialt behärskande men också om något annat som kan vara betydligt mera svårfångat men som också borde vara med i ett betygssystem som är speciellt anpassat för lärande i det estetiska ämnena. Det är för det första graden av koncentration och fokus på den uppgift man är i gång med. Koncentration och fokus på uppgiften är som många kreativitetsforskare antyder, ett viktigt kännetecken på att man befinner sig i en kreativ process. Vi talar här om den aspekt av kreativt lärande som vi kan kalla det kreativa mötet mellan konstnären och dennes medium, vilket då det går bra, kännetecknas av hög grad av intensitet, det att man blir helt uppslukad av den aktivitet man är igång med.

En av de kreativitetsforskare som pekar på denna aspekt av koncentration, intensitet, det att man blir helt och hållet uppslukad av det man håller på med, är Rollo May. I modet att skapa, beskriver May dessa intensiva, uppslukande möten mellan konstnären och materialet/ mediet på följande sätt:

Cezanne ser ett träd. Han ser det på ett sätt som ingen annan har gjort tidigare. Han skulle säkert säga att han 'fångades av trädet.' Trädets storslagna valv, dess moderliga grenverk och den ömtåliga balansen när det rötter sig i jorden – alla dessa och många andra egenskaper hos trädet uppfångas i hans perception och upplevs i hela hans nervstruktur... den målning som blir ett resultat av detta möte mellan en människa, Cezanne, och en objektivt verklighet, trädet, är bokstavligen ny, unik och ursprunglig. Någoting föds till liv, får gestalt, något som inte existerade förut." Vilket säger May "kanske utgör den bästa definitionen av kreativitet som är möjlig." (May, 1994, s. 71).

May framhäver samtidigt den särskilda intensitet som uppstår i sådana möten då något nytt föds eller skapas, i detta tillfälle mellan konstnären och dennes motiv men där man också måste ha hänsyn till den roll som konstnärens speciella redskap (det Vygotski kallar "kulturella artefakter") betyder och som tycks varierar med det valda mediet. (Stone, 1993). "Absorberad, fångad, totalt engagerad hör till de uttryck som ofta används för att beskriva konstnärens eller vetenskapsmannens tillstånd när han skapar och också för att beskriva barnet som leker." (May, 1994, s.40). May talar också om neurologiska förändringar som uppträder i den skapande akten: "ökad puls, förhöjt blodtryck, ökad intensitet och begränsning av synfältet – vi kisar så att vi får ett starkare intryck av den scen vi målar, och glömmer allt omkring oss. Till och med aptiten minskar, vi märker inte att då är dags för middag." (May, 1994, s. 40).

Det intressanta är att psykologer har upptäckt att precis samma typ av aktivering av det sympatiska nervsystemet sker i situationer då vi upplever stor ångest eller fruktan. Skillnaden är att vi här upplever det omvända: Stor glädje, lycka, njutning. Det är, säger May "den känsla som åtföljer ett ökat medvetande, den sinnesstämning som beledsagar upplevelsen att man förverkligar sina resurser" (May, 1994, s. 41)

Men hur mäter vi graden av intensitet, koncentration på själva uppgiften? Våra vanliga pedagogiska redskap tycks här vara för fattiga, de kan inte fånga denna särskilda kvalitet i det kreativa lärandet. För att få syn på just denna egenskap, tror jag vi måste supplerat det traditionella sättet att examinera som tar utgångspunkt i elevens eget materialiserade arbete (loggbok, portfolio) med det etnografer och kvalitativa forskare kallar "etnologiskt fältarbete." Dvs vi bör observera, eventuellt videofilma våra studenter i arbete och utifrån detta observationsmaterial, försöka bilda oss en uppfattning om det vi nu ser är uttryck för hög grad av koncentration eller inte. Då vi inte alltid kan avgöra detta utifrån, bör dessa observationer kompletteras med det som man i kvalitativ forskningsmetodik kallar "informantintervjuer." I en pedagogisk kontext kunde detta ske genom att läraren som

förberedelse till examen har tittat på dessa videoupptagningar, valt ut ett antal observationer och därefter ber examinandena om sin tolkning av vad som faktiskt hände. Var jag så koncentrerad som jag såg ut? Var tänkte jag på i de situationer då jag inte var koncentrerad? Enligt psykologiska teorier om kreativitet är det ju inte bra att vara koncentrerad hela tiden, man måste också ta pauser och göra något annat, det Wallace kallar ”inkubation” och som föregår det att man får själva idén ”illumination.” För att infånga dessa olika aspekter av det kreativa lärandet skulle det krävas ett betygssystem som behöver ta i bruk vetenskapliga metoder av kvalitativ karaktär

Personlighetsutveckling

Detta finns också en fjärde aspekt av det kreativa lärandet, som vi kan kalla ”personlighetsutveckling.” Bland dramapedagoger har man ju alltid pekat på att huvudtanken med dramapedagogik inte är att utbilda konstnärer, men att använda dramapedagogiken som ett redskap för att utveckla elevens förmåga att fungera socialt (social kompetens) och att hantera mera existentiella konflikter och problem som är knutna till de ungas pågående identitetsarbete. Här kan en lärare exempelvis konstatera att en person, under arbetet med en pjäs eller andra dramapedagogiska övningar faktiskt har utvecklats som person, inte är så rädd längre för att uppträda på en scen, blir mindre nervös etc.

Det ska sägas att inte alla professionella skådespelare lär sig detta (Marilyn Monroes tragedi var ju att hon snarare blev mindre och mindre professionell på detta område, samtidigt som hon lärde sig att behärska filmmediat uttrycksmöjligheter, dvs den hantverksmässiga sidan bättre och bättre, vilket hennes make Arthur Miller framhävde till hustruns försvar) men amatörer som genomgår dramapedagogiska övningar upplever ofta att detta blir den mest omedelbara effekten av deras medverkan och något de själva lägger stor vikt vid. Jag minns själv då jag fick lov att uppträda i stora aulan i Eskilstuna Högre Allmänna Läroverk med gitarr på scenen, sjungande denn kåk har varit min etc. och fick hela publiken med mig i omkvädet. Då var det någon som var stolt efteråt och riktigt kände hur den personen växte och att det varti värt alla ansträngningar.

Denna aspekt av kreativt lärande syns i ännu mindre grad i vårt nuvarande betygssystem där frågor som självförtroende och självkänsla och tillhörande identitetsarbete inte uppfattas som en del av lärandet. Forskningen omkring medier och ungdom tyder dock på att unga människor i hög grad just dras till de nya medierna just för att de tycks hjälpa dem i detta avseende. Men hur får vi in det i skolans arbete? Ja det kräver att vi i långt högre fokuserar på att detta måste vara en av skolans uppgifter att bidra till denna typ av individuellt växande.

Man kan så fråga sig om det är meningsfullt att ge betyg på det och hur sådana betyg ska se ut. Jag tror dock inte problemet är oöverkomligt. Vi hade tidigare betyg i ordning och uppförande. Detta var karaktärsbedömningar som gjordes av läraren på grundval av observation av inte bara enstaka händelser men utveckling över tid. I stället för att återinföra dessa gammalmodiga instrument borde man kanske överväga att införa ett betyg i personligt växande eller något liknande. Men man kanske borde utöka betygskommittén och i stället för att göra det till en ren lärarsak, tillsätta en kommitté som exempelvis bestod av klasskamrater, en förälder och andra lärare som sett personen i andra sammanhang (exempelvis dramapedagogiska lärare). Dessa kunde så sätta sig ned och under ordförarskap av klassläraren komma fram till ett betyg som stämde på just den eleven. I vilken grad har denne genomgått en personlig utveckling, växt som person med avseende på att fungera socialt och samtidigt utveckla sina individuella personlighet.

Konsten och det allmänmänskliga

Vi har nu talat om fyra dimensioner av kreativt lärande inom de estetiska ämnena, men det finns ytterligare en aspekt som är relativt utforskad och denna aspekt har att göra med det helt specifika i konst eller estetik. Om vi ser exempelvis på Bergmans "praktiska" konstteori stannar han ju inte i hur man skapar konst men vad konst är överhuvudtaget och varför det finns till. Varför ska vi överhuvudtaget syssla med konst, frågar sig Bergman. Vad är konst bra för? Vad är det för dimensioner av tillvaron vi försöker fånga då vi väljer just att uttrycka oss i en eller som i Bergmans tillfälle, flera medier samtidigt?

Här är min tes att konst och kultur, till skillnad mot säg naturvetenskap eller samhällsvetenskap och historieämnet men också språkinläring i snäv mening, kännetecknas av något jag i min forskning har kallat "imaginära praktiker." Konst och kultur leder oss in i en fantasivärld, en värld som inte finns men som vi som människor är i stånd att föreställa oss. Förmågan att fantisera och leka är medfödd. Vi ser den tydligt hos barn, vilket ju är en av Bergmans huvudpoänger i Fanny och Alexander. Denna förmåga att leka och skapa fantasivärldar går nog aldrig helt förlorad, men den får inte så mycket utrymme i vuxenvärlden av olika skäl. Bl.a. för att det tycks finnas mycket viktigare saker som kräver en mera faktabaserad tillgång, något vetenskaperna traditionellt har tagit hand om. Då man gör skolscheman, kommer därför dessa ämnen, som har en mera vetenskaplig karaktär, automatiskt att tilldelas en högre status. Det är svårt att se varför man ska fortsätta att odla denna djupast sett barnsliga förmåga att fantisera som all konstnärlig verksamhet bygger på.

Ett svar kunde ju vara att förmågan att fantisera, konstens imaginära praktiker såsom att teckna och måla bilder, skriva en roman, iscensätta en teaterföreställning, regissera en film etc. också kan användas i de mera vetenskapliga ämnena, något jag dock inte vill gå in på närmare här. Ett annat och intressantare svar är att denna förmåga att fantisera, att skapa drömvärldar som vi vet inte existerar men som konstnärer likväl förmår att göra trovärdiga, så vi förmår leva oss in i dem, är oerhört viktig för vårt samhälles hälsa. Konstnärlig fantasi handlar i hög grad om att uppsöka och genomlysa en bestämd typ av problematik som natur- och samhällsvetenskaperna är oförmögna att hantera, nämligen de problem som har att göra med att vara och leva som människa.

Vi har nyligen skaffat hund och jag har i de månader vi har haft vår lilla Manny springande omkring i hus, trädgård och under promenader i trakten av Höör funderat mycket på vad det egentligen vill säga att vara hund, till skillnad från att vara människa. Här har jag varit mycket inspirerad av den franske fenomenologen Maurice Merleau-Pontys teori som hävdar att all mänsklighet utgår från kroppen. Vi tänker, känner, handlar, uppfattar, ser, luktar, förnimmer etc. just med vår kropp i det att kroppen är vårt förnämsta redskap till att hantera omgivningen. Det som händer med vår kropp har därför en oerhört stor betydelse för vem vi är, vem vi umgås med, hur vi umgås etc.

Enligt Merleau-Ponty bestämmer kroppen vår mänskliga tillvaro på tre olika nivåer: Det rent biologiska (överlevnad), det mera betydelsemättade sättet att röra oss på, det Mead kallar ”symbolisk interaktion” och som innefattar både kroppsspråk och verbalt språk, samt för det tredje de instrument eller kulturella artefakter vi bygger och som gör att vår kropp blir utsträckt och vår förmåga att påverka och kommunicera mycket större. Vi kan flyga till månen, göra computeranimerade Hollywoodfilm som gör att vi tror att vi ser levande dinosaurier på en jordisk paradislignande ö, köra med tåg eller bil mellan Malmö och Höör etc.

Det som karakteriserar ett hundliv till skillnad mot ett människoliv är dock inte bara biologi, språk och redskap men också det sociala. Hunden är oerhört knuten till något annat än sig själv. Hundens sociala relationer bygger på att denne har en eller två ägare, en matte och en husse. Mycket tidigt i sitt liv bestämmer sig hunden för om det nu ska vara matte eller husse som den knyter sig tätast till. De flesta konflikter och känslöstörningar som uppstår i ett hundliv är då matte, om det nu är matte hunden knyter sig till, försvinner ur siktet. Då står hunden vid den stängda dörren och gnyr. Vart tog matte vägen? Kommer hon inte snart och hämtar mig?

Mänskliga socialitet är oerhört mycket mera komplicerad och samtidigt flexibel. Våra sociala relationer är mycket mera mångbottnade och ändrar hela tiden karaktär. Först präglas de av föräldrahemmet, det är då vårt sociala liv liknar hundens mest, snart blir vi dock uppfostrade till att bli självständiga människor som lever vårt eget liv, tar egna beslut och därmed också ansvar för konsekvenserna av våra val. Hundar blir tillrättavisade om de gör "fel" men det är aldrig så att en hund får ta ansvar för sina handlingar. Det får ägaren av hunden göra själv. En hund blir fort oerhört trogen, men den har ingen egen vilja och därför heller inget eget ansvar. Vi kan säga fy till hundvalpen om den har lämnat en illaluktande fläck på sovrums mattan, men det är vårt eget fel att vi glömde att stänga dörren efter oss. Det är vår uppgift att kontrollera och förutsäga vad hunden kommer att göra, det kan aldrig vara hundens ansvar.

Just detta ansvar för konsekvenserna av våra egna handlingar som följer av människans fundamentala frihet är dock samtidigt en börda och ett gissel och i stort sett alla vår mänskliga konflikter härstammar ur denna kroppsliga frihet att gå vart vi vill, när vi vill, hur vi vill utan att någon håller i ett koppel som sitter fast kring en rem kring vår hals. Vi är som Sartre säger dömda till frihet men tvingas därför också ta konsekvenserna av våra egna handlingar. Vi kan inte skylla på andra än oss själva om det inte går som vi föreställt oss. Detta gäller både på ett individuellt och ett kollektivt plan. De tyskar som efter andra världskriget sa, vi visste ingenting, vi gjorde bara det vi blev tillsagda att göra, modellerade sig på hundens ansvarslöshet, men denna ansvarslöshet fungerade här som en kollektiv livslögn, ett försök att fransäga sig sitt medansvar som inte är trovärdig.

Det intressanta är att det betygssystem som vi har uppfunnit och som skolan använder sig av i hög grad bygger på att testa kunskap av naturvetenskaplig och delvis samhällsvetenskaplig karaktär. En sådan kunskap bygger i grunden på antagandet att det är möjligt och önskvärt att kontrollera och förutsäga konsekvenser av i grunden ofria handlingar, handlingar som förutsäger att vi lever vårt liv bundna i ett koppel och är emotionellt bundna till bara en individ som vi är trogna till döden. Just denna allmänmänskliga problemställning, hur förvaltar vi egentligen vår frihet, vad kan vi och vad kan vi inte skylla på andra, hur stor är vår egen medskuld till de katastrofer vi själva har medverkat i eller medverkar i är konstens och kulturens uppgift att undersöka. Detta betyder, som Bergman säger, ofta att det gör ont. Varje konstverk måste bygga eller leta efter det han kallar konstverkets "smärtpunkt" eller ibland "gnistpunkt" i det att det just är denna etiska, djupt mänskliga problematik som får konstverket att gnistra och spraka och berör oss som ser

verket men också de personer som uppför verket, gestaltar dess grundläggande problematik på ett levande och igenkännbart sätt.

Men hur kan vi som människor klara av rent emotionellt men också delvis etiskt att närma oss sådan svåra, allmänmänskliga problemställningar och göra det på ett förtroendegivande och medryckande sätt, så det verkar vara ”på riktigt?” Det paradoxala tycks vara att vi upplever att det är ”på riktigt” just för att vi vet att det är fantasi. I en roman, ett drama, en film, är det tillåtet att närma sig svåra allmänmänskliga problem som annars ofta är tabubelagda. Det var först efter att Nabokov skrev romanen *Lolita*, att fenomenet pedofili och sexuella övergrepp på barn som har existerat i alla tider, rycktes ut ur mörkret och blev något man faktiskt debatterade seriöst och började forska i. Det blev en del av läkarvetenskapen, juridiken, den politiska lagstiftningen etc. En lång rad dramatiker, Ibsen, Strindberg, O’Neill och Noren har punkterat myten om den lyckliga kärnfamiljen och visat upp de känslomässiga konflikter som utspelas i dess sköte både mellan vuxna och mellan vuxna och barn. Bergmans bidrag har framför allt bestått i att mänskliggöra prästyret, att vara själasörjare är minsann inte en lätt uppgift, det är i sig själv ett inre och uppslitande drama att kunna ge tröst samtidigt som man själv tvivlar, på meningen i det man gör.

Det är någon som har sagt att sociologi handlar om människans bristande frihet att välja, den uppfattar människor som hundar, medan exempelvis litteratur handlar om det motsatta, hur vi som människor tar ansvar för våra i grunden fria val. Man kan välja att betrakta människan som en hund och i vissa avseenden beter vi oss också som hundar gör, men genom att välja en sådan människosyn, undandrar vi oss den fulla komplexiteten av mänskliga handlingar. Människor är ofta medvetna om att de har ett ansvar för sina egna val. Även om rättssystemet och normerna ibland är sådana att vi inte behöver ta det fulla ansvaret för våra handlingar, så grubblar vi likväl på vad vi har gjort.

I Joyce Carol Oates roman *Because it is bitter and because it is sweet*, bevittnar en ung vit flicka hur en svart pojke, som bara vill hjälpa henne undslippa en tokig förföljare, dräper galningen. Detta fruktansvärda dåd gnager på bägges samvete, de kan inte sluta att grubbla över vad de har gjort. Händelsen blir aldrig anmäld, men de två, den vita flickan som blir till kvinna och den svarta pojken som blir till man, har nu en hemlighet som binder dem samman för tid och evighet, de kan aldrig undslippa sitt ansvar för vad de har gjort även om ingen vet vad som egentligen hände och varför.

Det är i dessa situationer att litteraturen och konsten har sin styrka. Hur reagerar vi i en sådan tänkt situation? Handlade de två huvudkaraktärerna rätt? Vad skulle du själv ha gjort. Händelsen som sådan är uppdikad och även om den någonstans skulle basera sig på en

verkligh händelse är det likväl konstnären, i detta tillfälle författaren som har skapat en fiktiv version av händelsen. Att skapa en sådan fiktiv version, en drömvärld, kräver inte bara att författare behärskar sitt hantverk, men också att publiken kan leva sig in i det som händer och uppleva denna traumatiska händelse och de etiska konflikter den skapar på sin egen kropp. Detta kan ske då man läser romanen eller då man som åskådare sitter i en teatersal och ser en dramatiserad version av romanen eller ser en filmad version av romanen/dramat i en biograf eller hemma via en DVD-avspelare.

Det är just i mötet mellan konstnären och dennes publik att den barnsliga förmågan, att kunna fantisera, blir viktig för den estetiska upplevelsen. Konstverket fullbordas först då den konsumeras, men för att detta ska ske måste ju konstverket först produceras, skapas, dvs författaren, dramaturgen, skådespelarna, regissören etc. måste alla kunna leva sig in i och vara med om att bygga upp denna drömvärld. Det är detta som sker genom konstnärens imaginära praktiker som kommer att variera avhängigt av vilket medium vi pratar om.

Detta tyder på att vi i vår omgestaltning av betygssystemet, så att det ska kunna passa in på just elevens arbete inom de estetiska ämnena, på något sätt måste tänka in denna förmåga att kunna fantisera och framställa en etisk konflikt eller dilemma på ett sätt som appellerar till vår fantasi, således att vi som åskådare kan leva oss in i den drömvärld som radas upp för oss och samtidigt uppleva den som trovärdig trots att vi vet att den är ett resultat av imaginära praktiker. Detta har något med förmåga att välja ett ämne att göra som har en dramatisk kraft (det Bergman kallade att hitta ”smärtpunkten”) men också att kunna gestalta denna drömvärld så att smärtan upplevs av publiken (gnistpunkten).

Detta måste också vara en del av det kreativa lärandet och kunna betygssättas. Hur vet vi om denna smärtpunkt/ gnistpunkt har uppnåtts? Ja i teatervärlden vet vi det genom att läsa recensioner då verket uppförs. Fokus ligger på kontakten mellan konstnären och publiken. Just detta möte mellan konstnär och publik, i ett pedagogiskt sammanhang mellan eleverna som varit delaktiga i att skapa och gestalta en värld av fantasi och dramatik och dess publik, måste finnas med i bedömningen. Publikens reaktion måste således utgöra en viktig för att inte säga central del av bedömningsgrundlaget. Men allt detta skulle kräva ett helt nytt betygssystem, ett system som just tar utgångspunkt i det specifika i konsten, dess förmåga att fokusera på det allmänmänskliga via imaginära praktiker. Vi har här en mera fundamental nivå av vad som står på spel då vi talar om kulturella eller estetiska läroprocesser som är relativt outforskad men som vi pedagogiska forskare måste ta på allvar om vi ska göra oss hopp om beskriva och analysera vad för slags betygssystem som krävs för att examinera den djupasteliggande dimensionen av kreativt lärande.