

Abstract

This paper is divided into four sections. The first of these provides a review of research on creativity. Case studies of artists and of children and young people, experimental studies in psychology as well as anthropological evidence suggest that creative work has a number of dimensions with educational implications. For example, students should be given ample time to pursue ideas; they should be given credit for being adventurous and willing to take risks; they should be encouraged to combine production with perception and reflection; and they should be given opportunities to assess their own performance and to get feedback from peers and teachers.

The next section examines some unexpected results from a major Swedish study on the development of creative skills, from age five to nineteen. For example, the study did not confirm the commonly held belief that the quality of children's art works stagnates in school. With regard to process criteria, however, referring to the capacity to work independently, evaluate one's work, and so on, students in comprehensive school appeared to stagnate or show only insignificant improvement. The findings indicate that self-assessment, as well as investigative work, inventiveness and the ability to use models, are not learned by life experience or maturation alone.

The third section presents a meta-analytic study by Folkert Haanstra on the effects of art education on aesthetic perception. Haanstra demonstrated that a combination of studio art and reflective art education is most effective in bringing about changes in the ways people understand art. The fourth and final section discusses the use of portfolios to foster an interaction between studio art and reflective art education. A portfolio project in the Netherlands suggests that the school can be reformed from within, if teachers are given opportunities to co-operate around issues such as evaluation, assessment and curriculum development.

Keywords: creativity, art, education, portfolios, research review

Lars Lindström, Professor of Education, Stockholm Institute of Education, Department of Curriculum Studies and Communication.
Lars.Lindstrom@lhs.se

Kan kreativitet läras ut? En bildpedagogisk översikt

Lars Lindström

Begreppet kreativitet är, som många andra starkt värdeladdade begrepp, omgärdat av myter och skiftande uttolkningar (Storr, 1972; Skoglund, 1982; Weisberg, 1986; Best, 1992). Detta gäller kanske i synnerhet om skapande inom skilda konstarter. Det antas inte sällan att produkter av skapande springer fram fix och färdiga i konstnärens medvetande, ofta som ett resultat av undermedvetna processer. Skapandet skulle således vara ett resultat av processer som radikalt skiljer sig från det vardagliga tänkandet. Nära förbundet härmed är antagandet att den skapande människan skiljer sig även i andra avseenden från människor i gemen. Hon är t ex utomordentligt känslig och lyhörd för dunkla krafter i sitt inre. Priset för detta är ett psykiskt vankelemod som inte sällan balanserar på gränsen till galenskap.

Om skapande, på detta sätt, är ett resultat av plötslig inspiration och avvikande personligheter är det tveksamt om det låter sig beskrivas, förstås och läras ut. Människors bedömning av om något är kreativt eller resultat av ett inspirerat ögonblick brukar emellertid grunda sig på iakttagelse av den produkt som framställts och kännedom om det sätt på vilken den kommit till. Vi frågar oss till exempel: är slutprodukten ett resultat av ett eftertänksamt prövande av olika metoder för att åstadkomma en viss verkan eller har den framställts genom en mekanisk tillämpning av på förhand givna regler och konventioner. Tas som i det anförda exemplet utgångspunkten i det framställda föremålet och den skapande processen blir kreativiteten, även inom det estetiska och konstnärliga området, tillgänglig för observation och studium.

Kreativiteten blir också något som kan läras ut, eller i varje fall befrämjas, genom undervisning. Med den romantiska syn på kreativiteten som jag inledningsvis beskrev, anses undervisning snarare hämma den skapande urkraften hos människan. I en radiointervju fick den framstående och nyskapande jazztrumpetaren Dizzie Gillespie frågan om det var *brist* på skolning som fått honom att utveckla sin högst personliga stil. Han svarade, med eftertryck: ”Nej, det vill jag inte säga. En lärare är en genväg.” Intervjuaren stod på sig och frågade: ”Men skulle inte en lärare, åtminstone i viss mån, ha begränsat dina möjligheter att utveckla din egen speciella stil?” Varpå Dizzie Gillespie svarade: ”Inte en god lärare.”

Syftet med denna artikel är att ur olika synvinklar belysa frågan om kreativitet kan ”läras ut”. Jag tar i första hand upp empiriska studier som handlar om eller får konsekvenser för bildundervisning. Jag går inledningsvis igenom forskning om kreativitet. Fallstudier av konstnärer och av barn och ungdomar, psykologiska experiment samt etnografiska fältstudier tyder på att skapande arbete rymmer flera inslag som har pedagogiska implikationer. I nästa avdelning redogör jag för några oväntade resultat från en stor svensk studie av den skapande förmågens utveckling, från förskolan till gymnasiet. Därefter presenterar jag en meta-analys av Folkert Haanstra som tar upp frågan hur undervisning i Bild påverkar förmågan att uppfatta estetiska kvaliteter. Slutligen berättar jag om ett portföljprojekt i Nederländerna som tyder på att skolan kan reformeras inifrån om lärare ges tillfälle att samarbeta kring frågor som rör utvärdering, bedömning och ämnesutveckling.

Kreativitetsforskning – en översikt

Forskningen om kreativitet i skolan är betydligt mindre omfattande än den om kritiskt tänkande. En orsak kan vara det inledningsvis antydda synsättet att kreativitet är en egenskap man föds med snarare än en förmåga som man kan träna upp. Begreppet kreativitet har särskilt brukats i diskussioner om estetiska ämnen, ofta med föreställningen att dessa i sig själva utlöser inre, skapande processer hos eleverna. Det faktum att elever tillverkar saker med sina händer eller på annat sätt behöver emellertid inte innebära att de är kreativa. Det skulle inte förvåna om elever i vissa skolor är mer kreativa i andra ämnen. För att begreppet skall få någon mening som vägledning i det pedagogiska arbetet, måste det förbindas med bestämda arbetssätt och sätt att förhålla sig till det man gör snarare än till det ena eller andra ämnet.

Det kreativa tänkandet

Kreativitet förväxlas ofta med spontanitet, dvs. handlingar som "sker av en plötslig impuls och ej bygger på eftertanke". Den bakomliggande föreställningen är att den skapande personen låter sina känslor, inte förnuftet, styra handlandet. Det är sant att spontaniteten kan lockas fram, t.ex. under en brainstorm, men den skulle förlora sin "naturliga" prägel om den blir föremål för undervisning. Det kreativa tänkandet är inte naturligt i denna mening. Det innebär - för att citera en psykologisk uppslagsbok – "ett kombinerande av redan kända element till en *ny* problemlösning eller produkt som är välinTEGRERAD och användbar för sitt syfte" (Ekvall, 1976, s. 224).

Denna definition stämmer väl överens med Vygotskijs (1995) uppfattning i *Fantasi och kreativitet i barndomen*. "Alla skapelser av fantasin är uppbyggda av element som hämtats ur verkligheten", hävdar Vygotskij och

fortsätter: ”Det skulle vara ett underverk om fantasin kunde skapa ur ingenting” (*op. cit.*, s. 17). Ju rikare en människas erfarenheter är, desto mer material förfogar hennes fantasi över. Kreativa *processer* innebär, enligt Vygotskij (*op. cit.*, s. 41), att man ”väljer ut” och ”kombinerar” element som ingår i ens tidigare repertoar. *Produkter* av skapande med konstnärliga medel kan i sin tur bredda och fördjupa människors känslor och tankar.

Det kreativa tänkandet styrs till viss del av känslor och undermedvetna processer, men dessa fordrar ett material att arbeta med. Plötsliga upptäckter kräver ett mödosamt, kunnigt och insiktsfullt förarbete. Vissa s k kreativitetsovningar försöker träna människor i ett divergent tänkande, t ex att räkna upp så många olika, gärna originella, sätt som möjligt att använda en tennisboll. Nyhet är emellertid inte det enda, eller kanske ens det viktigaste, kriteriet på kreativitet. Ett barn kan exempelvis sägas vara kreativt om det gjort något som överskrider vad det redan kan och behärskar även om produkten inte är särskilt originell. I den ovan åberopade definitionen betonas även användbarhet och integration.

Psykologisk forskning visar att kreativa människor tänker på ett visst sätt, har särskild motivation och har en gynnsam omgivning (Gruber, 1981; Amabile, 1983; Ghiselin, 1985; John-Steiner, 1987; Schank, 1988; Sternberg, 1988a; Smith m.fl., 1985, 1990; Boden, 1992; Gardner, 1994; Csíkszentmihályi, 1996). Enligt Sternberg (1985, 1988b; Sternberg & O’Hara, 1999), exempelvis, fordras (a) en förmåga att *göra synteser*, dvs. gå utöver det givna och se nya samband, (b) en förmåga att *analysera*, dvs. granska och värdera idéer, skilja ut de mest fruktbara, dra ut konsekvenser och kanske pröva dem, och (c) förmåga att *se praktiska tillämpningar*, dvs. omsätta idéer i handling och inse vilka av dem som kan vinna gehör och få spridning.

Dessa förmågor kan tränas vid praktiskt taget varje lektionstillfälle, t ex genom att elever får uppgifter som innebär att de själva formulerar ett problem, att de tänker ut mer än ett slut på en berättelse, hur de själva skulle ha handlat i den ena eller andra historiska personens kläder, hur man kan utforma ett enkelt experiment för att pröva en viss teori, osv. Metoder av detta slag kräver tid, men är nödvändiga om vi vill att eleverna skall kunna tillämpa och dra slutsatser av det de lär sig i skolan (Perkins, 1992). De flesta kreativa insikter fordrar noggranna förberedelser; de kommer inte som en blixt från en klar himmel.

Schank (1988) och Sternberg & Lubart (1995) påpekar att det kreativa förhållningssättet är väl så viktigt som specifika färdigheter i att tänka kreativt. Jag har i en uppsats, delvis baserad på Karl Poppers och Ernst Gombrichs tankar, särskilt diskuterat förhållandet mellan det *intuitiva*, *syntetiska* tänkandet och det *kritisk-analytiska* tänkandet inom konst och vetenskap (Lindström, 1994). Det finns både inom forskningen och i skolan en olycklig tendens att särskilja dessa båda aspekter av tänkandet. Liknande tankar om

det kreativa tänkandets ”dialektiska” natur har formulerats av Peter Elbow (1981, 1986), som förutom att introducera processkrivning som metod även gripit sig an övergripande pedagogiska frågeställningar.

Den skapande processen

Moderna studier av det konstnärliga skapandet har i regel varit av följande slag: (1) psykologiska studier under kontrollerade förhållanden, dvs. med en försöksgrupp och en jämförelsegrupp, samt (2) fallstudier baserade på en konstnär, författares eller musikers efterlämnade anteckningsböcker och skissblock. Studierna kan vara brett anlagda och gälla t.ex. frågan om hur en ny konstnärlig stil utvecklats eller gå mer på djupet och röra hur ett enskilt verk eller en grupp närbesläktade verk kommit till. På senare tid har det även tillkommit (3) studier av ungdomar som är konstnärligt verksamma på egen hand, utanför skolan. Det finns även uppslagsrika (4) etnografiska studier, som beskriver konstnärligt skapande som en socialisationsprocess.

Den kanske mest kända experimentella studien på området utfördes av Jacob Getzels och Mihály Csíkszentmihályi (1976; Csíkszentmihályi & Getzels, 1989) vid Chicagouniversitetet. De båda forskarna gav ett antal konststuderande i uppgift att teckna ett stilleben. De fann ett klart samband mellan, å ena sidan, de studerandes benägenhet att problematisera uppgiften och, å andra sidan, de studerandes framgång som konstutövare efter avslutad utbildning. De som redan under utbildningen formulerade egna problem visade sig ha större framgång i yrket hela 16 år efter avslutad utbildning.

Det finns en rad andra dokument och tolkningar som beskriver och analyserar det konstnärliga skapandets natur. En förebildlig studie inom denna genre är Arnheims (1962) arbete om bakgrunden till Picassos *Guernica*. Den svenske bildkonstnären Peter Dahl har framställt ett videoband, där vi steg för steg kan följa hur en av hans mest kända målningar, *Dans i det blå*, växte fram. Detta dokument ger en god illustration av bl a samspelet mellan intuitivt och analytiskt tänkande (Lindström 1993a). Konsthistorikern Ragnar Josephson, grundaren av Skissernas museum i Lund, har i sin klassiker *Konstverkets födelse* (1984) beskrivit samspelet mellan vision (ty. *das Schöpfen*) och gestaltande (ty. *das Schaffen*) i den skapande processen.

Ett växelspel mellan vision och gestaltande är utmärkande även för den syn Richard Kimbell (2005) och andra engelska forskare i dag har på *designprocessen*, som varit en viktig källa till inspiration för svensk processinriktad slöjdundervisning (Borg 2001). En grupp forskare (Kimbell *et al.*, 1991) fann att betoningen av processen ofta lett till att målet förskjutits från ”snygga” föremål till prydliga processfoldrar, dvs. från en typ av produkt till en annan. Processen har dessutom inte sällan brutits ned i ett antal uppgifter, som lösts i tur och ordning. Den första uppgiften kan exempelvis bestå i att formulera ett problem. När detta är gjort går man vidare till andra uppgifter,

obekymrad om att den kreativa människan först och främst är en ”problem finder” (Getzels & Csíkszentmihályi 1976), dvs en person som ständigt – inte bara i designprocessens första fas – problematiserar det andra tar för givet.

Kimbell *et al.* (1991) hävdar att designprocessens kärna är samspelet mellan de idéer man formar i sitt huvud och de idéer man ger en yttre, påtaglig form. Vissa elever tror sig ha lösningen på ett problem fix och färdig. ”Jag vet vad jag ska göra. Ge mig bara ett stycke plywood / filt / lera ...”, säger de. I själva verket är det ytterst få som i tanken kan föreställa sig alla frågor och svårigheter som kan dyka upp. Och bara en mästare kan i förväg tänka ut hur de problem som gör sig gällande kan angripas på ett framgångsrikt sätt. Designforskaren Peter Dormer (1994) påpekar att ”hantverksskicklighet sätter oss inte bara i stånd att uppnå vårt mål, den gör det också möjligt för oss att föreställa oss hur målet kan tänkas se ut” (s. 19).

Novisen har sällan mer än en svag föraning om vart arbetet kan leda. Hon måste ge den inre visionen en yttre, påtaglig gestalt för att kunna avgöra om idéerna håller och för att bli stånd att gå in på enskildheter, reflektera över idéernas konsekvenser, ta del av synpunkter och kommentarer, osv. Konstnärer, hantverkare, formgivare, osv använder en rik repertoar av strategier för syften som dessa, t ex brainstorm, samtal, skisser, ritningar, tredimensionella modeller, intervjuer. Varje sätt att gestalta en vision har sina fördelar och nackdelar och det gäller därför att avgöra vilken som lämpar sig bäst i varje enskild situation. Kimbell (2005) har utarbetat ett examensprov som ger eleverna möjlighet att få gensvar på tidiga utkast, skissa, konstruera tredimensionella modeller osv. Här värderas inte bara idérikedom utan också förmågan att med hjälp av olika gestaltningstekniker utveckla idéer och visioner. Sådana tekniker går att lära ut, vilket sannolikt också kommer att ske när prov av detta slag vinner fotfäste i skolan.

Lindström (2004) undersökte hur en jury bestående av ett par skickliga lärarutbildare och en konsthantverkare värderade portfolios i metallslöjd. Ett syfte var att ta reda på vad som, enligt dessa erfarna personer, skiljer nybörjare från experter i fråga om sättet att gripa sig an en uppgift. Resultatet av undersökningen stöder de slutsatser Kimbell *et al* (1991) och Dormer (1994) kommit fram till. Enligt Lindströms jury, har experten ”ett mål eller en idé för ögonen”. Hon ”har arbetat igenom processen innan hon sätter i gång, ofta genom ett utförligt skissarbete. Hon är medveten om vilka problem som kan uppstå och har tänkt igenom hur hon skall handskas med dem.” Detta gör att hon känner igen problem allteftersom de dyker upp och kan lösa dem ”i processen”. Novisen däremot, ”vet inte vad hon söker” och ”går oförberedd in i arbetet”. Hon tvingas därmed att ”söka lösningar på tekniska och formspråkliga problem direkt i materialet”. Hon är följaktligen inte själv herre över processen, utan ”blir styrd av materialet och dess egenskaper”.

Utveckla den skapande förmågan

I ett par uppsatser har jag redovisat en fallstudie av hur en pojke använder sig av serier och berättelser om superhjältar för sin utveckling som tecknare och sin socialisation in i mansrollen (Lindström 1993b, 1993c). Studien jämförs med liknande undersökningar av unga serietecknare i syfte att bland annat studera hur dessa utvecklats sin förmåga. Utmärkande för dessa ungdomar var att de arbetade med ett tema över längre tid, prövade olika lösningar och lånade från kulturella förebilder. Stilförändringar föregicks ofta av att ungdomarna sökte upp och analyserade bilder som andra gjort för att använda dem i sitt eget bildskapande. Den jämförande studien tyder emellertid på att ytterligare en förutsättning krävs för att barn och ungdomar skall våga överskrida bildkonventioner och bli nyskapande: de behöver stöd i en lärgemenskap (Watkins 2005) med den skapande processen i centrum.

Andra studier av ungdomars skapande har kommit fram till liknande resultat (t ex Taylor 1986, Wolf 1988). Studier av konstnärer såväl som ungdomar tyder, sammanfattningsvis, på att följande egenskaper kännetecknar den skapande människan:

1. Hon är uthållig och ger inte upp inför svårigheter.
2. Hon ställer problem och prövar nya lösningar.
3. Hon söker aktivt upp och utnyttjar förebilder.
4. Hon reflekterar och samtalar med andra om arbetet.

Dessa förutsättningar förefaller vara av ganska generell natur och inte nämnvärt skilja det konstnärliga skapandet från de villkor som gäller för kreativitet inom vetenskapen eller i vardagslivet. Likheten mellan kreativt tänkande på dessa områden har påpekats även av andra forskare (t ex Weisberg 1986), som därmed ifrågasätter den romantiska föreställning om konstskapandet som jag beskrev inledningsvis.

Analysen ovan och andra studier (Winner 1991; Lindström 2002, 2006) av vad som kännetecknar kreativa verksamheter, stöder antagandet att dessa befrämjas under följande förhållanden:

1. *Elevernas arbeten sträcker sig över längre tid och tar upp centrala teman inom ett kunskapsområde, t.ex. konst, hantverk eller design.* Detta antagande bekräftas av bl a pedagogisk forskning som visar t.ex. att elever som får gå på djupet med ett fåtal material och idéer når längre i fråga om uttrycksförmåga och kreativitet än de som erbjuds ett varierat smörgåsbord med nya material och uppgifter varje vecka (Lowenfeld & Brittain 1987).

2. *Undervisningen betonar processen lika väl som produkten, så att eleverna uppmuntras att aktivt experimentera, utforska, ändra och försöka*

på nytt. Vanan att formulera nya problem och upptäcka nya möjligheter under arbetets gång är det som främst utmärker en framgångsrik konstnär (Getzels & Csíkszentmihályi 1976, Csíkszentmihályi & Getzels 1989). Det kännetecknar också många ungdomar som ägnar sig åt skapande verksamheter utanför skolan (t ex Taylor 1986, Wolf 1988, Lindström 1993b-c). Kreativitet i denna mening odlas, enligt Sternberg & Lubart (1995), bäst i en miljö som belönar risktagande och samtidigt dämpar de negativa reaktioner som ibland följer på nya idéer.

3. *Undervisningen förbinder framställning (produktion) med iakttagelser (perception) och reflektion*. Detta antagande får stöd i bl.a. Folkert Haanstras (1994) meta-analys av den empiriska forskningen kring effekter av bildundervisning. Haanstra fann att elever som enbart gör saker uppövar inte av sig själva förmågan att se och njuta av estetiska kvaliteter. Undervisning i konstkritik, konsthistoria och estetik bidrar i högre utsträckning till att öppna elevernas ögon för konstnärliga värden. Det allra bästa resultatet åstadkommer dock en undervisning som förenar teori och praktik.

4. *Undervisningen erbjuder möjligheter för eleverna såväl att värdera egna och kamraters arbeten som att få sin egen insats bedömd av läraren*. Betydelsen av detta är en följd av föregående punkt, där elevernas reflektion över sitt eget arbete betonas. Feedback grundad på en samsyn beträffande de mål som bör eftersträvas, insikt om de egna insatserna i förhållande till dessa mål, samt tillgång till individuellt anpassade strategier för att närma sig målen (snarare än för att ”hinna ifatt” kamrater/kollegor), har visat sig ha avgörande betydelse för motivation och arbetsresultat, såväl inom utbildningsväsendet (OECD 2005) som näringslivet (Pritchard, 1995).

Gängse uppfattningar ifrågasatta

År 1999 presenterade Skolverket en översyn av skolan, kallad ”Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål, US98”. Det var en uppföljning av de nationella utvärderingar som ägt rum var tredje år sedan 1989. Tidigare utvärderingar baserade sig på stickprov om cirka 3000 elever i en viss årskurs, som fick lösa ett antal uppgifter i ett ämne under en lektionstimma. Utvärderingen 1998 prövade ett nytt grepp. Den består av ett antal fördjupade, mer kvalitativt inriktade studier av övergripande mål i läroplanerna (Lpo 94/Lpf 94).

En av studierna rör elevers ”förmåga till eget skapande”. Den har utförts av Lars Lindström, doktorand Leif Ulriksson och universitetslektor Catharina Elsner och redovisas i rapporten ”Portföljvärdering av elevers skapande i bild” (Lindström, Ulriksson & Elsner, 1999; Lindström, 2002,

2006). Till rapporten hör en CD-ROMskiva med 46 bildportföljer samt utdrag (med ljud) ur en videobandad intervju med varje elev. Rapporten och CD-ROMen ger många belysande exempel på hur lärare kan synliggöra och sätta ord på ”tyst” kunskap, använda och bedöma portföljer i undervisningen, formulera kriterier och kompetensnivåer, skilja på resultatet (produkten) och sättet att jobba (processen), m.m. Men undersökningen ledde också till resultat som många knappast skulle ha väntat sig. Eller uttryckt på annat sätt: den ifrågasätter uppfattningar om barn och kreativitet som ofta tagits för givna.

I studien medverkade cirka 500 barn och ungdomar från förskolan (5-åringar), det andra, femte och nionde året i grundskolan samt det avslutande året i gymnasiet, estetiska programmet. Studien genomfördes i Jönköping och Stockholm 1997-99. Underlaget utgjordes av hela *portföljer* (Lindström, 2005b) som förutom en slutprodukt innehöll bland annat skisser och utkast, reflektioner i loggböcker, förebilder som verkat inspirerande samt videobandade intervjuer om 10-15 minuter per elev. Portföljerna dokumenterar elevens arbete under en period på mellan 10 timmar (grundskolan) och 30 timmar (gymnasieskolan). Eleverna har under denna tid arbetat inom ett av läraren valt bildtema av öppen natur, dvs. det har kunnat angripas på skilda sätt.

Är omdömen om kreativ förmåga en fråga om tycke och smak?

Det är inte möjligt att på ett objektivt sätt mäta ”skönhet” eller vad det nu är vi söker i barns bildskapande. Detta hindrar inte, som John Dewey (1934) påpekade i *Art as Experience*, att vi med hjälp av olika kriterier kan bedöma kvaliteter som vi värdesätter. Det är lätt att räkna upp sådant som man vill att eleverna ska lära sig i bildämnet; det är däremot betydligt svårare att urskilja ett fåtal kriterier på sådant som är av avgörande betydelse för elevens skapande förmåga.

I projektet prövade vi *sju kriterier*. Tre av dessa avser färdiga produkter, fyra gäller arbetsprocessen. Urvalet grundar sig på mål som formulerats i läroplanerna, på kvaliteter som värderas i ”konstvärlden” samt på forskning om den skapande processen. *Produktkriterierna* omfattar: (1) förverkligande av intentionen med bilden (om det eleven haft i tankarna framgår av bilden/bildkollektionen); (2) färg, form och komposition (kan framkalla önskade effekter med hjälp av visuella element och principer); (3) hantverksskicklighet (behärskar material och tekniker). *Processkriterierna* beskriver: (4) undersökande arbete (är uthållig, ger inte upp inför svårigheter); (5) uppfinningsförmåga (ställer problem, prövar nya lösningar); (6) förmåga att utnyttja förebilder (söker aktivt upp och utnyttjar andras bilder); (7) förmåga till självvärdering (beskriver och reflekterar över olika kvaliteter i arbetet). Härtill kommer (8) ett sammanfattande, helhetsbetonat omdöme i vilket läraren

väger in uppgiftens svårighetsgrad, elevens förmåga till självständigt arbete och annat som är av betydelse.

Samtliga elevportföljer bedömdes både av den undervisande läraren och av en lärare från en annan skola. Bedömarna fick för varje kriterium välja mellan *fyra nivåer*, med ”plus” och ”minus” (dvs. en tolvgradig skala), som beskrivits i en handledning. Nivåerna beskriver en utveckling från att lösa enkla uppgifter med stöd till att ge sig i kast med komplicerade problem på ett sätt som vittnar om självständighet och säkerhet. På den lägsta nivån förekommer uttryck som att eleven ”gör bara det som läraren kräver”. På nästa nivå sägs, till exempel, att eleven kan värdera sitt arbete ”med viss hjälp” samt ”ta ett problem som läraren funnit och förändra det en smula”. På den högsta nivån utvecklar eleven arbetet på egen hand, finner själv problem att lösa, söker aktivt upp förebilder, kan motivera sina värdeomdömen, m.m.

Vad gav då jämförelsen mellan undervisande och medbedömande lärare för resultat? Jo, av närmare 3100 jämförelser, avseende olika kriterier, var bedömarna överens om 78 procent (≤ 2 steg på en tolvgradig skala); avvikelserna mellan olika bedömare var ytterst små och speglade i första hand en svag tendens hos den undervisande läraren att avge något mer generösa omdömen än medbedömaren. Nästan fyra av fem lärare var alltså eniga i sina omdömen – inte bara i fråga om elevernas resultat (produktkriterier) utan *också* om sättet att jobba (processkriterier)! Detta resultat vederlägger effektivt den vanliga föreställningen att ”bedömningar i bildämnet är bara en fråga om tycke och smak”.

Stagnerar barns förmåga till visuell kommunikation när de går i skolan?

Resultaten visar, vidare, att det under tiden i grundskolan sker en klar förbättring av den allmänna bildspråkliga förmågan, dvs. för de båda produktkriterierna att använda färg, form och komposition liksom att hantera material och tekniker för att framställa bilder (hantverksskicklighet). Den dystra bild av elevers bildspråkliga utveckling som tidigare nationella utvärderingar antytt, t.ex. att det inte skulle finnas någon skillnad mellan bilder gjorda under år 2 och år 5, får alltså inte något stöd av vår studie. Det ser, tvärtom, ut att ske en klar utveckling i grundskolan. Denna är tydligast under de senare skolåren. Det kan ligga nära till hands att förklara det stora språnget mellan år 5 och år 9 med att eleverna under denna tid får undervisning av en utbildad bildlärare. Bilden är dock mer komplicerad än så. Det finns nämligen en klar könsskillnad, som jag skall återkomma till nedan. Men för både flickor och pojkar gäller att deras bilder ser mycket bättre ut i 9:an än vad de gjorde i 2:an. Åtminstone om man fäster avseende vid bildens formspråk samt behärsknigen av material och tekniker.

Är ett kreativt förhållningssätt huvudsakligen ett resultat av ökad mognad?

Ett huvudresultat av studien är att medan elever tycks göra bättre bilder ju längre tid de gått i skolan så stagnerar de, eller uppvisar endast obetydliga förbättringar, i fråga om processkriterier som har att göra med förmågan att arbeta självständigt, värdera sitt arbete, osv. ”Men om bilderna blir bättre efterhand, spelar det då någon roll hur de kommit till?” frågar kanske någon. Svaret blir: ”Jo, processkriterierna har faktiskt betydelse i sin egen rätt.” De visar hur väl skolan uppnått det övergripande mål vilket kan beskrivas som en utveckling från att lösa enkla uppgifter med stöd till att ge sig i kast med komplicerade problem på ett sätt som vittnar om självständighet och säkerhet. Med den terminologi som förekommer i förarbetena till de gällande läroplanerna, kan man säga att eleverna i grundskolan tillägnar sig vissa *kunskaper* och *färdigheter* i hur man gör bilder. De utvecklar däremot inte den *förståelse* och *förtrogenhet* som krävs för att tillämpa vad de lärt sig i nya situationer eller lita till sitt eget omdöme.

Bedömningen av *förmågan till självvärdering*, exempelvis, visar att de flesta elever, oavsett hur länge de gått i grundskolan, ”med viss hjälp” kan peka ut starka och svaga sidor i det egna arbetet; de klarar däremot inte av att göra detta på egen hand eller att ”välja ut skisser, utkast och arbeten som belyser den egna utvecklingen”. Vi fann alltså att elever mycket väl kan göra bildspråkliga framsteg utan att de därför nödvändigtvis förvärvat den självständighet, beredskap att låta sig inspireras av andra eller vana vid att själva bedöma och sätta upp mål för sitt arbete som krävs för att utveckla den skapande förmågan även utanför skolan. Självvärdering, liksom undersökande arbete, uppfinningsförmåga och förmåga att använda förebilder, är alltså inget som elever automatiskt blir bättre på ju äldre de blir.

Är barn oförmögna till eller ointresserade av att reflektera över sitt arbete?

Många menar att kunskapskvaliteter av det slag som ryms i våra processkriterier är till sin natur svåra eller omöjliga att bedöma. Vår studie talar emot denna uppfattning, men den visar också att en värdering av sättet att jobba kräver att elevens tankar görs tillgängliga på ett tydligare sätt än vad som vanligen sker i skolan. Det var nämligen först efter att vi kompletterat elevernas loggböcker med videobandade intervjuer som olika personer kom fram till samma omdömen.

Vi fann också att barn gärna samtalar om hur de gjort sina bilder. Här finns en ”potentiell utvecklingszon” (Vygotskij; se Lindqvist, 1999) inom vilken barnet kan växa i samspel med sin omgivning. Förutsättningen är emellertid att man i klassrummet skapar en lärgemenskap kring barns bildarbete. Ett exempel ur en intervju utförd av Elisabet Thörnqvist, en magister-

student, visar att redan förskolebarn har utvecklade tankar kring sitt arbete och är villiga att dela med sig av dessa. Johan fick frågan om han lärt sig något nytt under bildarbetet. Han svarade:

Jag vet inte, jo kepsen lärde jag mej på. *Hur gjorde du?* Så gjorde jag först som en upp och nedvänd kastrull. När jag gör en kastrull så gör jag så, så och så [pekar] och ett streck som är handtaget. Och då visste jag, hm . . . upp och nedvänd kastrull! Så gjorde jag en upp och nedvänd kastrull.

För att undersöka vad olika undervisningsbetingelser betyder, valde vi ut två av Stockholms Bild och Formklasser (profilklasser), en vardera från det femte respektive nionde skolåret. Resultatet visar, inte särskilt förvånande, på stora skillnader i resultat mellan dessa klasser och vanliga klasser. Mer anmärkningsvärt är det relativt begränsade försteget för profilklassen i fråga om sättet att jobba under det femte skolåret. Vid grundskolans slut, däremot, var skillnaden dramatisk mellan profilklassen och en vanlig klass, särskilt med hänsyn till processkriterierna. Detta kan förmodligen till väsentlig del förklaras av de särskilda förutsättningar som Stockholms Bild och Formklasser erbjuder, bland annat genom att ”barnen ges både tid och möjlighet att fördjupa sig i och slutföra sitt arbete” och genom att lärarna, som arbetar i halvklass, ”för ständiga samtal kring elevernas arbeten under arbetsprocessen”.

Detta resultat jämte elevers stora beredskap att samtala om hur de arbetat tyder på att de, under gynnsamma betingelser, kan lära sig inte bara att göra ”bra” bilder utan också att jobba självständigt i samspel med andra och att värdera sitt arbete. Uppgiften att lära barn ta ett större ansvar för sitt lärande innebär en stor utmaning inte bara för bildämnet utan för skolan i dess helhet. Men ges de möjlighet att fördjupa sig, pröva på, lära av andra och sätta ord på sina erfarenheter klarar de ofta av mer än vi tror!

Förlorar barn sin kreativitet och fantasi när de börjar skolan?

En av de vanligaste föreställningarna om barn och bild är att barn förlorar sin kreativitet och fantasi när de börjar skolan. Enligt teorin om U-kurvan går, i vår västerländska kultur, väsentliga estetiska kvaliteter i barns bilder och bildskapande förlorade mellan det femte och åttonde levnadsåret. Jessica Davis (1991) skriver hänförd, i sin avhandling *Artistry Lost: U-Shaped Development in Graphic Symbolization*, att femåringarna badar i ljuset av kreativitetens ”guldålder”:

Deras teckningar befinner sig långt före äldre barns teckningar med hänsyn till det uttryck de förmedlar och den balans eller enhet som de bildar. Ja, femåringarna är ifråga om uttryck och balans jämbördiga med de tonåringar som vidmakthållit sitt intresse för konstnärligt skapande, och överträffas bara av den skicklige vuxne konstnären. (ss. 192-193)

Vår jämförelse mellan femåringars och åttaåringars bildskapande motsäger detta – som det förefaller – romantiska synsätt. Jämförelsen utföll till åttaåringarnas fördel på samtliga kriterier. Den stöder därmed Vygotskijs (1995) uppfattning i *Fantasi och kreativitet i barndomen* att skapande för många fordrar inte bara ”påhittighet” utan dessutom rika erfarenheter av verkligheten och en kombinationsförmåga som det lilla barnet endast gradvis tillägnar sig. Mot denna bakgrund borde det inte vara så förvånande att barn i vår studie inte förlorade utan, tvärtom, utvecklade sin kreativitet när de började skolan.

Är pojkar djärvare och mer fantasifulla, medan flickor har större tålamod?

Det finns en rad stereotypa uppfattningar om hur flickors bildskapande skiljer sig från pojkars. De flesta jämförelser grundar sig på motivvalet, som klassificeras som ”flickaktigt” eller ”pojaktigt”. Vår undersökning har i stället avsett själva formspråket och hur eleven jobbat. Även här finns föreställningar som, exempelvis, att ”pojkar är djärvare och mer fantasifulla, medan flickorna har större tålamod”. Något stöd för detta eller andra antaganden om skilda kompetensprofiler kunde vi inte finna, varken genom en bildanalys (Karlsson & Stenros Attard, 1998) eller en värdering av elevernas hela bildportföljer (inkl. intervjuer). Däremot visade det sig att flickor lyckades något bättre än pojkar på samtliga kriterier, oavsett skolår eller skolform (grundskola/gymnasieskola). Pojkarna tycks halka efter särskilt under de mellersta åren i grundskolan. Mellan det andra och det femte skolåret uppvisade de minimala framsteg på produktkriterierna medan de till och med gick tillbaka på flertalet processkriterier.

Vår undersökning av elevernas fritidsvanor bekräftar den allmänna föreställningen att flickor är mer intresserade av att teckna och måla än pojkar, medan pojkar oftare sitter vid datorer och gör bilder än flickor. Kanske skullevat utfallet av vår studie ha sett annorlunda ut om eleverna fått i uppgift att arbeta med bildprogram på datorer i stället för att teckna, måla och göra collage. Ett antagande, som vi inte prövat, är att en mer varierad undervisning, med större utrymme för de nya bildmedierna, skulle ha större utsikter att fånga upp och utveckla pojkarnas kreativitet i skolan. Försök i denna

riktning är angelägna, inte minst mot bakgrund av att Skolverket (1999) i huvudrapporten från US98 reser ”frågan om huruvida pojarna håller på att bli skolsystemets förlorare” (s. 145).

Är föräldrarnas utbildning avgörande för vilka som lyckas i bildämnet?

Vi hade väntat oss att den som kommer från en studievän miljö lyckas bättre i bildämnet, men vi fann inget stöd för den uppfattningen. I grundskolan fanns inget samband mellan elevernas sociala bakgrund, mätt som faderns utbildningsnivå, och den undervisande lärarens sammanfattande omdöme om elevers bildportföljer. Bildspråklig uttrycksförmåga tycks alltså, enligt denna utvärdering, vara något som går tvärs över samhällets klassgränser. ”Detta är en mycket positiv signal, eftersom social bakgrund ofta har ett klart samband med den ’traditionella’ verbala och skriftliga uttrycksförmågan”, kommenterar Skolverket (1999, s. 105-106) i sin huvudrapport från US98.

Det fanns däremot ett klart samband i år 2 och 5 mellan lärarens sammanfattande omdöme och i vilken grad barnet brukade teckna och måla hemma. Men något sådant samband kunde inte påvisas i år 9. Ska detta tolkas så att även framgångsrika personer upphör att teckna och måla i denna ålder eller kan det vara så att man nu för att lyckas i skolan behöver professionell vägledning, inte bara övning på egen hand? De resultat vi kommit fram till reser angelägna frågor, som förtjänar att diskuteras och bli föremål för fortsatta undersökningar.

Ger bildundervisning resultat?

År 1994 gav Folkert Haanstra ut en uppmärksammat doktorsavhandling med titeln *Effects of art education on visual-spatial ability and aesthetic perception: Two meta-analyses*. Haanstra, som är verksam vid institutionen för pedagogisk forskning, Amsterdams universitet, hade tidigare studerat psykologi och konstvetenskap och forskat kring museipedagogik och undervisning i estetiska ämnen.

I avhandlingen har Haanstra, som den förste på bildområdet, tagit sig för att gå igenom och analysera hela den empiriska litteraturen för ta reda på vilka effekterna är av undervisning. Han har använt sig av en metod kallad meta-analys (analys av analyser), som med hjälp av kvantitativa tekniker sammanfattar resultatet av undersökningar i en viss fråga. Metoden introducerades av Gene Glass för tre decennier sedan och har med framgång använts inom en rad områden av psykologin och pedagogiken. En fördel med metoden är att den inte bara förmår konstatera att ett visst antal studier påvisar ett statistiskt säkerställt samband mellan X och Y; den kan också ge en

uppskattning av *hur stort* detta samband är. Den kan vidare användas för att studera bakomliggande variabler, dvs. faktorer som kan förklara *under vilka förutsättningar* det föreligger ett samband mellan X och Y.

Ibland har metoden fått en ateoretisk slagsida. En häcklare på en pedagogisk konferens jag besökt sade: ”det sägs att Gene Glass har gjort en meta-analys av 10.000 undersökningar som jämfört något med vad som helst. Den lär ha visat att något är bättre än ingenting särskilt. Den genomsnittliga effektstorleken var 0,63”. Ingen statistisk teknik kan givetvis ersätta förtrogenhet med det område som forskningen gäller. Värdet av en meta-analys avgörs i sista hand av valet av undersökningsvariabler och kvaliteten hos de primärstudier vars resultat vägs samman.

Det är här Haanstras studie har sin styrka. Haanstra är väl insatt i bildpedagogikens kärnfrågor och har en klar blick för vilka krav som bör ställas på en kvantitativ studie. Han går grundligt till verket, med en säker känsla för vilka frågor som är väsentliga. Detta gör att studien inte bara är bildpedagogiskt relevant; den lämpar sig också utmärkt väl som en introduktion till kvantitativ forskningsmetodik. Haanstra avslöjar svagheterna i sitt empiriska material, men visar också att utan kvantitativa och kvalitativa försök att utvärdera effekter får bildpedagoger svårt att göra sig trovärdiga och ta ställning till olika mål och metoder.

Instrumentella och inre mål

Haanstra konstaterar inledningsvis i avhandlingen att de estetiska ämnena ständigt fått försvara sitt berättigande som en väsentlig del i allmänbildningen. Argumentationen har följt två linjer. Å ena sidan har man hävdad att olika konstarter har ett värde i sig själva, som en omistlig del av vårt kulturella arv. Haanstra kallar denna typ av mål *inre*, eftersom de lägger vikt vid unika läroprocesser inom en viss konstform.

Å andra sidan har man i diskussionen lyft fram olika allmänna färdigheter och förmågor som undervisning i estetiska ämnen påstås främja. Till dessa hör varseblivningsförmåga, tekniska och motoriska färdigheter, kreativ problemlösningsförmåga, kritiskt tänkande, inlevelseförmåga och vissa sociala färdigheter. Haanstra väljer att kalla målsättningar av detta slag *instrumentella*, eftersom de i konsten ser ett instrument att uppnå mål som ligger utanför konstformen som sådan och som inte heller är unika för exempelvis bildkonsten, musiken eller någon annan konstart.

Han påpekar likheter mellan utvecklingen i Holland och USA. Efter andra världskriget påverkades mål och metoder i hög utsträckning av en expressionistisk konstsyn som betonade det intuitiva, spontana skapandet som en väg att förlösa det enskilda barnets unika personlighet och väcka dess känsla för estetiska kvaliteter. På sextioalet avlöstes denna filosofi av mer samhällskritiska tankegångar. Massmediabilden ställdes i centrum och

man framhöll vikten av att elever får lära sig analysera bilders funktioner och uppmärksamma hur de tjänar skilda gruppintressen, grundade på socio-ekonomisk bakgrund, etnisk tillhörighet eller kön. I båda dessa riktningar dominerar en instrumentell syn på konstens värde, med tonvikt på elevens behov som individ respektive samhällsvarelse.

I den internationella diskussionen dominerar idag ett mer ämnesinriktat perspektiv, ofta i kombination med ett kognitivt synsätt. Man betonar att elever, för att förstå och använda sig av det symbolsystem som kännetecknar en viss konstart, behöver bestämda kunskaper och insikter. De måste för att bli estetiskt litterata lära sig de skilda konstarnas språk och tillägna sig vissa historiska och filosofiska insikter. Förespråkare av detta synsätt lägger alltså vikt vid inre mål, som är unika för ett bestämt symbolsystem, och de hävdar att konstarnas förtjänar att studeras för sin egen skull.

Valet av mål kan ges en historisk och filosofisk belysning. Man kan också studera de psykologiska, pedagogiska, sociologiska och konstvetenskapliga föreställningar som ligger bakom olika slags mål. Haanstra har emellertid valt ett empiriskt angreppssätt, som innebär att han undersöker i vilken utsträckning olika målsättningar faktiskt uppnås.

Lär vi elever att se?

Ett mål som bildpedagoger brukar kunna enas om, oavsett konstsyn och pedagogisk filosofi, är att man vill lära elever att se. Denna målsättning har getts två tolkningar. Den ena är att undervisning i bild utvecklar *den visuella och spatiala intelligensen*. Denna målsättning är, med Haanstras terminologi, instrumentell; den räknar med betydande överspridningseffekter till områden utanför konstvärlden. Tanken är att med god bildundervisning får vi också bättre snickare, lantmätare och radarobservatörer. Den andra betydelsen av att lära elever se syftar på vad som förr kallades konstnjutningen, dvs. *förmågan att urskilja estetiska kvaliteter*. Den senare tolkningen sätter inre mål i centrum, dvs. mål som är direkt förknippade med en bestämd konstart.

Haanstra fann 69 studier (med sammanlagt 7.300 försökspersoner) som undersökte om det fanns någon effekt av undervisning på förmågan att se i någon av dessa bemärkelser. Nästan alla var utförda i USA; hälften bestod av opublicerade doktorsavhandlingar och hälften av artiklar publicerade i vetenskapliga tidskrifter, främst *Studies in Art Education* och *Visual Arts Research*.

Meta-analysen påvisade en obetydlig effekt på den visuella och spatiala intelligensen (genomsnittlig effektstorlek $d=0,21$)¹ och en medelstor effekt på förmågan att urskilja estetiska kvaliteter ($d=0,53$). Det förra resultatet var väntat; forskare som gått igenom litteraturen har redan tidigare betvivlat

¹ En effektstorlek anses liten om $d=0,20$, medelstor om $d=0,50$ och stor om $d=0,80$.

påståendet att bildundervisning påverkar elevernas intelligens och personlighet. Dessa anspråk tycks vila på önsketänkande snarare än på empirisk grund. Haanstra fann dock en viss effekt på den visuella-spatiala förmågan i studier av bildundervisning med små barn (4-6 år).

Att bildundervisning påverkar förmågan att urskilja estetiska kvaliteter, som har med innehåll, form och uttryck att göra, förefaller inte heller orimligt. Intressantare är fyndet att bildskapande i sig knappast leder till ökad förmåga att se och njuta av estetiska kvaliteter ($d=0,24$). Undervisning i konstkritik, konsthistoria och estetik bidrar i högre utsträckning till att öppna elevernas ögon för konstnärliga värden ($d=0,44$). Men allra bäst resultat åstadkommer en undervisning som förenar teori och praktik ($d=0,72$).

Dessa resultat ger den expressionistiska strömningen inom bildpedagogiken ett grundskott. ”Fritt skapande” utan reflektion kring mimetiska, formella eller expressiva kvaliteter tycks varken främja instrumentella eller inre, estetiskt motiverade mål, i varje fall inte för barn och ungdomar i skolåldern. Lärare som nöjer sig med att ställa fram material och ge eleverna uppmuntran kan därför knappast göra anspråk på att bedriva undervisning.

Avhandlingen ger också anledning till kritik mot en undervisning som lägger överdriven vikt vid bilders samhälleliga funktioner utan att reflektera över deras egenskaper som estetiska objekt. En undervisning grundad på en alltför instrumentell syn, där bilder enbart ses som behållare avsedda att överföra ett innehåll, utvecklar lika litet som den ”fria” metodiken elevernas förmåga att uppfatta estetiska värden.

Haanstras avhandling ger en tankeställare även för svenska bildpedagoger. Skolverkets nationella utvärderingar 1992 och 2003 har visat att bildundervisning i Sverige huvudsakligen består i att elever gör bilder med hjälp av olika hantverksmässiga tekniker. Bildanalys och bildtolkning får stå tillbaka på ett sätt som varken motsvarar läroplanens mål eller en modern syn på bildämnets karaktär. Haanstra besvarar inte frågan hur eget skapande och synliggörande reflektion bäst låter sig förenas för barn och ungdomar i olika åldrar. Marner och Örtegren (2005) menar dock att den motsättning som ibland uppträder mellan att skapa i bild och bildanalys kan övervinnas genom att man starkare betonar utvecklingen av den kommunikativa förmågan, och inte enbart elevernas förmåga till kreativt skapande.

Portföljmetodik i bild

Konstnärens metod består, enligt Ragnar Josephson (1984), i en växelverkan mellan vision och gestaltande. Visionen är ofta ofullständig och otydlig. Konstnären försöker komma till större klarhet genom att skissa, pröva och göra modeller. Han jämför det gestaltade med vad han tänkt åstadkomma

och känner efter om det ”stämmer”. Han korrigerar och ändrar, närmar eller avlägsnar sig den ursprungliga visionen.

I vissa fall går visionen förlorad; konstnären upplever verket som stumt och livlöst. Ofta förändras visionen under arbetets gång, som ett resultat av att verket självt utövar ett allt större inflytande på den skapande processen. Detta kan upplevas som att konstverket får eget liv, men denna ”självalstring” hämtar sin näring ur en ständig växelverkan mellan det konkret gestaltade och konstnärens inre tankeprocesser. För att gå vidare måste konstnären gå på gång ta ett steg tillbaka och reflektera över vad som är bra och vad som behöver ändras. Förmågan att skapa sitter inte bara i fingrarna; skapande är en process i vilken hand, hjärta och huvud samverkar.

Portföljmetodiken

Portföljmetodik kallas en uppsättning metoder att förbinda skapande och reflektion på ett sätt som påminner om konstnärens arbetsmetod. Portföljer, bestående av elevarbeten som samlats in över viss tid, används ofta för att bedöma elevens arbete i skolan och vid inträdesprov till konstnärliga utbildningar. Tidigare har portföljer mest bestått av färdiga arbeten, men i portföljmetodiken läggs ökad vikt vid prov på egna reflektioner i form av projektplaner, skisser, förstudier, beskrivning av idéer, bakgrundsinformation om ett ämne eller en genre och en självvärdering av det avslutade projektet.

Portföljen används för att bedöma såväl framställningssätt som iakttagelseförmåga och reflektionsdjup. Arbetssättet kräver en stor insats från lärarens sida, men ger i gengäld en god bild av hur elever griper sig an autentiska uppgifter som fordrar eftertanke, uttrycksförmåga och undersökande arbete. Metodiken underlättar, sist men inte minst, för eleven själv att under den skapande processen bli medveten om, värdera och eventuellt ompröva gjorda val.

Ett problem med portföljmetodiken är att det ibland råder osäkerhet om vad i portföljen som skall värderas (Herman & Winters 1994). Lärare lägger ofta olika vikt vid olika saker, vilket gör att portföljbedömning leder till resultat som är svåra att jämföra tvärs över olika klassrum och skolor. Det finns också olikheter ifråga om hur mycket hjälp eleverna får av kamrater, lärare och andra. Detta brukar inte utgöra något problem i det enskilda klassrummet, där läraren känner sina elever. Men det blir ett problem när individer skall jämföras i nationella prov och undersökningar.

En annan brist är att portföljerna visserligen innefattar reflektion över elevernas eget arbete, men de ger sällan prov på konsthistoriska kunskaper eller bildanalytiska färdigheter. Det finns en risk att lärare använder konstverk enbart som inspirationskällor och jämförelseobjekt i början och slutet av ett projekt, i syfte att illustrera vissa principer som har med hantverket och bildbyggnaden att göra. Detta lämnar en väsentlig del av konstens me-

ning utforskad. Ett konstverk är inte bara linje, färg, komposition, rytm, osv.; det är också bärare av ett kulturellt innehåll som, för att förstås, fordrar en bredare historisk, filosofisk och kritisk tolkningsram.

Det finns också andra problematiska inslag som bör tas med i beräkningen. Till exempel tyder en studie av Blaikie, Schönau and Steers (2003) på att portföljvärdering missgynnar manliga studerande. Man fann, genomgående i tre västländer, att gymnasieelevers upplevelse av portföljvärdering i Bild varierade beroende på kön. Manliga studerande var i allmänhet mindre medvetna än kvinnliga om vilka kunskapskvaliteter läraren uppmärksammade i deras arbete; och de hade inte heller lika klart för sig vad dessa kvaliteter innebar. Manliga studerande tyckte i mindre utsträckning än kvinnliga att det var viktigt att känna till och förstå betygskriterierna. Manliga studerande tyckte inte att det var lika viktigt som kvinnliga att diskutera sitt arbete med läraren; och de satte inte lika stort värde som kvinnliga på genomgångar av deras arbete i grupp.

En holländsk examination

I Holland har man utarbetat en modell för central examination som säkrar att portföljer tillmäts betydelse vid urval till högre utbildning, men som samtidigt vill förhindra att bedömningen blir godtycklig. Användning av portföljer i gymnasiet avgångsklasser är en viktig markering som också får konsekvenser för undervisningen på lägre nivåer. Modellen har beskrivits i några artiklar av Diederik Schönau (1989, 1991, 1994b, 1996) vid det nationella utvärderingsinstitutet i Arnhem (Cito). Tillsammans med några lärarutbildare, en gymnasielärare och ett finskt undervisningsråd, besökte jag några gånger Cito, LOKV, institutet för läroplansutveckling (SLO), bildläroplanutbildningar och skolor för att själv bilda mig en uppfattning om den holländska portföljexaminationen.

Bedömningen av elevers portföljer bygger på ett *juryförfarande*, dvs. den metod som är gängse i samhället när avancerade kunskaper och komplexa färdigheter skall värderas: från betygsnämnden vid en disputation till sportvärldens tävlingsdomare i konståkning. Modellen, som sju sattes 1981, har hittills främst omfattat de elever som går ut gymnasiet och som valt att ta med teckning, hantverk eller textil i sin examen. Den kallas *central praktisk examination*.

Denna examination har kombinerats med ett standardprov i bildtolkning och konsthistoria som upptar både öppna frågor och frågor med fasta svarsalternativ (Hermans 1988). Detta prov konstrueras av en grupp ämneslärare tillsammans med en ämnesspecialist vid det nationella utvärderingsinstitutet. Det tar upp ett nytt tema varje år, t.ex. ”Konst och teater”, ”Det övernaturliga” eller ”Revolution”. Provet föregås av läromedelsproduktion i form av påkostade texter med färgreproduktioner, diabilder, studiefrågor och

en förteckning över museer där man kan finna relevanta verk. Examinationsförfarandet stimulerar eleverna att söka upp olika kulturinstitutioner och att använda sig av skilda slags källmaterial. Det erbjuder samtidigt lärarna ett välkommet tillfälle att förnya undervisningen och fortbilda sig själva.

Uppgifterna i den centrala *praktiska* examinationen är centralt fastställda. De meddelas eleverna i december varje år och skall utföras under 28 lektionspass från januari till april. Eleverna får välja en av fyra till sex uppgifter. Uppgifterna är avsiktligt breda och vaga för att eleverna skall kunna tolka dem på sitt eget sätt. De kan ta sin utgångspunkt i ett uttryck, en dikt, ett fotografi eller ett designuppdrag. Eleverna får fritt välja material och tekniker. De får upplysning om några allmänna kriterier som kommer att användas vid bedömningen, men skall i övrigt lösa uppgiften självständigt och på skoltid.

Eleverna uppmanas att dokumentera sin arbetsprocess: från skisser, via förstudier, till färdiga verk. Det är inte bara en fråga om att göra fina bilder. Portföljen skall visa att de haft ett forskande förhållningssätt till uppgiften och gjort medvetna val. Elever som vill lägga särskild vikt vid processen kan även använda fotografier för att beskriva ett verks tillkomsthistoria. Innan eleverna sätter i gång skall de fylla i första delen av ett särskilt formulär. De ombeds där tala om vad som ligger bakom valet av uppgift, angreppssätt, material, osv. Detta formulär tas åter fram efter den sista lektionen i serien. Eleverna får då beskriva vilka förändringar de gjort och motivera varför.

Elevernas bildarbete bedöms slutligen av den egna läraren och av en kollega från en annan skola. Bedömningarna sker oberoende av varandra efter bestämda kriterier. Kriterierna är ganska allmänt hållna, t.ex. ”Är de val som eleven gjort (och berättat om i sin processbeskrivning) synliga i verket?”, ”Vad anser du om elevens sätt att använda material och tekniker?”, ”Vad är ditt sammanfattande omdöme om arbetets kvalitet?” Bedömarna granskar skisser, förstudier och färdiga verk för att bedöma hur självständiga eleverna varit i valet av tekniker, material, ämnen, stil och angreppssätt och hur aktivt de utforskat sina uppslag och idéer. Efter att båda lärarna bestämt sig, diskuterar de sig fram till ett gemensamt slutomdöme.

Professionell utveckling

I början kunde det vara stor skillnad mellan lärarnas omdömen. Men skillnaderna har avtagit efterhand. Slutomdömet graderas från ett till tio poäng. I nästan 80 procent av fallen är skillnaden mellan de omdömen som de båda oberoende bedömarna avgett högst ett poäng. Den holländska modellen har stimulerat till professionell utveckling i form en diskussion om vad bildämnet går ut på och vilka kriterier man bör använda för att utvärdera dess resultat. Denna diskussion har lett till större samstämmighet och en förbättring av bildarbetets kvalitet, hävdar Schönau.

I en granskning av kriterierna för bedömning av elevarbeten, fann Schönau (1994a) dock att lärarna i första hand lade vikt vid hur eleverna hanterade material och tekniker samt vid hur de valde ut visuella element (färg, rumsverkan, rytm, osv.) med hänsyn till det innehåll och de material som de bestämt sig för. Övriga kriterier - som personlig stil - tycktes mest tjäna som referenspunkter för att bredda underlaget för bedömningen; de påverkade inte i nämnvärd utsträckning slutbedömningen. Schönau uppfattar detta som ett problem, eftersom modern bildundervisning handlar om så mycket mer än material och tekniker.

En fördel, som också medför en risk, är att den centrala examinationen påverkar undervisningens utformning på olika nivåer. När examinationsuppgiften är ett projekt, dvs. en serie arbeten kring ett tema utförda som försök och experiment, blir lärarna "tvungna" att ägna mindre tid åt annat, t.ex. stilleben, figurteckning och lineärritning. De senare övningarna ger färdigheter som vissa elever kan komma att sakna i framtiden. Och eftersom det skriftliga provet lägger störst vikt vid konstens utveckling under 1800- och 1900-talen, finns en risk att eleverna får stora kunskapsluckor beträffande äldre tiders konst. Den största risken är dock att examinationen blir så reglerad att utmaningen stelnar i rutin. Men ännu är det långt dit. Överallt, rapporterar MacGregor,

har lärare anlåtats som medbedömare, haft möjligheter att göra jämförelser mellan vad de gör och vad deras kolleger gör, och aktivt deltagit i samtal om lämpligheten av de kriterier som använts för att bedöma deras elevers arbete. (1990, s. 322)

De lärare vi mötte vid vårt besök i Holland var också övervägande positiva till försöket och menade att det åstadkommit en väsentlig kvalitetshöjning. Mina nordiska bildlärarkollegor var märkbart imponerade över elevernas resultat och vilja att dela med sig av sina erfarenheter.

Det holländska försöket tyder på att skolan kan förändras inifrån om lärare ges tillfälle att som kolleger samarbeta kring frågor som rör utvärdering, bedömning och ämnesutveckling. Modellen har fått stå som förebild även för en reformering av den ungerska gymnasieskolan (Kárpáti *et al.*, 1998). Det visade sig att bildlärare som under ett pilotprojekt fått träning i att tillämpa kriterier för bedömning, tillämpade dessa på ett mer konsekvent sätt än andra lärare. Detta berodde, enligt lärarna, på att de fått upp ögonen för viktiga aspekter som de förbiset tidigare, då ofta något särskilt framträdande drag färgat av sig på bedömningen av elevens arbete som helhet. Detta visar på vikten av att lärare, som ska se till att elever bedöms på ett likvärdigt sätt, också får den träning i bedömning som krävs (Lindström, 2007).

Slutsatser

Jag har i denna artikel gått igenom forskning som belyser hur barn och ungdomars skapande förmåga kan främjas. Skolelever bör, exempelvis, ges så gott om tid att de kan utforska idéer och uppslag på djupet; de bör få erkännsla för risktagande och ett gott försök, även när de misslyckas; de bör uppmuntras att kombinera bildframställning med iakttagelser av hur andra gått tillväga och reflektion kring de val som de själva gjort; och de bör få tillfälle att bedöma egna lärprocesser och resultat samt få gensvar från kamrater och lärare.

En svensk studie fann att elever gör bättre bilder, dvs. behärskar färg, form och komposition samt material och tekniker bättre, ju längre tid de gått i skolan. Samtidigt stagnerar de, eller uppvisar endast obetydliga förbättringar, i fråga om så kallade processkriterier, som har att göra med förmågan att arbeta självständigt, värdera sitt arbete, osv. Självvärdering, liksom undersökande arbete, uppfinningsförmåga och förmåga att använda förebilder, är alltså inget som barn och ungdomar blir bättre på av sig själva eller som ett resultat av undervisning sådan den vanligen bedrivs i dag.

Folkert Haanstra visade i en forskningsöversikt att en kombination av skapande och reflekterande bildundervisning har störst påverkan på förmågan att urskilja estetiska kvaliteter, som har med innehåll, form och uttryck att göra. Portföljmetodik (Lindström 2005a) är vanligt förekommande inom bildundervisningen. Portföljen blir ibland ett självändamål, en form av förvaring utan något klart syfte eller en tänkt mottagare. Men den kan också användas som ett medel att uppmärksamma lärprocesser och åstadkomma ett samspel mellan skapande och reflektion. Använd på detta sätt, vilket är den ursprungliga tanken med portföljmetodik (Gardner 1989), erbjuder portföljen en framkomlig väg för elever och lärare att lära respektive ”lära ut” ett kreativt och konstnärligt förhållningssätt.

Referenser

- Amabile, Teresa M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Arnheim, Rudolf (1962). *The genesis of a painting: Picasso's Guernica*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Best, David (1992). *The rationality of feeling: Understanding the arts in education*. London: Falmer Press.
- Blaikie, Fiona, Schönau, Diederik & Steers, John (2003). High School Portfolio Art Assessment in Canada, The Netherlands, and England. *Studies in Art Education*, 44(4), 335-349.
- Boden, Margaret (1992). *The creative mind: Myths and mechanisms*. New York: Basic Books.
- Borg, Kajsa (2001). *Slöjdämnet: Intryck – uttryck – avtryck*. Linköpings Universitet, Filosofiska fakulteten. (Akademisk avhandling)
- Csikszentmihályi, Mihaly & Getzels, Jacob B. (1989). Creativity and Problem Finding in Art. I: F. H. Farley & R. W. Neperud (red.) *The foundations of aesthetics* (ss. 91-116). New York: Praeger.
- Csikszentmihályi, Mihaly (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Dewey, John (1934). *Art as experience*. New York: Putnam.
- Davis, Jessica H. (1991). *Artistry lost: U-shaped development in graphic symbolization*. Harvard University, Graduate School of Education, Cambridge, Mass. (Akademisk avhandling)
- Dormer, Peter (1994). *The art of the maker: Skill and its meaning in art, craft and design*. London: Thames and Hudson.
- Ekvall, Göran (1976). Kreativitet. I: Ingvar Johannesson (red.), *Psykologisk uppslagsbok* (s. 224-227). Stockholm: Natur och Kultur.
- Elbow, Peter (1981). *Writing with power*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, Peter (1986). *Embracing contraries: Explorations in learning and teaching*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, Howard (1994). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Getzels, Jacob B. & Csikszentmihályi, Mihaly (1976). *The creative vision*. New York: Wiley.
- Ghiselin, Brewster (red.) (1985). *The creative process: A symposium*. Berkeley, Calif.: University of California Press.

- Gruber, Howard (1981). *Darwin on man: A psychological study of scientific Creativity*. 2:a uppl. Chicago: University of Chicago Press.
- Haanstra, Folkert (1994). *Effects of art education on visual-spatial ability and Aesthetic Perception: Two Meta-Analyses*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Herman, J. L. & Winters, L. (1994). Portfolio research: A slim collection. *Educational Leadership*, 52 (2), 48-55.
- Hermans, Peter (1988). The development of art history exams in Holland. Paper presented at the AICA Institute in Art Education, New York, July.
- John-Steiner, Vera (1987). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. New York: Harper and Row.
- Josephson, Ragnar (1984). *Konstverkets födelse*. 5:e uppl. Stockholm: Natur och Kultur.
- Karlsson, M. & Stenros Attard, M. (1998). Flickors och pojkars bilder. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för bild, drama, idrott, musik. (Examensarbete, 5 poäng)
- Kárpáti, Andrea (1994). Dutch-Hungarian Final Examination Project for the Arts. Paper presented at the Conference of the Comparative Education Society of Europe (CESE), Copenhagen, 26 June-2 July.
- Kárpáti, Andrea, Zempleni, A., Verhelst, N. D., Veldhuijzen, N. A. & Schönau, Diederik W. (1998). Expert agreement in judging art projects: A myth or reality? *Studies in Educational Evaluation*, 24 (4), 385-404.
- Kimbell, Richard (2005). Assessing design innovation. I: Lars Lindström, *Technology education in new perspectives* (s. 17-35). Stockholm: HLS Förlag.
- Kimbell, Richard, Stables, Kay, Wheeler, T., Wosniak, A. & Kelly, V. (1991). *The assessment of performance in design and technology*. London: School Examinations and Assessment Council (SEAC).
- Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Lars (1993a). Den skapande processen. *Bild i Skolan*, nr 1, 11-16.
- Lindström, Lars (1993b). Jaguaren, Hulken och Per. *Bild i skolan*, nr 2, 12-19.
- Lindström, Lars (1993c). Lasses fåglar och barns serier. *Bild i skolan*, nr 3, 15-25.
- Lindström, Lars (1994). Konsten som kunskapsväg. *Didactica Minima* 29, 21-33.

- Lindström, Lars (2002). Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet. I: Skolverket, *Att bedöma eller döma* (s. 109-124). Stockholm: Skolverket / Liber.
- Lindström, Lars (2004). Kunskapskulturer i slöjd och hantverk. I: E. Jernström & R. Säljö (red.) *Lärande i arbetsliv och var dag* (ss. 186-209). Jönköping: Brain Books.
- Lindström, Lars (2005a). Portföljmetodik i estetiska ämnen. I: L. Lindström & V. Lindberg (red.) *Pedagogisk bedömning* (ss. 159-192). Stockholm: HLS Förlag.
- Lindström, Lars (2005b). The multiple uses of portfolio assessment. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* (E-journal), No. 1, pp. 1-15.
- Lindström, Lars (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? *The International Journal of Art & Design Education*, 25 (1), 53-66.
- Lindström, Lars (2007). Assessment and professional development. I: L. Bresler (red.). *International handbook of research in arts education* (ss. 443-444). Dordrecht, Neth.: Springer.
- Lindström, Lars, Ulriksson, Leif & Elsner, Catharina (1999). Portföljvärdering av elevers skapande i bild. Stockholm: Skolverket/Liber. (Underlagsrapport till US98)
- Lowenfeld, Viktor & Brittain, W. Lambert (1987). *Creative and mental Growth*. 8:e uppl. New York: Macmillan.
- MacGregor, Ronald N. (1990). Reflections on art assessment practices. *Journal of Art and Design Education*, 9, 315-327.
- Märner, Anders, Örtengren, Hans & Segerholm, Christina (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan (NU-03): Bild*. Stockholm: Skolverket.
- OECD (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation.
- Perkins, David (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York: Free Press.
- Pritchard, Robert D. (red.) (1995). *Productivity measurement and improvement*. New York: Praeger.
- Schank, Roger C. (1988). *The creative attitude*. New York: Macmillan.
- Schönau, Diederik W. (1989). Nationwide final examinations in the visual arts in the Netherlands. *Visual Arts Research*, 15 (1), 1-7.

- Schönau, Diederik W. (1991). Nationwide assessment of studio work in Dutch secondary education. *Journal of Art and Design Education*, 10, 81-87.
- Schönau, Diederik W. (1994a). Dutch national curriculum and assessment in the visual arts: A new challenge. Paper presented at the INSEA Regional Congress, Lisboa, 17-22 July.
- Schönau, Diederik W. (1994b). Final examinations in the visual arts in the Netherlands. *Art Education*, 47 (2), 34-39.
- Schönau, Diederik W. (1996). Nationwide assessment of studio work in the visual arts: Actual practice and research in the Netherlands. I: D. Boughton, E. W. Eisner, & J. Ligtvoet (red.), *Evaluating and assessing the visual arts in education* (s. 156-175). New York: Teachers College.
- Skoglund, Christer (1982). Kreativitetsbegreppet i idéhistoriskt perspektiv. Stockholms Universitet, Litteraturvetenskapliga institutionen. (C-uppsats)
- Skolverket (1999). *Läroplanerna i praktiken: Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål, US98*. Stockholm: Skolverket/Liber, Rapport nr 175.
- Smith, Gudmund, Carlsson, Ingegerd & Sandström, Sven (1985). Artists and artistic creativity. *Psychological Research Bulletin*, 25 (9-10). Lunds Universitet, Psykologiska institutionen.
- Smith, Gudmund, Carlsson, Ingegerd m.fl. (1990). *The creative process*. Madison: International University Press.
- Sternberg, Robert J. & Lubart, Todd I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, Robert J. & O'Hara, Linda A. (1999). Creativity and intelligence (s. 251-272). I: Robert J. Sternberg (red.) *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert J. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert J. (red.) (1988a). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert J. (1988b). *The triarchic mind*. New York: Viking-Penguin.
- Storr, Anthony (1972). *The dynamics of creation*. London, Penguin.
- Taylor, Rod (1986). *Educating for art: Critical response and development*. Harlow, Essex: Longman.
- Thörnqvist, Elisabet (1999). Opublicerade data. Lärarhögskolan i Stockholm.

- Watkins, Chris (2005). *Classrooms as learning communities*. London: Routledge.
- Weisberg, Robert (1986). *Creativity: Genius and other myths*. New York: Freeman.
- Winner, Ellen (1991). *Arts PROPEL: An introductory handbook*. Cambridge, Mass.: Educational Testing Service / Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Wolf, Dennie (1988). Artistic learning: What and where is it? *Journal of Aesthetic Education*, 22 (1), 143-155.
- Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.