



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Estetiska läroprocessers betydelse för elevers lärande

Lisa Skagerstam

Inriktning/specialisering i LAU390

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Signe Bremer

Rapportnummer: HT11-1120-9

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Estetiska läroprocessers betydelse för elevers lärande i skolan

Författare: Lisa Skagerstam

Termin och år: Hötterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Signe Bremer

Rapportnummer: HT11-1120-9

Nyckelord: Estetiska läroprocesser, skapande verksamhet, lärande, tidigare åldrar, kreativitet

Sammanfattning:

Detta är en examensuppsats inom lärarprogrammet med inriktning mot de tidigare åldrarna som syftar till att undersöka de estetiska läroprocessernas betydelse för elevers lärande. Genom en ren litteraturstudie har frågeställningarna *hur kan estetiska läroprocesser användas pedagogiskt för att stödja utomestetiska läroprocesser* och *vilket slags egenvärde har estetiken för oss människor* undersökts.

Dagens skola ska enligt skollag och läroplaner vara en skola för alla, där varje enskild elev ska erbjudas undervisning på just den nivå, och på just det sätt som är mest konstruktivt för just den eleven. Det är en stor och ganska svår uppgift som dagens lärare står inför. Det finns en rad olika forskare och teoretiker vars teorier kring lärande visar på att alla människor lär sig och förstår sin omvärld på olika sätt. Därför är det oerhört viktigt att man inom undervisningen i skolan tar hänsyn till detta och försöker utforma undervisningen på många varierande sätt så att alla olika lärstilar kan komma till sin rätt.

Ett sätt att göra detta är att arbeta med estetiska läroprocesser. Att arbeta med estetik som metod har i en rad olika undersökningar visat sig ge goda resultat även för utomestetiska ämnen. Men estetiken har även ett egenvärde eftersom det är en del i olika slags verktyg vi människor naturligt använder oss av för att uppleva, utforska, beskriva och skapa förståelse kring vår omvärld och verklighet. En del av de olika slags verktyg vi använder, därför måste estetiska läroprocesser betraktas som likvärdiga andra slags läroprocesser i sin betydelse för vårt lärande. Skolan måste använda sig av dem i undervisningen, inte för att ersätta utan för att komplettera, så att alla elever får en möjlighet att lära på ett så holistiskt sätt som möjligt. Om vi väljer att inte värdera dem likvärdigt väljer vi samtidigt att inte heller likvärdigt värdera olika elevers rättighet att lära.

Innehållsförteckning

ABSTRACT.....	2
FÖRORD	4
1. INLEDNING	5
1.1 BAKGRUND	5
2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	7
3. TEORETISK ANKNYTNING OCH TIDIGARE FORSKNING	8
3.1 MATTI BERGSTRÖM	8
3.1.1 Bergströms teori om hjärnan.....	8
3.1.2 Hur ska skolan se ut enligt Bergström?.....	10
3.2 HOWARD GARDNER	10
3.2.1 De sju intelligenserna.....	11
3.2.2 Hur ska skolan se ut enligt Gardner?.....	14
3.3 LEV VYGOTSKIJ	15
3.3.1 Fantasi och kreativitet.....	16
3.3.2 Hur ska skolan se ut enligt Vygotskij?.....	17
4. METODDISKUSSION	18
5. RESULTATREDOVISNING.....	21
5.1 HUR KAN ESTETISKA LÄROPROCESSER ANVÄNDAS PEDAGOGISKT FÖR ATT STIMULERA OCH STÖDJA UTOMESTETISKA LÄROPROCESSER?	21
5.2 VILKEN FUNKTION FYLLER ESTETIKEN SOM LÄRANDEOBJEKT OCH INNEHÅLL I UNDERVISNINGEN FÖR DE YNGRE ÅLDRARNA?	25
6. SLUTORD	30
6.1 SLUTDISKUSSION.....	30
6.2 FRAMTIDA FORSKNING	31
6.3 ÄVSLUTANDE ORD	31
5. REFERENSLISTA	33

Förord

Jag har alltid varit intresserad av kultur. En stor del av min tid har jag spenderat på olika konserter, festivaler, teatrar och biografier, och insupit dessa olika atmosfärer och de intryck som de har gjort på mig. Jag har även i stor utsträckning själv uttryckt mig genom dessa konstformer och spelat både teater, musik och målat. Men alltid på min egen tid, på min fritid. Det har för mig aldrig varit något som hört skolans och utbildningens värld till. Fram tills nu.

När jag valde inriktning på lärarutbildningen låg mitt personliga intresse i grunden för detta val. Jag ville ha roligt och syssla med sådant som intresserade mig under utbildningens gång, men hade nog aldrig riktigt funderat över den pedagogiska aspekten i konstformerna. Men under utbildningen har jag mer och mer förstått värdet i estetiken när det kommer till lärande och utveckling. Det är därför jag nu har valt att skriva denna uppsats om de estetiska läroprocessernas betydelse för elevers lärande i skolan.

Detta är en uppsats som är en ren litteraturstudie. Mycket av den litteratur som används är kurslitteratur som ingår i kursen på lärarprogrammet vid Göteborgs universitet medan annan är sådan som använts av andra studenter i uppsatser de skrivit inom samma ämne före mig. All litteratur kan lätt hittas med hjälp av universitetsbibliotekets databaser och sökmotorer för den som så önskar.

När jag i texten talar om skola menar jag det utbildningssystem som finns i Sverige i dag som sträcker sig ända från de yngsta i förskolan och upp till de äldre på högskolan och gymnasieskola. Eftersom min utbildning riktar sig mot de yngre åldrarna är det där mitt huvudfokus ligger men jag ser ingen anledning till att detta inte skulle kunna vara tankar som skulle kunna generaliseras även till de senare åldrarna.

Slutligen skulle jag vilja tacka min handledare Bengt Jacobsson för stöd och hjälp och många användbara tips under skrivandets gång. Jag skulle även vilja tacka Sissel Aas, Johanna Larsson och Björn Fävremark för att de läst uppsatsen och givit sina synpunkter som gjort att jag kunnat ändra om och förtydliga vissa saker så att de blivit förståeliga även för dem som inte är lärarstudenter.

Göteborg, december 2011
Lisa Skagerstam

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Alla barn i Sverige har rätt att gå i skolan. Den punkten råder det inga tvivel om då man läser i skollagen som gäller för den svenska skolan idag. Detta är en rättighet, men också en skyldighet för individen, som för de flesta är självklar. Men med denna rättighet (och skyldighet) för Sveriges invånare medförs också ett stort ansvar för en av Sveriges största institutioner, skolan. I och med detta ansvar måste skolan utformas på ett sådant sätt så att alla kan ta del av denna rättighet.

Enligt skollagens första kapitel, § 4 är syftet med denna utbildning inom skolväsendet att:

”Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsfulla individer och medborgare.” (www.riksdagen.se)

Skolan har alltså en monumental uppgift att se till att varje enskild elevs behov blir tillgodosett när det gäller just det barnets lärande, med just det barnets förutsättningar, vid just den tidpunkten i livet där just det barnet befinner sig. Ett slags individanpassat lärande inom en kollektiv läroinstitution. I skollagens tredje kapitel, § 3 står det ännu lite mer utförligt att:

”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.” (www.riksdagen.se)

Ett stort ansvar vilar som sagt på skolans axlar för varje enskild individs utbildning, fostran och utveckling och jag ska i det här examensarbetet försöka ta reda på hur man som lärare ens kan försöka förverkliga denna ambition. Hur vi som yrkeskår ska kunna skapa ”en skola för alla” då alla människor är olika och lär på olika sätt. Hur ska vi arbeta för att elever ska få med sig ett djupinlärande där de gör kunskap till sin egen och använder den i sina respektive verkligheter istället för ett ytlinlärande där de rapar upp faktakunskaper utantill för att några veckor senare helt ha glömt bort dem? Hur ska vi göra för att de ska få med sig kunskaper och förmågor så att de blir rustade inför framtiden och vad är det egentligen som de behöver lära sig för att vara rustade för framtiden?

Jag har läst lärarprogrammet med inriktning på skapande verksamhet för tidigare åldrar, en inriktning inom lärarprogrammet som fokuserar på de skapande verksamheternas betydelse för barns utveckling och lärande. Under de terminer jag tillbringade på Högskolan för scen och musik kom jag för första gången i kontakt med begreppet estetiska läroprocesser, ett begrepp som jag upplever inte diskuterades i särskilt stor utsträckning i den övriga delen av min lärarutbildning eller i debatten kring skolan i stort. Detta är något som förvånar mig då det finns mycket forskning och litteratur kring begreppet som motiverar varför man ska använda estetiska läroprocesser och vilken betydelse de har för elevers lärande.

Att alla människor är olika och att varje individ lär sig på olika sätt känns som att det är en erkänd sanning bland lärare i dagens samhälle, därför är det viktigt att man i skolan har en bred variation i arbetssätt så att alla de olika lärstilar som finns kan tillgodoseas. Att arbeta med estetiska läroprocesser genom de skapande ämnena är en del som måste få finnas med i de varierade arbetssätten. Dels för att det uttryckligen står i läroplaner att vi till viss del ska arbeta på det sättet. I Lgr 11 står det till exempel:

”Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. [...] Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och arbetsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig.” (www.skolverket.se, Lgr 11, kapitel 1, s.10)

Dels är de kunskapsmål i sig själva, då skolan enligt Lgr 11 ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola bl.a.:

- kan använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom, språk, bild, musik, drama och dans samt har utvecklat kännedom om samhällets kulturutbud.” (www.skolverket.se, Lgr 11, kapitel 2:2, s. 14)

Och dels borde vi arbeta så för att de skapande ämnena är bra metoder för att uppnå andra mål i läroplanerna, men även för att det är sätt som faller sig naturligt för oss. De skapande ämnen har i alla tider i många olika samhällen varit sätt att lära sig på och föra kunskap vidare. Sånger, berättelser, dans och drama har fört kunskap vidare från generation till generation långt före pappret, pennan eller datorn uppfunnits. Till och med i den faktaspäckade kunskapsskola jag själv har gått i har jag många gånger haft nytta av de skapande läroprocesserna. Ett tydligt exempel är när jag tillsammans med klasskompisar satt och pluggade inför stora prov och gjorde sånger om det vi läst för att hjälpa oss att komma ihåg.

Det faller sig naturligt för oss som människor att använda oss av skapande verksamheter då vi lär och det är som jag tidigare nämnt faktiskt en del i vårt uppdrag som lärare att arbeta med detta. Därför vill jag i denna uppsats undersöka om, och i så fall hur estetiska läroprocesser kan användas för att realisera läroplanernas intentioner. Dels för att skapa mig en egen djupare förståelse och kunskap kring fenomenet estetiska läroprocesser men också för att jag upplever att det, trots att det finns förankrat i både skollag och styrdokument, ändå inte riktigt tas på allvar ute i ”verkligheten”.

2. Syfte och problemformulering

Detta är en examensuppsats på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet som syftar till att fördjupa mina kunskaper kring estetiska läroprocesser. Jag kan själv, efter att ha läst inriktningen *skapande verksamhet för tidigare åldrar*, se nyttan med de estetiska ämnena, både som innehåll och som metoder och arbetssätt i undervisningen för att nå andra kunskaper. Jag vill nu som sagt fördjupa mina kunskaper kring dessa begrepp och ta reda på vilken betydelse de estetiska läroprocesserna har för barns lärande i skolan enligt tidigare forskning och litteratur. Detta inför min kommande yrkesroll där jag vill kunna ta stöd i litteraturen och tidigare forskning för att analysera estetiska läroprocessers roll i elevers lärande.

De frågeställningar jag arbetat med är:

- Hur kan estetiska läroprocesser användas pedagogiskt för att stimulera och stödja utomestetiska läroprocesser?
- Vilken funktion fyller estetiken som lärandeobjekt och innehåll i undervisningen för de yngre åldrarna?

3. Teoretisk anknytning och tidigare forskning

Skolan är en viktig samhällsinstitution, det tror jag att de flesta är överens om, men vad den ska innehålla och hur det ska läras ut finns det många åsikter kring. Kunskap är ett mångbottnat begrepp och det finns nog nästan lika många definitioner som det finns människor. Detta är en problematik som även Lgr 11 tar upp:

”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.”
(www.skolverket.se, Lgr 11, kapitel 1, s. 10)

Att skolan i dag ska sträva efter att erbjuda en rik variation av metoder och arbetssätt för att alla elever ska kunna tillägna sig kunskap på just sitt sätt är, som jag nämnt tidigare, något som ingår i skolans uppdrag. Men vad är det som talar för de skapande verksamheternas existens bland dessa metoder? I det här kapitlet kommer jag att redovisa för en rad olika forskare och teoretikers syn på både kunskap och lärande och hur de kopplar detta till de skapande ämnena och dess estetiska läroprocesser.

3.1 Matti Bergström

Matti Bergström är läkare, professor emeritus i fysiologi vid Helsingfors universitet och docent i bioelektronik vid Helsingfors Tekniska Högskola. Han har skrivit en rad böcker och artiklar kring hjärnans utveckling. Hans fokus ligger på hur den biologiskt fungerar när vi lär oss, utvecklas och samspelar med vår omvärld. Bergström försöker ur ett naturvetenskapligt perspektiv påvisa varför det är så viktigt för oss människor att skapa, leka och vara kreativa både i vår vardag men kanske framförallt i skolan. Han påpekar i förordet till *Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan* (1995, s. 5-6) att han inte är någon pedagog men han menar vidare att han med sin kunskap om hur hjärnan fungerar har ett ansvar i att upplysa andra om detta för att vi ska kunna försöka skapa ett synsätt som kan ge barn möjligheten att bli det bästa möjliga de kan bli. Speciellt då det verkar som om utformningen av skolväsendet är på väg åt det helt motsatta hållet.

3.1.1 Bergströms teori om hjärnan

Den mänskliga hjärnan är en komplex apparat som fascinerat läkare, psykologer och hjärnforskare i alla tider, så även idag. Vid dags datum kan man med ganska stor säkerhet säga att olika områden i cortex (den vävnad som täcker hela vår hjärna) i våra två hjärnhalvor (hemisfärer) styr olika funktioner i vårt beteende. Förenklat kan man säga att den högra hemisfären är mer humanistiskt orienterad och den del som i störst utsträckning kan kopplas samman med vår kreativitet, medan den vänstra är den som i störst utsträckning kan kopplas samman med vår logik och lite mer ”fyrkantiga” tänkande. Det finns dessutom områden i båda hjärnhalvorna som samarbetar vid vissa processer och är sammankopplade med varandra via långa nervtrådar som kallas för corpus callosum eller hjärnbalken (Gardner, 1994, s. 243; Hansen, 2000, s. 50-70).

Bergström vill trycka på ytterligare en indelning som finns i vår hjärna, nämligen den mellan hjärnstammen och hjärnbarken med det limbiska systemet som en medlare i kommunikationen mellan dem båda. Dessa två delar är som två motpoler till varandra, där

hjärnstammen är kaos-polen som är riktad mot vår yttre miljö och hjärnbarken är ordnings-polen som är riktad mot vårt inre. I vår hjärna möts alltså två extrema tillstånd hela tiden, kaos och ordning. Hjärnstammen reagerar direkt på alla intryck och impulser vi får från vår yttre miljö, d.v.s. vår omvärld, och skickar ut slumpartade kaotiska signaler vidare in i hjärnan och vår inre miljö, d.v.s. vår inre organism. Hjärnbarken fungerar snarare motsatt och sänder ut information i välordnade och strukturerade signaler. Båda dessa delar av hjärnan är lika viktiga för oss i vårt tänkande och det måste finnas en balans mellan dem. Hjärnstammen behövs för att vi ska kunna reagera på nya intryck och kunna få nya oväntade idéer, medan hjärnbarken behövs för att vi skall kunna strukturera och analysera dessa intryck och de tankar som uppstår så att inte världen blir helt obegriplig för oss. Det limbiska systemet ligger inbäddad mellan hjärnbarken och hjärnstammen och är den del av hjärnan som på olika sätt känslomässigt färgar den information vi får från hjärnbark och hjärnstam (Bergström, 1995, s. 18-19, 25-29; Bergström, 1996, s. 21-24; Bergström, 1997, s. 15-21).

Hjärnstammen är den del i hjärnan som utvecklas först hos oss som foster i moderlivet. Den är hos fostret färdigutvecklad redan efter två månader och blir den del av hjärnan som under vår första tid i livet till störst del styr vårt beteende. Det är denna del av hjärnan som tar emot det de nervimpulser våra sinnesorgan skickar till hjärnan för att bearbeta, så kallade retningar. Dessa retningar blir under den första delen av våra liv det som avgör hur vi beter oss, är vi till exempel hungriga vill vi direkt ha mat och kan på ett kognitivt plan inte förstå orsaker till varför vi måste vänta. Det är också i denna del av hjärnan där det nya och oväntade kan uppstå, här blandas sinnesintrycken fritt och utan förutfattade meningar vilket möjliggör nya kombinationer. Det är en stor skillnad från hjärnbarken där varje sinnesintryck sorteras in på rätt plats, i ”rätt fack” (Bergström, 1995, s. 26-35; Bergström, 1996, s. 16-17).

Hjärnbarken är samma sak som cortex, det vill säga den vävnad av celler som täcker hela vår hjärnas yta. Det är den del som är sist färdigutvecklad hos oss människor. Den utvecklas successivt från det att vi blir till och är inte riktigt färdigutvecklad förrän vi är i början av tjugooårsåldern och det är här det vi kallar kognitionen eller tänkandet sker. Det är alltså denna del av hjärnan som tar emot den information som hjärnstammen skickat vidare och värderar, strukturerar och tar ställning till denna information. Ju äldre vi blir desto effektivare kan vi sortera dessa intryck, var sak sorteras in i ”rätt fack”. Vår värld blir lättare för oss att hantera eftersom vi kan använda oss av tidigare erfarenheter och generalisera och inte behöver behandla varje intryck som helt nytt. En konsekvens av detta är samtidigt att vi blir vi sämre på att skapa nya kombinationer av dessa intryck. När vi är yngre är denna del inte färdigutvecklad vilket innebär att den indelning som sker ännu inte är lika stelbent och självklar som när vi blir äldre, oväntade kombinationer av intryck är mer tillåtna eftersom de ännu inte har en självklar plats i hjärnans ”sorteringssystem” (Bergström, 1995, s. 18-25; Bergström, 1996, s. 14-15).

Vår hjärna måste även besitta vissa egenskaper för att kunna balansera mellan dessa poler, och det är här det limbiska systemet kommer in. Det limbiska systemet är den del som skickar signaler i båda riktningar mellan hjärnbark och hjärnstam och kan förenklat kallas hjärnans känslocentra. Här färgas våra sinnesintryck från hjärnstammen av känslor som har stor betydelse för hur vi sedan tar ställning till dem i vår hjärnbark. Det påverkar också funktioner i vår inre organism som färgas av känslomässiga tillstånd, t.ex. att vår andning ökar då vi är rädda (Bergström, 1995, s. 14, 17-19, 21-22).

Eftersom vuxnas bark är färdigutvecklad och gör att vi tänker på ett visst sätt har vi svårt att förstå hur barns inte kan vara det. Det kan bli svårt för oss att förstå varför barn reagerar och beter sig som de gör ibland, och tycker att de bara borde lära sig att lyda våra normer trots att deras hjärnas utveckling gör det omöjligt för dem att göra så. Vi vill att de ska göra som oss vuxna, bli som oss vuxna för att passa in i den värld som vi vuxna skapat. Det är en viktig tankeställare, att barns hjärnor faktiskt inte är färdigutvecklade. De är inte fysiskt kapabla att tänka som vi (Bergström, 1995, s. 85-89).

3.1.2 Hur ska skolan se ut enligt Bergström?

Bergström menar att vi inte kan veta vilka krav som kommer att ställas på våra barn i framtiden. Vi kan inte veta vilka kunskaper och egenskaper de måste ha för att kunna klara sig i denna nya värld som kommer. Därför måste vi rusta våra elever till att klara av alla möjliga potentiella miljöer, från den välorganiserade till den kaotiska. De måste bli både fysiskt och psykiskt starka och maximera de allsidiga resurser som finns i dem redan från början (Bergström, 1996, s. 52-54).

I en debattartikel går Bergström till attack mot den nuvarande svenska regeringens skolpolitik och kallar den en "ensidigt kunskapstyngd skolpolitik". Han menar att en sådan politik är direkt skadlig för hjärnan hos de minsta barnen och att den innebär en risk både för samhälle och för individ. Bergström menar att ett alltför starkt kunskapstryck hindrar uppkomsten av nya och egna idéer. Hjärnbarken utövar då ett tryck på hjärnstammen som hämmar strömmen av kaotiska signaler uppåt i hjärnan och därmed uppkomsten av nya idéer. Vi riskerar att bli av med förmågan att självständigt välja väg i våra liv, och bli så kallade "värdeinvalid", det vill säga raka motsatsen till de slags individer läroplanerna förespråkar att skolan ska utbilda idag (<http://politikerbloggen.nyheterna.se>).

Bergström är kritisk mot den traditionella skolundervisningen. Han anser att skolan fokuserar för mycket på hjärnbarkens funktioner och endast ser det logiska och strukturerade tänkandet som värdefullt. Hjärnforskning visar att människans hjärnbark inte är färdigutvecklad förrän i tidiga tjugooårsåldern. Därför är barns hjärnor inte heller kapabla till att hantera så mycket ordning och struktur som dagens vuxensamhälle ofta avkräver dem. Bergström menar att barnen hindras i sin naturliga utveckling eftersom de redan tidigt får lära sig att försöka sortera bort alla oväntade, impulsiva tankar. Draget till sin spets berövar skolan alltså barnen viktiga förutsättningar att bli framstående innovativa tänkare, man berövar dem deras kreativitet (Bergström, 1996, s. 37-39; Bergström, 1997, s. 112-117).

Bergström menar att skolan idag är en sluten disciplinorganisation vars motto är att man ska lyda och tro på det som läraren säger, något som inte alls passar in i läroplanernas vision om att utbilda självständiga och tänkande individer. Han anser att skolan också är ett slutet system som inte har någon förankring i "verkligheten" utanför den. Det finns ingen öppenhet mot samhället utanför, vilket leder till att elever snabbt gör skillnad på sådant man måste kunna i skolan och sådant man måste kunna utanför den. Dessa olika slags kunskaper ges snabbt olika nyttovärde av eleverna, där det man lär sig i skolan sällan kopplas till något större sammanhang utanför klassrummets väggar (Bergström, 1995, s. 180-185; Bergström, 1996, s. 40-43).

Hur ska då skolan se ut istället? Bergström menar att skolan måste spänna mellan kaos och ordning och barnens hjärnor måste få lov att vandra fritt mellan dessa poler. Han talar om en möjlighetsskola, istället för en kunskapsskola, där hela hjärnan ska kunna finna tillfredsställelse, och där alla ämnesgrupper ska ha lika värde. Det ska finnas utrymme för både abstrakta kunskaper och för reella hantverk. Skolan måste både spegla samhället och gränsa till det, och inte vara en isolerad institution. Det innebär att skolan måste bli en mötesplats där flera av samhällets aktiviteter kan äga rum. Det måste finnas plats för både äldre och yngre och finnas utrymme för lekar, dans och teater, alla slags konstaktiviteter, sport- och kraftidrotter, ekologiska utrymmen, olika slags miljöer, teknik, religion, filosofi, juridik, laboratorier m.m., ja listan kan göras lång. I den ideala skolan får barnen hjälp att utveckla både sina egna och samhällets kunskaper, och hjälp att förena dem till en helhet. De får hjälp att finna en egen metod för sin egen utveckling där läraren är en slags "regissör" som guidar dem vägen fram om det behövs (Bergström, 1995, s. 153-158, 201-213; Bergström, 1996, s. 52-54).

3.2 Howard Gardner

Howard Gardner är en amerikansk utvecklingspsykolog som i början på 1980-talet

formulerade en banbrytande teori om människans intelligens. Han vänder sig mot västvärldens ensidiga dyrkan av den logiska intellektualismen och menar att den mänskliga intelligensen är mycket mera komplex och måste diskuteras i vidare ramar än så. Han myntade begreppet multipla intelligenser och delade in dessa intelligenser i sju olika områden. Dessa olika intelligenser förekommer i olika utsträckning hos alla människor, vi behöver ha dem allihop eftersom de samverkar och stöttar varandra. Därför kan man inte heller värdera dem olika, så som Gardner menar att vi gör i västvärlden idag.

Gardner menar att kunskap är situerad, olika kultur och omgivning ställer krav på olika kompetenser hos individen. Samma slags kunskap är olika relevant beroende på i vilken kontext den förekommer i. För att överleva på den afrikanska landsbygden är kunskaper i datorprogrammering ganska meningslösa men i ett annat sammanhang, som t.ex. i ditt arbete som dataprogrammerare i New York, är de mycket meningsfulla. Men kan man verkligen säga att det finns kunskaper som är mer eller mindre intelligenta? Gardner anser den syn på intelligens som härskat i västvärlden de senaste seklen inte innefattar hela vidden av mänsklig förmåga. I sin bok *De sju intelligenserna* syftar han till att försöka att lägga fram en teori kring den mänskliga intelligensen komplexitet (Gardner, 1994, s. 8-10).

3.2.1 De sju intelligenserna

Gardner delar in den mänskliga intelligensen i sju olika områden, dessa områden ska inte ses som klart distinkta utan de hänger ihop och bygger på varandra. Gardner har ett antal kriterier för att en intelligens ska räknas som en intelligens. Det måste finnas tydligt iakttagbara kärnfunktioner, den måste utvecklas efter ett tydligt mönster och den måste företrädas på bestämda sätt i vårt nervsystem och vår hjärna. Alla människor har alla dessa intelligenser, men vanligen är en eller ett par mer framträdande hos en specifik individ. Dessa intelligenser kan vara till viss del medfödda talanger men också upplärda, inövade färdigheter eftersom de också är beroende av sociokulturella och antropologiska ideal. I en kultur där den logisk-matematiska intelligensen är högt värderad är det fler individer som kommer att bli starka inom detta område eftersom det finns en yttre förväntan om att man ska utveckla denna förmåga (Gardner, 1994).

Lingvistisk intelligens

Den lingvistiska intelligensen kan kortfattat beskrivas som den språkliga intelligensen, d.v.s. vår förmåga att kommunicera med vår omvärld, och förstå den med hjälp av språket. Detta kan ske genom symboler och skrift men talet är kärnan för denna intelligens. Språk har många olika kommunikativa funktioner t.ex. att övertyga, informera eller att fångsla. Alla människor har dessa egenskaper i varierande grad och även om inte alla av oss är poeter eller retoriker så behärskar vi de fyra språkliga huvudområdena: fonologi (språkets ljudstruktur), syntax (satslära), semantik (språkliga uttrycks betydelse eller mening) och pragmatik (språkets praktiska användningsområden). Det verkar som att det är denna intelligens som är mest demokratiskt fördelad mellan oss alla i människosläktet, då nästan alla människor utan större ansträngning lär sig att behärska sitt modersmål. För vissa av oss faller det sig mer naturligt eller så har vi vistats i rika språkliga miljöer, eller haft ett intresse som utmanat oss att utveckla denna intelligens i högre utsträckning än andra. Människor som har denna intelligens i större utsträckning väljer ofta att bli författare, poeter, politiker och retoriker, yrken där språket används för att just fångsla och övertyga (Gardner, 1994, s. 70-75).

En av anledningarna till att Gardner vill kalla den språkliga förmågan en egen intelligens är att det i den mänskliga hjärnan verkar finnas speciella områden som är nära sammankopplade med denna förmåga. Genom att studera patienter med olika slags hjärnskador har man kunnat se att speciellt områden i hjärnans båda tinningslobor har med förmågan att uttrycka och förstå språk att göra (Gardner, 1994, s. 77-84).

Musikalisk intelligens

Språklig och musikalisk intelligens är två intelligenser som liknar varandra i stor utsträckning trots att forskning visar att det är olika delar av hjärnan som aktiveras när vi använder dem. De har växt fram nära varandra ur gemensamma uttrycksmedel, de är båda beroende av auditiva och vokala strukturer. De är båda relativt oberoende av den fysiska objektvärlden. Liksom de flesta av oss kan urskilja olika nivåer i språket kan även de flesta av oss urskilja olika nivåer i musiken. Vi kan ganska enkelt utan någon egentlig musikalisk träning uppfatta musikaliska strukturer som t.ex. att höra skillnad på dur och moll, para ihop eller fullfölja rytmer, höra skillnad på låga och ljusa tonarter m.m. Det finns till och med forskning som visar på att vi som små är mer känsliga för språkets musikaliska drag som tonläge, röststyrka och satsmelodi än vad vi är för språkets faktiska innehåll (Gardner, 1994, s. 106-110).

Den musikaliska intelligensen är ofta en intelligens som visar sig tidigt, i princip alla barn börja sjunga och röra sig rytmiskt till musik redan under sina första levnadsår och detta faller sig lika naturligt för dem som att jollra eller börja gå (Gardner, 1994, s.100-106, 112-116).

Musikens grundläggande element är tonalitet/melodi och rytm. Men musik är ju så mycket mer än bara toner och rytmer som fungerar tillsammans i harmonier, många experter har konstaterat att vår musikaliska varseblivning har en stark koppling till vårt känsloliv. Vi påverkas känslomässigt av musik, och känslor spelar en stor roll för hur och vad vi lär (Gardner, 1994, s. 96-99).

Den musikaliska intelligensen är en intelligens som har spelat en roll för människan långt bak i tiden, det finns arkeologiska fynd av musikinstrument så långt tillbaka som till stenåldern. Alla människor har denna intelligens i någon utsträckning men den kultur vi lever i avgör hur pass väl vi utvecklas inom den. I västvärlden ses musikalitet ofta som en medfödd talang därför satsar man inte heller på att utveckla denna kompetens hos dem som inte visar en ovanligt stor talang eller intresse. Om man däremot tittar på andra kulturer vars värderingar och undervisningsmetoder ser annorlunda ut tyder på att musikalitet i allra högsta grad kan tränas upp. De som är starka inom denna intelligens är oftast just sådana personer som från en tidig ålder fått möjlighet att få utbildning inom musikens område, dessa söker sig oftast senare till yrken som tonsättare, sångare, musiker, dirigenter m.m. (Gardner, 1994, s. 101-106).

Logisk-matematisk intelligens

Den logisk-matematiska intelligensens kärna är vår förmåga att upptäcka mönster och strukturer och att kunna följa och föra logiska resonemang. Denna intelligens har till skillnad från den lingvistiska och den musikaliska en stark koppling till objektvärlden, det vill säga den fysiska värld som finns omkring oss. Denna koppling är som starkast i början av vår matematiska utveckling men avlägsnar sig sedan allt mer och mer från den. Vi börjar med att räkna och logiskt sortera fysiska föremål för att sedan gå till att använda oss av abstrakta matematiska formler, men rötterna till detta sofistikerade, logiska och vetenskapliga tänkande finns alltid i den fysiska objektvärlden som omger oss (Gardner, 1994, s. 117-118).

När det gäller den matematiska intelligensen verkar det inte finnas något område i hjärnan som specifikt aktiveras utan den verkar vara mera spridd över hela hjärnan än andra intelligenser. Till viss del är det samma delar av hjärnan som aktiveras som vid den musikaliska intelligensen, bl.a. delar i den vänstra hemisfären som har med förmågan att uppfatta mönster och strukturer (Gardner, 1994, s. 127,139, 145-146).

Gardner gör skillnad mellan två matematiska förmågor. Den första handlar om ett gott minne och att minnas de olika stegen i ett matematiskt resonemang. Man lär sig utantill hur ett visst resonemang hänger ihop och löser problem genom att förlita sig på dessa utantillkunskaper. Det blir ett snabbt och effektivt sätt att lösa matematiska problem men det kan uppstå svårigheter då man stöter på ett problem vars lösningssteg man inte känner till. Den andra handlar om insikten i sambanden mellan hur olika satser är beskaffade och med hjälp av sin egen kreativitet skapa en förståelse för att sedan kunna finna lösningen. Man skapar egna mönster av idéer som är betydligt effektivare då man ska hantera långa resonemangskedjor än att minnas de olika stegen. Den senare förmågan är den som Gardner

anser som betydligt viktigare eftersom den möjliggör att man med hjälp av sitt eget tänkande och resonerande kan ta sig vidare (Gardner, 1994, s. 125-128).

Spatial intelligens

Spatial intelligens kan kortfattat beskrivas som förmågan att korrekt uppfatta den rumsliga världen, anpassa sig till den, och dessutom utföra omvandlingar och modifiera objekt som man varseblir i den. Denna intelligens omfattar en rad olika delområden som både kan komplettera varandra men även fungerar helt fristående från varandra. Det handlar t.ex. om att kunna känna igen samma element under olika omständigheter, omvandla objekt och känna igen förändrade former, förmåga att framkalla mentala bilder och manipulera dem m.m. Den spatials förmågan behöver vi för att kunna orientera oss i vår omvärld, då är det nödvändigt att vi kan känna igen miljöer och föremål. Vi behöver kunna se att ett föremål är detsamma trots att det har förändrats eller ses från en annan synvinkel, eller omvandla dem från tvådimensionellt till tredimensionellt för att den verklighet som finns omkring oss inte ska bli helt ohanterbar, som den skulle bli om vi såg varje föremål som ett helt nytt bara perspektivet ändrades något (Gardner, 1994, s. 159-163).

Inom hjärnforskningen har man sett att det främst är den högra hjärnhalvan som aktiveras vid den spatials intelligensen och människor med skador på denna del av hjärnan kan få mycket svårt att t.ex. läsa kartor och hitta vägen i områden de inte känner till, eller att i bilder återge något de har sett (Gardner, 1994, s. 166-174).

Den spatials intelligensen har stor betydelse när det gäller vår förmåga att i bilder återge vår verklighet och människor som är starka inom denna intelligens är ofta mycket duktiga konstnärer och har ”öga för detaljer”. Även matematiker behöver ha den spatials intelligensen i stor utsträckning eftersom den möjliggör att mentalt kunna föreställa sig mönster som t.ex. inom geometrin. Den spatials intelligensen är i stor utsträckning ett hjälpmedel för oss att strukturera tänkandet (Gardner, 1994, s. 174-183).

Kroppslig-kinetisk intelligens

Kärnan i den kroppslig-kinetiska intelligensen handlar om förmågan att avgöra hur, var och varför vi använder vår kropp till olika saker. Att kunna använda sin kropp på extremt varierande och komplicerade sätt, både som uttrycksform och med funktionella syften. Våra kroppar och vår förmåga att röra oss är en extremt komplicerad konstruktion, vi samordnar en imponerad mängd olika delar i kroppens muskel och nervsystem för en enda lite rörelse. Kroppens rörelser och vår förmåga och skicklighet att arbeta med fysiska föremål kan delas in i finmotorik och grovmotorik (Gardner, 1994, s. 190-193).

Detta är en intelligens som kräver mycket övning, men ju mer vi övar desto bättre behärskar vi den tills kunskapen automatiseras och till slut ”sitter i ryggmärgen”. Det är just så som det rent fysiologiskt går till i hjärnan, det börjar som en medveten tankeprocess i hjärnans bark för att sedan flyttas över till hjärnstammen där det sker per automatik utan att vi medvetet behöver tänka på det. Det finns alltså en stark koppling mellan kognitiva förmågor och fysiska färdigheter. Ta t.ex. höjdhopparen som noggrant tänker igenom varenda litet steg och rörelse som ska göras eller förändras innan man hoppar över ribban eller pianisten som efter mycket övning och tankeverksamhet kan utföra olika rörelser med båda händerna samtidigt då han/hon spelar ett svårt stycke (Gardner, 1994, s. 193-196).

Förmågan att använda våra kroppar som redskap, och att med hjälp av den tillverka redskap, är en av de egenskaper hos människan som möjliggjort vår utveckling fram till idag. Detta är en förmåga som små barn börjar utveckla redan från det att de föds och en stor del av barns varseblivning av sin omvärld sker via kroppen. Små barn har t.ex. en tendens att härma och imitera saker de ser andra utföra, de vill även gärna ha med hela kroppen då de undersöker något (Gardner 1994, s. 200-204, 208).

Intrapersonell intelligens

Kärnan i denna intelligens är vår förmåga att vara i kontakt med det egna känslolivet, för att

kunna förstå och styra vårt eget beteende. Detta sker genom att vi undersöker och lär känna våra egna känslor genom att vi t.ex. har förmågan att skilja mellan olika känslor, namnge dem, översätta dem till symboliska koder och analysera dem för att söka sig till eller ta avstånd från olika situationer. Genom att utveckla sin skicklighet i att bedöma sina egna känslor ges man en möjlighet att styra sin upplevelse av en situation och därmed avgöra om den är bra eller dålig för en (Gardner, 1994, s. 220, 232).

Pannloben är den del av hjärnan som visat sig ha störst betydelse för denna intelligens. Skador på denna del av hjärnan kan leda till att man får en mycket störd uppfattning av den egna personligheten eller ingen förståelse överhuvudtaget för att man är en egen individ, som vid vissa typer av autism (Gardner, 1994, s. 238-240).

Den intrapersonella intelligensen handlar om jaget och upplevelsen av att skilja sig från andra för att kunna etablera sig som en unik individ i sitt eget liv, att bli självständig och ha stor integritet för att kunna förverkliga sig själv. Människor som är starka inom denna intelligens är människor som har djup insikt om sig själva, Gardner ger exempel på dessa slags personer och nämner bl.a. Jesus, Gandhi och Sokrates (Gardner, 1994, s. 226-231).

Interpersonell intelligens

Kärnan i denna intelligens är förmågan att se och göra skillnad mellan andra individer, att se och uppfatta deras känslotillstånd och genom att se på deras handlingar tolka deras intentioner och önskningar. Vi granskar andra människors beteende, känslor och motiv till båda dessa. Om vi inte lär oss att förstå andra människors känslor, reaktioner och beteenden finns en stor risk att alla våra sociala kontakter blir misslyckade och att vi inte hittar någon plats i den sociala gruppen eller blir utstötta ut den (Gardner, 1994, s. 220-221, 232).

Den interpersonella intelligensen har varit oerhört viktig för människan ur ett evolutionsmässigt perspektiv, vi hade inte överlevt som art om vi inte kunnat leva oss in i andra människors perspektiv och känna solidaritet med dem för att kunnat samarbeta mot ett gemensamt mål (Gardner, 1994, s. 234).

Liksom vid den intrapersonella intelligensen spelar pannloben även en stor roll för den interpersonella. Får man skador på detta område i hjärnan kan det för denna intelligens del betyda att man förlorar intresset för kontakt med andra människor. Man kan även få svårt att förstå motiven bakom andra personers handlingar eller att tillskriva dessa handlingar någon mening, även här som i fallet med vissa typer av autism (Gardner, 1994, s. 238-240).

Personer som är starka inom denna intelligens dras ofta till yrken där man hjälper andra som t.ex. psykologer, terapeuter, konsulter m.m. (Gardner, 1994, s. 220).

3.2.2 Hur ska skolan se ut enligt Gardner?

Enligt Gardner har vi människor alltså sju olika sätt att känna och uppleva världen. Vi skapar förståelse och lär oss genom språk, logisk-matematisk analys, spatiala framställningar, musikaliskt tänkande, användning av kroppen för att lösa problem eller för att göra saker, en förståelse för oss själva och för andra individer. Att vi skiljer oss i styrka i dessa olika intelligenser blir det som gör varje individ unik i sitt sätt att orientera sig i sin omvärld (Gardner, 1992, s. 18).

Gardner vill liksom Bergström att skolan ska gränsa till samhället och kunna erbjuda barnen inblick i alla slags olika färdigheter som faktiskt finns ute i samhället i stort. Skolan får inte vara en frikopplad institution som inte har någon förankring i det samhälle där barnen faktiskt ska ut i när väl skolgången är avslutad (Gardner, 1992, s. 205-206).

Gardner är kritisk mot den traditionella skolundervisningen, och menar att den i alltför stor utsträckning riktar in sig enbart på den verbaltpråkliga och den matematisklogiska intelligensen. Barn som inte är starka inom dessa intelligenser faller mellan stolarna och lär sig inte i samma utsträckning som de barn som är begåvade inom dessa intelligenser. Risken finns att de tröttnar på skolan och ser de kunskaper som erbjuds där som meningslösa för dem i deras liv utanför skolan. De får inte någon chans att tillägna sig kunskaper på ett, för dem,

konstruktivt sätt. Gardner menar att det borde vara skolans uppgift att försöka hitta metoder som gynnar alla barn (Gardner, 1992, s. 206-208).

Gardner ger en rad olika förslag på hur skolundervisningen skulle kunna se ut för olika åldrar, i förskolan anser han t.ex. att det måste finnas tillgång till en mängd olika, och för barnen attraktiva, material så att barnen uppmuntras att använda flera intelligenser. Alla barngrupper är olika och Gardner anser att man måste vara flexibel och ta hänsyn till dessa och utifrån dem utforma miljön på förskolan och t.ex. ha en naturhörna, en sagohörna, en bygghörna m.m. (Gardner, 1992, s. 210-212).

I de tidiga skolåren är det viktigt att uppmärksamma barn på den funktionella aspekten av det man vill att de ska lära sig. Varför är det viktigt att lära sig läsa och räkna? Man måste fokusera på förståelse snarare än utantillkunskaper och hela tiden koppla kunskapernas funktion till praktiska aktiviteter utanför skolan (Gardner, 1992, s. 215-219).

För de lite äldre barnen anser Gardner att man ska fokusera på att låta dem arbeta med projekt i grupper för att de ska kunna lära av varandra. De är även viktigt att projekten har någon slags förankring i det omgivande samhället och att eleverna själva får avgöra hur dessa projekt ska redovisas, t.ex. genom drama, musik, muntligt, multimedia (Gardner, 1992, s. 220-224).

Att arbeta efter ett tema är något som Gardner anser gynnar alla åldersgrupper eftersom det ger möjlighet att använda sig av utforskande av flera olika intelligenser (Gardner, 1992, s. 212, 218, 221).

Trots att Gardner ger olika förslag för undervisningen i olika åldrar menar han samtidigt att det finns tre viktiga gemensamma aspekter vid utformandet av dem alla. Det måste vara miljöer som är välutrustade med olika slags material, att läraren måste vara en kunnig förebild och insikten om att alla barn lär på olika sätt måste leda till att lektioner och arbetssätt utformas på varierande sätt för att tillgodose alla barns olika intellektuella talanger.

”Fastän jag beskriver skilda regimer för elever i olika åldrar och grader av kunnighet, vill jag betona att var och en av dessa miljöer kan anpassas för olika elever. Välutrustade omgivningar, en skicklig ”Mäster” och lektioner som svänger mellan olika sorters representationer har alla sin plats över hela det pedagogiska fältet.”
[...] Bland dessa övergripande teman är insikten om att barn har olika intellektuella talanger och lär sig på olika sätt; att lärare måste tjäna som rollmodeller rörande de viktigaste färdigheterna och attityderna och att de måste i en mening förkroppsliga den eftersträvade praktiken; och att meningsfulla projekt som pågår under en lång tid involverar former av både individuell och gruppkativitet, är de mest lovande sätten för inläring.” (Gardner, 1992, s. 209)

Skolan, och de lärare som undervisar i den, måste alltså skapa lärandemiljöer som uppmuntrar elever att lära på en mängd olika sätt och att eleverna regelbundet får delta i olika slags aktiviteter som datorkunskap, musik, bild, matematik, svenska m.m. för att ge dem förebilder för dessa uttrycksätt. Gardner anser även att det är oerhört viktigt med mer kunniga förebilder, vars kunskaper tillåter eleven att nå längre än vad den skulle ha gjort annars, så lärarens roll är enligt Gardner mycket viktig i skolan (Gardner, 1992, s. 208-210).

3.3 Lev Vygotskij

Lev Vygotskij var en sovjetisk psykolog, pedagog och filosof som under sin livstid inte fick särskilt stor uppmärksamhet, men vars tankar idag genomsyrar många pedagogers verksamhet. På lärarutbildningen vid Göteborgs universitet är han lite av en husgud och alla studenter känner till hans teori om det sociokulturella lärandet. Det är dock inte bara i samspel med andra i en kulturell kontext vi lär oss, menar Vygotskij, enligt honom är fantasi och kreativitet och den skapande processen också oerhört viktiga komponenter för lärande.

3.3.1 Fantasi och kreativitet

Enligt Vygotskij utför vi människor två sorters handlingar: Den reproduktiva/återskapande handlingen och den kombinatoriska/kreativa handlingen. Den reproduktiva/återskapande handlingen är nära sammankopplad med vårt minne och denna handling bygger mer eller mindre exakt på något som redan har hänt eller något som redan finns. Det vi en gång har upplevt eller hört talas om bevaras som spår i vår hjärna och ju oftare vi använder detta minne desto djupare blir spåret och därigenom lättare för oss att plocka fram. Att kunna utföra dessa handlingar är viktigt för oss och för hela mänsklighetens utveckling eftersom vi inte behöver ”uppfinna hjulet” gång på gång utan kan ta till oss redan befintlig kunskap från tidigare generationer (Vygotskij, 1995, s.11-14).

Den kombinatoriska/kreativa handlingen går till så att hjärnan kombinerar element ur vår tidigare erfarenhet och skapar något helt nytt. Det är denna förmåga som gör människan till en framtidsinriktad varelse. Hade vi inte haft denna förmåga hade vi levat i det förgångna och vårt samhälle hade aldrig utvecklats framåt. Denna kombinatoriska förmåga är det som Vygotskij kallar för fantasi (Vygotskij, 1995, s. 13-15).

Reproduktion hör ihop med minnet och är en nödvändig förutsättning för tänkandet men det är kreativiteten och fantasin som gör att vi kan skapa något nytt, och nytt skapar vi ju hela tiden. Nya uppfinningar och nya tankesätt har gjort att världen förändras och går vidare hela tiden. Denna utveckling sker på grund av både reproduktion och kreativitet, människan bygger vidare på kunskap som tidigare generationer genererat och lägger med hjälp av kreativiteten till sina egna tankar som kan utveckla fenomenet. En uppfinning kan vara resultatet av fantasi som sträcker sig flera generationer bakåt i tiden, ett kollektivt skapande. Tänk bara t.ex. hur eldens förmåga att ge oss värme och ljus har utvecklats genom generationer av människor som funderat kring detta och idag har det blivit till elektricitet. Idéer som har fått fysisk form kallar Vygotskij för kristalliserad fantasi (Vygotskij, 1995, s. 14)

Den kreativa förmågan kallar Vygotskij alltså för fantasi och han menar att det inte finns någon motsättning mellan fantasi och verklighet. Han menar snarare att fantasin och verkligheten är varandras förutsättningar. Ju rikare verklighet vi har desto större spelrum får vår fantasi och fler element att kombinera. Ju mer vi kan kombinera desto rikare blir vår verklighet som ett resultat av dessa kombinationer. Det finns fyra samband som förbinder verkligheten med fantasin enligt Vygotskij. För det första är alla skapelser av fantasi uppbyggda av element som hämtats från verkligheten. Fantasin kan inte skapa någonting ur intet men den kan skapa saker som inte finns. Man kan plocka två fenomen ur verkligheten, t.ex. en kvinna och en fisk, för att sedan kombinera dessa till en fantasivarelse som inte existerar i verkligheten, det vill säga en sjöjungfru (Vygotskij, 1995, s. 17- 20).

För det andra så kan vi faktiskt skapa nya kombinationer av andras erfarenheter. Vygotskij kallar detta för sekundär eller lånad erfarenhet. Min egen fantasi skapar något nytt, som förvisso finns i verkligheten, men som jag själv inte har upplevt, utifrån någon annans erfarenheter. Jag kan t.ex. föreställa mig hur det är i öknen, trots att jag själv aldrig varit där, utifrån någon annans beskrivning. Fantasin blir ett medel att vidga erfarenhet utan att man erfar det själv (Vygotskij, 1995, s. 20-22) .

För det tredje finns det ett emotionellt samband mellan fantasi och verklighet. Det vi emotionellt känner påverkar hur vi upplever de intryck vi får men även hur vi sedan kombinerar dem, vilket kan leda till ganska oväntade kombinationer. Känslor påverkar fantasin men fantasin kan även påverka känslorna. Om jag t.ex. i ett mörkt rum får syn på en rock och samtidigt är mörkrädd kan denna rock bli till ett spöke. Bilden som skapas inne i min fantasi är inte verklig men den emotionella känslan rädsla är i allra högsta grad verklig. Jag får en fysisk reaktion i verkligheten då hjärtat slår snabbare, det suger till i magen och jag börjar svettas trots att orsaken till rädslan bara finns i min fantasi (Vygotskij, 1995, s. 22-25).

För det fjärde kan en fantasiskapelse i sig själv framställa något fullkomligt nytt som inte existerar i verkligheten i form av ett föremål eller erfarenhet. Det uppstår ett behov i

verkligheten som triggar igång människans fantasi för att komma på en lösning som kan tillfredställa detta behov. Med fantasins hjälp kan vi komma på lösningar, trots att det i verkligheten inte existerar någon förlaga för hur denna lösning ska se ut. Vilken slags maskin eller verktyg som helst kan sägas tillhöra denna kategori eftersom de inte svarar mot någon existerande förebild i naturen men som ändå har ett mycket påtagligt och praktiskt samband med verkligheten i sin kristalliserade form (Vygotskij, 1995, s. 25-26).

Det som utmärker fantasiprocessen och den reproduktiva processen finns naturligt i barns lek, de tar moment från den verklighet de ser och har upplevt och kombinerar ihop dem till för barnet meningsfulla fenomen. Pinnen i skogen blir till en häst eller ett gevär och kottarna blir kossor på en bondgård. Ju äldre vi blir desto bättre blir vi på detta, fantasi är en förmåga som utvecklas långsamt och stegvis hos oss, från det enkla till det mer komplexa. Eftersom barn har mindre erfarenhet än vuxna har de därför färre element att använda i fantasiprocessen, men å andra sidan är barn inte lika bundna till vissa tankesätt som vuxna och kan därför kombinera elementen på ett friare sätt (Vygotskij, 1995, s. 15-16, 40).

3.3.2 Hur ska skolan se ut enligt Vygotskij?

Vygotskij menar att ju rikare fantasi vi har desto rikare verklighet får vi och vice versa, därför är det oerhört viktigt att skolan blir en plats där eleverna får uppleva mycket, och uppleva många olika saker. Detta för att deras fantasi och verklighet ska bli så omfattande som möjligt och kunna berika varandra. Om vi i skolan enbart har en reproduktiv kunskapssyn och är väldigt ensidiga i våra metoder kommer följaktligen inte elevernas verklighet eller deras fantasi utvecklas i någon större utsträckning. De kommer säkerligen att bli duktiga på att reproducera faktakunskaper men frågan är hur mycket av den kunskapen som kommer att bli deras egen, och hur mycket av den de egentligen kommer att förstå. Vygotskij själv säger:

“Den pedagogiska slutsats man kan dra av detta är att det är nödvändigt att vidga barnets erfarenhet om vi vill skapa en tillräckligt stadig grund för dess skapande verksamhet. Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt, ju mer det vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetselement det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir dess fantasi vid i övrigt lika förutsättningar.” (Vygotskij, 1995, s. 20)

Vi måste ha en helhetssyn där man tror på eleven som ett kreativt subjekt med förmågan att konstruera egen kunskap med hjälp av sina erfarenheter och sin fantasi i samtalet tillsammans med kompetenta klasskamrater och lärare i vad Vygotskij kallar den proximala utvecklingszonen. I den proximala eller den närmsta utvecklingszonen har barnet en möjlighet att nå sin fulla potential med hjälp av *scaffolding*. Barnet kan med hjälp av kompetenta kamrater och/eller lärare ”klättra” på deras kunskap och nå längre i sin egen kunskapsutveckling än vad barnet hade kunnat göra på egen hand (Imsen, 2006, s. 313-319).

Vi måste låta eleverna få använda sig av olika arbetssätt för att skapa förståelse kring fenomen. Vygotskij nämner i sin bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995) främst det litterära skapandet (s. 51-80), det teatrala skapandet (s. 81-86) och bildskapandet (s. 87-108) som viktiga i barns utveckling. Vi måste alltså låta dem teckna, diskutera, dramatisera, sjunga, skriva, fundera, analysera i ständig kombination med varandra för att en helhetssyn ska kunna framträda och de ska kunna bli de framtida tänkare som vi har i uppdrag att utbilda.

4. Metoddiskussion

För att besvara frågeställningarna i denna uppsats har jag valt att göra en ren litteraturstudie. Jag har valt att göra så dels för att jag har velat kunna fördjupa mig ordentligt i den litteratur som finns och dels för att det redan finns så mycket forskning och litteratur kring ämnet att jag misstänker att en egen undersökning inte skulle tillföra så mycket ny information, därför har jag valt att avstå från att göra en.

Eftersom detta är en ren litteraturstudie är hermeneutiken den tradition inom vetenskapsteorin som jag kan använda mig av som forskningsmetodik i denna uppsats. Hermeneutik är tolkningen av meningsfulla fenomen som till exempel handlingar, muntliga yttranden och texter. Ordet kommer från grekiskan och betyder ungefär utläggningskonst eller förklaringskonst (Gilje & Grimen, 2007, s. 171-174).

Jag ska alltså försöka förstå vad estetiska läroprocesser är (ett fenomen) genom att studera viss litteratur som redan finns kring ämnet (texter) för att sedan tolka och försöka förklara dessa processers betydelse vid elevers lärande i skolan.

Inom hermeneutiken finns det ett antal huvudpunkter man måste vara medveten om och ta hänsyn till i en forskningsprocess:

För det första har den som tolkar alltid en *förförståelse* av det fenomen/text den ska undersöka. Vi förstår alltid något mot bakgrund av vissa förutsättningar, det är denna bakgrund vi själva tar med oss in i förståelseprocessen. Förförståelse är ett nödvändigt villkor för att förståelse överhuvudtaget ska vara möjligt. När vi ska tolka en text eller ett annat meningsfullt fenomen måste vi börja med vissa idéer om vad det är vi ska titta efter. Utan sådana idéer skulle vår undersökning inte ha någon riktning (Gilje & Grimen, 2007, s. 179-185; Wallén, 1993, s. 30-32). Jag måste alltså vara medveten om min egen förförståelse då det gäller tolkningen av litteraturen till denna uppsats. I och med att jag har läst den inriktning jag läst inom lärarprogrammet och att jag har valt detta uppsatsämne utifrån det jag har med mig därifrån har jag en förförståelse som kommer att färga mina tolkningar i resultatdelen. Jag är redan från början positivt inställd till estetiska läroprocesser och har kanske därför, medvetet eller omedvetet, varit selektiv i min urvalsprocess av materialet och valt sådana texter som bekräftar min teori.

För det andra har alla texter och fenomen tillkommit i en viss *kontext*, den kontexten måste man ha vetskap om för att kunna tolka texten. Ska vi t.ex. tolka Platons *Staten* måste vi veta vilket slags samhälle det var Platon levde i för att kunna tolka det han skrivit om det. Detta anser jag inte vara något större problem när det gäller min egen uppsats då de texter jag läst har tillkommit i en kontext som i det stora hela liknar min egen. Det är nästan utan undantag forskare och författare från västvärlden i universitetsmiljö som har lärandet i fokus för sina texter. Därför anser jag att risken att jag ska feltolka dessa texter ganska liten (Gilje & Grimen, 2007, s. 185-187; Wallén, 1993, s. 30-32).

För det tredje kommer man i något som kallas för *den hermeneutiska cirkeln* ständigt växla mellan helhet och del i texten i sin förståelse och tolkning av den. Varje nytt textavsnitt som man läser kan leda till ett nytt sätt att förstå tidigare avsnitt. Utifrån delarna tolkar man helheten och utifrån helheten tolkar man delarna. För att förstå begrepp måste man gå till texten som helhet. Hur begreppen och texterna är kopplade till andra centrala begrepp och vilka andra texter/tänkare som kan ha påverkat författaren i sitt tankesätt. Man måste pendla mellan att försöka tolka enskilda formuleringar och att tolka hela verket. Dessa tolkningar måste sedan motiveras med hjälp av hänvisningar till originaltexten, min tolkning av en del av texten måste motiveras av helheten i originaltexten. När man tolkar hela texten måste man hänvisa till vissa delar av texten (Gilje & Grimen, 2007, s. 187-189).

I *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad* kallar man detta i kapitlet om problemformuleringen för en begreppsutredande studie, denna syftar till att söka reda på och samla in material om begreppet för att sedan vaska fram det som är kärnan (och

det som skiljer sig) mellan de olika begreppsdefinitionerna men att man sedan inte går vidare och använder begreppen i en empirisk undersökning (Esaiasson, Giljam, Oscarsson & Wägerud, 2007, s. 36).

I kapitlet som handlar om hur man samlar in och analyserar data kallar man det för kvalitativ textanalys, där liksom i hermeneutiken läggs fokus på helheten i samspel med delarna i texten. Det centrala som forskaren är ute efter att samla in antas vara något större än summan av delarna. Jag kommer få en bredare förståelse av begreppet estetiska läroprocesser efter att ha gått igenom alla de olika texterna av olika författare än om jag bara läst texter av en av dem. Det kommer att bli vad *Metodpraktikan* kallar en systematiserande studie som syftar till att lyfta fram och begripliggöra det väsentliga innehållet i de aktuella texterna (Esaiasson et. al., 2007, s. 238).

Urvalet av litteratur till denna uppsats har skett på två sätt; för det första har jag använt mig mycket av den kurslitteratur som ingått i de kurser jag har läst under min utbildning till lärare. Detta är litteratur som jag ger stor trovärdighet och relevans för mitt ämne eftersom de uppenbarligen var bra nog för att godkännas som vetenskaplig grund för min inriktning på lärarprogrammet och därför måste vara bra nog för en uppsats av detta slag. För det andra har jag deltagit i pedagogiska bibliotekets workshop som ges för kurserna LAU370, LAU390 och LAU395 som behandlade hur man söker litteratur för just sådana här ändamål. Utifrån de tips jag fått där har jag använt mig av olika sökmotorer och databaser för att finna just den litteratur som är relevant för min uppsats. Jag har främst sökt med hjälp av sökmotorn Summon och direkt i databasen Libris. För att bredda sökningen och få många resultat har jag sökt med hjälp av trunkering. De sökord som jag har använt mig av är estetisk* läroprocess* och skapande verksamhet*. Med sökorden estetisk* läroprocess* fick jag i Libris 11 träffar, och i Summon 24 träffar. Med sökorden skapande verksamhet* fick jag i Summon 103 träffar, och i Libris 140. Det blev många varierande träffar, allt från böcker och kapitel i böcker till avhandlingar och artiklar i tidskrifter. Mycket av det som ligger publicerat är även andra studenters tidigare uppsatser i ämnet. Även om jag inte använt mig av dessa direkt så har de indirekt varit till stor hjälp genom att jag kunnat titta på deras referenslistor och på så sätt kunnat leta mig vidare till relevant litteratur. Jag har läst igenom abstracts för att kunna avgöra om det varit intressant för min uppsats, när något varit intressant har jag läst texten i fulltext.

Den litteratur som jag sedan valt att använda mig av i resultatdelen i detta arbete är sådan som jag ansett ha relevans och koppling både till estetik och till läraryrket. Jag har använt mig av en ett par antologier med kapitel skriva av personer som är på ett eller annat sätt är knutna till ämnet jag undersökt, men även av böcker och artiklar skrivna kring ämnet.

Kilskrift. Om konstarter och matematik i lärandet är en antologi som syftar till att påverka och fördjupa diskussionen kring estetiska ämnen och deras möjliga tillämpning i utbildning och skola. KIL är en förkortning av Konstarterna I Lärandet och de kapitel jag använt mig av är skrivna av Lars Lindström, som är professor i pedagogik vid lärarhögskolan i Stockholm, Siw Lindberg, som arbetar vid lärarutbildningen i Piteå inom Luleå Tekniska universitet samt Madeleine Hjort, som arbetar med förändring och utveckling inom utbildning och scen på danshögskolan i Stockholm (Hjort & Unander-Scharin & Wiklund & Åkman, 2002, s. 173-175).

Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet är ytterligare en antologi jag använt mig av som syftar till att redovisa olika tankegångar kring estetiska dimensioner och deras betydelse i olika lärandesammanhang. Jag har i denna uppsats använt av kapitel skrivna av Bo Renberg, universitetsadjunkt i svenska vid institutionen språk och kultur vid Luleå tekniska universitet, Maria Steingrimsdottir, universitetslektor i pedagogik vid Faculty of Education, Akureyri universitet Island samt Anita Sandahl som är universitetslektor i pedagogik vid högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping (Alerby & Elíðóttir (red.), 2006, s. 13).

Konsten att lära barn estetik är resultatet av ett tvärvetenskapligt forskningsprojekt från Göteborgs universitets konstnärliga, humanistiska och utbildningsvetenskapliga fakulteter.

Deltog från de olika fakulteterna gjorde: Ingrid Pramling Samuelsson, professor i pedagogik med inriktning mot tidigare åldrar, Bengt Olsson, professor i musikpedagogik, Maj Asplund Carlsson, universitetslektor i litteraturvetenskap och docent i pedagogik, Niklas Pramling, forskare i pedagogik och Cecilia Wallerstedt, doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap (Asplund Carlsson & Olsson & Pramling & Pramling Samuelsson, 2011, s. 9-10).

Musik som språk är skriven av Ulf Jederlund som är musikpedagog, musikterapeut, utbildare och handledare som har cirka tjugo års erfarenhet av att arbeta specialpedagogiskt och behandlingsinriktat med musik i förskola och skola (Jederlund, 2002).

Lärandets grogrund började som ett uppdrag från Skolverket men växte till en omfattande och fristående skrift som författarna gett ut med visst finansiellt stöd från Skolverket. Författarna är Ingrid Pramling Samuelsson, som nämnts ovan, samt Sonja Sheridan, fil.dr. i pedagogik och forskare vid Göteborgs universitet (Pramling, Samuelsson & Sheridan, 2006).

Skolan och den radikala estetiken är en forskningsrapport från Malmö högskola som sedan utvecklets och givits ut som en bok med samma namn. De ger ett förslag på hur vi kan se på skolans förhållande till estetik och är skriven av Jan Thavenius, professor i litteraturvetenskap vid Lunds universitet, Lena Aulin-Gråhamn, biträdande enhetschef för enheten *Kultur, språk, medier* vid lärarutbildningen vid Malmö högskola, samt Magnus Persson, filosofie doktor i litteraturvetenskap och universitetslektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot kultur, medier och lärande vid Malmö högskola (Aulin Gråhamn & Persson & Thavenius, 2004, s. 7).

Det material jag har använt mig av är alltså sekundärkällor i form av litteratur och tidigare forskning och inte några primärkällor från en egen undersökning. De ovanstående författarnas meriter anser jag vara mycket relevanta och trovärdiga som grund för detta arbete.

De resultat som jag fått fram i detta arbete skulle jag vilja säga har både hög validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Då jag använt litteraturstudien som metod utgår jag ifrån att resultatets reliabilitet är hög eftersom att jag antar att en annan person som läser exakt samma litteratur som den jag läst kommer att få fram samma resultat. När det gäller validiteten är det svårt att säga annat än att mitt syfte varit att fördjupa mina kunskaper kring estetiska läroprocesser och sålunda har också skett. Alltså har litteraturstudien som metod hög validitet. Jag anser att jag i mitt resultat funnit att de estetiska läroprocesserna har stor betydelse för små barns lärande i skola och förskola men jag anser att detta är resultat som även kan generaliseras till äldre åldrar och andra lärandesituationer än dem i skolan.

5. Resultatredovisning

5.1 Hur kan estetiska läroprocesser användas pedagogiskt för att stimulera och stödja utomestetiska läroprocesser?

Utifrån den litteratur jag gått igenom i den teoretiska anknytningen i denna uppsats verkar dessa personers teorier kring de skapande ämnena och estetiska läroprocessers betydelse för barns lärande, tala för att detta är något som måste bejakas i skolans värld. Men räcker det verkligen med att ta in de estetiska ämnena i undervisningen och sedan är allt frid och fröjd? Lär man sig automatiskt allting bättre för att man ger de estetiska ämnena större plats i undervisningen?

I *Konsten att lära barn estetik. En utvecklingspedagogisk studie av barns kunskande inom musik, poesi och dans* talar författarna om vikten av att föra metakognitiva samtal tillsammans med barnen kring det man gör, det vill säga att samtala om aktiviteten på ett sätt så att barnen kan få syn på både sina egna och andras tankar och lärande och bli medvetna om sina egna tankeprocesser. Man kallar detta för att lära barn om det ”okända” och att man med hjälp av öppna frågor ger barnen en möjlighet att urskilja och uppmärksamma aspekter av ett fenomen som de inte nödvändigtvis hade upptäckt annars. Frågor är alltså inte bara ett medel för att kontrollera att eleven förstått något utan även ett utmärkt hjälpmedel att få barnen att tänka på och uppmärksamma något nytt. Dessa metakognitiva samtal måste föras kring allt som försiggår i skola och förskola, oavsett om det handlar om musikundervisning eller om matematikundervisning, för att barnen ska få möjligheten till ett djupinlärande där de kan reflektera över vad de lärt sig och dessa kunskapers betydelse för deras verklighet (Asplund Carlsson, Olsson, Pramling Samuelsson, Pramling & Wallerstedt, 2011, s. 25-26).

Detta är något som även stöds av Vygotskijs sociokulturella teori, han framhåller språket/samtalet som ett av de viktigaste medierande redskapen då det gäller människans lärande. Det är i samtalet med andra mer kompetenta personer som vi kan nå längre i vår utveckling än vad vi skulle ha gjort på egen hand. Det är i samtalet med andra vi kan ta del av andras erfarenheter och dra nytta av dessa i vårt eget fortsatta lärande utan att behöva bygga upp en egen erfarenhetsbank från grunden. Det är p.g.a. att vi gör detta som vi som mänskligheten kunnat utvecklas fram till det vi är idag. Asplund Carlsson et al. menar också att det i det estetiska arbetet med barnen är viktigt att skilja på estetiken som ett medel, eller som ett innehåll. Det är skillnad på att lära sig i och om konstarter och att lära sig genom och med konstarter men detta kommer jag att återkomma till under nästa rubrikpunkt (Asplund Carlsson et al., 2011, s. 20).

Även Lars Lindström är i sitt kapitel *Att lära genom konsten* i antologin *Kilskrift – om konstarter och matematik i lärandet* inne på vikten av att ge de estetiska ämnena ett innehåll och inte bara tro på att de estetiska ämnena per automatik ger positiva resultat enbart genom att de finns med i skolans timplaner. Ska dessa vara effektiva sätt att inhämta kunskap så kräver de, liksom alla andra sätt, hårt arbete och en medveten tanke bakom det man vill uppnå. Lindström avfärdar å det bestämdaste naiva hypoteser som ”Mozarteffekten”, där det påstås att man skulle bli smartare enbart av att lyssna på Mozart några minuter om dagen (Lindström, 2002, s. 107- 111).

Det finns alltså enligt Lindström ingen entydig forskning som visar på en direkt överspridningseffekt från de estetiska ämnena till annat lärande men det finns forskning som visar på att man på ett medvetet sätt använder sig av dem så ger det goda resultat. Pedagogiskt drama har t.ex. visat sig ha stor effekt på barns verbal förmåga. I en undersökning som Lindström refererar till, visades ett klart samband mellan att arbeta med pedagogiskt drama och barns förståelse av berättelser, allmän läsförståelse, språklig medvetenhet, muntlig framställning och medvetenhet en texts målgrupp och disposition jämfört med grupper som bara läste och diskuterade texter. Detta gällde inte enbart den text

man arbetat med utan visade sig ha en spridningseffekt även till andra texter som barnen inte dramatiserat och spelat upp. Undersökningen visar på att barnen får tillfälle att bearbeta texterna mer på djupet och lär sig att se världen med andras ögon (Podlozny, 2000; 2001 i Lindström, 2002, s. 111-112).

Även musik har visat sig ha positiva effekter på barns språkutveckling och språkinläring. Ulf Jederlund refererar i sin bok *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling* till ett antal studier som undersökt sambandet mellan detta. Ett flertal forskare med bl.a. lingvistisk och psykologisk bakgrund har till exempel sett att barn som sjunger, rimmar och ramsar mycket får en bättre fonologisk medvetenhet än barn som inte gör det. Fonologisk medvetenhet är en nödvändighet för att senare kunna lära sig att läsa och skriva, och har man en god sådan så underlättas läs- och skrivinlärandet avsevärt (Jederlund, 2002, s. 97-107).

Diane McGuinness, som forskat kring läs- och skrivsvårigheter, tycker sig se att antalet personer med dessa svårigheter är väsentligt lägre i Sverige än i USA och Storbritannien. En av de aspekter som McGuinness betonar speciellt som en av anledningarna till detta är den svenska förskolans medvetna arbete med musik, rim och ramsor tillsammans med barnen (McGuinness, 1999, s. 99-100).

Bo Renberg är även han inne på ett liknande spår i sitt kapitel *Rytm, rap och retorik – om svenska, språk och estetik* i antologin *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Han betonar rytmikens betydelse för språkutvecklingen och menar att:

”Människans förmåga att uppfatta rytm utgör grunden för det symboliska tänkandet och förutsättning för det mänskliga språket” (Renberg, 2006, s. 82).

Renberg menar att rytm är det som hjälper oss att minnas och det som gör att vi kan strukturera vårt tänkande. Vi använder rytmen lika flitigt i den klassiska retoriken som i den moderna hip hop-texten. Elevers språkutveckling sker på två sätt, både genom att få uppleva andras språk och texter och ha dem som förebilder, men också genom det egna språket och att kunna förankra detta språk i den egna tanken och den egna känslan (Renberg, 2006, s. 62-67, 78-83).

Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius (2004) menar i sin bok *Skolan och den radikala estetik* att det finns stora möjligheter med att arbeta med de olika konstarterna som metod, som är användbara inom alla kunskapsområden. De menar att det finns ett estetiskt perspektiv på allt som sker i skolan och att vi måste komma bort från att se de estetiska ämnen som enbart avkoppling och istället inse att de är användbara verktyg som ger möjlighet att bredda och fördjupa elevers kunskaper och ger möjlighet för många röster att göra sig hörda. Detta är även ett sätt att ge skolan en mer demokratisk riktning eftersom man genom att använda sig av estetiska läroprocesser i större utsträckningar tar hänsyn till flera elevers olika kompetenser (Aulin-Gråhamn & Persson & Thavenius, 2004, s. 9-12, 30-31).

Att i skola ta hänsyn till alla elevers olika kompetenser är något som även Howard Gardner förespråkar med sin teori om de sju intelligenserna. Vi kan inte vara alltför ensidiga i våra undervisningsmetoder då detta kommer att leda till att en stor del av alla elever inte får möjlighet att tillägna sig kunskap på ett, för dem, konstruktivt sätt. Skolan blir inte, så som det förespråkas i skollag och styrdokument, ett ställe där vi möter alla elever utifrån deras förutsättningar på deras nivå. De olika intelligenserna stödjer och bygger på varandra därför kan det vara positivt för de individer som är starka i de lite mer estetiska intelligenserna att använda sig av de estetiska läroprocesserna som en ”genväg” eller ”mellanhand” för att förstå fenomen inom de intelligenserna där man inte är lika stark. Och självklart är förhållandet även det omvända, individer som är svagare i dessa intelligenser måste erbjudas metoder som gynnar dem i deras kunskapsprocess inom dessa områden.

Vi lever i en föränderlig värld där traditionella undervisningsmetoder inte längre räcker till för att ge elever förutsättningar att klara ett livslångt lärande. Lärandet är i dagens skola inte längre enbart lärarens ansvar, utan lärande måste ses som en process som förutsätter att eleven är aktiv. När man talar om ett aktivt lärande innebär det att eleven måste vara engagerad och självständig i läroprocessen. Det ligger mycket kunskap i det gamla ordspråket; du kan leda

en häst till vattnet men du kan inte tvinga den att dricka. Elever måste göras medvetna om egna sätt att skaffa sig kunskap.

Ett sätt att göra detta är att arbeta med storyline, eller berättelsestråd som Maria Steingrimsdottir beskriver i sitt kapitel *Storyline och aktivt lärande – att stärka estetiska upplevelsen* i antologin *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*.

I arbetet med storyline för man samman flera ämnen för att arbeta runt ett tema så att eleverna kan aktiveras på flera olika sätt. En historia skapas gemensamt av lärare och elever. Samma tema kan bli helt olika historier beroende på vilka elever som deltar och åt vilket håll deras intresse styr. Läraren förbereder ett antal nyckelfrågor men eleverna måste själva utveckla, tackla och läsa frågorna på sitt eget vis. Eleverna måste även ta ställning till hur de kunskaper de tillägnat sig ska redovisas och presenteras för andra. De uppmuntras att använda alla sina sinnen och genom att använda sig av estetiska element ges en möjlighet att stimulera alla sinnen. Bild och form ger visuell träning för ögat, musik auditiv träning för örat, dans, rytmik och drama ger rörelse för kroppen, att skulptera ger träning för känseln, drama och poesi ger verbal träning för talet o.s.v. Man låter eleverna lyssna, läsa, skriva, berätta, göra studiebesök, teckna, måla, skulptera, musicera, dansa, dramatisera, skriva poesi både för att inhämta och för att presentera kunskap. Detta tillåter eleverna gå på djupet och hantera både fakta och känslor i lärandeprocessen (Steingrimsdottir, 2006, s. 51-53).

Anita Sandahl betonar å sin sida det nära sambandet mellan konsten och matematiken i sitt kapitel *Matematik som konst eller konst som matematik* i samma bok. Hon menar att både matematik och konst handlar om att tänka kring något och viljan att uttrycka något specifikt. Båda är problemlösande och kräver tolkning och reflektion där man söker samband och relationer, symmetri, mönster och strukturer (Sandahl, 2006, s. 90).

Synen är det viktigaste sinnet, både för konsten och matematiken, och Sandahl menar att: ”Konstarna kan utveckla förmågan att ”se”, vilket i ett matematiskt kunnande är nödvändigt för att fullfölja en händelse och handling där förmågan att kunna tolka och definiera en situation tränas.” (Sandahl, 2006, s. 92).

Matematik har, enligt Sandahl, i dagens skola blivit begränsad till en reproducerande aktivitet istället för en nytänkande. Både lärare och elever förväntar sig att eleven ska producera rätt svar istället för att uttrycka ett samband, en relation eller ett mönster och ha förståelse för detta. Det finns många exempel på hur konsten har använt matematiken som ett verktyg för att framställa det ”sköna”, t.ex. det gyllene snittet, d.v.s. en sträcka som delas i en längre del a och en kortare del b på så vis att hela sträckan $a+b$ förhåller sig till a som a förhåller sig till b . Denna matematiska proportion återfinns såväl i naturen som i framstående historiska personers verk som t.ex. Leonardo Da Vincis *den vitruvianske mannen*. Ett annat exempel är Fibonaccis talrad, d.v.s. en sekvens av heltal, där varje tal är summan av de två föregående. Även denna förekommer frekvent i naturen, kottar, solrosor och snäckor följer t.ex. denna princip, och många stora konstnärer har använt den för att framställa sköna bilder av verkligheten (Sandahl, 2006, s. 95-96).

Sandahl menar även att relationen mellan konsten och matematiken även fungerar i motsatt riktning. Det vill säga att konsten kan användas som ett verktyg för att förstå matematik. Konst liksom matematik handlar om proportioner, harmonier och samband och övar man upp sitt tänkande och seende i det ena så kan det ge erfarenheter som är direkt tillämpbara även i det andra kunnandet (Sandahl, 2006, s. 94-96).

Stöder man sig i Howard Gardners teori om hur vi alla tänker och lär på olika sätt finns det en mycket stor anledning, liksom de ovanstående författarna påpekar, att använda sig av de estetiska verksamheterna som en metod. De möjliggör fler vägar till kunskap och insikt och att fler elever kan få chansen att lära på just sitt sätt. Om man även tar fasta på Vygotskijs teori och fantasi och kreativitet i förhållande till lärande, blir att lära med de estetiska verksamheterna som metod en rik möjlighet att ge elever en stor variation av erfarenheter och därmed ge dem en möjlighet att utveckla en rik fantasi som de sedan kan använda i sitt fortsatta kunskapande. Det är de kreativa handlingarna som för oss vidare snarare än de reproduktiva (Gardner, 1992; Gardner 1994; Vygotskij, 1995).

Kommentar [ethsb1]: Här saknas referenser.

Enligt Vygotskij är sambandet mellan fantasi och verklighet mycket starkt och jag menar att det finns ett liknande samband mellan vetenskap och konst, eller mellan skolans teoretiska och estetiska ämnen. En forskare måste t.ex. vara kreativ och påhittig för att kunna finna nya lösningar på vetenskapliga problem och en konstnär som via sitt verk vill förmedla något till andra måste ha goda faktakunskaper kring detta fenomen för att budskapet ska gå fram. Inom skolan är det viktigt att den estetiska verksamheten grundar sig på en pedagogisk teori med en medveten tanke bakom, samtidigt som det är viktigt att man på många olika sätt får en chans att tillägna sig teorin i de teoretiska ämnena så att helhetsbilden ska bli så komplett som möjligt. Ska vi t.ex. studera andra världskriget så finns det självklart en teoretisk, faktabaserad sida som vi kan tillägna oss genom att läsa och diskutera det som står i läroböckerna men för att skapa en djupare förståelse måste vi även få lov att leva oss in i och känna med dessa människors livssituation. Exempelvis genom att använda vår fantasi och dramatisera i en pjäs eller uttrycka i bilder hur vi tror att dessa människor upplevde denna traumatiska händelse. Genom att arbeta med estetiska läroprocesser ges eleverna möjlighet till reflektion och inlevelse på en helt annan nivå än om man enbart håller sig till det strikta logiska och teoretiska. Våra känslor måste få vara med för att en djupare förståelse och kunskap ska kunna uppnås (Vygotskij, 1995).

Enligt Bergström är det direkt skadligt för barnhjärnan att inte få lov att använda sig av estetiska verksamheter i sitt lärande. Hela vår hjärna måste få stimulans för att vi ska utvecklas till kreativa, självständiga och innovativa individer. Genom att använda sig av skapande verksamheter i lärandet genom lek, drama, musik, konst m.m. ges barnet möjlighet att växla mellan hjärnans kaospol och ordningspol och därmed får hela hjärnan stimulans, och vi kommer att lära på ett sätt som är naturligt för oss med tanke på vår hjärnas utveckling. Om vi enbart fokuserar på de logiska och strukturerade sätten att undervisa och tänka kommer det att skapas en obalans i hjärnan. Om vi enbart fokuserar på att stimulera hjärnbarken kommer den att hämma uppkomsten av kreativitet och nya idéer från hjärnstammen vilket leder till att vi i framtiden kommer att få svårt att tackla nya situationer där vi inte i förväg fått lära oss hur vi ska reagera och agera. Denna obalans är förödande för människans utveckling eftersom det är just vår förmåga att snabbt kunna finna nya lösningar på olika sorters problem i vår vardag och anpassa oss till dem som möjliggjort vår utveckling fram till idag. Draget till sin spets så kan man ju fundera kring hur det hade varit om ingen någonsin hade "tänkt utanför lådan", utan istället följt samma strukturerade tankemönster som alla andra alltid hade gjort, då hade vi antagligen fortfarande bott i grottor. För elever idag menar Bergström att det kan leda till att de blir vad han kallar "värdeinvalid". Med detta menar han att vi blir oförmögna att ta ansvar för våra egna liv och välja en egen väg att gå genom det. Vi blir så beroende av det strukturerade, likformiga tänkandet att vi helt enkelt inte kan ta några egna beslut. Den obalans som uppstått i våra hjärnor blockerar den impulsiva kreativitet som möjliggör det egna beslutsfattandet, vi blir beroende av en redan färdig förlaga inför varje beslut (Bergström, 1995; Bergström 1996).

Kommentar [ethsb2]: Hela detta stycke saknar referenser.

5.2 Vilken funktion fyller estetiken som lärandeobjekt och innehåll i undervisningen för de yngre åldrarna?

Kunskapsbegreppet är ett mångbottnat begrepp och kunskap kommer i många olika former. Dessa olika former förutsätter och samspelar med varandra. Därför anser jag att vi även måste se att de estetiska ämnena har ett eget kulturinnehåll att förvalta; de behöver inte för att berättiga sin existens bara vara nyttiga för andra ämnen. I Lgr 11 nämns fyra olika sorters kunskap; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (www.skolverket.se, Lgr 11, kapitel 1, s. 10).

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan kan dessa olika kunskapsformer förklaras på följande sätt:

- Fakta - som är den slags kunskap som berör information, regler, konventioner
- Förståelse – som är den slags kunskap som berör meningsskapande och innebörder
- Färdighet – som är den slags kunskap som berör om utförande
- Förtrogenhet – som är den slags kunskap som berör omdöme (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s. 47-48)

Dessa olika slags kunskapsformer ska inte ses ur ett hierarkiskt perspektiv, där det ena är mer värt än de andra, utan de finns inom alla kunskapsområden. Du behöver dem alla när du ska lära dig t.ex. både naturkunskap och bild. De estetiska ämnena är inte ämnen som bara kan vara avkopplande och roliga utan det är viktigt att se att de estetiska verksamheterna har ett egenvärde eftersom de är delar av de verktyg som vi använder för att uppleva, beskriva, utforska och skapa förståelse om vår omvärld och verklighet. Hur vi ser på, handlar och tänker om vår omvärld är lika viktigt inom de estetiska verksamheterna som inom de naturvetenskapliga eller matematiska, för att vi ska kunna skapa oss en helhetsbild och djupare förståelse av fenomen som finns i vår omvärld. Att använda sig av estetiken som ett komplement till andra ämnen i skolan bidrar till att dessa fyra olika aspekter av kunskap kan samexistera och hjälpa oss att skapa den helhetsbild av fenomen i vår omvärld vi behöver.

Vår nuvarande skolminister Jan Björklund fokuserar däremot i en debattartikel i *Dagens Nyheter* snarare på enbart en av dessa olika aspekter, nämligen faktakunskaperna. Han talar om vikten av att lärare återigen måste ta plats bakom katedern för att undervisa, instruera och att "vara lärare" igen. Han menar att lärarens uppgift är både att gå igenom stoffet, förklara, instruera och repetera men också ha en aktiv dialog med eleverna i helklass där man vänder och vrider på frågeställningar och problem. Han skriver att det mest avgörande i skolans verksamhet är mötet mellan elever och lärare i klassrummet (Björklund, 2011).

Åtskilliga av de texter jag har läst bekräftar att detta är en viktig aspekt i lärandet men det som skiljer dem från Björklunds artikel är den fokus dessa texter även lägger på andra aspekter i lärandet. Den bild av lärandet som Björklund beskriver och anser ska vara räddningen för svensk skola är enligt min åsikt en ganska ensidig bild. En bild där kunskap och lärande reduceras till att vara något som ganska passivt kan förmedlas från en person till en annan. Liksom Gardner och Bergström påpekat och är kritiska till i sina texter, som jag redogjort för i litteraturavsnittet, lägger Björklund all fokus på de språkliga och matematiska förmågorna som den bästa vägen till kunskap och tar inte riktigt hänsyn till vikten av den lärandes medskapande.

Björklund betonar även att pedagogiska trender har lett till att elever i dag på många ställen i stor utsträckning lämnats ganska ensamma och getts ett allt för stort ansvar då det gäller det egna lärandet (Björklund, 2011). Jag håller med Björklund om att detta inte är något bra sätt att undervisa men jag tror till skillnad från honom att lösningen inte enbart bygger på att lärarna "går in och tar över". Snarare måste man, under ledning av en lärare som planerat och har en medveten tanke med sin undervisning, få använda sig av flera olika arbetssätt, inte

enbart lära genom så kallad "katederundervisning".

Enligt Gardners teori om de multipla intelligenserna är vi alla olika bra på olika saker. Att vara duktig på något och att få lov att vidareutveckla denna förmåga leder med stor sannolikhet till ett gott självförtroende. Jag anser att ha ett gott självförtroende är en viktig förutsättning för att man ska utvecklas och ta sig an nya utmaningar. Genom att ge alla ämnen i skolan ett likaberättigande ger vi också alla elever en möjlighet att få vara bra på något och därmed ett gott självförtroende och en känsla av att kunna lyckas. Känslan av att kunna lyckas är oerhört viktig för hur man tar sig an nya utmaningar, är man van vid att ständigt misslyckas kommer man sannolikt inte heller anstränga sig i något större utsträckning vid nästkommande utmaning eftersom man utgår ifrån att man kommer att misslyckas och därmed blir det en självuppfyllande profetia.

Inom de estetiska ämnena är det oftast inte heller, till skillnad från de mer teoretiska, givet vad som är rätt och vad som är fel. Det finns oftast inga skolbokssvar att rätta sig efter. Eleverna får genom dessa ämnen ett eget mer aktivt utforskande av världen, där de själva kan lägga fokus på det som just de funderar över och är intresserade av. De kan, genom att själva få välja mellan flera olika slags arbetssätt, utveckla de förmågor som just de är begåvade inom vilket leder till både ett större självförtroende och ett djupare mer relevant lärande, och kanske även ett större intresse. Persson och Thavenius (2003) är även de inne på detta spår och menar att man genom att arbeta med estetik utmanar den kunskapssyn som råder kring skolan idag:

"Mening skapas inte bara genom vad vi säger utan också genom hur vi säger det. Estetiken som social form kan utmana skolans kultur. Den öppnar skolan för diskussioner och dialoger, den ställer krav på hur man utvecklar sina tankar och känslor. Estetiken som formspråk kan utmana skolans kunskapssyn. Den sätter ett rejält frågetecken inför lärobokskunskapernas entydighet och förenklingar, inför färdiga och fasta kunskaper. Estetik i dessa betydelser är radikal därför att den har radikala anspråk och radikala möjligheter." (Persson & Thavenius, 2003, s.145)

Det finns en interaktiv aspekt i det estetiska lärandet som man inte heller får underskatta. De skapande verksamheterna inbegriper gemensamma aktiviteter som tillåter eleven att bli en lärande invid i den sociala gemenskap de är delaktiga i. Vi behöver andra för att lära på ett så effektivt sätt som möjligt, något som både Gardner, Vygotskij och Bergström tar upp i sina respektive teorier. Gardner betonar vikten av att redan tidigt ge elever möjligheten att arbeta tillsammans i grupp för att de ska kunna lära av varandra (Gardner, 1992; Gardner, 1994).

Bergström betonar att skolan måste bli en mötesplats där både olika slags aktiviteter kan äga rum och olika slags människor i olika åldrar kan mötas. Dessa möten är en förutsättning för att individen ska få en chans att utveckla både sina egna och samhällets kunskaper och göra dem till en helhet. De mer erfarna guidar de mindre erfarna, och vikten av delaktighet från båda håll går inte att blunda för. Lärande är ingen passiv aktivitet enligt Bergström (Bergström, 1995; Bergström, 1996).

Vygotskij är den som kanske har den mest välkända teorin kring det interaktiva lärandet i och med hans proximala utvecklingszon. Individen har ingen möjlighet att nå sin fulla potential om den inte interagerar med andra och tar stöd i och hjälp av deras erfarenheter. Vi når helt enkelt längre i vårt lärande med hjälp av andra än vad vi skulle ha gjort på egen hand (Vygotskij, 1995).

Asplund Carlsson et al. menar att det finns en inneboende drivkraft i oss alla att skapa olika slags uttryck. Vi har ett behov och en lust att förmedla oss med vår omvärld i våra försök att förstå den, där det estetiska skapandet faller sig naturligt för oss. Att barn ska få skapa fritt, utifrån sina egna upplevelser och erfarenhet, kan ibland ses som en kontrast till den reproduktiva kunskapssyn som dominerar skolundervisningen i västvärlden i dag. Att skapa på egen hand anses inte vara att lära. Enligt Asplund Carlsson et al. finns det ingen sådan motsättning, de menar att lära handlar om att bearbeta och skapa sin egen kunskap, inte att passivt bli tillhandahållen kunskap av en lärare och att efterlikna en förebild så exakt som

möjligt (Asplund, Carlsson, et al., 2011, s. 18-19).

Eftersom vi har detta inneboende behov är det viktigt för oss att få utveckla våra kunskaper inom de estetiska ämnena, det måste få bli ett mål i sig självt att få utveckla och förfina denna uttrycksförmåga. Man ska inte enbart se på estetik som en produkt, med färdiga teckningar eller pjäser som det uppnådda resultatet, utan även som en process där de färdiga resultaten är nedslag i elevers kunskaper som ständigt utvecklas och förändras i takt med att eleven gör nya erfarenheter. Produkten och processen måste ses ur ett perspektiv där de ingår i ett förhållande som dynamiskt hänger samman. Estetiken är inte enbart en "hjälp-gumma" för att kunna stödja lärandet i de "nyttiga" ämnena utan har ett egenvärde i och med vårt behov att uttrycka oss genom dem (Asplund Carlsson et al., 2011, s. 20-22).

Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan talar i sin bok *Lärandets grogrund* om att man genom att arbeta temainriktat och använda sig av många olika arbetsformer, som t.ex. texter och bilder, drama och lek, sång och musik, kan ta in kunskaper i skola och förskola i form av alla de olika formerna som nämns i läroplanerna; fakta, förståelse, förtrogenhet och färdigheter. De menar att genom att arbeta temainriktat med en bred variation av arbetsformer och upplever tillsammans, blir elevers lärande ett levande lärande som tidigt utvecklar förståelse för olika skeendet och fenomen i vår omvärld. Men då är det som sagt viktigt att ingen dimension av kunskap nonchaleras om man vill att det ska finnas en helhet i barns lärande och deras allsidiga utveckling ska främjas. Därför har de estetiska läroprocesserna en rättmätig plats i barns lärande, för att alla kunskapsformer ska kunna tillgodose (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s. 50-57, 63-67).

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) betonar också vikten av att ta barnets perspektiv och ta hänsyn till barnets förutsättningar. Att ta hänsyn till barns förutsättningar backas även upp av Matti Bergström. Barnhjärnan är inte utvecklad som vuxenhjärnan och därför kan vi inte ställa samma krav på dem båda. Det kreativa kaoset måste få lov att finnas som en motvikt till den ordnade strukturen för att hela hjärnan ska vara i balans och vi kunna utvecklas till det bästa möjliga vi kan bli. På samma sätt måste det finnas en balans mellan de teoretiska och de praktisktestetiska ämnena i skolan, de estetiska ämnena behövs för att det ska kunna existera en neurologisk balans i vår hjärna och vi kunna utvecklas på bästa möjliga sätt (Bergström, 1995; Bergström, 1996).

Även Aulin-Gråhamn et al. (2004) anser liksom Gardner och Bergström att skolan i alltför stor utsträckning använder sig av språkliga och intellektuella former vid undervisning. De betonar estetikens egenvärde eftersom den kompletterar lärandet med icke-verbala vägar till erfarenhet och kunskap. Alla sinnen får vara med och möjliggör en helhet i lärandet:

"Konsten och det estetiska vidgar skolans vedertagna kunskapsyn och kan på så sätt förändra det lärande som sker i skolan. Det sker av hävd i hög grad genom språkliga intellektuella former. Konsten och det estetiska kompletterar med de icke verbala vägarna till erfarenhet och kunskap. Alla sinnen får vara med. Känsloerna, fantasin och inlevelseförmågan som gör oss till kännande och ansvarstagande människor lämnas inte utanför lärandet." (Aulin-Gråhamn, 2004, s. 230)

Siw Lindberg menar i sitt kapitel *Den här klassen är ju inte så musikalisk* i antologin *Kilskrift. Om konstarter och matematik lärandet* att det inte finns något annat sätt att förhålla sig till lärandet. Man lär sig genom alla sina sinnen i kommunikationen med andra och allt detta bildar en helhet. Därför måste man som pedagog hjälpa till med att frigöra och ta till vara på den skapande kraften och kreativiteten som hon menar finns hos alla barn. Det är de arbetssätt som faller sig naturligt för oss och därför har de estetiska läroprocesserna en rättmätig plats i skolans vardag. Vi måste ha ett helhetsperspektiv på lärande, där ingen del är mindre betydelsefull än någon annan (Lindberg, 2002, s. 166-168).

Återigen kan man dra en parallell till Gardners teori om de multipla intelligenserna. Eftersom det finns flera intelligenser och vi alla är olika starka inom dem, behöver vi få information genom flera intryckssätt och uttrycka kunskap genom flera uttryckssätt för att vårt lärande om vår omvärld ska bli så holistisk som möjligt (Gardner, 1992; Gardner, 1994).

Även Bergström talar om vikten av ett helhetsperspektiv på lärandet. Balans är ett begrepp

som återkommer ofta i hans texter, det måste finnas balans mellan de olika delarna i vår hjärna för att vi ska utvecklas och kunna hantera vår omvärld på bästa sätt. Därmed måste det också finnas en balans mellan olika ämnen och arbetssätt i skolan för att denna balans i hjärnan ska kunna existera. Alla delar är lika viktiga och väljer vi att bortse från någon så kommer obalans att uppstå och således konsekvenserna av denna obalans (Bergström 1995; Bergström, 1996).

I Lgr 11 står det att skolväsendet ska vila på demokratins grund (Lgr 11, s. 7). Men vad innebär det att vila på demokratisk grund? I kapitlet om skolans värdegrund och uppdrag förtydligas detta ytterligare:

”Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.” (Lgr 11, s. 8)

Skolan kan alltså inte enbart gå in och undervisa om demokrati och demokratiska värden, barn måste även erbjudas arbetssätt där de kan uppleva och själva få erfara demokrati ur ett förstahandsperspektiv. Eleverna måste även själva få vara med och påverka undervisningen, något som Madeleine Hjort menar att skolan i dag inte tar särskilt stor hänsyn till. Hon menar att genom att använda sig av elevers egna intressen i kombination med konstarter i lärandet kan man stimulera alla sinnen och på så sätt ge utrymme för elevers egna upplevelser (Hjort, 2002, s. 40-44).

Kunskap kan finnas först då eleverna tagit till sig information, gjort den till sin egen och sedan använt den i relevanta situationer, om inte detta sker så är det just bara information och inte kunskap. Till detta behövs de lite mer praktiska estetiska arbetssätten eftersom det är svårt att läsa sig till sådant i en bok. Men att vara en demokratisk medborgare handlar inte bara om att ha upplevt och gjort kunskap till sin egen, man måste även ha med sig ett kritiskt förhållningssätt. Persson och Thavenius (2003) skriver bl.a. i den forskningsrapport som ligger till grund för boken *Skolan och den radikala estetiken* att:

”Den konstnärliga estetiken är för det andra ett formspråk som hela tiden utvecklas och ifrågasätter sig självt. Konstens metod kan beskrivas med ord som öppen, frågande, kritisk. Konsten kan röra vid det tabubelagda, motsägelsefulla, ifrågasättande, ge plats åt osäkerheten. Den kan ge världen mångfald, komplexitet och konkretion. Det betyder inte att konsten överallt och alltid lever upp till sina egna normer. Men de finns där som alltid närvarande möjligheter och förväntningar.” (Persson & Thavenius, 2003, s. 144)

Att arbeta med estetik blir alltså även ett effektivt sätt att arbeta med demokrati eftersom den möjliggör ett ifrågasättande förhållningssätt, en egenskap som behövs i ett demokratiskt samhälle i allra högsta grad. Att arbeta med estetik ger en möjlighet att leva sig in och känna med andra på ett helt annat sätt än mer traditionell skolboksundervisning. Estetiken kan i många fall vara komplex och motsägelsefull men även det är något som faller inom demokratins ramar eftersom det är sådan vår omvärld ser ut.

Kreativitet är en egenskap som också är högt värderad och eftertraktad i vårt samhälle idag. Det kan man se genom att läsa platsannonserna för i princip vilket yrke som helst. Uttryck som ”vi ser gärna att du är kreativ och klarar av att hantera nya och oväntade situationer” är regel snarare än undantag i beskrivningarna för vilken slags person det är som arbetsgivaren eftersöker oavsett om du ska arbeta inom den offentliga eller den privata sektorn. Därför är det för mig underligt att detta inte är en egenskap som premieras i större utsträckning i skolans värld. Gardner menar att man tidigt måste börja lägga en grund för denna förmåga hos människan. Genom att stödja barnet i dess naturliga upptäckarlusta och låta det få undersöka fenomen på många olika sätt och undviker att gå in med de ”rätta” svaren kan barnet bygga upp ett ”kreativitet kapital” som det kan dra nytta av senare i livet:

”Om barnen i unga år har möjlighet att upptäcka mycket om sin omvärld och gör detta på ett behagligt, utforskande sätt, kommer de att samla in ett ovärderligt ’kreativetskaptal’, som de kan dra nytta av senare i livet” (Gardner 1995, s. 49-50).

För att bygga detta ”kreativetskaptal” måste man alltså tidigt, på sitt eget sätt få lov att utforska sin omvärld och komma på lösningar och svar på de frågor som kan tänkas intressera en. Vi måste börja se på lärande som vägen till målet och inte bara själva målet, själva lärandet och inte bara kunskapen. Genom att arbeta med konstarnas olika uttrycksformer kan företeelser belysas från flera olika håll och förstås av eleverna på fler eller annorlunda sätt. Vi är hela vår kropp och upplever vår omvärld med hela vår kropp, därför är vi också beroende av hela vår kropp och alla våra sinnen då vi lär oss och skapar oss en förståelse av fenomen och företeelser i vår omvärld. Elever i det svenska skolsystemet måste få tillåtas att använda den till fullo.

Enligt min åsikt måste skolan premiera ett utforskande arbetssätt, skolan måste skapa tid och rum för eleverna att gå på djupet med det de arbetar med genom att få lov att använda sig av flera varierande arbetssätt och därigenom utveckla sin kreativitet. Genom ett sådant fördjupat arbetssätt får elever möjlighet att förstå meningen med det de gör och därmed också en möjlighet att se sin egen utveckling. Min analys blir därför att estetiska läroprocesser behövs, inte för att ersätta, utan för att komplettera andra sorters läroprocesser och de har alla ett lika betydande värde då det gäller vårt lärande.

6. Slutord

6.1 Slutdiskussion

Vad för slags kunskaper är det då som skolan behöver rusta elever med inför framtiden? Det finns ingen som vet hur vårt samhället kommer att se ut om tio, tjugo eller femtio år. Därför är det viktigt att skolan utbildar initiativrika, kreativa och ansvarstagande samhällsmedborgare som kan hantera vilken potentiell framtid det än blir. Vi måste i första hand fokusera på att fördjupa förståelsen av och höja kvaliteten i elevernas läroprocesser, istället för att titta på prestationer och resultat. Elever måste få en chans att lära sig på djupet och komma bort från ytinlärandet, där man inte använder sina kunskaper i ett funktionellt syfte, för att vara väl rustade inför framtiden. Hur gör vi det då?

Enligt Howard Gardner har alla människor sju olika slags intelligenser, hos olika människor förekommer de i olika utsträckning men de finns hos oss allihop. Dessa sju intelligenser hjälper oss att bilda helhetsintryck av vår omvärld och vi kan inte bortse från det faktum att vi behöver dem allihop. I och med att de förekommer olika starkt hos olika individer har vi också olika sätt att uppfatta och hantera den information vi får från vår omvärld. Vi lär oss om och förstår vår omvärld på olika sätt utifrån vilka intelligenser just vi är starka i. Detta är något som skolan måste ta hänsyn till i sin undervisning, vi måste erbjuda elever ett varierande antal arbetssätt och metoder för att alla de olika intelligenserna ska kunna få stimulans och alla elever få en chans att lära och utvecklas på lika villkor. Om vi enbart fokuserar på vissa av de sju intelligenserna kommer oundvikligen ett stort antal elever att falla mellan stolarna och gå ur skolan med bristfälliga kunskaper och en känsla av akademiskt misslyckande då just deras kompetenser och lärstilar inte setts som lika värdefulla och därmed kanske även känslan av att inte vara lika värdefull som individ då man har svårt att passa in den förutbestämda normen. Gardner anser liksom Vygotskij att det är viktigt att ha kunniga förebilder vars kunskap eleven kan "klättra på" för att nå längre i sitt lärande än vad man skulle ha gjort annars.

Enligt Lev Vygotskij är en rik erfarenhet en förutsättning för en rik fantasi, och med en rik fantasi kan vi människor och vårt samhälle utvecklas till oanade höjder. Eftersom det är vår fantasi som möjliggör vår kreativa kombinationsförmåga att få nya idéer och uppfinna nya saker är den en förutsättning för vårt fortsatta lärande. Om man i skolan erbjuder en rik variation av ämnen och arbetsmetoder, däribland de estetiska, ger vi eleverna möjligheter till att få göra sig rika erfarenheter och därmed kan de också bli innovativa och kreativa tänkare som kan hantera vilken slags framtid som än må komma.

Många lärare jag träffat klagat ofta på hur svårt det är att genomföra lektioner då elever under lång tid förväntas sitta stilla och bara lyssna eller arbeta med stora uppgifter på egen hand efter instruktioner, kan detta bero på Bergströms teori om hur deras hjärnor är utvecklade? Enligt Matti Bergström är våra hjärnor inte färdigutvecklade förrän vi är i tidiga tjugoårsåldern. Våra kognitiva funktioner är helt enkelt inte på det stadiet att vi klarar av för mycket ordning och struktur, och även om vi klarar att sitta still och lyssna så kan man ju ifrågasätta hur mycket vi verkligen lär oss av det? Vi måste, enligt Bergström, få utföra alla möjliga slags aktiviteter för att hela vår hjärna ska få utmanas och vi ska kunna ta till oss kunskaper på ett sätt som passar vår hjärna utifrån var i utveckling den är.

I det informationssamhälle som vi lever i idag där all slags kunskap finns inom räckhåll med bara några knapptryckningar måste elever få med sig metoder för att inhämta kunskap snarare än att få med sig faktakunskaperna själva. De måste få med sig metoder för att inhämta kunskap men även metoder för att kritiskt förhålla sig till dessa kunskaper och metoder att skapa sig en fördjupad förståelse kring fenomen. Estetiska läroprocesser borde enligt mig ha en självklar plats i skolans värld idag, inte för att ersätta de metoder och arbetssätt som redan används, utan för att komplettera och bredda elevers möjligheter att

inhämta kunskap. Genom ett samspel mellan de estetiska och de teoretiska ämnena, att arbeta ämnesövergripande, ges alla elever en möjlighet att på ett bredare plan tillägna sig kunskap. Men det är även viktigt att arbeta med de olika ämnena var för sig, eftersom de har ett egenvärde som inte ska förringas. Om vi väljer att inte ta hänsyn till detta kommer en pedagogisk konsekvens vara att vi redan från början att lägger krokben för våra elever och de kommer att utvecklas till raka motsatsen mot vad läroplanerna syftar till. De kommer inte att ha förutsättningarna att bli initiativrika, kreativa och ansvarstagande samhällsmedborgare om de alla ska pressas in i samma form.

Tittar man på vad som står i de styrdokument som finns för skolan i dag så ingår det i vårt uppdrag som lärare att arbeta på ett sätt som låter alla enskilda elevers behov och kompetenser tillgodose, i Lgr 11 står det under riktlinjer för läraren:

- ”Ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande
- Ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel” (Lgr 11, kapitel 2:2, s. 14)

Jag anser efter att ha läst den litteratur som ligger till grund för denna uppsats att de estetiska läroprocesserna ger en god möjlighet att erbjuda varierande arbetssätt som möjliggör för alla elever att inhämta kunskap och förståelse på just det sätt som passar dem bäst.

6.2 Framtida forskning

Utifrån den debatt som förs kring skolan idag tycker jag mig kunna se att skolan styrs mot ett alltmer faktabaserat klimat, detta trots de flesta lärares högljudda protester. Det ställs allt fler krav på att elever ska ”kunna” saker och att ”flumskolan” måste bort. Att ”flumskolan” måste få ett slut kan jag hålla med om men att flumskola skulle vara synonymt med att i undervisningen använda sig av varierade arbetssätt och låta de estetiska läroprocesserna få ta plats bland dessa arbetssätt håller jag verkligen inte med om.

Det finns redan mycket forskning och litteratur som tyder på att estetiken har en självklar plats i skolan. Läroplanerna tar i sina formuleringar stor hänsyn till detta och begreppet kunskap diskuteras utifrån fyra olika aspekter: fakta, förtrogenhet, färdighet och fantasi. För att skolan ska kunna se till att elever utvecklas inom alla dessa områden måste värderingen dem emellan bort. De mätbara faktakunskaperna kan inte vara de som väger tyngst eftersom alla dessa aspekter på kunskap fyller olika funktioner och kompletterar varandra. Vi vet inte vilken slags framtid våra elever kommer att möta därför måste vi rusta dem väl på alla fronter.

Framtida forskning måste syfta till att ytterligare utreda om och vilka betydelser de estetiska läroprocessernas har för lärandet. Ett förslag till framtida forskning är att göra en jämförande studie mellan skolor som har inriktning på att arbeta med estetiska läroprocesser och de som inte har den inriktningen för att säkerställa statistiskt om det finns några skillnader i elevernas resultat och kunskapsinhämtning. Detta måste även vara en longitudinell studie för att se vad dessa elever senare i livet har användning eller inte har användning för, och hur de använder eller inte använder de kunskaper de fått med sig från skolan.

6.3 Avslutande ord

Avslutningsvis skulle jag vilja citera en dikt av en av Reggio Emilia-filosofins grundare, Loris Malaguzzi, som jag anser är tänkvärd för alla som arbetar inom skolväsendet och har med barn att göra.

*Barnet har hundra språk
hundra händer*

*hundra tankar
hundra sätt att tänka
att leka och att tala på
hundra alltid hundra
sätt att lyssna
att förundra att tycka om
hundra lustar
att sjunga och förstå
hundra världar
att uppfinna
hundra världar att drömma fram*

*Ett barn har hundra språk
(och därtill hundra, hundra, hundra)*

*men berövas nittionio.
skolan och kulturen
skiljer huvudet från kroppen*

*Man ber barn:
att tänka utan händer
att handla utan huvud
att lyssna men inte tala
att begripa utan glädje i
att hänföras och överraskas
annat än till påsk och jul.*

*Man ber dem:
att bara upptäcka
den värld som redan finns och
av alla hundra
berövar man dem nittionio*

*Man säger dem:
att leken och arbetet
det verkliga och det inbillade
vetenskapen och fantasin
himlen och jorden
förnuftet och drömmarna
är företeelser
som inte hänger ihop.*

*Man säger dem:
att det inte finns hundra
Men barnet säger:
Tvärtom, det är hundra som finns!*

5. Referenslista

Elektroniska källor:

Björklund, Jan (2011-03-13). Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder. *Dagens Nyheter*:

<http://www.dn.se/debatt/dags-for-lararen-att-ater-ta-plats-i-skolans-kateder>, 2012-01-11

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen, Lgr 11:

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575, 2011-11-14

Nationalencyklopedin:

<http://www.ne.se> 2011-12-12

Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. forskningsrapport:

<http://mm.konstfack.se/mikromarc/pdf/utbrapp103.pdf>, 2012-01-11

Politikerbloggen:

<http://politikerbloggen.nyheter.se/2008/04/07/8644/>, 2011-11-16

Skollagen:

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800#K1>, 2011-11-14

Tryckta källor:

Asplund Carlsson, Maj & Olsson, Bengt & Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson, Ingrid (2011). *Konsten att lära barn estetik. En utvecklingspedagogisk studie av barns kunskaper inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag

Aulin Gråhamn, Lena & Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur

Bergström, Matti (1996). *Barnet - den sista slaven*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Bergström, Matti (1995). *Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Bergström, Matti (1997). *Svarta och vita lekar. Kaos och ordning i hjärnan – om det lekande barnet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Esaïasson, Peter & Giljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wägnerud, Lena (2007).

Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad. Stockholm: Norstedts juridik

Gardner, Howard (1992). *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books AB

Gardner, Howard (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books AB

Gilje, Nils & Grimen, Harald (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Hansen, Stefan (2000). *Från neuron till neuros. En introduktion till modern biologisk psykologi*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Hjort, Madeleine (2002). "Från intryck till handling" i Hjort, Madeleine & Unander-Scharin,

- Åsa & Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (2002). *Kilskrift – om konstarter och matematik i lärandet* (s. 35-53). Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Jederlund, Ulf (2002). *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Stockholm: Runa förlag
- Lindberg, Siw (2002). ”Den här klassen är ju inte så musikalisk” i Hjort, Madeleine & Unander-Scharin, Åsa & Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (2002). *Kilskrift – om konstarter och matematik i lärandet* (s. 163-170). Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Lindström, Lars (2002). ”Att lära genom konsten” i Hjort, Madeleine & Unander-Scharin, Åsa & Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (2002). *Kilskrift – om konstarter och matematik i lärandet* (s. 107-131). Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Pramling, Samuelsson Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur
- Renberg, Bo (2006). ”Rytm, rap och retorik – om svenska, språk och estetik” i Alerby, Eva & Elíðóttir, Jórunn (red.) (2006). *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 61-85). Lund: Studentlitteratur
- Sandahl, Anita (2006). ”Matematik som konst eller konst som matematik” i Alerby, Eva & Elíðóttir, Jórunn (red.) (2006). *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 87-104). Lund: Studentlitteratur
- Steingrimsdóttir, Maria (2006). ”Storyline och aktivt lärande – att stärka estetiska upplevelsen” i Alerby, Eva & Elíðóttir, Jórunn (red.) (2006). *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 47-59). Lund: Studentlitteratur
- Vygotskij, Lev Semënovic (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Wallén, Göran (1993). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur