



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Estetikens vara eller icke vara i skolan

En textanalytisk undersökning av entreprenöriellt lärande,
kreativitet och estetiska läroprocesser

Anna Hammarstrand
Marika Sjöqvist

LAU 395, VT 2012
Examensarbete
Handledare: Jan Ericsson
Examinator: Maria Bania
Rapportnr: VT12-6100-12

”Everybody is a genius, but if you judge a fish by its ability to climb a tree it will live its whole life believing that it is stupid”¹

Einstein

¹<http://www.goodreads.com/quotes/101458-everybody-is-a-genius-but-if-you-judge-a-fish>

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Estetikens vara eller icke vara i skolan – En textanalytisk undersökning av entreprenöriellt lärande, kreativitet och estetiska läroprocesser

Författare: Anna Hammarstrand & Marika Sjöqvist

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Jan Ericsson

Examinator: Maria Bania

Rapportnummer: VT12-6100-12

Nyckelord: Entreprenöriellt lärande, kreativitet, estetik, estetiska läroprocesser, Dewey.

Sammanfattning: De nya styrdokumenterna för den svenska gymnasieskolan har medfört att de estetiska ämnena nedprioriterats och borttagits som obligatorium. Istället har fokus förflyttats till ett entreprenöriellt lärande. Uppsatsens syfte är att undersöka vilka belägg som kan finnas i litteratur, forskning och historik för att påvisa betydelsen av estetik och estetiska läroprocesser i skolan. Detta görs i förhållande till styrdokumenterna och det entreprenöriella lärandet som eftersträvas i den nya gymnasiereformen, Gyll. Uppsatsen utgår från frågeställningen: Måste det entreprenöriella lärandet innebära att estetik och estetiska läroprocesser inte längre får plats i undervisningen? Vi har valt att genomgående utföra en textanalytisk undersökning av tidigare forskning av entreprenöriellt lärande, kreativitet och estetik. På så sätt hoppas vi belysa valet av att förminska det estetiska ur styrdokumenterna för gymnasieskolan. Estetiska läroprocesser kan i hög grad öka de kompetenser som tillskrivs det entreprenöriella lärandet såsom bland andra självförtroende, förmåga att reflektera, behov och lust, handlingskraft och lösningsorienterat tänkande. Estetiska upplevelsers betydelse för mänsklig utveckling stöds av filosofer, forskare och teoretiker genom tiderna, från Platon via John Dewey till Anne Bamford. Det entreprenöriella lärandet arbetar med kreativitetsfrämjande metoder för ett målinriktat syfte. Den kreativa förmågan ska gå via individen för att utveckla samhället och därmed leda till något konkret och produktivt. Estetiska läroprocesser syftar istället mot att utveckla individen, dess individuella förmågor och lusten att lära. Genom att stärka och utveckla individen stärker man i förlängningen också samhället. Estetiska läroprocesser är ett individinriktat lärande medan det entreprenöriella är produktionsinriktat men båda eftersträvar samma individuella förmågor. I så väl det entreprenöriella lärandet som i de estetiska läroprocesserna framhålls betydelsen av ett kreativt skapande och förhållningssätt. De estetiska läroprocesserna är ett medel för att nå ett entreprenöriellt lärande genom att nyttja kreativiteten i motivationsberikande undervisning och som redskap eller metod för en varierad undervisningsform.

Innehåll

1 Inledning	6
1:1 Syfte och frågeställning	6
1:2 Metod och material	7
1:3 Teori.....	7
1:4 Tidigare forskning	8
1:5 Disposition.....	9
2 Den nya gymnasiereformen.....	10
2:1 Lek, estetik och entreprenörskap i styrdokumentet	11
2:2 Nyckelkompetenser	13
2:3 Entreprenöriellt lärande	14
3 Kreativitet	17
3:1 Kreativitetsbegreppet.....	17
3:2 Kreativitet och nutida hjärnforskning.....	18
3:3 Kan man mäta och bedöma kreativitet?.....	19
3:4 Vad mäter man?.....	20
4 Kreativitet och skola.....	21
4:1 Kreativa elever.....	21
4:2 Kreativitet och bedömning i skolan.....	21
5 Estetik	23
5:1 Estetikbegreppets historia	23
5:1:1 Antiken.....	23
5:1:2 Medeltiden.....	24
5:1:3 Renässans.....	24
5:1:4 Upplysningen.....	25

5:1:5 1800-talet.....	26
5:1:6 1900-talet till idag.....	26
6 Estetik och skola.....	28
6:1 Estetikbegreppet i skolan.....	28
6:2 Estetik och lärande.....	29
6:3 Estetiska läroprocesser	31
7 Avslutande diskussion	34
Appendix 1.....	36
Källförteckning	37

1 Inledning

”Hur utbildar man elever till ett samhälle man inte vet något om, men som troligen präglas av mångkulturalitet, nya kvalifikationskrav, snabba förändringar och krav på social kompetens?” (Folkesson, Rosendahl, Längsjö, Rönnerman, 2004:46). Idag lever vi i ett samhälle som ständigt förändras, förnyas, och utvecklas. De elever som börjar första klass i år 2012, kommer att ta studenten år 2024. Hur kommer samhället att se ut då? Vilka kompetenser och förmågor kommer de att behöva? Hur kan vi i skolan förbereda dem på bästa sätt för en så oviss framtid?

När 2009 utropades till ett år för innovation och kreativitet sammanställde närmare trettio konstnärer, entreprenörer, ekonomer och designers ett manifest som gavs ut av EU-kommissionen. I detta manifest skriver de att ”kreativiteten är en grundläggande dimension i mänsklig verksamhet. ... Mer än någonsin beror Europas framtid på européernas fantasi och kreativitet.” (EU-kommissionen, 2009). Författarna sätter upp sju mål i sitt manifest som bland annat handlar om att vårda och uppmuntra kreativiteten i det livslånga lärandet. Teori och praktik går hand i hand och man bör därför göra skolor och universitet till platser där både elever och lärare ägnar sig åt kreativt tänkande och ”learning by doing”. För att målen ska uppnås anser manifestförfattarna att vi behöver en skola som utvecklar elevernas förmåga till kritiskt tänkande, problemlösning och till att utföra kreativa projekt. De menar också att vi behöver främja den kreativa sektorn genom att bygga broar mellan konstämnen, vetenskap och näringslivet.

Den nya gymnasiereformen som kom 2011 verkar vid en första anblick riva dessa broar. De estetiska ämnena har istället nedprioriterats. Obligatoriet är borttaget och de estetiska ämnena ska nu enbart erbjudas som valbara. Det faktum att de inte heller har direkt meriterande poäng innebär i förlängningen att det troligtvis kommer att leda till ett stort bortfall av estetiska ämnen inom gymnasieskolan. De nya styrdokumentet fokuserar istället på entreprenörskap och ett entreprenöriellt lärande. Men vad innebär det egentligen?

1:1 Syfte och frågeställning

Författarna bakom denna uppsats har en bakgrund inom teater och teaterpedagogik varför estetisk verksamhet och estetiska läroprocesser ligger varmt om hjärtat.

Syftet med uppsatsen är att undersöka vilka belägg som kan finnas i litteratur, forskning och historik för att påvisa betydelsen av estetik och estetiska läroprocesser i skolan. Detta görs i förhållande till styrdokumentet och det entreprenöriella lärandet som eftersträvas i den nya gymnasiereformen, Gy11.

Vi utgår från frågeställningen:

Måste det entreprenöriella lärandet innebära att estetik och estetiska läroprocesser inte längre får plats i undervisningen?

1:2 Metod och material

Vi har valt att genomgående utföra en textanalytisk undersökning av tidigare forskning av entreprenöriellt lärande, kreativitet och estetik vilka vi fokuserar på i denna uppsats. På så sätt hoppas vi belysa valet av att förminska det estetiska ur styrdokumentet för gymnasieskolan. Estetiska läroprocesser kan i hög grad öka de kompetenser som tillskrivs det entreprenöriella lärandet såsom bland andra självförtroende, förmåga att reflektera, behov och lust, handlingskraft och lösningsorienterat tänkande.

Flera styrdokument används för att kunna påvisa de förändringar som skett i formuleringar kring estetik och lek i riktning mot det entreprenöriella lärandet i dokumenten. De styrdokument som främst diskuteras är Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, och gymnasiereformen Gy 11. I första hand är det den gymnasiala utbildningen som diskuteras men för att kunna påvisa hur betydelse av lek och estetik förändras med ålder har vi ett fåtal hänvisningar även till andra styrdokument.

Den forskning som tillgåtts kring det entreprenöriella lärandet har mestadels inhämtats via internet. Anledningen till internet som den främsta källan är helt enkelt att utgiven information är mer begränsad då det entreprenöriella lärandet inom skolan är ett relativt nytt fenomen. Den internetkälla som för detta ändamål i huvudsak har använts är forskning.se. Denna sida drivs av tio myndigheter och stiftelser såsom bland andra: Naturvårdsverket, Energimyndigheten, Forskningsrådet för Arbetsliv och Socialvetenskap, Riksbankens Jubileumsfond samt Vårdalstiftelsen. Dessutom samarbetar de med universitet och lärosäten runt om i Sverige. Forskning.se har Vetenskapsrådet som förvaltande organ sedan starten 2002.

Materialiet kring kreativitet är till större delen taget från nyskrivna artiklar ur *Creativity Research Journal* och från boken *Measuring Creativity* som är en sammanställning av debattartiklar och föreläsningar från den internationella konferensen om kreativitetens mätbarhet "Can creativity be measured?", som hölls i Bryssel i maj 2009.

Estetikkapitlet har ett flertal källor där avhandlingar av Margareta Grahn och Monika Lindgren, tillsammans med böcker om det estetiska lärandet och estetiska läroprocesser av Austring och Sørensen samt Lindstrand och Selander utgör den största delen.

1:3 Teori

Den här uppsatsen har sin grund i ett sociokulturellt perspektiv med Lev Vygotskij och John Dewey som inspirationskällor. Det sociokulturella perspektivet innebär att lärandet sker ur kommunikativa situationer i samspel med andra. Kommunikation, samarbete, samspel och interaktion är betydande begrepp inom sociokulturen där man betonar kognitiva färdigheter som viktiga för individens utveckling. Roger Säljö (2000), framstående forskare inom sociokulturellt lärande, säger angående läroprocesser: "Lärande och utveckling sker genom deltagande i sociala praktiker." (2000:236). Säljö talar även om vårt kollektiva minne som byggsten för förkovrande av kunskap. Lärande genom interaktion ökar såväl föreställningsförmågan som fantasin och metakognitiva processer blir därmed utvecklade. Appropriationen, det vill säga att man omvandlar och tillägnar sig kunskap, ökar också, eftersom ur sociokulturellt perspektiv anses inte bara det man lär sig på lektionstid vara kunskap utan förmågan att kunna omvandla all sorts information till individuell kunskap ger ett

meningsfullt sätt att lära. Lärande pågår således konstant och i alla situationer. Angående lärande menar Säljö:

Även människor, som vid en ytlig betraktelse inte tycks engagerade i att lära sig något eller som tar helt avstånd från läroprocessen i skolan, kan i själva verket vara i färd med att utveckla expertis av helt annat slag, ... Den intressanta frågan blir att utröna varför människor engagerar sig i och motiveras av vissa läroprocesser, medan det ofta är svårt att skapa ett sådant engagemang i andra sammanhang. Men människan kan inte undvika att lära. (Säljö 2000:28)

Denna formulering syftar inte enbart till att påminna om att pedagogerna ska försöka förstå och lära känna sina elever, för att kunna aktualisera och göra det pedagogiska innehållet av undervisningen relevant för eleverna, utan även en påminnelse om att vi alla är olika och att varje lärandeprocess är unik. Därför är det viktigt att lektionerna ska upplevas som inspirerande och att eleverna ska känna sig motiverade inför ett livslångt lärande. ”I en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden” (2000:13).

John Dewey var filosof och pragmatiker. Deweys pragmatiska filosofi inspirerade till hans begrepp ”learning by doing”, som blivit hans pedagogiska ”varumärke”. ”Learning by doing” är också kännetecknet både för estetiskt lärande, genom dramatiska övningar som till exempel rollspel, och för entreprenöriellt lärande där undervisningen ska knytas till samhället, och därmed innehåller autentiska övningar. Enligt Dewey ska skola och samhälle ha ett nära samband och interagera med varandra (Dewey, 1999). Undervisningen ska utgå från elevernas eget intresse och erfarenheter, där lärarens roll är att handleda och utmana elevernas kreativa tänkande (Sundgren, 2005). Sundgren säger: ”Poängen i hans [Deweys] pedagogiska teori är att se handlandet som ett led i en oändlig kedja bestående av flera moment: avsikt-planering-handling-reflektion-bedömning av resultat-ny avsikt och så vidare”(2005:110).

1:4 Tidigare forskning

Det entreprenöriella lärandet är relativt nytt i forskningssammanhang och kom som en strategi från regeringen 2009, för att därefter öka i betydelse i styrdokumenterna i den nya regeringsreformen 2011. Förutom Regeringens Strategiförslag används även Europaparlamentets Nyckelkompetenser för Livslångt Lärande, från 2006, som underlag för hur entreprenöriellt lärande framställts, gällande utvecklingen av utbildning och styrdokument anpassade för en europeisk marknad.

Kreativitet har intresserat forskare under en lång period och det finns mycket forskning att tillgå. Vi har dock inriktat oss mest på nutida forskning, det vill säga den forskning som utförts under 2000-talet. Orsaken till vårt intresse kring den nyare forskningen är kreativitetens mätbarhet och kreativitetens påverkan på den mänskliga hjärnan som utforskats under senare år. Inom kreativitetsforskningens fyra ursprungliga traditioner (psykodynamisk, kognitiv, behavioristisk och humanistisk) finns idag många olika forskningsområden. Bland dessa kan man exempelvis finna forskning om den kreativa processen, den kreativa personligheten, den kreativa produkten, miljöer som främjar kreativitet, attityder gentemot kreativa människor,

samt hur man kan underlätta kreativitetsutveckling i bland annat utbildningssammanhang (Fryer, 2012). I denna uppsats kommer vi att kortfattat behandla flera av dessa.

Estetiken har en lång historia av tidigare framför allt filosofisk forskning bakom sig, av vilken enbart en bråkdel kommer att gås igenom under ”Estetikbegreppets historia”. Vad gäller forskning om estetikens roll i skolan och för lärandet kan man läsa mellan raderna redan från antiken men någon specifik forskning inom detta område satte dock inte igång förrän på 1990-talet. Estetiska läroprocesser är däremot relativt nytt inom forskningsfältet. Ett fält som dessutom är ”spretigt och befinner sig i olika skärningspunkter: mellan konst och konstnärliga praktiker, estetik och estetiska verksamheter och vetenskap och forskningspraktiker” (red. Lindstrand & Selander, 2009:122).

1:5 Disposition

Kapitel 2, ”Den nya gymnasiereformen”, bearbetar styrdokument och det entreprenöriella lärandet. Fokus ligger på hur formuleringar i styrdokumentet har förändrats i och med den nya regeringsreformen och ger även en bild av vad det entreprenöriella lärandet kan leda till i undervisningen.

Kapitel 3 och 4, ”Kreativitet” och ”Kreativitet och skola”, behandlar en betonad nämnare i både estetik och entreprenöriellt lärande, nämligen kreativiteten. Kapitlet inleds med en förklaring kring kreativitetsbegreppet och fortsätter sedan med att konkretisera det begreppet genom bevisad forskning. I kapitel 4 behandlas kreativiteten i ett skolperspektiv med fokus på vad det kan göra för lärandet.

Kapitel 5, ”Estetik”, ger en historisk överblick av estetikbegreppets förändring och estetikens betydelse från antiken till idag.

Kapitel 6, ”Estetik och skola”, behandlar sedan estetikens betydelse för lärandet och de belägg som redovisas från forskning, kring estetik, för att påvisa vikten av estetiska läroprocesser som det lustfyllda lärandet.

I Kapitel 7, ”Avslutande diskussion”, väver vi ihop dessa delar för att nå fram till frågeställningen om det entreprenöriella lärandet måste innebära att estetik och estetiska läroprocesser inte längre får plats i undervisningen.

I denna uppsats är författarna två till antalet och för förtydligande av ansvarsfördelning, gällande textens innehåll, är det av vikt att redovisa vem av författarna som gjort vad. Marika har haft huvudansvar för ”Inledning” och ”Den nya gymnasiereformen”. Anna för ”Estetik” och ”Estetik och skola”. Kapitlen 3 och 4 och ”Avslutande diskussion” är skrivet gemensamt. Huvudansvar innebär att en av författarna haft störst ansvar gällande val av material och textformulering för sagda kapitel, dock har båda tillfört stycken och/eller citat i varandras kapitel genomgående i uppsatsen, vilket sedan har skapat denna gemensamma text.

2 Den nya gymnasierformen

Vad som räknas som kunskap och värdefulla förmågor är olika beroende på var och när du befinner dig men det finns en utpräglad hierarki bland skolämnena som ser ungefär likadan ut över hela världen. Överst finner man matematik, naturvetenskapliga ämnen och språk, sedan övriga humanistiska ämnen och sist de konstnärliga, där bild och musik står över drama och dans, hävdar Sir Ken Robinson under en TED-föreläsning, 2006 (ted.com/talks).

När skolan blev allmän för snart två hundra år sedan eftersträvades andra förmågor än vad samhället behöver idag. I det då begynnande industrisamhället skulle skolan fostra sina elever till att bli ödmjuka, lydiga och tålmodiga genom obestridd katederundervisning och hård disciplin. Idag behövs istället kreativa, initiativrika och ansvarstagande människor som kan hantera en värld i ständig förändring. Skolan kan därför inte bedriva samma slags undervisning idag som på 1800-talet. Sir Robinson menar att vi radikalt måste förnya vårt sätt att se på intelligens och det sätt vi utbildar våra barn på för att de ska kunna möta en framtid vi idag inte vet något om.

Precis som mycket av de senaste decenniernas forskning inom lärande och utbildningsvetenskap, sätter professor Robinson estetiken och kreativiteten i fokus, men menar att skolan istället fokuserar på akademisk förmåga. Han menar att "creativity now, is as important in education as literacy" men, fortsätter han: "We don't grow into creativity, we grow out of it, or rather we get educated out of it" (ted.com/talks, 2006).

The significance of the arts and aesthetic experience for development and learning has received increasing attention in recent years among educational theorists and practitioners. Ironically, the recognition of the importance of experience with works of art for children's development and learning has coincided with educational trends that have constrained the time and resources available for these experiences. High-stakes testing and standardized, scripted curricula leave little if any time in the school day for open-ended, child-centered arts activities. (Helen L Johnson, 2007:311)

Den nya svenska gymnasierformen följer denna trend med mer styrd kontroll över undervisningen och fler så kallade *high-stakes* tester, det vill säga "prov där mycket står på spel" (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010:236). Samtidigt har GY11 fokus på ett entreprenöriellt lärande som grundar sig på kreativt tänkande, självförtroende och innovationsförmåga. Skolminister Björklunds fokusering på betyg och resultat kan dock vara förödande för den åtråvärda kreativiteten och självförtroendet. "Ett ökat fokus på proven i kombination med tydligare definierade mål i läroplanen riskerar leda till att de pedagogiska relationerna ändras på ett sätt som gör skolan statisk", skriver Christian Lundahl och menar att det då enbart "handlar om att nå redan på förhand bestämda mål, vilket i sin tur begränsar utrymmet för lärande" (2010:237)

Lundahl tar upp en studie gjord av Harlen och Deakin i England (2002) som fann att lågpresterande elever fick sämre självförtroende och det blev en tydlig korrelation mellan prestation och självkänsla. Studien visade också att lärare började anpassa sin undervisning efter proven vilket medförde att de förmedlade mer "färdiga kunskaper", vilket missgynnade elever som behövde mer kreativa och aktiva lärandesituationer. Prestationen blev viktigare för eleverna än själva kunskapsmålen. Resultaten spelade större roll än kunskapen vilket ledde till ökad ångest och en ökad fokusering på

”betyg som status” (2010:236).

Den fokusering på betyg och resultat som drivs av den nya gymnasiereformen kan leda till att enbart det ”mätbara blir det undervisningsbara”(2010:237) vilket för eleverna kan innebära ett ytlärande istället för ett djuplärande – man lär för betygen och inte för livet. De flesta teorier om lärande och kunskapsutveckling som räknas som trovärdiga och reliabla av forskarsamhället idag går, enligt Lundahl, stick i stäv med en sådan fokusering.

Utmaningen för lärare i dagens resultatfokuserade skola är att maximera möjligheterna för eleverna att utveckla sitt kunskapsinhämtande och fördjupa sitt lärande genom upplevelser och erfarenheter. Estetiska upplevelser är särskilt viktiga i detta avseende, menar Helen L Johnson (2007).

The diversity and variability of children’s approaches to learning make aesthetic experiences particularly significant in creating constructive learning environments. At each point in time, children bring with them, always, content and meaning, thoughts and feelings to express (Johnson 2007:317)

Alla individer har med sig ett stort kunskapsförråd, kreativa idéer och historier att dela med sig av. Men det krävs lärandemiljöer som låter dessa förråd växa och utvecklas istället för att förminska. ”We don’t grow in to creativity ... we get educated out of it” (ted.com/talks, 2006).

2:1 Lek, estetik och entreprenörskap i styrdokumentet

I *Läroplan för förskolan Lpfö98* (reviderad 2010) talas det om att skolan ska främja leken och det lustfyllda lärandet. Leken anses viktig och stimulerande för barnets utveckling och är den läroprocess som står i fokus:

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. (Lpfö98 1998:6)

I denna nivå av barns utveckling i de rådande styrdokumentet finns ingenting att läsa om vare sig entreprenörskap eller entreprenöriellt lärande. Formuleringar kring barns lärande tar fasta på det lustfyllda och en motivationsberikande process för att locka till ett livslångt lärande.

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11* (2011), är leken fortfarande betydelsefull: ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet”, står det att läsa under rubriken ”Skolans uppdrag” (Skolverket, 2011:9). Men redan här ges också en särskiljande definition om lekens hemmahörande: ”Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper” (2011:9). Detta särskiljande visar sig sedan också i kursplanerna för respektive ämne där det enbart är i årskurserna 1-3 som leken tas upp. Slutar alltså leken att vara en väsentlig del i det aktiva lärandet när man börjar fjärde klass?

Orden estetik, estetisk eller estetiska läroprocesser kan man dock hitta såväl i de

övergripande målen som i kursplanerna för ett flertal ämnen, såsom: slöjd, svenska, svenska som andraspråk, musik, modersmål, teknik, biologi, matematik, fysik, och kemi. Entreprenörskap däremot nämns enbart i kursplanen för samhällskunskap och under rubriken ”Skolans uppdrag”: ”Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. ... Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap” (2011:9).

I *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola, Gy11* (2011) finns inte lekens betydelse representerat; det lustfyllda har blivit utbytt mot ett mer målinriktat och resultatstyrt lärande. Konst och estetik är dessutom inte alls presenterat som betydelsefullt för lärandet. I Gy11 har estetik tonats ner i kursplaner, och formuleringar kring ett entreprenöriellt lärande ökat. I och med dessa formuleringar uttrycker styrdokumentet ett starkare samband mellan skola och samhälle. En utveckling mot att elever ska bli mer förberedda för arbetsmarknaden och aktiva i näringsverksamheten. Emedan det entreprenöriella lärandet ska genomsyra hela undervisningen och finnas som en röd tråd genom utbildningen har de estetiska ämnena borttagits ur obligatorisk undervisning och finns endast som valbara kurser. Detta innebär alltså att lekens betydelse i styrdokumentet minskar i takt med att åldrarna på eleverna ökar, helt i kontrast till Lev Vygotskijs (1995) antagande om fantasins utveckling hos människan:

Vi vet att barnets erfarenhet är betydligt torftigare än den vuxna människans. Vi vet vidare att dess intressen är enklare, mer elementära och torftigare; slutligen har dess förhållande till den omgivande miljön inte heller den komplexitet, nyansrikedom och mångfald som utmärker den vuxna människans beteende, och detta är ju alla de viktigaste faktorerna som bestämmer fantasins arbete. Barnets fantasi är, såsom redan framgått tydligt, inte rikare utan fattigare än den vuxna människans fantasi: under barnets utvecklingsprocess utvecklas också fantasin, som först hos den vuxna människan uppnår sin fulla mognad. (Vygotskij 1995: 40)

I hela västvärlden blåser just nu samma vindar där fantasi och kreativ förmåga anses vara det som ska bringa rätsida på såväl den ekonomiska krisen som att rusta oss för en framtid vi inte vet något om. Vid en närmare titt på hur lektioner är planerade ute i skolorna runt om i västvärlden ser man dock att det är ytterst lite som är specifikt anpassat för att underlätta och stimulera kreativitet, menar den amerikanska konstnären och professorn Olivia Gude (2010:31).

Gude anser även att det leks för lite i skolan. ”Playing, [is] a necessary component of any creative process” (2010:35), skriver hon och fortsätter med att lägga fram ”the ability to play” (2010:36) som främsta egenskap hos kreativa personer. ”Although it may seem counterintuitive, a creativity curriculum must be structured to teach methods and practices of playing with elements and concepts” (2010:36). Det primära målet för en läroplan som främjar kreativitet borde därför vara att utveckla elevernas kapacitet att instinktivt bemöta alla situationer med ett lekfullt kreativt beteende.

2:2 Nyckelkompetenser

2006 utarbetade Europaparlamentet *Nyckelkompetenser för livslångt lärande – en europeisk referensram*, en rekommendation för politiskt samarbete inom utbildning för medlemsländerna i den europeiska unionen. De nyckelkompetenser som parlamentet anser vara nödvändiga för ”personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social sammanhållning och anställbarhet i ett kunskapsbaserat samhälle” är bland annat² kommunikativ kompetens på modersmål och främmande språk, vilket även innefattar språklig interaktion i kreativ form; social och medborgerlig kompetens; initiativförmåga och entreprenörskap, vilket bland annat innebär kreativitet, innovation, risktagande och förmågan att omforma idéer till handling; samt kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer. Den sistnämnda definieras som: ”En god uppfattning om betydelsen av kreativa uttryck när det gäller idéer, erfarenheter och känslor i olika medier, inbegripet musik, scenkonsterna, litteratur och de visuella konsterna” (EU-kommissionen, 2007:12).

Nyckelkompetenserna är utvecklade med tanke på vad som är viktigt för unga människor i vår nutida samtid i deras förberedelser för ett vuxenliv efter avslutad utbildning. I utvecklingen av dessa kompetenser togs inte hänsyn till lärandet kring ämnen utan snarare till det önskade resultat efter avslutad utbildning och hur unga människor förbereder sig för ett vuxenliv. Ett sådant perspektiv av lärande går utanför ett kunskapslärande och inriktar sig mer på den lärande som individ, menar Hélène Clark (red. Villalba 2009:239)

På grund av vår hastigt ökande samhällskultur gällande olika strukturer i personliga, sociala och arbetsrelationer ökar vikten av kreativitet som kompetens. Kreativitet är viktig för att unga människor ska kunna utveckla sin fulla potential och se de framtida möjligheter som finns att tillgå i ett globalt samhälle. Därmed blir kreativitet lika betydande som ämneskunskap det vill säga att kompetenser såsom kreativitet, kritiskt tänkande, problemlösning och entreprenörskap blir lika viktiga som traditionella ämnen liksom språkkunskap, matematik och fysik. (2009:240)

Enligt den nya svenska gymnasieförordningen ska skolan:

stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem. Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra... Vidare ska skolan utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens. (Gy11 2011:4)

Bakgrunden till detta är att utveckla så kallade entreprenöriella förmågor:

Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande. Därigenom ökar elevernas möjligheter att kunna starta och driva företag. Entreprenöriella förmågor är värdefulla för arbetslivet, samhällslivet och vidare studier. (Gy11 2011:4)

Kreativitet ingår i samtliga nyckelkompetenser som en viktig komponent både för

² För komplett lista se t.ex.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm

individuell utveckling och med möjlighet att utvecklas. Clark menar att kreativitet är grunden för all typ av lärande och för ett livslångt lärande på grund av dess möjligheter att använda nya perspektiv (red. Villalba 2009:241). All appropriering av kunskap är likaledes beroende av kreativitet; av ett öppet synsätt, att byta perspektiv eller tänka i nya banor. Eftersom en av nyckelkompetenserna är entreprenörskap understryks explicit betydelsen av kreativitet för ett entreprenöriellt lärande, där utvecklandet av nya perspektiv är grundläggande.

2:3 Entreprenöriellt lärande

Dagens samhällsklimat har gått från ett industrisamhälle till ett kunskapssamhälle där förmågor som kreativitet, nytänkande och initiativtagande är betydelsefulla faktorer för vidare utveckling. Inom det entreprenöriella lärandet betonas dessa förmågor och framhålls i styrdokument för gymnasiet, Gyll, gällande undervisningen. I styrdokumenterna används även ordet entreprenörskap i såväl ”Skolans värdegrund och uppgift” som i kursplanerna. Dock framstår begreppen entreprenöriellt lärande och entreprenörskap som aningen skilda åt gällande lärandet, beroende på varifrån formuleringen kring begreppet kommer.

Enligt forskning.se kommer ordet entreprenörskap från franskans ”entreprendre” och avser en person som är driftig, handlingskraftig och effektiv. Begreppet entreprenörskap har sitt ursprung i ekonomi och näringslivsverksamhet och det är denna association av begreppet som är vanligast förekommande i den allmänna uppfattningen kring entreprenörskap. Ur denna allmänna uppfattning, i betydelsen att kunna starta-eget och/eller vara aktiv som företagare, betonas Regeringskansliets *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet* (2009):

Utbildning som inspirerar till entreprenörskap kan bidra till att fler unga människor kan och vill starta och driva företag. Fler företag som bygger på nya idéer är viktigt för att öka sysselsättningen, för att förstärka utvecklingskraften i hela Sverige och för att stärka Sveriges konkurrenskraft i en alltmer globaliserad värld. Entreprenörskap och företagande hänger nära samman. Entreprenörskap handlar om att utveckla nya idéer och att omsätta dessa idéer till något värdeskapande. Värdet kan skapas i företag, i offentlig verksamhet och i föreningslivet. (2009:4)

Även Europeiska Socialfonden, ESF, talar om entreprenörskap som en av de viktiga faktorerna i dagens globalt inriktade arbetsmarknad:

Entreprenörskap är en av åtta nyckelkompetenser som ... beskrivs som nödvändiga för att klara sig på dagens europeiska arbetsmarknad. Det är numera allmänt vedertaget att entreprenörskap i skolan är ett mycket bredare ämne än träning i hur man startar företag, då det omfattar utvecklingen av personliga kompetenser som kreativitet, initiativförmåga och självkänsla bland många andra. (2010)

Entreprenörskap betonas i Regeringskansliets strategi som betydelsen av att starta och driva företag vilket skiljer sig i viss mån från uttrycket entreprenörskap som framhålls i ESFs inlägg ovan. Europeiska socialfonden betonar nämligen faktorer inom lärandeprocessen som stärker individens förmåga och kompetens, såsom till exempel

självförtroende, kreativitet och initiativförmåga.

Det entreprenöriella lärandet är ett begrepp som hamnat i fokus gällande dagens utbildning och samhällspolitiska synsätt. Detta innebär att entreprenörskap och entreprenöriellt lärande har blivit viktiga begrepp i både politiska sammanhang gällande samhällsutveckling, såväl som i styrdokument och kursplaner för skolan. Dessa begrepp har således medfört att regering och skola samlas under samma diskurs gällande sina strävansmål för ett väl fungerande samhälle under utveckling. De formuleringar som ansetts vara ”flummiga” (folkpartiet.se, 2010) i Lpf 94 har klargjorts i de nya styrdokumenterna och därigenom övergått till att istället betona ett entreprenöriellt lärande. Ett nästintill dualistiskt förhållande mellan estetikens ”flummighet” och det entreprenöriella lärandets näringsverksamhet understryker hur formuleringar kring estetik fått ge vika för ett entreprenörsbetonat lärande.

Skolverkets formulering angående det entreprenöriella stödjer två delar av ett entreprenöriellt lärande, dels ett perspektiv på undervisningen som ska stimulera och utveckla specifika kompetenser hos eleverna och dels ett samhällsfrämjande perspektiv där eleverna ska uppmuntras till att starta eget och bidra till näringsverksamhet.

2010 skrev Petra Greenster och Ingrid Ninni Peterson en uppsats där de genom en kvalitativ metod bestående av en intervjustudie undersökte hur politiker och skolledare beskriver vad begreppen entreprenörskap och entreprenöriellt lärande är i skolan. Deras undersökning leder fram till en åtskild uppfattning där det politiska synsättet betonar starta-eget initiativ och att arbeta för ett uppmuntrande av egen företagsamhet, emedan skolledarna betonar arbetet kring de 22 kompetenser som Marielle Peterson och Krister Westlund (2010:40), från Me University, beskriver och som redovisas i appendix 1.

Me University är ”leverantör av strategier för hur utbildning organiseras och genomförs med självkunskap som utgångspunkt för allt lärande”. De är spetskompetenta inom det entreprenöriella lärandet som de har arbetat med och föreläst om under mer än 15 år. Detta säger Me University om sitt arbete:

Vi ville ... fylla ett begrepp (EL) [entreprenöriellt lärande] som synliggör de förändringar som krävs när hela skolan ställer om sin organisation för att kunna tillmötesgå varje enskild elev i fråga om behov, förutsättningar och preferenser. ... Vi har lyft in sociologiska, psykologiska och pedagogiska resonemang för att förklara något som inte enkelt låter sig förklaras. Nämligen att visa hur elevernas egen livsvärld är central som utgångspunkt för undervisningen i den tid vi lever nu. Därför använde vi oss av begreppen entreprenöriellt lärande och entreprenöriella kompetenser (meuniversity.blogspot.com/)

I Pedagogiska Magasinet från maj 2009 finns en artikel, skriven av Eva-Lotta Hultén, från högstadieskolan Rudenschöldsskolan i Lidköping, Västra Götaland. Det är en av de skolor där pedagoger gått Me Universitys kurs angående entreprenöriellt lärande och deras upplevelser av kursen har varit omvälvande. De säger att barnen växer med det demokratiska ansvaret att få bestämma och ofta lägger nivån på undervisningen högre än vad lärarna gör. Eleverna sätter upp egna mål och blir då även medvetna om styrdokumentens förväntningar angående deras lärandeprocess samt ökar sin metakognitiva förmåga kring sitt eget lärande. Vad de kursutbildade pedagogerna säger är märkbara förändringar hos eleverna är bland annat deras kreativitet och förmåga att hålla föredrag och tala inför andra, dessutom har arbetslusten har ökat.

Angående kursen som pedagogerna genomgått ger Me University följande

beskrivning av kursens mål och vad de anser entreprenöriellt lärande innebära. Pedagogerna får tillfälle att lära sig att ”stärka elevernas inre motivation, deras kreativitet, nyfikenhet och lust att utvecklas och ta ansvar.” Målet är att ”skapa sammanhang i undervisningen” (Hultén, 2009) där eleverna ska få möjlighet att hitta egna drivkrafter och motivation genom självkunskap. Kopplingen mellan självkunskap och entreprenörskap ligger i de kompetenser arbets sättet ska stimulera. Dessa kompetenser är alla hämtade ur läroplanens strävansmål och Me University menar att ”strävansmålen är det som ger liv åt undervisningen” där läraren ska ”integrera elevens intressen, drömmar och styrkor i ämnesundervisningen så att lärandet blir personligt”(2009).

Åsa Falk-Lundqvist är föreståndare för Forskningscentrum Företagsamt lärande, vid Umeå universitet, och sedan våren 2007 har hon anordnat kurser i Företagsamt lärande. Under dessa kurser utvärderar och funderar lärare och skolledare på sin undervisning samt kring betydelsen av lärande. Dessutom reflekterar de över sina förväntningar och uppfattningar kring begreppet lärande. Här används metoder som forumspel, drama och rollspel för att utveckla och bearbeta tankar kring arbetet vilket förhoppningsvis bland annat medför att lärarnas egen kreativitet utvecklas. ”- Vi lever i ett kunskapssamhälle som ställer stora krav på kreativitet, initiativ och nytänkande och kan inte fortsätta med en skola som utbildar för industrisamhället, säger Åsa Falk-Lundqvist (Hultén, 2009).

Skolverket har utgett *Skapa och våga – om entreprenörskap i skolan*, (2010). Här finner man formuleringar kring entreprenörskap i skolan som inte helt osökt för tankarna till John Dewey och hans aktivitetspedagogik ”learning by doing” där teori och praktik, reflektion och handling framhålls som sammanhängande. ”Betydelsefullt i detta sammanhang blir framförallt hur lärare kan relatera styrdokumentet till teorier om företagsamt lärande och utveckla ett förhållningssätt som stimulerar elevers mod och kreativitet.” Vidare står att för detta krävs variation i undervisningen, tillfälle då elever vistas på andra arenor än i klassrummet och att en lärare som ska arbeta företagsamt ”måste våga släppa loss” (Skolverket, 2010:24).

Bengt Johannisson blev Sveriges första professor i entreprenörskap och har bidragit med omfattande forskning kring entreprenöriellt lärande. Johannisson menar:

Att entreprenörskap handlar om kreativ organisering i olika kontexter där skolan är en. Alla barn är entreprenöriella vilket bland annat syns i deras lek och annat skapande som gestaltning i bild och utmaningen för skolan är att inte förstöra dessa entreprenöriella kvaliteter.
(forskning.se)

3 Kreativitet

3:1 Kreativitetsbegreppet

Det finns många definitioner av kreativitet men oftast förknippas det med förmågan att finna nya lösningar, nytänkande eller att byta perspektiv. Kreativt tänkande och kreativ problemlösning ökar vår förmåga att både anpassa oss till och förändra vår omgivning. När något anses vara kreativt betyder det ofta att det är originellt, unikt och nyskapande. I denna betydelse har kreativiteten historiskt sett främst tillhört konstnärsskapandet och den konstnärliga diskursen kring ett artistiskt förhållningssätt men kreativitet lägger grunden även för vetenskapen, filosofin och teknologin. I dag har dock kreativitetsbegreppet krupit närmre en produktivitets- och lönsamhetsdefinition.

Originalitet är viktigt för kreativiteten men det är inte tillräckligt. Originella, nyskapande saker måste också vara användbara och effektiva för att vara kreativa, anser bland andra författarna till *The Standard Definition of Creativity* (Runco & Jaeger, 2012). Om något inte är ovanligt, nytt, och unikt är det inte originellt och därför inte heller nyskapande och kreativt, menar de. Samtidigt måste det även kunna passa in och vara användbart i dagens samhälle (2012:92). Denna åsikt speglar tidens entreprenöriella anda som nu även ska styra den pedagogiska verksamheten i våra skolor.

Tidigare har kreativitet främst förknippats med idéutveckling och konstnärskap, men i dag har betydelsen utvidgats till att också betraktas som en produktivitetsfaktor i vår nya kunskapsbaserade ekonomi. Kreativitet behöver inte bara vara lustfyllt, utan också användbart och i bästa fall lönsamt. (forskning.se)

Denna tanke är emellertid inte ny. Redan på 1800-talet menade den kanadensiske fysikern och poeten Bethune att: ”To mingle the useful with the beautiful, is the highest style of art. The one adds grace, the other value” (Bethune, 1839, i Runco & Jaeger, 2012:93). Användbarhet och produktivitet är dock något som främst förknippas med kreativitet i västvärlden: ”Broadly speaking, Eastern approaches tend to emphasize being creative; in the West there is more emphasis on creative production” (Fryer, 2012:24).

Enligt kreativitetsforskaren och författaren Gunnar Thörnqvist har kreativitet blivit ett ”modebegrepp” och blandas alltför lättvindigt ihop med produktivitet. (Lerner, DN.se, 2011) Han omnämner att innan andra världskriget fanns bara begreppet att finna två gånger i engelskspråkig litteratur; ”en gång i samband med Gud och en gång i samband med Shakespeare” (DN.se). Idag söker till exempel arbetsgivare kreativa personer till alla sina tjänster. Thörnqvist betonar att man inte behöver vara speciellt kreativ för att vara produktiv och drar denna parallell till en av historiens mest omtyckta kompositörer. ”Kompositören Wolfgang Amadeus Mozart hade redan som 34-åring skrivit 624 verk. En del hävdar att han ... inte gjorde något direkt nyskapande. – En extrem uppfattning är att Mozart var oerhört produktiv men inte särskilt kreativ” (DN.se).

3:2 Kreativitet och nutida hjärnforskning

Forskning av hjärnan och dess aktivitet påbörjades redan under upplysningstiden och man var då främst intresserad av att ta reda på de olika hjärnhalvornas funktioner (Austring & Sørensen, 2006). Modern hjärnforskning visar att hjärnan är ett selekterande aktivitetssystem där information ständigt bearbetas och kopplingar mellan de olika hjärnhalvorna och deras olika regioner aktiveras och stärks hela tiden (Lindstrand & Selander, 2009:125). De senaste åren har kognitiv hjärnforskning om kreativitet ökat kraftigt och man har funnit att vid arbete med kreativa uppgifter har kreativa personer en större aktivitet i vissa regioner av hjärnan än vad mindre kreativa personer har (Sawyer, 2011:147).

Fredrik Ullén är professor, hjärnforskare och konsertpianist som fått internationell uppmärksamhet för sin forskning kring kreativitet och hur hjärnan bearbetar och reagerar på musik. Genom att studera hjärnan med magnetkamera har forskarteamet sett att pianisters hjärnor utvecklats annorlunda än hjärnor hos dem som inte musicerar. Musikimprovisation av professionella musiker visade aktivitetsförändringar i över fyrtio regioner i hjärnan. Många av dessa är troligen inte specifika för musik eller improvisation utan relaterade till generell kognitiv aktivitet som uppmärksamhet, arbetsminne och arbetsuppgiftens komplexitet (Sawyer, 2011:149). Skillnaden är att ”den vita hjärnsubstansen, som innehåller kopplingar mellan olika områden i hjärnan, är mer välutvecklad [hos de professionella musikerna] jämfört med de personer i kontrollgruppen som inte spelade något instrument. Nervtrådarna verkar helt enkelt ha blivit tjockare av att användas mycket” (Nöjd, 2012), menar Fredrik Ullén.

Dessa studier som jämför professionella med ickeprofessionella stödjer en intressant hypotes: ”Neuronal activation patterns may change in response to experience and learning” (Sawyer, 2011:149). Enligt Fredrik Ullén verkar aktiv musikträning även ge spridningseffekter till andra områden i hjärnan vilket visat sig genom bättre resultat på IQ-tester. Till exempel har de delar som styr språkinläring påverkats positivt (Nöjd, 2012).

En amerikansk forskare vid namn Schellenberg har genomfört en undersökning baserad på Ulléns forskning där han delade in barn i fyra olika grupper under 36 veckor; en med pianoundervisning, en med sång, en med drama och den sista utan extra undervisning. Resultaten visade att ”piano- och sångundervisningen höjde barnens IQ medan dramaundervisningen höjde deras sociala förmåga” (Edvall, 2007). Den grupp utan någon extra undervisning visade inga förhöjda resultat.

Rolf Ekman som är professor i neurokemi vid Sahlgrenska Akademin vid Göteborgs Universitet, säger också att *deltagande* i aktiviteter ökar hjärnaktiviteten, till skillnad från om man enbart betraktar eller lyssnar. ”Störst aktivitet blir det om man deltar tillsammans med andra i – så kallad joint action” (Nöjd, 2012).

Forskaren Björn Vickhoff med kollegor utför just nu forskningsprojektet Kroppens partitur vid Sahlgrenska akademins Centre of Brain Repair. Projektet kartlägger vad som händer i kroppen när vi hör olika former av musik. Målet är att kunna använda musik som ett komplement till medicinering och studien visar tydligt att musik påverkar både hjärtat och cirkulationen. Beat, tempo och andra musikaliska variabler ger både fysiologiska, neurologiska och kardiovaskulära reaktioner. Forskarna hoppas att resultaten kommer att leda till en ökad användning av musik i klinisk verksamhet ”som lugnande inför en operation, som smärtlindring, för att stimulera hjärnans förmåga till självläkning (plasticitet), för att motivera och stimulera rehabiliteringen efter till exempel stroke och stödja rörelser hos Parkinsonpatienter.” (GU.se)

3:3 Kan man mäta och bedöma kreativitet?

Creativity is, with little doubt, one aspect that everyone agrees needs to be further fostered in educational settings, and thus it should be incorporated into the criteria to judge the success of an educational system. To this end, the European Commission has been exploring possible ways of measuring creativity since 2009. ... It should be kept in mind that education needs to enhance and nurture creative capacity. (Villalba 2012:1)

I hela västvärlden efterlyser man kreativitet och kreativt tänkande och de senaste decennierna har antalet personer med kreativa yrken ökat markant. I USA omkring år 1900 arbetade de allra flesta på fabrik och enbart cirka 10 % innehade kreativa arbeten. Hundra år senare, kring millennieskiftet, hade andelen med kreativa yrken ökat till att utgöra en tredjedel av den totala arbetsstyrkan (Florida, 2006:10). Skiftet mellan det tidigare jordbrukssamhället och det nydanande industrisamhället byggde framför allt på arbetskraft och naturresurser. Idag ser vi ytterligare en samhällsväxling på frammarsch men detta skifte bygger istället främst på ”mänsklig intelligens, kunskap och kreativitet” (2006:9).

2009 utropades som *The European Year of Innovation and Creativity* av Europeiska kommissionen. I slutet av maj 2009 hölls en stor internationell konferens i Bryssel om kreativitetens mätbarhet: ”Can creativity be measured?” Vid denna konferens diskuterade man hur, vad och varför kreativitet bör mätas. Slutsatsen blev att kreativitet, trots sin komplexa natur, *kan* mätas men att det behövs mer forskning om vilka aspekter av kreativiteten som ska mätas och för vilket syfte (red. Villalba, 2009:IX).

”If we want to foster creativity we need to measure it” menar författarna i *Measuring Creativity* (2009:IX). Mätningar kan användas för att analysera vad som påverkar kreativitet och hur den kreativa utvecklingen ser ut över tid. De kan också underlätta jämförelser mellan länder om hur undervisning kan stödja och förhöja den kreativa förmågan och relationen mellan kreativitet och konkurrenskraft på land och företagsnivå (2009:VII).

”Creativity is a crucial component of our capacity to innovate. An innovation is a key factor not just to become more competitive but also to improve our quality of life and the sustainability of our development”, sa dåvarande EU-presidenten José Manuel Barroso på kreativitetskonferensen i Bryssel (2009:XII). Idag finns påtagliga belägg för att kreativitet är en viktig komponent för både ekonomisk och social framgång och det är därför viktigt, menar Barroso, att regeringar och det civila samhället förstår och aktivt främjar kreativitet och stödjer innovation – speciellt genom att erbjuda kvalitativ undervisning för alla (2009:XII). Kreativitet och innovationskapacitet ses idag som allmänna uppnåeliga förmågor som genom rätt undervisning kan utvecklas och leda till framgång. Detta leder till att politiker kommer att bli tvungna att sätta sig in i frågan om kreativitet och hur man kan utvärdera, mäta och bedöma den.

Dagens kreativitetsforskning har troligen bästa tänkbara läge för att kunna bidra till att forma utbildning och undervisning på ett sätt som utvecklar och främjar kreativitet. Den omfattande mängd data som insamlats genom forskningen stödjer uppfattningen att mätning och bedömning av kreativitet både är möjlig och önskvärd i dag (Fryer, 2012:27).

3:4 Vad mäter man?

Sedan 1950-talet har det funnits tester som mäter och bedömer kreativitet. Dessa tester kan delas in i två kategorier. Den ena hör ihop med det psykologiska och har det gemensamt att det är individen och dess omedelbara omgivning som är analysobjekt. Den andra kategorin är relaterad till sammanlagda nivåer av kreativitet och fokuserar på nationell eller regional nivå (Villalba, 2012:1-2). Beroende på vilken teori och tradition som ligger bakom fokuserar de på olika saker.

Petra M^a Pérez Alonso-Geta har i boken *Measuring Creativity* (2009) delat in dessa tester i fem grupper. I den första gruppen hittar man tester som utför prov på kreativ produktion, association, anlag och talang. I den andra gruppen hittar man sådana som försöker utröna och bedöma personlighetsdrag som är typiska hos kreativa personer. Den tredje gruppen utgörs av så kallade inventarietester som jämför naturliga utvecklingsmönster med biografiska beteendemönster hos individer. I en fjärde grupp återfinns projekttester där statistisk frekvens avgör svarens originalitet. Den sista och femte gruppen utgörs av prestationstester som testar produktion och uppskattning av konstnärliga förmågor (2009:310f).

Det mätinstrument som gjorts mest forskning och analys på räknas till den första gruppen och är konstruerat av en vår tids främsta kreativitetsforskare E. Paul Torrance (1915-2003): *The Torrance Test of Creative Thinking* (TTCT). Det är översatt till mer än trettio olika språk och är det mest använda mätinstrumentet för kreativitet i världen. TTCT mäter bland annat originalitet, flyt, fördjupning av tankebanor och flexibilitet. Testet har visat hög tillförlitlighet och validitet oavsett kulturell eller nationell tillhörighet.

4 Kreativitet och skola

4:1 Kreativa elever

Vuxna personer som bedöms som särskilt kreativa har flera gemensamma personlighetsdrag. De har stor utforskningsiver när de stöter på nya saker, de är optimistiska och toleranta mot osäkerhet. De följer sina mål med intensitet och uthållighet, agerar ansvarsfullt och målmedvetet samt visar empati och samarbetsförmåga (red. Villalba, 2009:249). De vet också hur man upptäcker sådant som ligger bortom etablerad information eller det otillräckligt förklarade, vilket gör det lättare att upptäcka problem och förutsäga konsekvenser. De nöjer sig inte med ett första resultat utan söker aktivt efter alternativa lösningar som leder till nya hypoteser och nya tillvägagångssätt. De har självförtroende, fantasi och associationsförmåga vilket medför stor mental flexibilitet (2009:312).

I skolan är dock kreativa personer ofta relativt lågpresterande och kan uppleva skoltiden som svår (Hee Kim & VanTassel-Baska, 2010:185). Skolans begränsande kultur och struktur gör att dessa elever inte får utlopp för sin kreativitet och sitt eget självförverkligande, vilket kan leda till att de uppfattas som trotsiga, störande och motsträviga. ”A child’s creative behaviors are often punished and discouraged by parents and teachers who perceive creative behavior as inconvenient and difficult to manage” (2010:185).

Enligt en studie gjord av Westby och Dawson 1995 (i Hee Kim & VanTassel-Baska, 2010:186) föredrar lärare elever som accepterar auktoritet utan invändningar, anpassar sig efter skolans regler och inte tänker för långt utanför ramarna. Kreativa elever är ofta energiska, självständiga och originella både i sitt tänkande och i sitt beteende vilket gör att lärare kan se dem som orosmoment i klassrummet. Det kan till och med gå så långt att dessa elever felaktigt blir bedömda att ha någon form av hyperaktivitetsdiagnos (2010:186).

Många elevers kreativitet kan alltså gå obemärkt förbi på grund av att lärare, och föräldrar, föredrar konformitet före kreativitet. Dessa elever kan då istället utveckla en motvilja mot att vara kreativa vilket leder till att de presterar under sin förmåga, blir lågpresterande, utagerande och störande i skolmiljön (2010:191). Men ”if we learn to foster and reward creativity in school, rather than to deny and punish the behaviors that nurture creativity, we can greatly increase the natural creativity of students ... and potentially turn underachievers into overachievers” (2010:191).

Det finns mycket dokumentation om personlighetsdrag hos kreativa personer. En djupare insikt av dessa skulle kunna hjälpa till i förståelsen av beteendet hos dessa individer i skolmiljö. Det är viktigt att komma ihåg att personligheten är i ständig utveckling under barn och ungdomsåren och förändringar i undervisningssätt och skolstrukturer skulle även kunna förändra denna utveckling.

4:2 Kreativitet och bedömning i skolan

Education is a double-edged sword that can be used to either cultivate or stifle creativity. The teacher is the fundamental reference point in the school: their role is of prime importance in promoting creativity in his students. (red. Villalba, 2009:313)

Lärare har en nyckelroll i främjandet av kreativitet i skolan. Kreativitetsstimulerande undervisning behöver inte ha särskild tid undansatt utan kan utföras i vanliga undervisningssituationer. Först måste man dock skapa en skolmiljö som tillåter att originella inslag och avvikande tankar får frodas. Rutinaktiviteter och slutna frågor som endast kräver ett på förhand känt svar har ingen plats i kreativitetsundervisning (2009:309). Lärare måste ha kännedom om vad som möjliggör kreativt tänkande och ju mer de förstår om kreativitetens komplexitet och dess relation till lärande och motivation, ju mer utrustade är de att höja kreativiteten hos sina studenter (2009:331).

Eleverna måste befrias från begränsningar och hinder som motverkar kreativt tänkande, såsom rädsla för att göra fel eller att misslyckas, brist på motivation, negativitet och osäkerhet. Istället måste man utveckla självständighet och självsäkerhet, tålamod och framhårdande för att uppnå resultat, nyfikenhet och intresse, kritiskt tänkande och inte minst fantasi och uppfinningsförmåga. ”These characteristics, of a personal nature, are fundamental to creativity and are also the basis of entrepreneurship”, skriver Petra M^a Pérez Alonso-Geta (red. Villalba, 2009:308).

För att kunna se om undervisningen lyckas understödja och förhöja kreativiteten hos eleverna behöver man kunna mäta den. Det är dock viktigt att använda sig av en variation i sättet att mäta och bedöma eftersom olika mätinstrument har sina olika styrkor och svagheter precis som eleverna. Man måste också utföra dessa mätningar på ett finkänsligt sätt som ger minsta möjliga påverkan på undervisning och elever och dessutom vara villig att regelbundet omvärdera och granska sina egna bedömningar (2009:334). När man använder subjektiv bedömning av kreativitet uppstår även ett problem med att upptäcka den kreativa potentialen. Ett utmärkande drag för kreativitet är dess originalitet och att det ofta är före sin tid, vilket därför kan leda till att man helt enkelt misslyckas i att identifiera det som just kreativt.

Bedömningar av arbetet får heller inte påverka elevernas kreativitet och mätningar får av den orsaken inte utföras för ofta. Eleverna behöver känna att de kan experimentera fritt utan att bli bedömda eller kritiserade och utan rädsla för att göra ”fel”. För mycket bedömning leder till att de, istället för att våga ta risker, väljer de säkra alternativen och därigenom aldrig lär sig hur man identifierar och korrigerar sina egna misstag (Fryer, 2012:25).

Marilyn Fryer skriver om hur man i England tar upp bedömning av kreativitet i skolans styrdokument. Indikatorer på kreativitet kännetecknas av att kunna göra oväntade kopplingar, använda originella och effektfulla fraser eller bilder och ta sig an problem och uppgifter från olika infallsvinklar (2012:26). Lärare är ombedda att se till att deras elever lär sig hur man gör nya och överraskande kopplingar mellan erfarenheter, idéer, texter och ord. Hur man använder uppfinningsrika infallsvinklar för att skapa mening, ta risker, leka med språket och använda det för att skapa nya effekter. Samt att använda fantasi för att upptäcka teman, idéer och argument och för att lösa problem (2012:25).

5 Estetik

5:1 Estetikbegreppets historia

[Det är] viktigt att vara medveten om att ord som konst, estetik och så vidare, alltid måste relateras till tid och plats. Betydelsen av orden varierar mellan olika tider, platser och kulturer. Varje filosof lever i sin tid med den syn på världen som härskar då. (Grahn, 2005:69)

5:1:1 Antiken

Begreppet estetik förknippas ofta med konst och då helst med det som är vackert, skönt och behagligt för ögat. Dessa tankar om det estetiska går tillbaka till antiken. På 500-talet ansåg Pythagoras anhängare att ”verkligheten vilade på en underliggande harmoni” (Grahn, 2005: 66) som var strukturerad efter en gudomlig och skön ordning. Konsten under antiken strävade efter att efterlikna denna naturliga ”symmetri, harmoni og balance” (Austring & Sørensen, 2006:13) och uppfattningen om det sköna och skönhetsens gudomliga väsen har allt sedan dess varit starkt förknippad med symmetri och balans.

Platon influerades av pythagoréerna och resonerade i flera av sina verk kring både skönhetsens och konstens områden. Han menade att de båda har med harmoni att göra men att de inte nödvändigtvis måste hänga samman (Grahn, 2005:66). Det handlade först och främst om det sköna, dess former och inneboende väsen och inte om konsten i sig. För Platon kunde konsten aldrig uppnå det verkligt sköna, som för grekerna även stod för det sanna och goda. Det som enligt grekerna förenade de olika konstarterna var *mimesis*, det vill säga att all konst försökte efterlikna något annat. På grund av denna efterbildning menade Platon att konsten inte i egentlig mening kan säga oss något om hur verkligheten är då den endast strävar efter att efterlikna den samma (Auerbach, 2005).

Platons lärjunge Aristoteles hade en mer positiv syn på *mimesis*. Han menade att efterbildning är ett sätt att lära som finns naturligt hos människan sedan barndomen. Till skillnad från Platon menade Aristoteles att härma, eller efterlikna något, ger oss kunskap om det efterliknade genom att förenkla det och göra det mer tillgängligt och därmed också mer sant. Aristoteles gick till och med så långt att han menade att en diktare kommer närmare sanningen än en historiker:

diktarens uppgift är inte att säga det som har hänt, utan det som skulle kunna hända, det vill säga det som är möjligt enligt sannolikhet eller nödvändighet. ... Därför är diktningen också mer filosofisk och seriös än historieskrivningen (Aristoteles, i red. Claésson, Fyhr & Hansson, 2006:71).

Han ansåg på grund av detta att den efterbildande konsten är något genuint mänskligt och nödvändigt som dessutom ger oss nöje och njutning:

Förklaringen till att människor finner nöje i att se på avbildningar är alltså att de kan göra upptäckter och räkna ut vad de olika figurerna föreställer (»Det där är ju han!«). För om människan inte har sett föremålet tidigare ger avbildningen ingen njutning som avbildning utan bara utförandet,

färgskalan eller något annat liknande. (2006:69).

Det är genom att vi kan känna igen oss i konsten som vi kan uppnå katharsis, rening av själen, och komma till insikt menade Aristoteles.

Filosoferna under antiken lade stor vikt vid att definiera det skönas väsen och dess förhållande till verkligheten. Konsten försökte efterlikna den naturliga skönheten och den estetiska diskursen handlade om att peka på en bakomliggande, gudomlig ordning som främst visades genom människans okonstlade fascination av skönhet men även genom systematisk reflektion (Austring & Sørensen, 2006:15). "Den kanske både viktigaste och mest spridda idén i Platons teori om estetisk erfarenhet är att den omfattar kontemplation" (Grahn, 2005:68).

5:1:2 Medeltiden

Under medeltiden är det fortfarande harmoni och symmetri som är nyckelorden och detta uppnås genom proportion, enhetlighet och ordning. Det är nu religionen och kyrkan som styr och konstens uppgift är liksom under antiken att illustrera, eller kanske snarare belysa och förklara, det som av samhället ansågs vara det sanna och goda (Minor, 1994:8) Gregorius den store (regerande påve under åren 590-604) uttryckte sig så här om kyrkans position gentemot konsten: "Pictures are used in churches so that those who are ignorant of letters may at least read by seeing on the walls what they cannot read in books" (1994:8).

Man menade dock att konstupplevelser behövde bearbetas för att kunna föda verklig harmoni och frid i den mänskliga själen. Tillfredsställelse av konst och jordisk skönhet enbart för njutningens skull kunde istället ha direkt motsatt effekt på den mänskliga själens välbefinnande. Konstnärens roll var därför inte att efterlikna verkligheten utan att reflektera över den och visa de bärande principerna bakom den, det vill säga den gudomliga skönheten och estetikens inneboende möjlighet att överskrida gränsen mellan jordisk och gudomlig skönhet (Austring & Sørensen, 2006:15f).

I *The Craftman's Handbook*, färdigställd 1437, kan man läsa att samtiden ansåg konstutövandet som ett hantverk "which calls for imagination, and skill of hand, in order to discover things not seen, hiding themselves under the shadow of natural object, and to fix them with the hand, presenting to plain sight what does not actually exist" (Minor, 1994:11).

5:1:3 Renässansen

Reformationen och de många upptäcktsresorna gjorde att makten sakta men säkert försköts från kyrkan till den nya borgarklassen, furstarna och kungarna. För att visa sina nyfunna maktpositioner investerades mycket i konst och litteratur och renässansen kom att bli en kulturell guldålder. All mer fokus kom att läggas på konstnärens individ och genialitet. Samtiden såg på konstutövaren antingen som en hantverkare vars talang var rent mekanisk eller så kunde man se hen som en person som arbetade med "the mind", sitt sinne och intellekt (Minor, 1994:12). De konstnärer som ansågs arbeta utifrån det senare erhöll prestige och hög social status.

Många av de främsta konstnärerna under renässansen gjorde karriär utanför sitt hantverksskrå och arbetade istället direkt för påvar, furstar och kungar. Under

renässansen ansåg man att konstnärer skulle vara välutbildade och de hyllades som exempel på det yttersta mänskligheten kunde frambringa. Konst var inte bara ett simpelt hantverk och konstnären inte bara en enkel arbetare.

Leonardo da Vinci representerar den fulländade renässanskonstnären. Hans konst byggde på vetenskapliga principer och hans vetenskapliga alster presenterades genom konst. da Vinci menade att den konstnär som bara mekaniskt avbildar det han ser utan att förstå det, är liksom en spegel som bara kan imitera utan att förstå det som finns framför den. Som konstnär måste man kunna göra det osynliga synligt och uppfattbart. ”While nature begins with reasons and ends in experience, we must follow the opposite path, beginning with experience and with that investigating the reasons” skrev Leonardo (Minor, 1994:65). Han värdesatte också ”things seen over things read” (1994:66), inte bara för att många var illitterata vid den här tiden utan även för att bilder, det vi ser och samtidigt upplever, har mer kraft än det skrivna ordet.

5:1:4 Upplysningen

Upplysningstiden präglas av samspelet mellan förnuft och känsla och konsten var något som talade till både intellektuella och känslomässiga förmågor. Konsten var nu mer självständig och betraktades som en av flera synvinklar man kunde beskåda och tolka världen genom. 1700-talets filosofer diskuterade *smakens* olikheter, om det fanns berättigade variationer av *smak* eller inte och om skönhet är knutet till upplevelsen av ett objekt eller av dess inneboende egenskaper. Den skotske filosofen David Hume menade att: ”beauty is no quality in things themselves: it exists merely in the mind which contemplates them; and each mind perceives a different beauty” (minor, 1994:95), vilket har gett upphov till det berömda talesättet att skönheten ligger i betraktarens ögon.

Vid 1700-talets mitt introducerar den tyske filosofen Alexander G. Baumgarten begreppet estetik och menar att estetiken, på samma sätt som logiken, följer sina egna lagar och att den kan ge dimensioner som inte ryms inom logikens ramar. Han definierar skönhet som ”den sinnliga kunskapens fullkomlighet” (Ekman 1963:110 i Grahn 2005:71), och menade att den sinnliga kunskapen utgör grund för den logiska och att vägen till insikt går via estetiken som därmed blir nödvändig för människans mognadsprocess.

En annan tysk filosof under 1700-talet, Immanuel Kant, har betytt mycket för eftervärldens tankar om estetik och smak då han hävdade att skönhet är objektivt: ”Om något väcker välbehag hos en person, så borde det även väcka välbehag hos andra” (Grahn, 2005: 74) och att smak är förmågan att bedöma ett föremål eller förhållningssätt genom välbehag eller obehag utan någon tanke på vinst eller fördel därav. Estetiken för honom byggde på perception och känslor och han ansåg att man inte kan förklara något som skönt eller vackert på ett logiskt sätt. Kant menade att både vår inbillningsförmåga och vårt förstånd är nödvändiga för detta ändamål och det är när dessa båda samarbetar som det uppstår kunskap. Vår inbillningsförmåga, vår fantasi, tillåter oss att uppfatta och uppleva – att ta in världen genom våra sinnen. Vårt rationella förstånd ger oss förmågan att omvandla dessa erfarenheter till begrepp så att vi kan förstå den värld vi lever i (Minor, 1994:98).

Liksom filosoferna under antiken menade Kant att det inte var formen i sig utan balansen och harmonin inom ett verk som gav det dess estetiska värde. Och till skillnad från de rådande tankarna under medeltiden hävdade Kant att man kan njuta

av ett föremåls skönhet utan att reflektera över dess ändamål. Men att kunna se skönhet är inte en mindervärdig uppgift för vårt sinne, den estetiska responsen är en grundläggande och central mänsklig aktivitet, menade Kant (1994:100).

1700-talet ersätter *det sköna*, först med *smak* och senare med begreppet *estetik* men det är fortfarande samma idéer om harmoni, balans och den universella, gudomliga skönheten som Platon och hans likar resonerade kring under antiken.

5:1:5 1800-talet

1800-tals filosofen Friedrich Hegel, även han av tysk härkomst, var den som uttryckligen kopplade ihop estetik med konst och sedan dess har begreppet ofta använts synonymt med konst (Grahn, 2005:75). Hegel ansåg att konst verkade utvecklande på hjärnan; att den därför spelade en viktig roll för människans utveckling och att ”konst förser oss med material för vårt begrundande och reflekterande på ett sätt som inte avsiktliga och målmedvetna aktiviteter gör” (2005:76).

Även filosofen Arthur Schopenhauer såg konst som en källa till kunskap om tillvaron. Han ansåg att människan har ett vardagsförstånd som gör det möjligt för oss att klara av vår vardag men att vi också har ett högre intuitivt förstånd dit konsten hör. Det är ett förstånd som drivs av vår vilja och vårt självmedvetande och konsten är ett sätt att få tillgång och kunskap om detta medvetande. Med Schopenhauer började också synen på *det sköna* att utvecklas. Schopenhauer hävdade att allt som inte var obscent eller motbjudande kunde vara vackert om det gavs estetisk medvetenhet och även det fula kunde accepteras om det placerades rätt. Både Hegel och Schopenhauer fokuserar mer på konstens värde än på dess natur (Grahn, 2005:77).

5:1:6 1900-talet till idag

Under större delen av historien står det estetiska för det sköna och dess njutning i högre eller lägre grad. Samtidigt har det även spelat en stor roll för människans förhållande till sin omgivning och det samhälle hon lever i.

Under 1900-talet utvecklas estetikbegreppet till att omfatta mer än bara skönhet och smak. Det innefattar nu även attityder, värderingar, erfarenheter och upplevelser. Vi lever i en allt mer globaliserad tid där världen blivit både större och mindre på en gång. Det finns inte längre en rådande enighet om vad som är skönt, gott och sant och konsten spränger ideligen ramarna för vad Platon, Kant, Schopenhauer och deras samtida skulle acceptera som *det sköna*. Definitionen av estetikbegreppet utifrån ett skönhetskriterium som behagar och tilltalar våra sinnen blir därmed allt svårare.

Det sköna är inte längre nödvändigtvis skönt och alltså inte alltid behagligt för alla och alltid. Det estetiska tar nu istället mer utgångspunkt i att det på något sätt kommunicerar med våra känslor:

The starting-point of all systems of aesthetics must be the personal experience of a peculiar emotion. The objects that provoke this emotion we call works of art. All sensitive people agree that there is a peculiar emotion provoked by works of art /.../ This emotion is called the aesthetic emotion (Bell, 1958:16f, i Grahn, 2005:79).

Ett konstverk eller objekt behöver alltså inte längre endast fylla våra sinnen med välbehag för att kallas estetisk. Det viktiga är nu istället själva upplevelsen i sig.

Den pragmatiska filosofen och pedagogen John Dewey såg som en av sina främsta uppgifter att försöka förklara denna estetiska upplevelse. Dewey såg konst som det kvalitativa måttet på ett samhälles välbefinnande:

Art is the living and concrete proof that man is capable of restoring consciously, and thus on the plan of meaning, the union of sense, need, impulse and action characteristic of the live creature. The intervention of consciousness adds regulation, power of selection and reposition. /.../ its intervention also leads in time to the *idea* of art as a conscious idea – the greatest intellectual achievement in the history of humanity. (Dewey 2005:26)

Ett av hans både filosofiska och pedagogiska nyckelbegrepp var *experience*, som på svenska kan översättas med både upplevelse och erfarenhet. Det viktigaste för Dewey var inte sanning eller kunskap i sig utan upplevelsen, det spontana, oförädlade och omedelbara i en estetisk upplevelse (Grahn 2005:78). Han menade att det estetiska är det förtydligande och intensifierande i en upplevelse som gör att man lättare kan koppla samman olika erfarenheter till en helhet (Dewey 2005:48):

Tangled scenes of life are made more intelligible in esthetic experience: not, however, as reflection and science render things more intelligible by reduction to conceptual form, but by presenting their meanings as the matter of a clarified, coherent, and intensified or 'impassioned' experience. (Dewey 2005:302).

Den tidigare citerade brittiske konsteoretikern Clive Bell, ansåg att det som var gemensamt för all konst var *significant form* (Grahn, 2005:79), det vill säga betydelsefull, eller meningsbärande form. Austring och Sørensen kallar det för *symbolisk form* men innebörden är densamma. Alla estetiska uttryck genom tiderna har kännetecknats av att de kommunicerar genom symbolisk form där formen rymmer en avsedd och planerad betydelse, ett innehåll som är meningsbärande och är del av ett kommunikationssystem (Austing & Sørensen, 2006:48). Varje konstart har sitt eget formspråk: musiken har toner, rytm, puls och fraseringar, matematiken har tal och tecken. Det som är lika för alla formspråk, såväl språkliga, kroppsliga och materiella, är att uttrycket refererar till och är en bild av något annat.

Det är dock inte avgörande för vår förståelse om formsymbolen liknar det den ska representera eller inte, det väsentliga menar Austring och Sørensen är att det finns en konsensus bakom formen, att den i någon mån kan räknas som konventionell. Varje samhälle har sina egna kulturella koder och sina egna symboliska uttrycksformer att kommunicera genom.

Redan Platon och Aristoteles pratade om samma sak: det som är gemensamt för alla formspråk och konstarter är att de är efterbildningar av något annat. Platon ansåg att detta gjorde konsten sekundär i jakten på det verkligt sanna medan Aristoteles såg efterbildningens potential som förtydligande meningsbärare av sanningen. Austring och Sørensens tankar om ömsesidig förståelse av symbolspråket finns även hos Aristoteles när han talar om att människan finner nöje i avbildningar på grund av att hon kan lista ut vad de föreställer, göra upptäckter och därigenom komma till insikt.

6 Estetik och skola

6:1 Estetikbegreppet i skolan

Monica Lindgren skriver i sin avhandling att det i Sverige finns två olika synsätt att utgå från när det gäller fältet estetik och skola: ett *mediespecifikt perspektiv* där begreppet står för den mer traditionellt snäva betydelsen där verksamheten förbinds med specifika konstnärliga ämnen, samt ett *medieneutralt perspektiv* där den estetiska aspekten kan tolkas in överallt och alltid (Lindgren, 2006:15). Helen L. Johnson talar om samma uppdelning då hon menar att det mediespecifika perspektivet utforskar och utvecklar kunskaper inom olika sätt att uttrycka sig konstnärligt och artistiskt medan det medieneutrala perspektivet mer står för en estetisk undervisning som riktar sig mot den reflektion, förståelse och kreativitet som blir möjlig genom konstnärliga aktiviteter (Johnson, 2007:313).

Även Magnus Persson beskriver två perspektiv kring det estetiska i skolan (2005:49). Estetiken som den sorts kreativt skapande som förknippas med de praktisk-estetiska ämnena vilka explicit betonar till exempel drama, musik, dans eller bild, det vill säga det mediespecifika perspektiv Lindgren och Johnson skriver om. Det andra perspektivet för Persson är det som genom historien varit företrädesvis rådande: estetiken som skönhetsvärde där både *det sköna* och *smak* ingår; att kunna skilja på högt och lågt i bildkonst och litteratur till exempel.

Skönhetsvärdet är genom sitt historiska anseende sett som något att bli uppmärksammas på och medveten om och det finns som sådant även inskrivet i skolans styrdokument: ”Det är skolans ansvar att varje elev... kan hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden” (Gy11, 2011:9). Vad som idag anses vara kulturella upplevelser eller vad som bör tillskrivas estetiska värden är dock inte utskrivet i styrdokumentet utan ligger följaktligen på den enskilde lärarens lott att avgöra.

Estetikbegreppet har använts som ett samlande begrepp för aktiviteter med konstnärlig utgångspunkt inom den svenska skolan under lång tid. Det är dock inte bara de ämnen som idag tillhör de mediespecifika som ansetts kunna tillföra konstnärlig kvalitet i skolarbetet. I skolkommisionen från 1948 står att läsa:

En lång rad av skolans ämnen har möjlighet att väcka sinnet för konstnärliga kvaliteter. Modersmålet, teckning, musik, men också geografi och biologi, som mer än nu bör kunna fostra eleverna till naturens och bebyggelsens skönhetsvärden. (SOU 1948:27, s27, i Lindgren, 2006:17).

I samma text görs även en klar avgränsning mellan estetiska ämnen och praktiska ämnen vilka numera anträffas under den gemensamma beteckningen: *praktisk-estetiska ämnen*, där även slöjd och hem- och konsumentkunskap ingår. Det är dock enbart för dessa två sistnämnda ämnen inom det praktisk-estetiska fältet som Skolverket ger stöd för bedömning och betygsättning.

6:2 Estetik och lärande

Begreppet *estetiska läroprocesser* är relativt nytt men tanken om att knyta ihop estetik och lärande är inte ny. Estetiska upplevelser väcker känslor och Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) den schweizisk-franske författaren och filosofen, känd för sina banbrytande tankar om pedagogik och uppfostran, hävdade att känslor och passion borde erhålla samma status och ges samma betydelse som förnuftet.

Schweizaren Rudolf Steiner (1861-1925), grundaren av Waldorfpedagogiken, utvecklade sin aktivitets- och upplevelsepedagogik under mellankrigstiden och menade att konstnärliga uttryck är vägen till kognitiv medvetenhet. Han hävdade samtidigt att skolans abstrakta tillägnande av färdigheter hämmar barns fantasi och skapande förmåga (Austring & Sörensen, 2006:79).

John Dewey (1859-1952) menade att lärande ska vara en produkt av handling och elevaktivitet, *learning by doing*, och inte av mekaniskt kunskapstillägnande. Dewey såg inte de konstnärliga ämnena som isolerade från övrig undervisning utan som besläktade och likvärdiga ”methods of life” (Austring & Sörensen, 2006:79). Dewey hävdade liksom Rousseau att undervisningen bör utgå från barnet och barnets nyfikenhet och uttrycksbehov. Han betonade också behovet av estetisk handling och upplevelse – inte bara som ett pedagogiskt redskap utan även som en förutsättning för lärande och utveckling.

Lev Vygotskij (1896-1934) ansåg att lärande är beroende av kontexten, sammanhanget, och att upplevelsen vid inlärningsituationen därmed är av största vikt. Lärandemiljön bör därför vara engagerande och sätta flera sinnen i bruk för att både den perceptuella och den begreppsmässiga förmågan ska få möjlighet att utvecklas. Estetisk undervisning är i huvudsak ett interaktivt arbete som framhåller den individuella prestationen och lärandemiljön likväl som det ömsesidiga samspelet med andra (Johnson, 2007:313).

Det dessa herrar framförallt har gemensamt är ett lustbetonat perspektiv på lärande. Det är en tanke som ständigt återkommer men som i praktiken syns ytterst lite av. ”För att ett livslångt lärande ska kunna göras attraktivt, krävs att lärande förknippas med någon form av lust”, skriver Landahl och Lundahl i *Pedagogiska Magasinet*s temanummer *Lust & Leda* (2003:50). Vikten av det lustbetonade som del av skolarbetet uttrycks redan i 1946 års Skolkommision: ”År elevernas studiearbete lustbetonat, får eleverna med sig ut i livet lusten till fördjupade studier, om inte är skolans arbete till stor del bortkastat” (SOU1948:27, i Landahl & Lundahl, 2003:50).

Det lustbetonade lärandet har dock ofta förknippats med lek och därmed ansetts som mindre krävande. En utbredd uppfattning är att ”en utbildning som är kreativ och lustfylld kan inte vara krävande och leda till kvalificerade arbeten” (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004:66). Leken är något som anses höra till de yngre åren, som vi tydligt kan se i skolans styrdokument och det finns en skarp åtskillnad mellan lek och allvar inom skolan, där de praktisk-estetiska ämnena står för leken medan de mer teoretiska står för allvaret.

Lärare och lärarutbildare talar gärna om det lustfyllda lärandet och om multipla intelligenser som behöver tillgodoses, men de är ofta oförberedda, eller obenägna, att omsätta detta i praktiken. ”As a result, arts activities are commonly treated as ’add ons’ to the school day, rather than as integral component of the curriculum” (Johnson, 2007:313). I dagens skola ses de estetiska ämnena inte som en nödvändighet som Dewey hävdade, utan som ett andningshål där eleverna kan avreagera sig. Författarna bakom *Skolan och den radikala estetiken* anser istället att man bör se leken och fantasin som verktyg med förmåga att fördjupa kunskapen

inom alla ämnen (Aulin-Gråhamn, et al., 2004:69). Förmågan att kunna föreställa sig det annorlunda och överraskande är drivkraften bakom ett innovativt tänkande och ett innovativt tänkande är vad som driver ett samhälle framåt.

”The arts are an intrinsic part of the way humans operate in the world”, skriver Anne Bamford i *The Wow Factor* (2009:19) Konstnärliga uttryck har alltid varit en del av människans mest fundamentala angelägenheter. Det som skiljer människan från andra djurarter är att vi har ett grundläggande behov av att skapa, berätta och uttrycka oss genom tecken, bilder och symboler. Detta behov varierar självfallet och tar sig uttryck på olika sätt hos olika människor och i olika kulturer, men behovet av att skapa mening och bli tolkad, att tala och bli hörd är grundläggande för alla människor (red. Lindstrand & Selander, 2009:25)

Jerome Bruner diskuterar det psykokulturella perspektivet på utbildning och sammanfattar sina tankar i ett antal teser som han anser ligger till grund för sagda perspektiv. Tes nummer nio kallar han för ”Den narrativa tesen” och beskriver där berättandet som meningsbildande och ett sätt att tänka. Han säger:

I de flesta skolor har det varit vanligt att behandla de narrativa konsterna – sång, musik, drama, skönlitteratur och liknande – som en ’dekoration’ snarare än en nödvändighet, något som förgyller fritiden eller som kan vara moralistiskt uppbyggligt. Men faktum kvarstår att vi gestaltar vårt kulturella ursprung och våra mest omhuldade trosuppfattningar i berättelsens form. (Bruner 2002:13)

Centralt för estetiskt lärande är att det är meningsskapande, vilket andra ämnen inte nödvändigtvis behöver vara. Wickman och Jakobson drar paralleller till den naturvetenskapliga undervisningen:

Syftet med naturvetenskaplig undervisning har under det senaste halvsekle i allt högre grad kommit att ses som riktat mot det rent kognitiva innehållet ... Det primära blir då inte att förstå naturen och den materiella världen utan att förstå de naturvetenskapliga begreppen. (Red. Lindstrand & Selander, 2009:130)

Medan den naturvetenskapliga undervisningen fokuserar på begrepp och termer gör den estetiska medieringen det möjligt att samla den känslomässiga och sinnliga upplevelsen till en meningsfull helhet. Det estetiska lärandet är därför en nödvändig del av vår socialisering med omvärlden.

Li Zuo drar en skiljelinje mellan ”learning” och ”knowing”, det vill säga mellan att ha lärt sig något och att faktiskt kunna det:

Learning is the accumulation of facts, data, opinions or propositions, whereas knowing requires a creative integration that goes beyond the given data. *Knowing* is profound understanding, deep appreciation, and personal commitment to truth, wisdom and beauty. Hence it is ’essentially an aesthetic activity’ (Zuo, 1998:311).

I den akademiska världen har det länge ansetts att betyg i praktisk-estetiska ämnen borde ”värderas lägre eller inte alls vid intagning till universitetets kurser” (Aulin-Gråhamn, et al., 2004:66). Genom den nya gymnasireformen 2011, där de estetiska ämnena enbart erbjuds som valbara utan meriterande poäng, har detta nu blivit verklighet.

ihop teori med praktik och knyta samman sina tankar och känslor. Vi kan aldrig komma åt en tanke eller känsla i sig men genom att uttrycka oss med hjälp av skapande form kan vi uppleva dess uttryck, ett uttryck som av mottagaren kan ges nya tankar och känslor. Denna omvandling möjliggör därmed kommunikation av upplevelser och känslor på ett sätt som gör att man får distans till desamma. Därigenom kan man också lättare reflektera över dem och komma till djupare insikt om varför man kände och upplevde det man gjorde.

När man hänger sig i estetisk verksamhet fördjupar man sig i en skapande process, där man omformar sina personliga intryck av världen till ett estetiskt uttryck. Estetiska läroprocesser utgår från ett helhetsperspektiv för att förstå delarnas mening och dess sammanhang. I en estetisk läroprocess *kunskapar* man, det vill säga, man skaffar sig kunskap genom skapande, kreativ verksamhet. Austring och Sørensen menar att vi genom ett empiriskt lärande tar in intryck av världen som vi sedan bearbetar genom estetiska läroprocesser så att vi får en helhetsbild där vi kan analysera och se samband. De sammanfattar sin definition av en estetisk läroprocess så här:

En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden. (Austring & Sørensen, 2006:107)

Austring och Sørensen anser att det karakteristiska för begreppet estetik är en sinnlig form som består av olika slag av lek och skapande. Den estetiska symboliska formen kommunicerar genom känslor. Den är helhetsorienterad där alla delar samspelar med varandra och där varje del fyller en funktion. Om man tar bort eller ändrar en del förändras helhetens betydelse. Det kan rymma undermedvetna eller omedvetna känslor och tankar och kan därför uttrycka det outtalbara. Den kan också vara motsägelsefull med komplex och mångbottnad betydelse och uttrycka både konstnärens subjektiva och samhällets kollektiva åskådningar (2006:53).

Estetiskt lärande är rationellt i den bemärkelsen att det utvecklas i samspel mellan empiriska erfarenheter och de formspråk och betydelsefulla symboler som finns att tillgå i den kultur och det samhälle man lever i. Det utvecklar den kreativa förmågan att kombinera tidigare erfarenheter för att skapa något nytt, att använda sin fantasi. Alla estetiska upplevelser är subjektiva då de är styrda av personliga, känslomässiga reaktioner av både avsändare och mottagare. Samtidigt är de också kontextuella då dessa reaktioner och känslor uppkommer och i viss mån styrs av den kontext vi lever och samverkar i. ”Skapande verksamhet innebär att vi drivs framåt av våra egna frågor och våra egna mål, vilket förstås kan vara att sätta sig in i andras frågor, strävanden och svar. I skapande verksamhet är svaren inte givna” (SOU 1999:63a, s 55).

Estetiken har ett speciellt sätt att skapa bilder av verkligheten. Till skillnad från skolboksvetandet släpper konsten fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för känslor och stämningar, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman. Konsten berättar gärna konkret och sinnligt och visar istället för att argumentera, frågar hellre än ger bestämda svar. Konsten drar uppmärksamheten till sin egen form och experimenterar hela tiden med den. (Aulin-Gråhamn, et al., 2004:17)

Både genom att skapa egna estetiska uttryck och att ta del av andras, skapas estetiska upplevelser som talar till våra känslor och sinnen. ”Den estetiska läroprocessen handlar inte enbart om *vad* [vår kursivering] man lär sig, utan i hög grad om *hur* [vår kursivering] detta lärande sker” (Lindstrand & Selander, 2009:153) Kirsten Drotner talar om ungdomars estetiska produktion som ett led i identitetsskapandet (2009). På det individuella planet menar hon att det inte bara blir ett experimenterande med material och form utan även med den egna identiteten. Det ger även en social nivå där umgänget med likasinnade som delar den kultur man befinner sig i är viktigt, även om man arbetar enskilt.

Att man delar upplevelsen med andra och att man har roligt tillsammans är viktigt för det egna identitetsskapandet. En gemensam kontext, med en ömsesidig förståelse av ”kulturella produkter, platser och strukturer” (2009:24), skapar mening i det sätt utövarna kommunicerar och uttrycker sig med varandra. Uttrycken i sig kommunicerar således med tidigare uttryck och denna intertextualitet kan sedan avläsas av mottagaren.

... vi skapar och tolkar situationer till synes utifrån våra egna intentioner ... [dessa] är dock reglerade av vår erfarenhet och kunskap om hur olika sociala situationer kan fungera, hur det är möjligt att handla och tala, vem som har tolkningsföreträde och vad som ger mening (Lindstrand & Selander, 2009:73).

Helene Illeris hävdar dock att en lärandesituation måste handla om något mer än att hitta sin egen identitet. Den måste även handla om ”reflektion och metareflekation genom en *decentring* av deltagarnas personliga positioner” (Lindstrand & Selander 2009:99). Reflektionen och diskussionen är centrala vid estetiska läroprocesser för att skapa möjligheter att se andra och större perspektiv än den egna utgångspunkten. Estetisk verksamhet talar till känslorna och kan därför användas för att öppna upp, uttrycka och bearbeta våra upplevelser (både medvetna och omedvetna) om oss själva, varandra och världen. Estetiskt lärande kan spränga ramarna för den konkreta verkligheten och därmed utveckla abstrakt tänkande (Austring & Sørensen, 2006:101). Sett ur ett psykologiskt perspektiv är estetiska läroprocesser ett oersättligt sätt att lära.

Through the arts, youth construct meaning into a unified form. The arts emphasise how phenomena relate to each other. Holistic thinking and synthesis of ideas are fundamental to the future world. Given this view, the arts are fundamental to education as means to provide students with the social and intellectual survival skills for the unforeseeable future (Bamford, 2009:19)

7 Avslutande diskussion

Den kommande människan uppnår allt med hjälp av den skapande fantasin; att orientera sig i framtidens värld och skapa ett beteende som grundar sig på denna framtid och utgår ifrån den är den allra viktigaste funktionen hos fantasin. Och i den mån som det pedagogiska arbetets viktigaste uppgift är att styra skolbarnets beteende så att barnet förbereder sig för denna framtid, är en utveckling och övning av barnets fantasi en av de viktigaste krafterna i processen att förverkliga detta mål. Formandet av en skapande personlighet som strävar mot framtiden initieras med hjälp av en skapande fantasi som tar gestalt i nuet (Vygotskij 1995:100).

Redan under antiken var estetiken och kreativiteten ett hett samtalsämne. Aristoteles menade att efterbildning, att härma och efterlikna något var grundläggande för människan för att komma till insikt och förstå världen omkring sig. Härma är något vi gör redan som barn för att i leken bearbeta det vi upplever och erfar. Förmågan att sätta sig in i en annan roll, ett annat sätt att tänka och att byta perspektiv är grundläggande för att vi ska förstå vår omvärld och kunna verka tillsammans med andra. Både det estetiska och det entreprenöriella lärandet använder sig av leken för att föda fantasifullt och kreativt tänkande. Inom estetisk verksamhet görs detta i form av konstnärliga uttryck, såsom drama och rollspel, medan det i det entreprenöriella lärandet görs i form av autentiska situationsövningar.

Båda metoder arbetar alltså egentligen med samma sak – att med hjälp av fantasin och efterbildningsförmågan förbereda eleverna för framtiden, och båda gör detta genom att använda sig av Deweys pragmatiska metod ”learning by doing”. Så vad är då skillnaden egentligen? Det entreprenöriella lärandet arbetar med kreativitetsfrämjande metoder för ett målinriktat syfte. Den kreativa förmågan ska gå via individen för att utveckla samhället och därmed leda till något konkret och produktivt. Estetiska läroprocesser syftar istället mot att utveckla individen, dess individuella förmågor och lusten att lära. Genom att stärka och utveckla individen stärker man i förlängningen också samhället. Estetiska läroprocesser är ett individinriktat lärande medan det entreprenöriella är produktionsinriktat men båda eftersträvar samma individuella förmågor. Kreativitet ger ett vidgat perspektiv både för lärande, undervisning och bedömning genom till exempel vikten av att få tillåtelse och möjlighet att uttrycka sig på olika sätt genom olika metoder. I så väl det entreprenöriella lärandet som i de estetiska läroprocesserna framhålls betydelsen av ett kreativt skapande och förhållningssätt.

Har alltså estetiken bytt skepnad till entreprenörskap? Är syftet i så fall att rensa styrdokumentet från tidigare ”flummighet” (folkpartiet.se, 2010) och istället inrikta skolan mot ett samhällsperspektiv utifrån företagsamhet, näringsliv och ekonomisk produktivitet? Eftersom den nya reformen nyss trätt ikraft är det naturligtvis ännu för tidigt att säga om denna nya etikett förbättrar undervisning och resultat, men varför måste estetiken försvagas i de nya styrdokumentet? De estetiska läroprocesserna är ett medel för att nå ett entreprenöriellt lärande genom att nyttja kreativiteten i motivationsberikande undervisning och som redskap eller metod för en varierad undervisningsform. Svaret på uppsatsens frågeställning måste därför bli ett nej. Estetik och estetiska läroprocesser både får och bör ta plats i undervisningen. Varför har då regeringen valt att förminska lekens, fantasins, och efterbildningens betydelse i de nya styrdokumentet? De stora filosoferna genom tiderna har påpekat de

estetiska upplevelsernas betydelse för individens utveckling, och dagens forskning går vidare med att påvisa explicita positiva förändringar i hjärnans aktivitet hos konstnärligt kreativa personer.

Anne Bamford är en av världens främsta förespråkare för estetisk undervisning. Hon uttryckte redan 2009 sin oro över att den svenska utbildningspolitiken går emot rådande forskning om konsten och de estetiska upplevelsernas betydelse för lärande.

Vi lever i en kunskapsekonomi där de ekonomiska drivkrafterna alltmer handlar om kreativitet och innovationer. Det finns en stark press för ett mer innovativt samhälle. Men samtidigt finns det en motsatt strömning, en opinion som är orolig för skolresultaten och tror att lösningen är att gå 50 år tillbaka i tiden. Men det finns inga bevis som stöder det. Det finns tvärtom bevis för att länder som har lyckats bra i test som Pisa värderar estetiska ämnen och kreativitet högt. (Höglund, 2009)

Den allmänna folkskolan infördes för att möta behoven i ett allt mer industrialiserat samhälle och fokus lades på de ämnen som krävdes av industrialismen. Idag ser samhället betydligt annorlunda ut. Vi lever inte längre i ett industrisamhälle men skolan verkar fortfarande vara kvar där.

Idag vet vi att det finns många olika typer av intelligens och att vi tänker och uppfattar vår omgivning på olika sätt (visuellt, auditivt, kinestetiskt, abstrakt och så vidare). Vi vet att intelligens är något dynamiskt och att interaktivitet med andra främjar inlärning, kapacitet och förmåga. Varför envisas skolan då med att fortsätta i samma gamla hjulspår?

De nya styrdokumenterna har tagit fasta på Europaparlamentets nyckelkompetens om initiativförmåga och företaganda. Det intressanta då är att regeringen, genom sina skolreformer, försvagat möjligheterna för eleverna att utveckla just dessa förmågor som främjar denna nyckelkompetens, då de valt att prioritera bort estetiska ämnen.

Estetisk verksamhet stimulerar elevernas fantasi, kreativitet och problemlösning. Konstnärliga processer tränar kommunikativ och social kompetens och skapar självförtroende. ”Vi utgår från att människor ska lära sig att ifrågasätta, kritiskt granska, bli kreativa och få många möjligheter ... det görs inte genom att försvaga de estetiska ämnena” skrev miljöpartisten Tina Ehn i en motion till riksdagen 2011 (2011/12:Ub518), och hon var inte ensam om att kritisera regeringens reform. Förslaget kritiserades och debatterades flitigt av representanter från både den konstnärliga, utbildningsvetenskapliga och ekonomiska sektorn när det lades fram. Framtiden får dock utvisa om regeringen eller kritikerna står som vinnare vilket kan vara ett intressant forskningsområde för framtidens lärarstudenter.

Appendix 1

De entreprenöriella kompetenserna

Självkänsla/ Självförtroende	Personliga gränser/ Integritet	Behov och lust	Uppmärksamhet/ Bekräftelse
Konsekvens- bedömning	Ansvarstagande	Känslohantering	Medvetenhet om sina styrkor och talanger
Värderings- tydlighet	Tålamod och uthållighet	Idéutvecklings- kompetens	Förmåga att hantera osäkerhet och tvetydighet
Förmåga att reflektera	Gränslöst lärande	Handlingskraft	Abstraktion och konkretisering
Motivation och framtidstro	Lösningorienterat tänkande	Projekt- och organiserings- kompetens	Kommunikations- kompetens
Nätverkskompetens		Omvärldsorientering	

Källförteckning

Tryckta källor

- Auerbach, Erich. (2005). *Mimesis*. Viborg: Bonnierpocket
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M., & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Austring, Bennye D., & Sørensen, Merete. (2006). *Æstetik og læring – grundbog om æstetiske læreprocesser*. (2:a uppl.) Köpenhamn: Hans Reitzels
- Bamford, Anne. (2009). *The Wow Factor*. 2nd ed, Münster: Waxmann.
- Bruner, Jerome. (2002). *Kulturens väv, Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Claésson, D., Fyhr, L. & Hansson, G. D. (2006). *Texter från Sapfo till Strindberg*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin Books.
- Dewey, J. (1999). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, US: Free Press.
- Florida, Richard. (2006). *Den kreativa klassens framväxt*. Göteborg: Daidalos.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B. Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan. (Red.) (2009). *Estetiska läroprocesser*. Lund: Studentlitteratur
- Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria. (Red). (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Minor, Vernon Hyde. (1994). *Art History's History*. New York: Harry N. Abrams, Inc.
- Peterson, Marielle & Westlund, Crister. (2010). *Så tänds eldsjälar*, Stockholm: Me University.
- Sundgren, Gunnar. (2005). John Dewey – reformpedagog för vår tid? I A. Forsell (Red.), *Boken om pedagogerna* (pp.103-129). Stockholm: Liber.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Villalba, Ernesto (Red.). (2009). *Measuring Creativity*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Vygotskij, Lev. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1:a uppl, 6e tryckningen 2006). Göteborg: Daidalos.

Tidskrifter och publikationer

Ehn, Tina. (2011). *Estetiska ämnen även i gymnasiet*. Motion 2011/12:Ub518. (www). <http://www.riksdagen.se/> Publicerad oktober 2011. Hämtad 17 april 2012.

EU-kommissionen, GD Utbildning och kultur. (2007). *Nyckelkompetenser för livslångt lärande – en europeisk referensram*, Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer.

EU-kommissionen. (2009). *Europeiska ambassadörer för Kreativitet och Innovation*. (www). http://create2009.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Manifesto/manifesto_sv.pdf Publicerad november 2009. Hämtad 17 april 2012.

Europeiska Socialfonden, ESF. (2010). (www). <http://www.esf.se/sv/Projektbank/Behallare-for-projekt/Vastsverige/Entreprenoriellt-larande-i-Vastra-Gotaland/> . Hämtad 3 maj 2012.

Folkpartiet.se. (2010). *Stoppa flumskolan* (www). http://www.folkpartiet.se/ImageVault/Images/id_14408/scope_0/ImageVaultHandler.aspx . Publicerad 14 september 2010. Hämtad 27 augusti 2012.

Fryer, Marilyn. (2012). Some Key Issues in Creativity Research and Evaluation as Seen From a Psychological Perspective. *Creativity Research Journal*. 24:1, s 21-28. (www). <http://www.ub.gu.se/sok/tidskrifter/> Publicerad 10 februari 2012. Hämtad 10 april 2012.

Gude, Olivia. (2010). Playing, creativity, possibility. *Art Education: Journal of the National Art Education Association*. March 2010 issue, 31-37. (www). https://naea.digication.com/omg/Playing_Creativity_Possibility-coming Publicerad mars 2010. Hämtad 29 mars 2012.

Hee Kim, Kyung & VanTassel-Baska, Joyce. (2010). The Relationship Between Creativity and Behavior Problems Among Underachieving Elementary and High School Students. *Creativity Research Journal*. 22:2, 185-193. (www). <http://www.ub.gu.se/sok/tidskrifter/> Publicerad 20 maj 2010. Hämtad 10 april 2012.

Johnson, Helen L. (2007). Aesthetic experience and early language and literacy development. *Early Child Development and Care*. 177:3, 311-320. (www). Hämtad från <http://www.ub.gu.se/sok/tidskrifter/> Publicerad 20 februari 2007. Hämtad 10 april 2012.

- Landahl, Joakim & Lundahl, Christian. (2003). Mellan lust och betygshets. *Pedagogiska Magasinet* 2, 48-54.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Kulturuppdrag för skolutveckling i förskola och skola*. (www). http://www.smok.se/sites/smok.se/files/file_uploads/pm-regeringsuppdrag.pdf Hämtad 17 april 2012.
- Persson, Magnus. (2005). Den kulturella vändningen i skolans styrdokument – Motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv. *Utbildning & Demokrati*, vol 14, nr 1, 35-61.
- Regeringskansliet. (2009). *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. (www) <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/12/69/09/22b6e680.pdf> . Hämtad 9 maj 2012.
- Runco, Mark A. & Jaeger, Garrett J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*. 24:1, 92-96. (www). <http://www.ub.gu.se/sok/tidskrifter/> Publicerad 10 februari 2012. Hämtad 10 april 2012.
- Sawyer, Keith. (2011). The Cognitive Neuroscience of Creativity: A Critical Review. *Creativity Research Journal*. 23:2, 137-154. (www). <http://www.ub.gu.se/sok/tidskrifter/> Publicerad 9 maj 2011. Hämtad 10 april 2012.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. (2:a uppl.). Stockholm.
- Skolverket. (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11*. Stockholm.
- Skolverket. (2010) *Skapa och våga – om entreprenörskap i skolan*.(www) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2374>. Hämtad 22 maj 2012.
- Utbildningsdepartementet. (1999). SOU 1999:63a *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. (www). <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/24676> Publicerad 2 juni 2004. Hämtad 17 april 2012.
- Villalba, Ernesto. (2012). Searching for the Holy Grail of Measuring Creativity. *Creativity Research Journal*. 24:1, 1-2. (www). <http://www.ub.gu.se/sok/tidskrifter/> Publicerad 10 februari 2012. Hämtad 10 april 2012.
- Zuo, Li. (1998). Creativity and Aesthetic Sense. *Creativity Research Journal*. 11:4, 309-313. (www). <http://www.ub.gu.se/sok/tidskrifter/> Publicerad 8 juni 2010. Hämtad

10 april 2012.

Avhandlingar och uppsatser

Grahn, Margaretha. (2005). *Musernas viskningar förr och nu – En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. Linköping Universitet. (www). <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:21620> Publicerad 2005. Hämtad 11 april 2012.

Greenster Petra och Peterson Ingrid Ninni. (2010). *Entreprenörskap/ Entreprenöriellt lärande- Hur ska de definieras?: Modeord eller framtid?*, Linnéuniversitetet/Institutionen för teknik, <http://www.uppsatser.se/uppsats/348266bf73/>, Publicerad 2010. Hämtad 17 april 2012.

Lindgren, Monica. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborgs Universitet (www.). <http://www.ub.gu.se/sok/dissdatabas/> Publicerad 2006. Hämtad 11 maj 2012.

Övriga källor

Edvall, Lilian. (2007). *Tidigt pianospel utvecklar hjärnan*. (www). Hämtad från Lärarnas Nyheter. <http://www.lararnasnyheter.se/fotnoten/2007/02/08/tidigt-pianospel-utvecklar-hjarnan> . Publicerad 8 februari 2007. Hämtad 4 april 2012.

Forskning.se.(www). <http://www.forskning.se/nyheterfakta/teman/entreprenorskapskolan.4.493d5181128f2a1e8798000876.html> . Publicerad 9 juni 2010. Hämtad 3 maj 2012.

Göteborgs Universitet. GU.se. (www). <http://www.sahlgrenska.gu.se/aktuellt/nyheter/Nyheter+Detalj/musik-kan-bli-framtidens-medicin.cid1076198> . Publicerad 26 april 2012. Hämtad 15 maj 2012.

Hultén, Eva-Lotta. (2009). *Att väcka en entreprenör*, (www) Hämtad från Pedagogiska Magasinet. <http://evalottahulten.com/artiklar-och-reportage/att-vacka-en-entreprenor-pedagogiska-magasinet-maj-09/> . Publicerad maj 2009. Hämtad 26 april 2012.

Johannisson, Bengt. (2010). *Alla barn är entreprenöriella*, (www). Hämtad från forskning.se. <http://www.forskning.se/nyheterfakta/teman/entreprenorskapskolan/forska-reomentreprenorskap/forskareomentreprenorskap/bengtjohannissonallabarnarentreprenoriella.5.134a96ea12918bff2c98000186.html> . Publicerad 6 juni 2010. Hämtad 12 juni 2012.

Kristensson, Per. (2010). *Pengar är dålig morot för kreativitet*.(www). Hämtad från

forskning.se.

<http://www.forskning.se/nyheterfakta/temabloggar/kreativitet/bloggarkiv/pengarardaligmorotforkreativitet.5.14ed700e12c61167c518000746.html> . Publicerad 25 november 2010. Hämtad 14 maj 2012. Blogginlägg.

Lerner, Thomas.(2011). *Kreativitet förväxlas med produktivitet*. (www). Hämtad från DN. www.dn.se/insidan/insidan-hem/kreativitet-forvaxlas-med-produktivitet . Publicerad 14 december 2011. Hämtad 3 maj 2012.

Me University. (www). <http://meuniversity.com/> . Hämtad 17 juli 2012

TED-föreläsning med Sir Ken Robinson. (www).

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
Publicerad juni 2006. Hämtad 29 mars 2012.

Nöjd, Maria.(2012). *Olika rön om hur hjärnan påverkas*. (www). Hämtad från Lärarnas Nyheter.

http://www.lararnasnyheter.se/FS_12_01_tema_olikaronomhurhjarnan.html.
Publicerad 8 januari 2012. Hämtad 28 mars 2012.