

Att undervisa för kreativitet

En litteraturöversikt

ANNA LINGE

Avdelningen för pedagogik, Högskolan Kristianstad

Kreativitet anses vara 2000-talets viktigaste ekonomiska resurs att utveckla, men den specifika frågeställningen »Vad är kreativitet?» är ofta ignorerad eller ospecificerad, hävdar Kaufman och Beghetto (2009). De uppmärksammar att lärande sker såväl inom som utanför skolan. Ett formellt lärande (mini-c) och ett informellt eller deltagande lärande utanför skolan (Pro-C) samverkar med varandra. Skolan kan förbereda för en ämnesfördjupning av det som eleverna har kunskap om genom motivationsskapande undervisning. Craft (2003) menar att det är skillnad mellan att undervisa för kreativitet och en kreativ undervisning. I den senare kan läraren vara den kreativa men undervisningen kan ändå vara lärarstyrd. Att läraren är kreativ i sin planering av undervisning är inte tillräckligt, om eleverna också ska bli kreativa behövs en pedagogik som undervisar för att utveckla en kreativ och självständig förmåga hos eleverna (Craft 2005).

KREATIVITET SOM SAMHÄLLELIGT BEHOV

Att undervisa för kreativitet är ett sätt att möta framtidens behov men även ett sätt att utveckla elevers fulla potential. Redan Dewey (2004) hävdade att det är svårt för skolan att förutse vad elever kommer att möta för utmaningar eller vilka färdigheter de kommer att behöva, eftersom ingen kan veta vilka förutsättningar som kommer råda i framtiden. »Bara genom att i varje ögonblick utvinna den fullständiga meningen med varje erfarenhet, förbereds vi för att kunna göra det samma i framtiden.» (Dewey 2004 s 189) Med detta menar Dewey att undervisning som börjar i behoven här och nu skapar förutsättningar för att möta alltmer skiftande utmaningar.

I vår egen tid höjs röster för behovet av kreativ undervisning som utvecklar förmåga till flexibilitet och anpassning, egenskaper som är viktiga eftersom arbetsmarknadens behov inom de närmaste åren kommer att skifta. Ken Robinson (2011) efterfrågar en mer tidsenlig och kreativ skola. Han anser att kreativitet är en naturlig förmåga hos barn, men hävdar att genom skolsyste-

met går tilltron till den kreativa förmågan ofta förlorad. Kreativ förmåga är enligt Robinson förmåga till visualisering, fantasi och föreställning, att kunna generera idéer som har värde, samt att kunna realisera sina idéer. Alla kan vara kreativa när vi använder vår intelligens eftersom kreativitet baseras på skicklighet, kunskap och kontroll.

Skolan måste således främst förstå det nya omvärldsbehovet av flexibilitet, hävdar Robinson. Det nuvarande skolsystemet som förordar akademiska kunskaper och standardiserade tester, motverkar den nödvändiga utvecklingen av människors reella potential. Vad vi behöver enligt Robinson är talangutveckling, både för nuet och för framtiden: »the future can not be business as usual» (Robinson 2011 s 11). Kupferberg (2006) pekar på pedagogikämnets svårigheter att hantera frågan om samhällsbehovet av kreativitet pga oklarheter om de spelregler som konstituerar olika samhällsliga »kreativitetsregimer». Speciellt öppnar konstens riskfyllda regim vägar för ett kreativt kaos som bättre rustar för samtiden.

I likhet med Robinson och Kupferberg menar Hargreaves (2004) att vår tid är beroende av flexibilitet i lärandet för att kunna ta plats i en ekonomisk framväxt. Lärande i vårt kunskapssamhälle finns även utanför skolan i så kallade kunskapsorganisationer vilka ligger nära industrins behov. Den tidigare gränsen mellan skolsystem och marknad försvinner när även organisationer blir lärande i samband med behov som orsakats av globaliseringen i form av en föränderlig marknad, växande intolerans, individualism samt social utslagning och otrygghet. För att motverka globaliseringens negativa konsekvenser kan skolan prioritera att stimulera sociala och emotionella processer hos eleverna, menar Hargreaves (2004), det Robinson ovan kallar talangutveckling. Det inbegriper förmåga till risktagande, samarbete och förmåga att hantera förändring.

Både elev och lärare måste kunna utöva risktagande och tillit. Det är därför viktigt att skolsystemet i den så kallade kunskapsekonomin stimulerar egenskaper som kreativitet, flexibilitet, problemlösning, genialitet, kollektiv intelligens, professionell tillit, risktagande och kontinuerliga förbättringar. Ekonomisk framgång och en kultur av ständigt nyskapande är dessutom beroende av arbetstagarnas kapacitet att lära av varandra, menar Hargreaves (2004). Såväl Robinson som Hargreaves anser att en pågående akademisering motverkar skolans syfte att förbereda för framtiden. Det går inte att förlita sig på ökade kontrollsystem, snarare ska elever i skolan lära sig arbeta problemlösande i grupp.

Craft (2003) framhäver dock risken för att omvärldsbehoven ökar kraven på skolan att utveckla kreativitet inom alltför snäva ramar, vilket skulle kunna leda till en instrumentell syn på kreativitetsutveckling. Att undervisa för kreativitet förutsätter vissa stödjande strukturer som inte kan beställas fram om inte undervisningen tillåts förändras. Craft menar att kreativ aktivitet kan utvecklas inom alla ämnen, men att kreativitetsutvecklingen störs av ämnes- och tidsindelningen inom skolan. Viktiga frågor att ställa för att stimulera en kreativ skolmiljö är:

- Hur stimuleras gränsöverskridande tänkande?
- Hur uppmuntras kreativitet som idéskapande, initiativförmåga och samarbetsförmåga?
- Hur stimuleras risktagande och osäkerhet? (Craft 2003)

KREATIV FÖRMÅGA OCH KREATIV KOMPETENS

Vad som ses som kreativt är kulturspecifikt och baseras på kulturella värderingar, menar Craft (2003). Hon ser kreativitet som utvecklingsbart i skolan men det går inte att beställa kreativitet utan att fundera på hur skolan organiseras för att underlätta för gränsöverskridande aktiviteter. Vad som anses som kreativt är därför kontextuellt och innebär att pedagoger måste definiera vad de eftersträvar att utveckla som en förberedelse för kunskapsutvecklingen inom ett specifikt område. Enligt forskarna ovan sker den kreativa utvecklingen inom olika kommersiella områden, exempelvis den kreativa industrin (Robinson 2011). Skolan ska utvecklas i en liknande riktning, menar Robinson och Hargreaves (2004).

Vad skolan kan utveckla är en generell kreativ förmåga som kan bestå av villighet att ta risker, kollektiv intelligens och samarbete, visualisering, fantasi, idéutveckling och initiativförmåga. Det är viktigt att skolan genom att stödja elevernas generella kreativa förmåga kan förbereda för den specifika kreativa kompetens som senare kan utvecklas inom ett eget valt område. Kreativ kompetens kan definieras som en specialisering eller expertiskunskap. Att undervisa för kreativ förmåga inom exempelvis musikämnet innebär inte att eleverna i fråga kommer göra en yrkeskarriär som experter inom musikområdet. Ett lärande för kreativ förmåga kan istället ses som förberedande för kreativ kompetens inom många växlande och valfria områden, vilket dock kräver att en relation till kunskapsutvecklingen inom olika ämnen är närvarande.

Kreativ kompetens kan särskiljas, då det finns olika expertisnivåer. Vem som är expert är en pågående diskussion inom den kreativitetsforskning som traditionellt undersökt vad som utmärker ett kreativt geni. Att intressera sig för expertis på olika nivåer verkar vara ett mer framkomligt sätt att se på kreativ kompetens eller expertis eftersom ingen människa föds som geni utan bland annat utvecklas sociokulturellt (Wertsch 1991, Kaufman & Beghetto 2009). Welch (1998) ser hur exempelvis en persons musikaliska förmåga kan ses i relation till hur personen i fråga utvecklas från novis till expert, liksom i vilket sammanhang eller miljö det sker. Biologi och omgivning samverkar genom mognad, motivation, intresse, tillfälle och musikaliska utmaningar (Welch 1998). Vem som är expert är en fråga som intresserar kreativitetsforskningen. Expertis kan ses som yrkeskompetens inom ett arbetsområde, men experten kan också vara någon som har förmåga att innovativt förnya och radikaliserar Kupferberg (2003).

Kaufman och Beghetto (2009) menar att traditionell kreativitetsforskning ofta delas in i vardagskreativitet (little-c; efter Gardner 1993) respektive »kreativa genier» (Big-C). De hävdar dock att det behövs ytterligare dimensioner som förklarar hur kreativitet uppstår. Mini-c är en sociokulturell meningsska-

pande process (jfr Vygotskij 1978) som består av kreativ tolkning eller idéskapande. Mini-c utvecklar färdigheter som motivation, tilltro till sin egen förmåga och intelligens (dvs generell kreativ förmåga). Mini-c ligger sedan till grund för kreativ kompetens (little-c och Big-C).

Kaufman och Beghetto (2009) definierar ännu en kreativitetskategori (Pro-C) som utvecklas genom lärlingskap och viktiga förebilder inom ett fält eller ett kunskapsområde. Pro-C utvecklar såväl professionalitet som kreativa bidrag till fältet i fråga. Sett ur ett pedagogiskt perspektiv kan mini-c betraktas som individens egna bedömningar, vilka är viktiga att stödja. Därefter börjar omgivningens eller fältets bedömningar få större betydelse för hur skicklighet och delaktighet utvecklas. Mini-c och Pro-C utvecklar och innebär såväl generell som specifik kreativ förmåga, vilket kan förstås som att någon lär sig såväl ett undersökande arbetsätt som specifika verktyg inom ett kunskapsområde. De egna valen ligger sedan till grund för den kreativa kompetensen (little-c och Big-C).

Det pedagogiska mini-c utvecklar en vardagskreativitet (little-c) genom att exempelvis elever lär sig ett självbedömande arbetsätt (stys av egna frågor). Inom ett deltagande lärande utanför ett traditionellt skolsammanhang är det det egna fältets kreativa produktion som styr vad som är innovativt och nyskapande (Pro-C). När expertis har utvecklats på den högsta nivån blir bedömningar från större fält viktiga som markörer för det kreativa bidraget. Genom alla stadier är behovet av den inre motivationen genomgående. Frågan om hur denna uppstår och vilken dess roll är introducerades av Teresa Amabile (1989; 1996) och har därefter spelat en viktig roll i den pedagogiska forskningen om kreativitet och lärande (Starko 2001, Cropley 2001, Levin 2008).

ELEVERS KREATIVA POTENTIAL, AUTENTISKT LÄRANDE OCH SCAFFOLDING

Behovet av kreativitet i undervisningen har först uppmärksammats under modern tid (Brinkmann 2009). Den tidiga massundervisningen i industrisamhället mötte ett behov av att också representera världen utanför skolan vilket medförde att eleverna skulle lära sig *om* världen. Mot denna föreställning vänder sig efterhand den pedagogiska pragmatismen. Pragmatismen som pedagogisk metod uppstod under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet med John Dewey som främsta förgrundsgestalt. Den pedagogiska pragmatismen menar att skolans undervisning inte endast avser att representera (eller förmedla kunskap om) världen utan är ett medel för att förstå densamma (Brinkmann 2009).

För Dewey är elevens egen kapacitet och erfarenhet undervisningens början och han menar att skolan ska utveckla elevernas hela förmåga och potential. Fokus ligger på den undersökande gruppen. Läraren är en medlem på liknande sätt som eleverna, och får inte styra gruppen (Jensen 2012). Pragmatismen hör inte endast samman med samhället i John Deweys tid utan kan även ses som postmodern och därför passar den vår egen tid, anser Brinkmann (2009), vilket beror på pragmatismens syn på att kunskap inte endast reproduceras,

utan omskapas i social förhandling, och att lärande är mötesplatser för delgivning och kommunikation .

Betydelse och meningsskapande uppstår i kommunikation och handling, från det praktiska görandet. Lärandet inom pragmatismen är dessutom en kommunikativ process på lika villkor (Jensen 2012). Kunskapen i skolan utvecklas från något som de olika eleverna har kännedom om, vilket medför ett autentiskt lärande där både elever och lärare lär sig av varandras erfarenhet. Det är lärarens uppgift att organisera så att detta kan ske, men läraren ska inte styra samtalens innehåll. Det viktigaste är att målet för aktiviteten utvecklas och tar form i en process mot gemensam reflektion. Det problem som växer fram, och utgör centrum i undervisningen, står i relation till omständigheter i nuet och elevens nuvarande förmåga att förstå problemet. Problemet måste locka eleven att lära sig mer (Dewey 2004). Läraren synliggör någon aspekt av ett område som eleven inte ännu fått syn på, vilket utmanar och inspirerar till nya eller utökade kunskaper. Pedagogen leder och organiserar arbetet med att skolan och omvärlden på detta sätt samspelar (Dewey 2004).

I artikeln »The Act of Discovery» beskriver Bruner (2006) i Deweys efterföljd ett utforskande samarbete mellan lärare och elev där de båda är aktiva och evaluerande. Läraren ska förmedla tillräckligt om vad ämnet innehåller så att eleven blir självständig. Det är viktigt att läraren strukturerar materialet för att eleven ska få möjlighet att välja och ta egna beslut. *Scaffolding* innebär att läraren handleder och tillrättalägger undervisningsmaterialets svårighetsgrad och skapar utmaning på rätt nivå för eleven. På så sätt avancerar eleven i sitt kunnande mer än vad den hade klarat på egen hand genom imitation, menar Bruner. Inom scaffolding är det viktigt att eleven själv har en uppfattning om riktningen mot en lösning innan lärarens handledning äger rum.

På samma sätt som Deweys tankar beskrivs ovan, initierar läraren den lärande processen så att eleven blir varse ett mål och bekräftar sedan eleven, vilken efter hand och med stigande ålder blir alltmer »självgående». Målet är att eleven ska drivas av inre och inte yttre belöning eftersom upptäckande är en belöning i sig enligt Bruner (2006). Kunskap som på detta sätt genom eget intresse har infogats i kognitiva strukturer är det vi minns bäst. Bruner hävdar att en aktivitet där läraren först organiserar men sedan ställer sig vid sidan leder till att eleven lär genom egen förmåga och att kunskapen befästs genom den motivation som ett eget utforskande skapar. Lärarrollen är inte passiv utan aktiv eftersom läraren är nödvändig för att eleven ska utvecklas mer än vad denne hade kunnat på egen hand (Bruner 2006). Inom en pedagogik som vill utveckla kreativa processer kan scaffolding ses som ett komplement till ett formellt lärarlett arbete och ett informellt lärande där eleverna lär varandra.

MULTIMODALA ERBJUDANDEN

Att arbeta kreativt i skolan innebär att kunna arbeta över ämnesgränserna, anser Craft (2003) ovan. Också Dewey (1910) påpekade att skolans olika ämnen samverkar i ett problemlösande lärande eftersom ämnesindelningen rustar eleverna på ett varierat sätt. Det finns dock pedagogiska »diken» inom alla ämnen som läraren bör bli varse. Abstrakta och logiska ämnen kan tappa

sitt praktiska och moraliska sammanhang. I de ämnen som utvecklar teknisk färdighet eller *drill* (exempelvis musikämnet) kan övningen bli ett mål i sig vilket blir alltför mekaniskt och tillrättalagt (Dewey 1910). Dewey varnar här för att musikämnets tekniska innehåll särskiljer sig från annan undervisning. Att söka det gemensamma över ämnesgränserna är en kreativ aktivitet i sig som leder till ett fördjupat lärande.

På senare år har framför allt socialsemiotiken (Kress & van Leuwen 2006) tagit upp tråden omkring hur ämnesövergripande undervisning kan styrka det kreativa lärandet via begreppet multimodalitet (Kress & van Leuwen 2001). Genom att presentera en växande förståelse i multimodala representationer (multimodalitet) kan lärandet transformeras och fördjupas. Eleverna ska engageras genom att lära sig att reflektera över processen, som meta-design. Det multimodala lärandet innebär en ökad förmåga att skapa och att omskapa mening genom att finna nya användningsområden, förändra och lägga till. De tecken med vilka vi kommunicerar, så kallade semiotiska resurser, får sin mening i ett socialt sammanhang (Selander & Kress 2010)

Detta perspektiv sammanfaller med Kaufman och Beghettos (2009) situerade sociokulturella kreativitet (se ovan). Det är viktigt att kunna byta semiotisk resurs eftersom det utvecklar skilda färdigheter (Selander & Kress 2010). En elevs förförståelse är ett specifikt sätt att förstå ett kunskapsområde, men för att öka kunskapen kan eleven byta uttryckssätt. Genom att avancera lärandet genom olika teckenvärldar (modes) fördjupas förståelsen (Selander & Kress 2010). Meningspotentialen i en uttrycksform är den uppfattade mening som ett modus, exempelvis musikämnet, erbjuder. Många modus uppgår i varandra och de större medierande formerna kräver nya slag av multimodal kompetens (Kress & van Leuwen 2001). Meningsskapande är en re-design vilken är en *transformation* inom samma modus, eller som *transduction*, vilket är en gestaltning inom ett annat modus (Selander & Kress 2010).

En transformation inom musikämnet (re-design inom samma modus) kan uppfattas som en kreativ aktivitet där elever genom *informed doing* (Blair 2009) är problemlösande genom att exempelvis imitera eller lösa musikaliska problem. Om musiken leder över till ett annat ämne, exempelvis ett historiskt sammanhang, sker det en fördjupning av kunskapen i ett annat område, som transduction (gestaltning inom ett annat modus). Omvänt kan en musiklek-tion som följer efter historieämnet genom *transduction* ge en känslomässig dimension eller ingång i en tidsepok. Detta förfarande stöds av Vygotskij (1995) som menar att det emotionella och det intellektuella samverkar i den kreativa processen. Konstens inre logik har en stor inverkan på människors medvetande och kreativitet, menar Vygotskij. Affektationer är viktiga eftersom de styr vårt intellektuella urval (Vygotskij 1995). Genom att exempelvis tillgodogöra sig musik från en historisk period så riktas uppmärksamheten mot någon aspekt i denna.

MEDIERING, INTERNALISERING OCH APPROPRIERING

Kunskapen om världen skaffar vi oss genom att vi utforskar ett objekt med våra sinnen eller medierat genom kulturella redskap. Denna senare förmåga till mediering gör vi genom kulturell redskapsutveckling eller redskapsövertagning (Cole & Engeström 1993). Redskapen finns ofta givna i vår sociokulturella miljö och de erbjuder olika meningspotentialer (affordance; jfr. Gibson 1986). Musik som kunskap medieras exempelvis genom musikinstrument men även genom ord, sång och handlingar. Vi kan förändra redskapen så att de passar oss bättre eller skapa oss nya redskap efter uppkomna behov.

Mediering kan därför sägas ha olika funktioner eller dimensioner. Det handlar om mediering genom vår förmåga till skapande (en kreativ funktion), eller genom överföring av tidigare kunskap och som kulturellt övertagande (Cole & Engeström 1993). Medieringen är en intelligent handling med processer såväl utåt mot kulturen som inåt individen. Lurija (1981) menar att mediering genom språket som redskap gav människan tillgång till olika »världar» i form av generationers erfarenheter, vilket innebär att vi som människor har förmåga att medvetet uppleva fler dimensioner (dåtid-nutid-framtid).

Kulturell kunskap innebär att ett personligt lärande och lärs i dialog mellan människor men fortgår i individens dialogiska tänkande:

[M]any forms of problem solving on the individual level are viewed as being inherently dialogic due to the fact that they derive from participation in dialogic encounters on the internal plane. (Wertsch 1998 s 110)

Kunskap som lärs i dialog ligger även, som i citatet ovan uttrycker, till grund för problemlösningen hos en individs eget tänkande. Det kan bero på att den förmedlande medieringen inte är tillräcklig. För att kunskapen ska bli personlig och beständig behöver den anpassas och transformeras i individens eget tänkande. Transformationen och fördjupningen kan ske genom en problemutvecklande och problemlösande pedagogik. Vygotskij (1978) använder sig av begreppet *internalisering* som är en generell benämning med betoning på att social samverkan utvecklas till individuella medvetenhetsfunktioner på ett inre plan (för en kritik av internaliseringsbegreppet se Säljö 2005).

I den musikpedagogiska medieringen samverkar redskapen med hur generationers musikaliska kunnande fört utvecklingen framåt i en viss social kontext. Genom att erövra musikalisk kunskap (som att spela och sjunga) tar därför en musikelev del av tidigare generationers intelligenta lösningar som finns inneboende i redskapens utformning och praxis i form av *conceptual tools* (Engeström 1987), vilka reproduceras och transformeras i samspel mellan människor. Ur en pedagogisk synvinkel är det dock inte alltid de vuxnas visdom eller förflutna som skall leda barnet. Hellre bör en social organisering av en verksamhet skapa förutsättningar för lärande (Engeström 1999). Att endast ta över tidigare kunskap betyder att kunskapen riskerar att inte ta fäste i individens eget intresse eller att en process inte startar som leder kunskapen vidare på djupet.

Genom ett anpassat stöd och en omväxlande (kreativ) pedagogisk mediering kan individen (som en musikelev) uppnå sin personliga potential. Lärandet blir då sammantaget en personligt anpassad mediering, en *appropriering*. Bakhtin (1981) beskriver *appropriering* som att vi genom att dela erfarenheter av ett begrepp gör oss egna konceptioner och skapar en egen förståelse av hur ett objekt (exempelvis ett musikinstrument) används. Men medieringen är inte alltid en dialogisk process utan ibland riskerar den att bli ett monologiskt övertagande av tidigare generationers kunskap, som reproduktion. Wertsch (1998) skiljer därför (utifrån Bakhtin, 1981) mellan *mastery* och *appropriation*. *Mastery* eller bemästrande innebär att redskapet eller kunskapen endast ytligt reproduceras, men inte transformeras till ett självständigt lärande. *Appropriering* är däremot en mediering som stärker individens eget tänkande och självgående handling.

I bästa fall sammanfaller social mediering med en personligt utvecklad kunskap på djupet, menar Wertsch (1998). Mediering av musikalisk kunskap genom en kreativ process behöver därför innehålla moment av såväl kulturellt övertagande som av problemlösande kreativ aktivitet för att kunskapen om redskapen, och förmågan att använda dem i eget syfte, ska följas åt. Teknisk kompetens och kreativ kompetens följs inte alltid åt. En person kan utveckla sin musikaliskt tekniska förmåga men inte nödvändigtvis den musikaliskt kreativa. En annan person kan utveckla en kreativ förmåga och genererar egna idéer och lösningar, men har inte tillräcklig teknisk förmåga för att uttrycka dem musikaliskt (Tarufi 2006).

Redskapsutveckling är således ett komplicerat område som hör samman med traditioner och intresset och behovet av att standardisera eller förändra kunskapen inom ett fält. Olika praktiker har olika praxis för hur ett lärande av redskapen går till (Welch 1998). För att uppnå teknisk skicklighet inom ett område behövs stöd och motivering från en individs sociala omgivning (Cole & Engeström 1993). Att lära sig spela ett musikinstrument är en process som sker under lång tid eftersom ingen föds med en särskild talang, snarare betyder externa faktorer mer för framgång som musiker. Antalet övningstimmar samt ett stödjande engagemang från lärare och föräldrar är avgörande faktorer för ett framgångsrikt musicerande hos en musikelev (Lehmann 2007).

Även samhället kan bilda en yttre stödstruktur för den typ av undervisning den vill framhäva. Inom många kulturer finns en lång tradition av specialistutbildning där oftast utvalda musikelever får musikundervisning (Hargreaves & North 1997). I en specialisttradition finns en instrumentell syn på undervisningens önskade utfall. En musikundervisning med generalistisk ambition fokuserar däremot aktiviteten eller processen utan ett formaliserat krav på teknisk kompetens.

Hargreaves och North (1997) skapar även motsatserna mellan kontroll och autonomi. I en kontrollerad undervisning strukturerar läraren undervisningen enligt en vald ordning vilket möjliggör en stegvis önskvärd utveckling. Undervisning som eftersträvar autonomi innebär däremot att eleverna får kreativt utrymme över både undervisningens utformning och utfall. Här läggs mindre vikt vid tekniskt tillgodogörande för dess egen skull (Hargreaves & North 1997). Autonomi i undervisningen samt mediering och *appropriering* hänger

alltså samman i en kreativ musikpedagogik, vilket indikerar en pedagogisk nödvändighet av att växla mellan performans och kreativitet i undervisningen för att lärandet ska bli fördjupat och självgående. Reproduktion eller övertagande av de kulturella redskapen behöver dock inte ställas i motsats till kreativitet. Ur en kreativitetsteoretisk bemärkelse är det viktigt att först bli deltagande i ett fälts traditionella kunskap för att kunna göra trovärdiga överskridanden. Säljö (2000 s 151) menar att:

[L]ärande handlar om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att förmå bruka dem på ett produktivt sätt inom ramen för nya sociala praktiker och verksamhetssystem.

Engeström (1999) beskriver på liknande sätt lärande som överenskommelser och motsättningar inom en praktik eller inom ett aktivitetssystem. Han delar upp lärandet i två faser eller cykler: internalisering och kreativ externalisering. Internalisering är fasen där en individ lär sig rutiner mm. genom socialt deltagande (jfr Lave, 1991, och Pro-C ovan). Den kreativa, externaliserande fasen beskriver därefter ett lärande som efter perioder av krav och motsättningar kan fulländas i förmåga till självreflektion (jfr expertis som little-c och Big-C). När det har uppstått ett nytt problem för lärande fortsätter proceduren av internalisering och förhoppningsvis kreativ gränsöverskridande externalisering (Engeström 1999).

Sett ur ett musikpedagogiskt perspektiv handlar mediering, internalisering och appropriering om hur undervisning kan ske som ett övertagande av tidigare generationers kunskap om exempelvis musikinstrumentens utförande. Men en musikpedagogisk ambition kan också vara att genom utforskande låta elever själva stöta på de problem som ett musicerande innebär. Genom att stödja eleven i sin strävan att utforska redskapen kan ett lärande ske på djupet, som appropriering. Därvid förändras kunskapen inom ett område eller inom en praktik. Inom en pedagogisk praktik påkallar detta vikten av att undervisningens utfall är flexibelt och förhandlingsbart, vilket innebär att det kan bli på många sätt men inte hur som helst (jfr. von Wright 2000).

LITTERATUR

- Amabile, T.M. 1989: *Growing Up Creative. Nurturing a Lifetime of Creativity*. New York: Crown.
- Amabile, T.M. 1996: *Creativity in Context*. Boulder, Col.: Westview Press.
- Bakhtin, M.M. 1981: *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Blair, D.V. 2009: Stepping aside: Teaching in a student-centered music classroom. *Music Educators Journal*, 95(3), 42–45.
- Brinkmann, S. 2009: En kreativ skola. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (red): *Kreativitetens fremmede læringsmiljøer i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bruner, J.S. 2006: *In search of pedagogy: the selected works of Jerome Bruner*. Vol. 1. London: Routledge.
- Cole, M. & Engeström, Y. 1993: A cultural-historical approach to distributed cognition. G. Salomon (ed): *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Craft, A. 2003: The limits to creativity in education: Dilemmas for educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113–127.
- Craft, A. 2005: *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. London: Routledge.
- Cropley, A.J. 2001: *Creativity in Education and Learning*. London: Kogan Page.
- Dewey, J. 1910: *How we think*. London: D.C. Heath and company.
- Dewey, J. 2004: *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Engeström, Y. 1987: *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: University of Helsinki.
- Engeström, Y. 1999: Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamäki (red): *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. 1993: *Frames of mind: theory of multiple intelligences*. London: Fontana Press.
- Gibson, J.J. 1986: *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hargreaves, A. 2004: *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (red) 1997: *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Jensen, M. 2012: *Kommunikation i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kaufman, J.C. & Beghetto, R.A. 2009: Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.
- Kress, G. & van Leuwen, T. 2001: *Multimodal Discourse*. London: Hodder.
- Kress, G. & van Leuwen, T. 2006: *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kupferberg, F. 2003: *Kritik, tilpasning, autenticitet og kommunikation. Kreativitetsregimer i moderniteten*. *Dansk Sociologi*, 14(3), 43–62.
- Kupferberg, F. 2006: *Kreative tider: at nytænke den pædagogiske sociologi*. København: Hans Reitzel.
- Lave, J. 1991: *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann, A. C. 2007: *Psychology for musicians*, Oxford: Oxford University Press.
- Levin, C. 2008: *Creativity in the School Context*. Lund: Department of Psychology, Lund University.
- Linge, A. 2013: *Svängrum – för en kreativ musik musikpedagogik*. (manus)
- Lurija, A.R. 1981: *Language and cognition*. Washington, D.C.: Winston.
- Robinson, K. 2011: *Out of our minds*. Chichester: Capstone.
- Selander, S. & Kress, G.R. 2010: *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Starko, A.J. 2001: *Creativity in the class room: Schools of curious delight*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. 2005: *Lärande och kulturella redskap. Lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.
- Tarufi, J. 2006: . Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. I I. Deliège & G.A. Wiggins (red): *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press.
- von Wright, M. 2000: *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L.S. 1995: *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L.S. 1978: *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

- Welch, G.F. 1998: Early childhood musical development. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 27–41.
- Wertsch, J.V. 1991: *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. 1998: *Mind as action*. New York: Oxford University Press.