



**Mikilvægi sköpunar í námi barna**  
Þáttur listgreina í eflingu skapandi skólastarfs

Klara Berglind Hjálmarsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs  
Háskóli Íslands  
Menntavísindasvið



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**



**Mikilvægi sköpunar í námi barna**  
*Þáttur listgreina í eflingu skapandi skólastarfs*

Klara Berglind Hjálmarsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í Náms- og kennslufræði  
Leiðbeinandi: Ólafur Kvaran

Kennaradeild  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands  
Október, 2012

Mikilvægi sköpunar í námi barna.

Ritgerð þessi er 20 eininga lokaverkefni til meistaraþrófs við kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2012 Klara Berglind Hjálmarsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, 2012





## Formáli

Þetta verkefni er lokaverkefni til M.Ed. gráðu í Náms- og kennslufræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Verkefnið er fræðileg heimildaritgerð og lögð fram sem 20 eininga meistaraþrófsverkefni í list- og verkmenntun. Viðfangsefni ritgerðarinnar er að skoða mikilvægi sköpunar í námi barna og hvaða hlutverki listgreinar gegna í því samhengi að virkja skapandi nám og starfshætti. Verkefnið var unnið skólaárið 2011–2012 og leiðbeinandi minn var Ólafur Kvaran, prófessor í listfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sérfræðilega ráðgjöf veitti Eiríkur Þorláksson sem starfar við Mennta- og menningarmálaráðuneytið. Færi ég þeim báðum miklar þakkir fyrir aðstoðina við verkefnið og uppbyggilega leiðsögn í öllu ferlinu.

Einnig vil ég þakka fjölskyldu minni allan þann stuðning sem hún hefur sýnt mér í námi mínu. Yndislegar þakkir fá dætur mínar þær Emilía Sara, Hólmfríður Birna, Elva Lind og Helena Margrét. Manninum mínum vil ég þakka sérstaklega fyrir að vera alltaf til staðar og hvetja mig áfram. Það er ómetanlegt að finna fyrir hvetjandi stuðningi þegar krefjandi verkefni eru annars vegar. Hann á stóran þátt í þessu verkefni með mér þar sem aðdragandinn að því hófst fyrir um 5 árum þegar ég byrjaði háskólanám mitt og allan þann tíma hef ég getað leitað til hans eftir hvatningu.

Klara Berglind Hjálmarsdóttir





## Ágrip

Markmið þessa verkefnis er að skoða hugmyndir um mikilvægi sköpunar í menntun barna og hvaða hlutverk listgreinar gegna í því samhengi.

Ég vitna í marga fræðimenn máli mínu til stuðnings en helst vil ég þó nefna John Dewey og Elliot W. Eisner. Ég styðst mikið við menntunarheimspeki John Dewey sem var mikill áhrifamaður í skólamálum á fyrri hluta 20. aldar og á hugmyndafræði hans ennþá mikið erindi inn í íslenskt skólasamfélag. Einnig styðst ég við verk Elliot W. Eisner sem er bandarískur kennslufræðingur. Hann leggur mikla áherslu á listgreinar í skólastarfi og vill að sú aðferðafræði sem þar er notuð verði yfirfærð á aðrar greinar. Hann telur að listgreinar geti aukið gildi námsins og þroski nemendur á jákvæðan hátt.

Í nýrri aðalnámskrá sem kom út árið 2011 hefur sköpun í námi fengið meira vægi en áður og þar kemur fram hversu mikilvæg skapandi hugsun er í námi barna. Sköpun er nú einn af sex grunnþáttum til bættrar menntunar og því mikilvægt að hafa hana sem leiðarljós í gegnum allt nám sem fram fer innan skólanna.

Öll erum við misjöfn og lærum á ólíkan hátt. Til að koma til móts við nemendur þarf kennslan að byggjast á sveigjanleika og fjölbreytni. Listgreinar eru í þessu sambandi mikilvægur grunnur til að efla skapandi skólastarf fyrir alla heildina með fjölbreyttum og skapandi kennsluaðferðum. Aðferðafræðin sem notuð er við kennslu listgreina getur aukið gæði almenns náms. Listgreinar eru því gott tæki til að kenna nemendum að læra og hugsa á annan hátt og að sjá fleiri en eitt sjónarhorn í námsferlinu.



## **Abstract**

### **The importance of creativity in childrens education. The role of the arts in promoting creative education**

The aim of this dissertation is to view ideas about the importance of creativity in children's education and what role the arts play in that context.

I quote many scholars to support my case, but preferably I want to mention John Dewey and Elliot W. Eisner. I support the education philosophy of John Dewey, who was very influential in education in the early twentieth century, and his philosophy still plays a big role in Icelandic school community. I also support the work of Elliot W. Eisner who is an American educational expert. He places a strong emphasis on arts education in schools and feels the methodology which is used there should be transferred to other subjects in childrens education. He believes that arts education and working in art, increased levels of study and the development of students in a positive way.

In the new national curriculum which was published in 2011, creativity has received more attention in the general education than before and shows the importance of creative thinking in education with children. Creativity is now one of six basic elements meant to improve education and it is important to have it as a guiding light throughout the education.

We are all different and learn in different ways. Trying to meet the needs of every student teaching must be based on flexibility and diversity. The arts are an important basis for promoting creativity in education for all with diverse and creative teaching methods. The methodology used in teaching art can enhance the quality of general education and give it a deeper meaning. The arts are a good tool to teach students to learn and think differently and to see more than one perspective in the learning process. The arts can contribute to the environment in schools where students can enjoy their learning and are encouraged to learn creatively.



## Efnisyfirlit

Formáli .....	5
Ágrip.....	7
Abstract .....	9
Efnisyfirlit.....	11
1 Inngangur.....	13
2 Nám og kennsla.....	17
3 Heimspekingurinn John Dewey.....	21
3.1 Heimspeki menntunar .....	22
3.2 Sannfæring Dewey um menntun.....	23
4 Menntunarfræðingurinn Elliot W. Eisner .....	25
5 Hvernig lærum við? .....	29
5.1 Einstaklingsmiðað nám .....	29
5.2 Menningarsálfræðin .....	34
5.3 Hugsmíðihyggja .....	39
5.4 Listasöfn sem námsvettvangur.....	40
6 Listræn sýn á skólastarfið .....	43
7 Hugtakið sköpun.....	45
7.1 Sköpun í tímans rás.....	49
8 Mikilvægi sköpunar í námi.....	51
8.1 Sköpun eykur gæði náms .....	53
8.2 Mikilvægi í myndunarafstsins.....	55
8.3 Gagnrýnin hugsun og sköpun .....	57
9 Þáttur listgreina í skapandi skólastarfi.....	6361
9.1 Listgreinar.....	6362
9.2 Fagmiðað myndlistanám.....	6664
9.3 Þróunarverkefnið Smiðjur í Norðlingaskóla .....	7270
10 Gæði listgreinakennslu á Íslandi.....	7573

10.1 Mikilvægi listfræðslu.....	7876
Umræða .....	8381
Heimildaskrá.....	9391

## 1 Inngangur

Miklar breytingar hafa átt sér stað í okkar þjóðfélagi á síðustu árum. Afleiðingarnar sem samfélögin eru að takast á við vegna hins mikla efnahagshruns sem átti sér stað bæði hér og úti í hinum stóra heimi eru víða sjáanlegar. Upp úr þeirri óvissu sem ríkt hefur í íslensku samfélagi um nokkurt skeið hafa skapast ný tækifæri sem meðal annars má sjá í skapandi atvinnugreinum. Þær blómstra nú sem aldrei fyrr og hefur umræðan um sköpun, list og hönnun orðið meiri og markverðari en áður var.

Þessi aukna áhersla á skapandi hugsun í þjóðfélaginu hefur náð að teygja sig inn í skólasamfélagið og sést það meðal annars í nýrri aðalnámskrá.

Í Aðalnámskrá grunnskóla (2011a) segir að þær breytingar sem megi sjá í íslensku samfélagi hvort sem þær eru efnahagslegar eða félagslegar, hafi bæði bein og óbein áhrif á skólakerfið. Þær leiði til breytinga á menningarlífi okkar og þekkingu og þá um leið menntun okkar og uppeldi. Með þessum öru breytingum fylgir aukin krafa á skólakerfið til að takast á við nýjar aðstæður og um leið beinast þær kröfur í auknum mæli að kennarastéttinni, sem þarf að geta greint þessar samfélagslegu breytingar svo skólinn geti byggt upp starfsemi sína í samræmi við nýjar áherslur á ábyrgan hátt. Sú menntastefna sem birtist í nýrri aðalnámskrá (2011a) er lögð upp með sex grunnþáttum sem eiga að stuðla að almennri menntun einstaklingsins og er sköpun einn af þessum sex þáttum. Auk sköpunar eru læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi og að lokum jafnrétti þeir þættir sem eru leiðarljós skólasamfélagsins til menntunar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a, bls. 10–11). Þar segir enn fremur:

Sköpun er nauðsynlegur þáttur í allri menntun og nær þannig til allra annarra grunnþátta. Sköpun er mikilvægur þáttur í öllu námi og starfi, ekki einungis í listmenntun. Allir grunnþættirnir eiga sér rætur í gagnrýnni hugsun, ígrundun, vísindalegum viðhorfum og lýðræðislegu gildismati (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a, bls. 13).

Bóklegar greinar hafa verið ráðandi í íslensku skólasamfélagi mjög lengi en með breyttum áherslum í skólamáli á 21. öldinni geta skapast ákveðin sóknarfæri fyrir skapandi námsgreinar að vera mikilvægur þáttur í skapandi

skólastarfi. List- og verkgreinar teljast til skapandi námsgreina í skólastarfi og eiga þær fyllilega skilið sinn sess í námi barna okkar. Þörfin er mikil í samfélaginu fyrir einstaklinga sem eru opnir fyrir nýjungum, geta beitt skapandi og gagnrýnni hugsun og eru óhræddir við að fara nýjar leiðir að takmarkinu sem getur leitt til aukinnar nýsköpunar bæði í skólakerfinu og í þjóðfélaginu.

Í verkefni mínu skoða ég mikilvægi þess að nemendur fái að vera skapandi í námi og að leggja þurfi áherslu á reynslu og upplifun nemandans. Skrif heimspekingsins John Dewey um menntun og skólamál hafa verið áberandi innan skólasamfélagsins í mörg ár, þá eiga þau enn mikið erindi í dag og ég tel þau vera mikilvæg í umræðuna um breyttar áherslur í námi og kennslu. John Dewey leggur meðal annars mikla áherslu á verklega kennslu og telur mikilvægt að rækta samspiðið sem er á milli þess verklega og bóklega. Hann er af mörgum talinn upphafsmaður verkhyggju (pragmatisma) sem tekur mið af því að manneskjan sé skynjandi vera sem er virkur þátttakandi í sínu eigin námi.

Hugmyndafræði Elliot W. Eisner sem er bandarískur kennslufræðingur, svipar mikið til skrifa John Dewey og nýti ég mér reynslu hans og sýn á skólastarf í verkefninu. Hann hefur lagt mikið af mörkum til að efla mikilvægi listrænnar sýnar á skólastarf víða um heim. Hugmyndir hans fela meðal annars í sér að sú aðferðafræði sem notuð er við listgreinakennslu sé mjög fjölbreytt og skapandi og geti aukið gæði náms almennt til muna. Hann líkir verkefnum listgreinanáms við þær áskoranir sem takast þarf á við í okkar daglega lífi og telur að verkefnin feli í sér fleiri en eitt rétt svar eða fleiri en eina greiða leið að settum markmiðum. Verkefnin geti því þróast í margvíslegar áttir eins og lífið sjálft.

Öll erum við gædd mismunandi hæfileikum til náms og í verkefni mínu leitast ég við að skoða ýmsar hugmyndir um það hvernig við lærum í raun og veru og hvaða þættir það eru sem skipta þar mestu máli. Ég fjalla um sköpunina sem einn af grunnþáttum til menntunar og hvernig hún getur aukið árangur í námi og hvatt til jákvæðrar upplifunar af lærdómsferli einstaklingsins. Sköpunin styður við fjölbreytileika nemendanna og hvetur þá til að læra á eigin forsendum.

Í verkefninu skoða ég einnig þátt listgreina í skólasamfélaginu og í öllu almennu námi. Þessar greinar gegna mikilvægu hlutverki til að stuðla að sveigjanlegri kennsluháttum meðal kennara og til að auka fjölbreytni í viðfangsefnum skólanna. Þær standa einar og sér sem góðir stólpar innan skólanna til að læra færni og þekkingu í þeirri sérgrein sem þær standa fyrir en einnig eru þær góð tæki til að efla dýpri skilning nemenda á öðrum



sviðum námsins. Listgreinar eru kjörnar til að auka skapandi og gagnrýna hugsun nemenda sem eru mikilvægir þættir sem þörf er á að efla í íslensku samfélagi í dag. Þær geta líka skapað umhverfi þar sem nemendum er frjálst að þróa sínar eigin hugmyndir, rannsaka, prófa og almennt að njóta sín í námi.



## 2 Nám og kennsla

Í nýrri aðalnámskrá (2011a), sem tók gildi árið 2011 segir að hlutverk skóla sé að stuðla að menntun í almennum skilningi og að taka þurfi tillit til stöðu og þarfa nemenda. Nemendur eiga að vera virkir þátttakendur í lýðræðissamfélagi sem á sér stað innan veggja skólans og utan hans. Í aðalnámskrá (2011a) segir enn fremur að á hverjum tíma eigi almenn menntun að stuðla að aukinni hæfni nemenda til að takast á við hversdagslífið og þær óvæntu áskoranir sem því fylgja. Hún eigi einnig að miða að því að efla skilning nemandans á sínum eigin hæfileikum og sinni eigin getu til að leysa flókin og fjölbreytt verkefni samfélagsins. Menntun er því bæði samfélagslegt og einstaklingsbundið ferli (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a, bls. 11).

Máli mínu til stuðnings vil ég vitna í nokkra fræðimenn sem hafa bent á mikilvægi þess að horfa þurfi á nám og kennslu í víðara samhengi. Einnig að það þurfi að taka tillit til margbreytileika nemendahópsins og skipuleggja kennsluna með fjölbreyttum og sveigjanlegum hætti sem tengist rannsóknarspurningu minni um mikilvægi sköpunar í námi og þátt listgreina í því að efla skapandi skólastarf.

Árið 1903, fyrir 109 árum, kom út ritið *Lýðmentun* eftir Guðmund Finnbogason. Bókin markaði ákveðin tímamót í íslenskri alþýðufræðslu og það má fullyrða að með þessari bók hafi Guðmundur Finnbogason lagt hugmyndafræðilegan grunn að hinni fyrstu löggjöf um barnafræðslu á Íslandi. Bókin tekur á fjölmörgum þáttum sem snerta skólamál og er um leið gagnlegur vitnisburður um framsýni Guðmundar í uppeldis- og menntamálum (Guðmundur Finnbogason, 1903/1994, bls. 9–10).

Snemma á námsárum Guðmundar vaknaði áhugi hans á mannshuganum og hvernig hann virkaði og var máttur hans honum hugleikinn allt námið. Í heimspekinámi sínu í Kaupmannahöfn komst hann í kynni við prófessor að nafni Alfred Lehman sem vakti áhuga hans enn frekar á skynjunarsálfræðinni og þar má segja að hugmyndir hans hafi kviknað um mikilvægi þeirra tengsla sem eru órjúfanleg á milli sálar og líkama í námi (Jörgen Pind, 2006, bls. 59–68).

Hafþór Guðjónsson er dósent á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hann hefur verið ötull við að skrifa um nám og kennslu og hefur áhugi hans þessi síðari ár einna helst beinst að kennaramenntun. Í grein sinni

(Einstaklingsmiðað) NÁM sem birtist í *Netlu, veftímariti um uppeldi og menntun* árið 2005, talar Hafþór um að mikil gerjun sé í grunnskólum landsins og hlekkir fortíðar farnir að gefa sig og að horft sé til framtíðar. Samfélagið vilji breytingar og vakningu meðal skólafólks. Hafþór (2005) telur að gagnrýnin hugsun þurfi að ríkja þegar horft er til skipulagningar skólastarfs og þegar starfshættir kennara eru endurskoðaðir. Hann telur að hugmyndir Howard Gardners hafi hreyft við viðhorfum manna til skólastarfs og hægt og bítandi sé verið að eyða þeirri trú að nemandinn sé tómmt ílát sem bíður þess að verða fyllt með staðreyndum upp úr kennslubókum. Nemendur séu allir gæddir mismunandi hæfileikum til náms. Hafþór (2005) segir að of mikil áhersla hafi verið lögð á að móta börnin í sama formið sem gert var með fyrirfram ákveðnum stöðlum. Í staðinn þurfi að leyfa ólíkum og fjölbreyttum hæfileikum nemenda að njóta sín og umfram allt að skapa þeim skilyrði til að þroskast á eigin forsendum (Hafþór Guðjónsson, 2005, bls 1–3).

Árið 2006 var haldin ráðstefna á vegum TED samtakanna sem helga sig framförum í tækni, hönnun og menntun. Þar hélt Sir Ken Robinson sem er breskur menntafrömuður og rithöfundur, áhugaverðan fyrirlestur um þarfar umbætur í menntamálum og tók svo sterkt til orða að það þyrfti byltingu. Skólakerfið er mjög íhaldssamt að hans mati og breytingar ganga seint og erfiðlega. Robinson (2006) hefur látið mikið til sín taka við að reyna að umbylta gamalgrónu skólakerfi sem hann telur að ríki enn og hefur verið óhræddur við að taka sterkt til orða. Hann telur að gerbreyta þurfi viðhorfum manna í menntun barna og ungmenna. Robinson (2006) og Hafþór Guðjónsson eru samstíga í viðhorfum sínum gagnvart því, hversu sterk tilhneiging sé hjá skólum að steypa alla í sama formið og hversu verksmiðjulegt skólakerfið er í raun og veru. Þar eru nemendur framleiddir á færíbandi, allir eins, allir steypdir í sama staðlaða ferhyrnta kassann, án allra persónueinkenna. Robinson (2006) telur að menntakerfið þurfi að losna undan rótgrónum hefðum sem eru kannski hægt og rólega að drepa niður alla sköpun í námi. Virðing þurfi að ríkja gagnvart því að nemendur okkar hafa sínar eigin hugsanir, sín eigin gildi og reynslu sem spila stóran þátt í því hvernig þau nálgast upplifanir sínar af skólakerfinu. Robinson (2006) leggur því mikla áherslu á mismunandi getu og hæfileika einstaklingsins sem rækta þurfi og virða að fullu. Hann telur að skólakerfið sé of stjórnandi og agað sem verður til þess að nemendur skorti frumkvæði og skapandi hugsun í námi sínu. Hann segir að svo virðist sem bóklegum greinum sé haldið hærra á lofti í skólakerfinu en öðrum námsgreinum og þar á meðal yfir listgreinunum. Það finnst honum mjög undarlegt í ljósi þess að börn eru mjög skapandi einstaklingar frá unga aldri og telur hann að því ætti að vera

öfugt farið. Hann er meðal annars sammála Eisner um það að manneskjan sé gædd mörgum mismunandi hæfileikum til náms. Robinson (2006) segir að þessir hæfileikar geti legið á breiðum skala og skólakerfið eigi að ýta undir þá og hjálpa nemendum að þróa áfram til hins betra í stað þess að þeir glattist smátt og smátt (Robinson, 2006).

Guðmundur Finnbogason (1903/1994) hafði mikla trú á íslenskri þjóð og taldi hana miklum hæfileikum gædda til mennta en taldi að Íslendingar hafi ekki á þeim tíma haft þekkingu og færni til að beina hæfileikum sínum á rétta braut. Í lok þess merka rits *Lýðmenntunar* frá árinu 1994, segir hann að stolt hverrar þjóðar væri að geta alið af sér góða og sterka einstaklinga framtíðarinnar og að hans mati hafi þjóðin alla burði til slíkra verka; trúin og staðfestan yrðu að vera grunnurinn að því markmiði (Guðmundur Finnbogason, 1903/1994, bls. 215–218).



### 3 Heimspekingurinn John Dewey

Þegar skrifað er um nám og kennslu eru í mínum huga hugmyndir heimspekingsins John Dewey mjög áhugaverðar fyrir þær sakir að þær tengjast vel umfjöllun minni um þátt listgreina í eflingu skapandi skólastarfs. Í hugmyndum hans eru einstaklingseðlið, tjáningin og umhverfið taldir mikilvægir þættir í menntun og þroska einstaklingsins og telur hann verklega þætti kennslunar mikilvæga. Þær tengjast einnig vel þeim áherslum sem eru við lýði í dag og sem lagðar eru fram með nýrri aðalnámskrá.

John Dewey fæddist árið 1859 í höfuðborg Vermont, Burlington og útskrifaðist úr Vermontháskóla aðeins tvítugur að aldri. Eftir þrjú ár sem kennari á unglíngastigi hélt hann aftur í nám og útskrifaðist árið 1884 með doktorsgráðu í heimspeki frá John Hopkins háskólanum (Ólafur Páll Jónsson, 2010, bls. 14). Dewey var mjög virtur innan skólasamfélagsins og afkastamikill fræðimaður og liggur eftir hann gífurlegt magn af fræðiritum eins og bókum og greinum frá 70 ára ferli hans. Þekktastur er hann þó fyrir framlag sitt til menntunarheimspekinnar og kenninga hans um lýðræði og skólahald. Hann er af mörgum talinn einn helsti menntahugsuður 20. aldarinnar (Gunnar E. Finnbogason, 2010, bls. 43). Dewey leggur mikla áherslu á mikilvægi verklegrar kennslu og samspili hennar við þá bóklegu þekkingu sem víða hefur verið lögð til grundvallar. Mikil uppbygging átti sér stað á þessum tíma á starfsvettvangi menntunar með breyttri hugsun bæði í heimspekinni og almennu skólahaldi og má segja að ákveðið andóf hafi brotist fram gegn því skólahaldi sem hafði verið ríkjandi fram að því og er að einhverju leyti enn og var Dewey fremstur á meðal jafningja í að styðja þessar breytingar (Ólafur Páll Jónsson, 2010, bls. 13–16).

Dewey (2000a) var mikill talsmaður menntunarheimspeki sem fól í sér nýja eða framsækna kennsluhætti. Þar er áherslan lögð á að rækta einstaklingseðlið og tjáninguna frekar en að skipanir um hvað eigi að kenna og læra komi að ofan. Eins og fram kemur í bók Dewey, *Experience and education* sem þýdd hefur verið á íslensku sem *Reynsla og menntun*, leikur reynslan stórt hlutverk í náminu að hans mati og má læra af henni jafnt og bókum og kennurum. Dewey (2000a) segir að nauðsynlegt sé að samband ríki á milli raunverulegrar reynslu og náms barna. Hann talar um að höfða beint til lifandi áhugamála nemenda frekar en að fá þá til að tileinka sér

einangraða færni og aðferðir sem eru fyrirfram ákveðnar. Hann segir að þar sem heimurinn sé síbreytilegur þurfi að afnema kyrrstæð markmið og efnivið og að undirbúa þurfi nemendur fyrir lífið hér og nú (Dewey, 2000a, bls. 29–30).

Ólafur Páll (2010) skrifar í grein sinni Hugsun, Reynolds og Lýðræði að litið hafi verið á Dewey sem einn af frumkvöðlum verkhyggjunnar (pragmatisma). Verkhyggjan er hugmyndafræði eða einhvers konar afstaða innan heimspekinnar en ekki ákveðin stefna og er hún nátengd raunhyggjunni. Í hugmyndafræði raunhyggjunnar er litið á menntun sem þekkingarleit sem ekki er unnt að nýta nema með reynslu og skynjun. Uppspretta þekkingarinnar er því skynjunin sem gerir manneskjuna ekki síður að skynjandi veru en hugsandi. Sú skynhæfni sem manneskjan hefur tileinkað sér verður nauðsynlegur þáttur í þekkingarleitinni. Verkhyggjan styður að miklu leyti við þessa hugmyndafræði og þessa sýn á manneskjuna en leggur meiri áherslu á hina verklegu hlið, að manneskjan sé ekki eingöngu þiggjandi heldur líka gerandi. Ferlið við þekkingarleitina einkennist því ekki aðeins af því að taka við upplýsingum og vinna úr þeim heldur byggist ferlið á rannsóknum þar sem þekkingin sem við öðlumst er ekki aðeins einhver útkoma heldur hluti af stærra og virkara ferli (Ólafur Páll Jónsson, 2010, bls. 16–18).

### 3.1 Heimspeki menntunar

Í grein sem birtist upphaflega árið 1934 í *The New Era in Home and School*, og var þýdd árið 2010, skrifar John Dewey um þörfina fyrir heimspeki menntunar. Dewey (2010a) segir að hún sé tilraun til að komast að því hvað menntun í raun og veru er og hvernig hún eigi sér stað. Þörfin fyrir heimspeki menntunar er samkvæmt Dewey (2010a) í grundvallaratriðum sú að komast að raun um hvað skilgreinir menntun. Hann segir að menntun sé fyrst og fremst þroskaferli og það ferli er ekki einungis háð útkomunni heldur þeirri leið sem ferlið fer með nemandann hverju sinni. Menntaður einstaklingur hafi þann eiginleika að geta haldið áfram að mennta sig og þroskast svo lengi sem hann lifir. En hvað þýðir þroski? Dewey segir að það sem einkenni þroska mannsbarns sé hversu sveigjanlegur hann er og í því hversu hæfileikaríkur hann sé til að þroskast í margar ólíkar áttir. Til samanburðar er þroski fræs upp í fullvaxta jurt takmarkaður og framtíð fræsins að mestu leyti ákvörðuð fyrirfram af eðli þess. En bæði fræ og mansbarn þroskast ekki eingöngu af sjálfu sér. Vexti þeirra og þroska sé stjórnað af utanaðkomandi aðstæðum og öflum. Mannsbarnið geti þó haft eigið frumkvæði að þroska sínum. Dewey (2010a) segir að taka þurfi þetta



þroskaferli inn í umræðuna um skólamál og að frumkvæði þroska einstaklingsins komi frá þörfum hans og hæfileikum. Ef ekki sé tekið tillit til hneigða nemandans í náminu getur það leitt til þess að hann missi áhugann á lærdóminum því hneigðirnar eru mjög sterkar í eðlisfari hans. Fjölbreytni hæfileika nemendanna þurfi að taka mið af þegar kemur að kennsluaðferðum og viðfangsefnum í menntun barna (Dewey, 2010a, bls. 197–200).

Þótt meðfæddir hæfileikar nemenda skipta miklu máli í þroska hans skiptir umhverfið ekki síður máli að mati Dewey (2010a) og segir hann það ómissandi tæki til að nýta í þroskaferlinu. Meðfæddir hæfileikar eru byrjunin en þroskinn takmarkast ekki við það. Kennarinn þarf að vera hugmyndaríkur og hafa góða innsýn í þá möguleika sem nemendur hafa til að dafna og stefna áfram í sínu námi. Virðingin fyrir einstaklingseðlinu er jafn mikilvæg og vitsmunalegur þroski og merkir að kennarinn þarf að þekkja einstaklinginn eða nemandann til að vita hvað býr að baki honum og hvað hann hefur sem hægt er að þroska og þróa áfram í námi, breyta og byggja upp. Dewey (2010a) segir að þroski sé tvíþættur, að fara í átt til einhvers og þá um leið að fara frá einhverju öðru. Stöðug hreyfing eigi sér stað í þroskaferli nemandans í átt að tiltekinni stefnu og þegar stefnunni sé náð er það aðeins byrjunin á frekari þroska og uppbyggingu. Dewey (2010a) segir enn fremur að námsefni sé nauðsynlegt ef fara á fram fræðsla að einhverju tagi, en það verður að tengjast reynslu nemenda á einhvern hátt. Ímyndunarafli skólamanna þarf að ná út fyrir fast og ósveigjanlegt námsumhverfi og námsefni og því þurfi viðfangsefnið að vera fjölbreytt með ólíkum áherslum, áhugahvetjandi og krefjandi fyrir huga og hönd sem hægt sé að meta út frá reynslu þeirra sem verið er að mennta (Dewey, 2010a, bls. 197–206).

### **3.2 Sannfæring Dewey um menntun**

Dewey (2010b) segist trúa því að öll menntun eigi sér stað í félagslegu ferli einstaklingsins og hefst með fæðingu okkar inn í þennan heim og er mótandi allt okkar líf. Með þessu ómeðvitaða námi segir Dewey (2010b) að einstaklingurinn verði hluti af heildinni. Hann trúir því að hin eina sanna menntun komi með því að örva og virkja hæfileika barnsins með félagslegum áherslum úr umhverfinu. Barnið sé örvað til athafna sem leiði til þess að sjónarhorn þeirra víkkar. Hann trúir því að ferli menntunar sé tvíþætt, annars vegar félagslegt og hins vegar sálfræðilegt og að ekki megi gera upp á milli þessara þátta. Sálfræðilega hliðin sé undirstaðan með tilliti til eðlishvata barnsins og hæfileika þess og félagslegu hliðina sé mjög

mikilvægt að þekkja til að túlka rétt hæfileika barnsins og hvað eðlishvatir þess merkja. Báðar þessar hliðar eru tengdar órjúfanlegum böndum að mati Dewey (2010b) og án þessara tengsla sé ekki hægt að líta á menntun raunverulegum augum. Hann trúir því að einstaklingur sem gengur menntaveginnum sé félagsleg vera og að samfélagið sem umlykur hann sé það samband sem ríkir á milli hans og annarra einstaklinga (Dewey, 2010b, bls. 169–171).

Dewey (2010b) telur að skólinn sé samfélagsstofnun þar sem saman eru komin öll þau öfl sem hafa bestu getu til að gefa nemendum hlutdeild í arfleifðinni. Hann trúir því að menntun sé í raun ekki aðeins undirbúningur fyrir komandi framtíð heldur sé hún lífsferli og skólinn verði því að sýna lífið eins og það er í raun og veru. Það er hlutverk skólans að einfalda lífið og smækka mynd þess innan veggja skólanna og sýna nemendum þær athafnir sem eru viðhafnar og sjálfsgæðar inn á heimilum þeirra. Þá ná nemendur að endurskapa þær og að skilja merkingu þeirra til að tryggja samfellu í þroska þeirra. Dewey (2010b) segir að sú hugmynd að skólinn sé tegund af samfélagslífi sé vanrækt og að örvunin komi of mikið af hálfu kennaranna í formi stjórnunar. Kennarinn sé ekki í starfi sínu til að þröngva ákveðnum staðreyndum eða venjum upp á nemendur að mati Dewey heldur á að horfa á kennarann sem meðlim samfélagsins sem eigi þau markmið að hjálpa nemendum að bregðast við nýjum og breyttum aðstæðum í lífi þeirra. Hann telur einnig að allt það sem megi kalla tjáningu og skapandi aðferðir sé sameiningarmiðja skólanna og segir það réttlæta stöðu listgreinanna í stundaskrá skólanna. Hann segir þessar greinar ekki sérgreinar sem eigi að koma fyrir utan hið hefðbundna nám, þær eigi ekki að vera hvíld frá hinu akademíska námi eða einhver viðbótarkunnátta. Þær eiga að standa einar og sér sem grundvöllur fyrir félagslegar athafnir. Dewey (2010b) trúir því að fjölbreytnin verði að vera til staðar og byggja þurfi á reynslu nemenda við þróun nýrra viðhorfa og áhugamála (Dewey, 2010b, bls. 169–176).

## 4 Menntunarfræðingurinn Elliot W. Eisner

Umfjöllun mín í þessari ritgerð byggist á því að skoða hugmyndir um mikilvægi sköpunar og þátt listgreina í eflingu skapandi skólastarfs. Í því samhengi eiga hugmyndir Elliot W. Eisners mikið erindi í þá umræðu þar sem hann heldur því fram að listir og sköpun í viðasta skilningi geti aukið gæði náms og aðferðafræðin sem beitt er við kennslu listgreina geti aukið áhuga, skilning og skynjun nemandans á námið og umhverfi sitt.

Elliot W. Eisner fæddist árið 1933 í Chicago-borg í Bandaríkjunum. Eisner (2002) hefur frá upphafi skólagöngu sinnar haft mikinn áhuga á listum og hann segir þær hafa verið ákveðna frelsun fyrir sig bæði í grunnskóla og framhaldskóla. Eftir að hann útskrifaðist úr framhaldsskóla í Chicago hóf hann nám í *School of the Art institute of Chicago*. Seinna nam hann við Institute of Design of the Illinois Institute of Technology og lauk þar mastersgráðu. Eisner hóf starfsferil sinn sem kennari í Chicago Public School og síðar í Laboratory School of the University of Chicago. Eisner hefur starfað í listageiranum í yfir 30 ár og hefur mikla og víðtæka reynslu sem hann hefur aflað sér bæði sem listgreinakennari og listmálari (Eisner, 2002, bls. ix).

Eisner (2005) lítur á bakgrunn sinn sem listamann mikilvægan og eiga stóran þátt í áhuga hans á sköpun í námi barna. Reynslan sem hann hefur öðlast af því að vera listamaður hefur haft áhrif á löngun hans til að læra meira um mannhugann, sköpunina og listgreinar í almennri menntun. Mörg verka hans um menntun miða að því að koma fram með hugmyndir um hvernig manneskjan hugsar um kennslu, skólaskipulag, námsmarkmið, kennslufræði og kennsluaðferðir og Eisner (2005) segir mikilvægt að skilja það að allir þessir þættir tengist sterkum böndum innan skólanna. Hann vill líka með skrifum sínum finna nýjar leiðir í menntun og hefur áhugi hans hin síðustu ár legið í því að flétta saman kennslufræði listgreina við hið almenna nám og hefur spurning hans verið, hvað getur hin almenna menntun lært af listum? Hann telur að færa þurfi bóknámið meira í áttina til kennslufræðinnar sem liggur að baki listgreinakennslu (Eisner, 2005, bls. 1–6).

Með þessari skoðun sinni er Eisner (2002) að segja að nú á dögum snúist nám í skóla að miklu leyti um það að kennarar miði kennsluna að því að fá hið eina rétta svar frá nemendum sem komið sé úr námsbókum,

námsskránni eða úr höfði kennarans. Markmiðið með kennslunni er þá að nemendur fari allir sömu leið í átt að rétta svarinu og hafi náð fyrirfram settum markmiðum á allt að því sama tímapunkti. Farsælla væri að hvetja nemendur til að leita lausna og taka þann tíma sem þeir þurfa. Hann segir að þær aðferðir sem beitt er í listum séu í raun þær sömu og aðferðir vísindamanna. Þar þurfi einstaklingar að vera víðsýnir og sveigjanlegir í hugsun til að koma auga á lausnir við tiltekin vandamál. Eisner (2002) segir að vísindamenn þurfi að setja fram tilgátu, rannsaka, gera tilraunir og koma með lausnir. Listamenn þurfa stöðugt að velta fyrir sér orsökum og afleiðingum sem eiga sér stað við ákvarðanatöku í skapandi ferli. Þeir þurfa sífellt að velta fyrir sér möguleikum, eiga samtál við verkið. Þeir vinna eins og vísindamenn; opna fyrir marga möguleika, koma með tilgátur, prófa sig áfram. Þetta ferli hefur áhrif á verkið og endanlega útkomu sem er andstætt við það að móta fyrirfram ákveðna leið í átt að hinu eina rétta svári (Eisner, 2002, bls. 196–200).

Eisner (2002) varar við því að kennarar gefi nemendum sínum ekki nægan tíma til upplifunar og úrvinnslu í náminu og segir að þegar farið sé með nemendur á listasöfn þá þurfi að gefa nemendum góðan tíma til að upplifa það sem fyrir augu þeirra ber og hvað þau skynja. Listasöfnin eru því kjörinn staður til náms samkvæmt Eisner því þar er ekki hraðinn sem einkennir nútímasamfélagið að trufla skynjun nemendanna. Þar er núíð, staður og stund þar sem nemandinn fær tíma og rúm til að upplifa og skilja á sinn hátt. Eisner telur þetta vera það sem listin snúist um. Einstaklingur mætir nýrri upplifun með fyrri reynslu eða þekkingu í bakpokanum. Hann vinnur úr því sem hann skynjar og öðlast nýja reynslu (Eisner, 2002, bls. 200–208).

Eisner (2002) talar um þá miklvægu þætti sem hægt er að tileinka sér úr listum og yfirfæra í almennt nám og kennslu. Hann leggur áherslu á fjölbreytni þar sem svör og lausnir megi vera einstaklingsbundin. Það þurfi ekki allir að vera eins. Hann telur mikilvægt að virkja og þróa með sér ímyndunaraflið sem sé jafnnauðsynlegt í listum og í vísindum því það leiði af sér fágun skynjunarinnar og hið akademíska nám myndi verða nær listinni ef það tileinkaði sér ímyndunaraflið og fágun skynjunar á sama hátt og listin gerir (Eisner, 2002, bls. 200–208).

Eisner segir einnig að „innan listgreinanna má finna leiðir til að kanna innra landslag sitt og þegar listin nær raunverulega að hafa djúpstæð áhrif á okkur, uppgötvað við í raun, hvað það er sem við erum fær um að upplifa. Í þessu samhengi hjálpar listin okkur að finna tilfinningum okkar farveg og veitir okkur fjölbreyttari úrræði til frekari upplifanna“ (Eisner, 2002, bls. 11).

Eisner segir enn fremur að „Í gegnum listir lærum við að sjá það sem við höfum ekki séð áður, lærum að finna það sem við höfum ekki fundið áður og um leið lærum við að hugsa á annan hátt en áður“ (Eisner, 2002, bls. 12).



## 5 Hvernig lærum við?

Þegar spurt er um mikilvægi sköpunar í námi verður að setja þær hugleiðingar í samhengi við námskenningar og þá kennslufræði sem er hvað mest áberandi í skólamálum nú á dögum.

Hafþór Guðjónsson (2005) skilgreinir hugtakið nám í grein sinni (Einstaklingsmiðað) NÁM en segir í upphafi að það sé ekki auðvelt verkefni. Hann segir að hægt sé að skilja orðið nám á ýmsa vegu sem gerir vandann erfiðari við að eiga sem verði til þess að „ólík merkingarmið verða til“ (Hafþór Guðjónsson, 2005, bls. 1). Þegar fólk ræðir um hugtakið nám er alls ekki víst að fólk sé að tala um sama hlutinn eða hafi sameiginlegan skilning á merkingu þess. Hann ræðir einnig um hugtakið einstaklingsmiðun og segist ekki vilja leggja áherslu á það heldur frekar orðið nám. Ástæðan að hans mati er sú að orðasambandið hafi ekki skýran og sameiginlegan tilgang meðal skólafólks. Hafþór (2005) vill því leggja megináhersluna á orðið nám. Hann skrifar að nám merki „það að læra“ og að það sé markmiðið með öllu skólastarfi, að hjálpa nemendum að læra. Líta þurfi öðrum augum á nemendurna sjálfa og hvernig þeir læra og ef svo er gert séum við betur undirbúin til að hjálpa þeim að læra. Hafa þarf í huga að nemendur læri á ólíkan hátt og kennslan snýst ekki eingöngu um að miðla þekkingu og staðreyndum heldur er mikilvægt að skapa gott umhverfi til náms þar sem nemendum líður vel og þar sem þeir læra vel, en auðvitað ber að hafa í huga að sumum nemendum hagnast best að fá skýr markmið og fyrirmæli um hvað eigi að læra á meðan öðrum hentar opið og sveigjanlegt nám. En eins og fram hefur komið þá lærum við öll á mismunandi vegu. Það að læra er að afla sér einhverrar þekkingar sem verður merkingarbær fyrir okkur sjálf, eins og við gerum til dæmis í skólanum. Hafþór (2005) nefnir í grein sinni að við lærum líka ýmislegt annað í leiðinni sem við tökum ekki alltaf eftir af því það er ekki kennt, en við lærum það í skóla lífsins eins og það er oft kallað. Hafþór nefnir þetta lífshætti eða lífsform sem eru ekki síður mikilvæg í þekkingarleit okkar (Hafþór Guðjónsson, 2005, bls. 1–10).

### 5.1 Einstaklingsmiðað nám

Undanfarin ár hefur umræðan í íslensku skólasamfélagi snúist að miklu leyti um einstaklingsmiðað nám. Með einstaklingsmiðuðu námi er áherslan öll

sett á nemandann sjálfan og því sem hann hefur fram að færa og er í anda hugmynda bæði Eisners og Dewey.

Carol Ann Tomlinson (2003) er prófessor í menntunarfræðum og hefur áralanga reynslu að baki sem kennari og hefur fjallað ítarlega um einstaklingsmiðaða kennsluhætti. En hvað er einstaklingsmiðað nám? Samkvæmt Tomlinson (2003) má útskýra það sem ákveðna hugsjón sem felur í sér að fagna þeim fjölmörgu leiðum sem nemendur geta farið í námi sínu og segir hún það almenna skynsemi hjá manneskjunni að sjá að fólk er ólíkt og því ekki hægt að ætlast til þess að við lærum eins. Tomlinson (2003) segir mikilvægt að námsskipulagið hæfi hverjum einstaklingi fyrir sig og ef nemandi lærir ákveðið viðfangsefni hraðar eða hægar en búist var við verður að vera pláss innan skipulags skólans að bregðast við með meira krefjandi verkefnum fyrir þann einstakling sem þarf á þeim að halda og svo aftur á móti þarf mikill stuðningur að vera til staðar fyrir hinn einstaklinginn til að skilja námsefnið betur. Einstaklingsmiðað nám byggir því á að það sem nemendur bera með sér inn í skólastofuna, meðal annars menningarlegur bakgrunnur og reynsla, skipti miklu máli. Tomlinson (2003) segir að til þess að kennslan verði sem markverðust verði kennarar að taka með í reikninginn hverjum þeir eru að kenna en ekki aðeins hvað þeir eru að kenna (Tomlinson, 2003, bls. 1–2 og bls. 165).

Ingvar Sigurgeirsson er dósent prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og hefur um árabíl rannsakað kennsluaðferðir í skólum á Íslandi og hefur því áralanga reynslu af skólastarfi. Hann stofnaði upplýsingavef um einstaklingsmiðaða kennsluhætti. Þar segir Ingvar Sigurgeirsson (2004) að ekki sé því auðsvarað hvað einstaklingsmiðað nám sé. Hann nefnir þó að oftast sé átt við það að kennarinn leggi mikið á sig til að kennsluhættir hans séu sveigjanlegir og komi eins vel og mögulegt er til móts við einstaklingsbundnar þarfir nemenda. Það þýðir að allir nemendur þurfa ekki að vera að læra það sama á sama tíma, þeir geti verið að fást við misþungt efni, ólík verkefni sem innihalda mismunandi námsefni. Hver nemandi fær að vinna á sínum hraða og getur unnið að verkefnunum sem einstaklingur eða í hópavinnu. Ingvar Sigurgeirsson (2004) telur mikilvægt að þeir skólar sem styðjast við einstaklingsmiðaðar aðferðir í sínu starfi leggi áherslu á að nemendur sýni ábyrgð á sínu námi og séu virkir þátttakendur. Ingvar Sigurgeirsson (2004) varpar einnig ljósi á það að þegar hugmyndir um einstaklingsmiðað nám eru skoðaðar ofan í kjölinn komi í ljós aðrar kenningar sem eru skyldar þeirri hugmyndafræði. Má þar nefna kenningar um opinn skóla, samkennslu aldurshópa, skóla án aðgreiningar og skóli fyrir alla (Ingvar Sigurgeirsson, 2004).



Ingvar Sigurgeirsson (2004) skrifar um rætur hugmyndafræðinnar um einstaklingsmiðað nám og segir þær liggja víða. Framlag John Dewey er talið mikið og hugmyndir hans um virka kennsluhætti, mikilvægi þess að þjálf hugann, leitarnám og lýðræðislegt skólastarf leggi að vissu marki, upp grunninn að þessari hugmyndafræði. Hann var að vísu ekki sá eini sem hafði einhver áhrif því hugmyndir fleiri uppeldisfrömuða eins og Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Mariu Montessori (1870–1952) og Jean Piaget (1896–1980) höfðu einnig áhrif. Ef við lítum okkur nær í tíma skrifar Ingvar Sigurgeirsson (2004) um hugmyndir sem beinast að einstaklingsmiðuðu námi vera helst opni skólinn og mannúðarsálfræðin. Þó er það að aukast nú á dögum að menn sem aðhyllast einstaklingsmiðaða kennsluhætti horfi frekar til svonefndrar hugsmíðihyggju og fjölgreindakenningar og hann nefnir einnig heilarannsóknir og að það sjónarmið sé að verða algengara í tengslum við skólastarf. Ingvar Sigurgeirsson (2004) nefnir að lokum enn einn angann sem tengist einstaklingsmiðuðu námi og er það atferlisstefnan. Maður að nafni Fred Kellar sem var samstarfsmaður B.F. Skinner, mótaði aðferð sem kölluð hefur verið Keller líkanið sem byggir á hugmyndum um hlítarnám. Þar lærir nemandinn á eigin hraða, námsefnið er byggt upp með skýrum markmiðum og námsloturnar eru stuttar. Nemandinn þreytir svo próf í lok hverrar námslotu og ef árangurinn er góður fær hann að takast á við næstu lotu (Ingvar Sigurgeirsson, 2004).

Howard Gardner (1983/1993) kemur fram með nýja hugmyndafræði um greind manneskjunnar í bók sinni *Frames of mind* og segir að horfa þurfi á greind í miklu víðara samhengi en áður hefur verið gert. Þarna kemur hann fram með fjölgreindakenninguna. Gardner (1983/1993) telur að ekki sé hægt að segja til um hversu greint fólk sé heldur hvernig greind þess sé háttað. Hugmyndafræði hans segir okkur til um að hæfileikar fólks séu mun flóknari og margbrotnari en áður var talið. Hann segir í bók sinni að til séu sjö mismunandi greindir mannsins (Gardner, 1983/1993, bls. 1–11). Síðar kom hann fram með þá hugmynd að greindirnar væru átta talsins og mögulega níu. Greindirnar flokkar hann niður í málgreind, rök- og stærðfræðigreind, rýmisgreind, líkams- og hreyfigreind, tónlistargreind, samskiptagreind, sjálfsþekkingagreind og umhverfisgreind. Með þessari kenningu er Gardner að að víkka þá sýn á manninn og möguleika hans og tekur í burtu allar þær takmarkanir sem greindarvísitalan hafði sett hér áður. Gardner setur einnig fram þá tilgátu að greind snúist um hæfileikann til að leysa þrautir eða vandamál, vera úræðagóður í lausnaleit en einnig að manneskjan geti hannað afurðir í samspili við umhverfi sitt (Armstrong, 2000/2001, bls. 13–14).

Lykilatriði þegar kemur að fjölgreindakenningunni er það að Gardner telur að allir einstaklingar búi yfir öllum greindunum en þær séu misjafnlega samansettar eftir einstaklingum. Einstaklingar geta þróað hverja greind á hærra getustig með örvun við hæfi, leiðsögn og hvatningu. Greindirnar eru flóknar og starfa því saman á flókinn hátt og engin ein greind starfar ein og sér því alltaf þarf að reyna á fleiri en eina greind til að leysa ákveðin verkefni. Í fjölgreindakenningunni er áherslan lögð á að fólk sýni og noti hæfileika sína á fjölbreyttan hátt (Armstrong, 2000/2001, bls. 14–21).

Að beita einstaklingsmiðuðum aðferðum í kennslu er skipulagt ferli sem tekur mið af fjölbreytileika nemendahópsins og skipuleggur kennsluna og námið út frá því. Þetta er ferli sem leiðir hugann að skólastofunni og þeim markmiðum sem hver og einn nemandi þar inni hefur og þeim fjölmörgu þörfum sem þarf að koma til móts við. Það leiðir einnig hugann að því að virða þennan fjölbreytileika og taka honum fagnandi. Kennari þarf að huga að mörgu þegar kemur að einstaklingsmiðun í námi en mikilvægt er að kennarar einblíni á nemandann sjálfan og uppbyggingu námsins og ef kennarar víkka skilning sinn á því hverjum þeir eru að kenna og hvað þeir eru að kenna eru kennarar mun líklegri til að vera sveigjanlegri í kennsluháttum og hugsunum varðandi nám og kennslu. Einnig er mikilvægt að kennari sé meðvitaður um hvaða aðferðum hann beitir til að koma námsefninu til skila, hvernig nemandur skilja námsefnið og hvernig þeir koma þeim skilningi frá sér, hvernig nemandur ná að tengjast námsefninu og hvernig umhverfið og bragurinn er í bekknum eða skólastofunni (Eidson og Tomlinson, 2003, bls. 3).

Í greininni Listgreinar í skólastarfi – krydd eða kjarni? sem birtist í *Netlu, veftímariti um uppeldi og menntun* fjallar Þorgerður Hlöðversdóttir (2009) um ný grunnskólalög sem tóku gildi árið 2008. Þar segir að nemandur eigi að geta valið sér námsgreinar og aðferðir sem stuðli að sjálfstæðum hugsunum um námið og skapi ákveðinn sveigjanleika sem hægt er að nýta sér í kennslunni. Hún telur tímabært að auka val innan grunnskólans og gera nemandur ábyrga fyrir eigin námi sem hvetur þá til frekari ígrundunar og að tengja námið þeim veruleika sem við lifum í. Þorgerður Hlöðversdóttir (2009) segir að öll kennsla ætti að miðast við að flétta saman mismunandi námsgreinar og tengja þær betur við daglegt líf nemenda. Það ásamt auknu vali í skólum ýti undir fjölbreytni og gefur nemendum tækifæri á að velja sér viðfangsefni við hæfi frekar en að steypa alla í sama mótið. Nemandur eigi að fá að kynnast samfélaginu af eigin raun og gott dæmi um það er að fá starfandi listamenn inn í skólana til að starfa með nemendum að ákveðnum verkefnum. Þannig gætu nemandur fengið dýrmæta innsýn í veruleika listaheimsins og um leið aukið ferskar og nýjar hugmyndir í námi sínu.

Þannig væri líka hægt að vinna með fleiri námsgreinar og um leið að víkka sjóndeildarhring nemenda (Þorgerður Hlöðversdóttir, 2009, bls. 1–7).

Samkvæmt Eisner (2002) er kennarinn í mikilvægu hlutverki í sínu starfi sem er mjög krefjandi öllum stundum. Kennarinn þarf að skapa nemendum sínum gott umhverfi og andrúmsloft sem virkjar sköpunarhæfileika þeirra, ýtir undir ímyndunarafl og persónulega tjáningu. Umhverfið þarf að hvetja nemendur til að hugsa hluti upp á nýtt og sjá þá frá mismunandi sjónarhornum. Eisner (2002) telur að ein leiðin til þess sé að vinna saman með nemendum að því markmiði að gera námsumhverfið sem best. Samskipti nemenda og kennara eru undirstaðan í góðri samvinnu sem ýtir undir þroska nemendanna til að hafa áhrif á eigið nám. Eisner (2002) segir það mikilvægt að kennarinn festist ekki í vanabundnum aðferðum sem einskorðast við að miðla upplýsingum. Það skipti máli hvernig kennarinn ber á borð viðfangsefni til nemenda og þarf það að taka mið af þroska þeirra og hæfni hverju sinni til að vekja sem mestan áhuga og forvitni. Kennsluáætlanir eru góðar og gildar segir hann en megi alls ekki verða aðalatriðið því þá getur skipulagið orðið heftandi fyrir framgang verkefna og námsfýsni nemenda (Eisner, 2002, bls. 46–49).

Í bókinni *Hugsun og menntun* talar Dewey (2000b) um mikilvægi þess að kennslustundin örví vitsmunalegt kapp hjá nemendum og stuðli að því að nemendum finnist skemmtilegt að læra og að vekja hjá þeim löngun til að afla sér frekari þekkingar. Hann segir að áhuginn á náminu komi innan frá og að löngunin til að læra eitthvað nýtt verði að vera til staðar. En örvunin sem kemur utan frá, frá kennaranum, er mikilvæg fyrir þær sakir að hún ákveður hvað verði lært hverju sinni og hvernig. Í kennslustund ætti því að skapa umhverfi sem örvar andlega hugsun nemenda og ná að hrista upp í huga þeirra, vekja hjá þeim áhuga og spennu (Dewey, 2000b, bls. 309–310).

Dewey (2000b) segir að kennarinn þurfi að blása lífi í kennsluna og að hafa áhuga á því efni sem hann kennir. Líflegar umræður fá nemendur til að hugsa í stað þess að þylja upp staðreyndir. Hann segir að kennslubækur eigi að nota sem hjálpargögn í kennslunni en ekki markmið (Dewey, 2000b, bls. 311).

Tomlinson (2003) talar um að rannsóknir sýni að þegar tekið er mið af einstaklingnum hafi það góð áhrif á nám barna en þetta er flókið ferli þar sem margir þættir þurfa að spila saman svo árangur náist. Traust og gott samband milli nemenda og kennara er mikilvægur þáttur í að nemendur læri betur, og er lykilþáttur í góðu námsumhverfi að kennarinn sýni þeim að hann geri allt það besta fyrir þau. Viðmót kennarans gagnvart fjölbreytileika nemenda er mikilvægt og að hann nýti sér fjölbreyttar kennsluaðferðir til að

koma til móts við nemendur. Góðir kennarar leggja áherslu á að nemandinn læri sér til skilnings en ekki staðreyndir til að muna. Nemendur taka virkari þátt í náminu ef áhugi þeirra er vakinn og þeir ná að tengja efnið fyrri reynslu. Einnig er nauðsynlegt samkvæmt Tomlinson (2003) að fá nemendur til að spyrja spurninga um námsefnið og taka þátt í gagnrýnum og uppbyggilegum umræðum, því samvinna og gagnvirkni í öllu námi á sinn þátt í því að gera námið markverðara fyrir nemendur og gæða það meira lífi og gera það áhugaverðara (Tomlinson, 2003, bls. 88–90).

## 5.2 Menningarsálfræðin

Jerome Bruner (1996), sem var bandarískur prófessor í sálfræði og fæddist árið 1915 og hvernig hann lítur á lærdómsferlið og styðst hann mikið við kenningar hans í sínu starfi. Hann vitnar mikið í bók Bruners *The culture of education* sem fjallar um sýn hans á menntun og skólastarf í gegnum menningarsálfræðina. Sú sálfræði leggur áherslu á menninguna og segir hann að menningin móti manninn. Við lærum ekkert ein og sér, þetta er virkt félagslegt ferli þar sem nemendur takast á við viðfangsefni sín út frá þeirri þekkingu sem fyrir er. Bruner (1996) segir að í skólum ríki mjög ólík viðhorf til náms sem megi útskýra með djúpum rótum menningar á hverjum stað fyrir sig. Þessi viðhorf móta starfshætti kennara meira en þá grunar, en þessi viðhorf eru oft ekki meðvituð. Kennarar kenni því ómeðvitaðir eftir þessum sterku viðhorfum og sjái ekki hvað þurfi að breytast til að þróun geti átt sér stað. Það býr djúpt í menningunni og er orðið sjálfsgæður hlutur, rótgrónar hefðir sem við höfum erfitt frá samfélaginu. Þetta geta verið ákveðnir talshættir, samskipti okkar við annað fólk og hugmyndir sem mótaðar eru fyrirfram. Bruner telur að hugmyndir okkar um mannshugann séu þannig fyrirfram mótaðar, hugmyndir um hvernig aðrir hugsa og læra (Bruner, 1996, bls. 1–43).

Í grein sem ber heitið *Að vitsmunir barna þroskist með náminu...* skrifar höfundurinn Hafþór Guðjónsson (2010) einnig um fastar og rótgrónar hefðir manna um menntun og skólastarf. Þær hafi því miður fest sig kyrfilega í sessi og erfitt og tímafrekt reynist að ná fram breytingum. Hann deilir sinni eigin reynslu sem framhaldskólakennari og skrifar

Að læra í skóla merkir fyrir mörgum að taka við upplýsingum („því sem er vitað“) og muna þær, „leggja á minnið“ eins og það er gjarnan orðað. Reynsla mín kennir mér að viðhorf af þessu tagi séu ríkjandi hér á landi, bæði í grunn- og framhaldsskólum og háskólum. Þegar fólk kemur í kennaranám er það iðulega orðið gegnsýrt af þessari hugsun enda verið í því

hlutverki árum saman að taka við upplýsingum og muna þær til prófs; svo gegnsýrt raunar að það á erfitt með að átta sig á því að hægt er að hugsa um nám í skóla á annan hátt (Hafþór Guðjónsson, 2010, bls. 8).

Hafþór Guðjónsson (2010) segir því að sterkar hefðir stjórnari oft gjörðum kennara. Erfitt reynist þeim að fara eftir göfugum markmiðum aðalnámskrár og þeir fyllast óöryggi ef brugðið sé út af vananum og farið er út fyrir hefðbundinn ramma námsbókarinnar sem sé ríkjandi afl innan skólanna. Til þess að sannur árangur náist í námi segir Hafþór Guðjónsson (2010) að nemendur þurfi að staldra við og hugsa um námið og hann tekur gott dæmi þegar nemendur hans voru að læra um eðli elds með kertaljós sér til aðstoðar. Hafþór nýtir sköpunina og lætur þá teikna logann á kertinu og fengu nemendurnir þá aðra sýn á kertaloga. Hann varð ekki bara gulur eins og virtist við fyrstu sýn heldur sáu þeir brúnan og bláan lit nærri kveiknum. Þessi litla athugun og prófun kveikti áhuga hjá nemendum og fékk þá til að opna hugann og spyrja spurninga sem vöktu upp áhugaverðar samræður. Forvitnin vaknaði og nemendur voru farnir að rannsaka námsefnið af miklum móð (Hafþór Guðjónsson, 2010, bls. 1–15).

Dewey (2000b) segir „að læra sé að læra að hugsa“. Hann telur að öll kennsla hljóti á einhvern hátt að beinast að því að rækta eða efla hugsanaviðhorf einstaklingsins og um leið að koma skipulagi á óreiðukenndar hugsanir með því að nýta sér þá þekkingu sem er til staðar. Fræðslan er ekki eingöngu vitsmunaleg, segir hann, en margir þættir í námi einstaklingsins tengjast meðvitaðri merkingu og hugsunar á réttan hátt. Vitsmunalegt nám felur einnig í sér að safna að sér fróðleik og geyma hann, en ef nemandinn skilur ekki fróðleikinn er hann til einskis nýtur. Fróðleikurinn verður því aðeins að þekkingu þegar nemendur leggja skilning í hann. Skilningur nemenda byggist á því að gefa hlutunum merkingu með stöðugri umhugsun og geta nýtt sér þann fróðleik við mismunandi aðstæður (Dewey, 2000b, bls. 118–119).

Snúum okkur aftur að sálfræðingnum Jerome Bruner (1996) og hans kenningum um nám og hvernig við lærum. Hafþór Guðjónsson (2005) segir í grein sinni (Einstaklingsmiðað) NÁM að í huga Bruners og menningarsálfræðinnar sé kennarinn ekki einvaldur. Hann sé hluti af stærra samhengi sem er menningin sem við lifum í. Hvernig kennarar kenna skiptir miklu máli því þeim er ætlað það hlutverk að mennta æsku þessa lands. Vegna þessa er mikilvægt að kennarar hugi að þeim viðhorfum sem þeir sjálfir standa fyrir og hvernig þeir líta á nemendur sína (Hafþór Guðjónsson, 2005, bls. 4).

Í bók sinni *The culture of education* segir Bruner (1996) að kennsla í skólum á Vesturlöndum snúist aðallega um að koma vissri þekkingu til skila til nemenda og þá í gegnum þá miðla sem hafa verið allsráðandi í skólastarfi um langa hríð, námsbækurnar. Bruner (1996) gagnrýnir þessa aðferð og telur hana hafa þær afleiðingar að drepa niður alla áhugahvöt nemenda til að læra og vilja þeirra til að afla sér frekari þekkingar. Gefa þarf hugmyndum nemenda aukið rými og tækifæri til að tjá sig. Hann vill að nemendur skilji að námsbækurnar séu gagnrýni verðar og að skoðanir nemendanna sjálfra séu virtar og að námið hafi einhverja þýðingu í þeirra huga (Bruner, 1996, bls. 1–43).

Dewey (2000a) talar í bókinni *Reynsla og menntun* um að kennslubækur í hinum hefðbundna skilningi séu sýnishorn af visku liðins tíma og að þeir hefðbundnu kennsluhættir sem styðjast að miklu leyti við kennslubækur séu ekki að koma nægilega til móts við nemendur. Það bil sem er á milli námsefnisins og barnanna er of mikið og viðfangsefnin höfða ekki til reynslu þeirra, sem gerir að verkum að nemendur taka ekki virkan þátt heldur hlýða og læra að tileinka sér það sem til er í bókum (Dewey, 2000a, bls. 28–29).

Samkvæmt Eisner (2002) á kennarinn að leiða nemandann áfram í námsferlinu en ekki gera hlutina fyrir hann því á þann hátt efli hann sjálfstæði nemenda, sjálfstraust, þroska og vitræna hæfileika. Það skiptir miklu máli hvað verið er að kenna hverju sinni og efniviðurinn því miklivægur þáttur en einnig andrúmsloftið sem ríkir í skólastofunni meðan á námi stendur og segir Eisner (2002) að kennarinn þurfi alltaf að mæta nemandanum þar sem hann er staddur í þroskaferlinu. Eisner (2002) bendir á að í hefðbundinni bóklegri kennslu sé nemendum bannað að kíkja hjá hinum en í listgreinum geti það verið hvatning að sjá hvað aðrir eru að gera og hvernig aðrir eru að skilja hlutina, nemendur læra mikið af hver öðrum og þegar þeir ræða um námið einslega, rökræða við aðra eða í samvinnuhópum. Nemandinn eigi því að vera virkur í sínu námi og virkur innan hópsins. Samkvæmt Eisner (2002) bjóða listgreinar upp á að hægt er að skipta um skoðun í námsferlinu og endurskoða sjálfan sig og námið í leiðinni og verður nemandinn leiðandi í sínu námsferli. En hafa má í huga að aðrar námsgreinar gera sjálfsagt slíkt hið sama og má þar t.d. nefna stærðfræðinám. Eisner (2002) segir hinsvegar að listgreinar bjóði upp á margbreytileika í þeim leiðum sem hægt er að fara og stundum verði það svo að námið tekur völdin af nemandanum og hluti gleðinnar eru allar þær óvæntu uppgötvanir sem hann verður fyrir í ferlinu (Eisner, 2002, bls. 70–77).

Bruner (1996) setur fram líkan um sýn sína á lærdómsferlið. Í þessu líkani segir hann að ríkjandi séu fjögur sjónarmið. Hvert sjónarmið inniheldur mismunandi markmið til menntunar, ekki aðeins um hvernig kennt er heldur líka sambandið á milli menntunar og menningar. Ef við ætlum að endurskipuleggja skólstarfið og endurhugsa menntunarsálfræðina sem að baki liggur, þurfum við að taka tillit til allra þessara sjónarmiða sem að mati Bruners (1996) vísa öll í mannlegan þroska sem óneitanlega hefur áhrif á nám okkar og kennslu (Bruner, 1996, bls. 53).

Fyrsta sjónarhorn Bruners (1996) er lýst þannig að nemandinn er hermir og hann geri eins og honum er sýnt. Það er útskýrt á þann veg að kennari sýnir nemendum hvernig á að leysa ákveðin verkefni og nemendur herma eftir. Þessi aðferð að mati Bruners byggist eingöngu á því að kennarinn gerir ráð fyrir því fyrirfram að nemandinn kunni ekki að leysa verkefnið og að nemandinn læri það ef honum er sýnt hvernig á að gera það (Bruner, 1996, bls. 53). Hafþór Guðjónsson (2005) segir að líklega sé þetta ein elsta kennsluaðferð í heimi og við notum hana öll, þeir sem eru eldri og reyndari miðla til þeirra sem yngri eru og óreyndari, bæði meðvitað og ómeðvitað. Þessi kennsla er þó mjög takmörkuð og afleiðingarnar þær að nemendur fara að gera hlutina í blindni án þess að hugsa og ígrunda. Núna þegar breytingar í umhverfi okkar eru hraðar þurfa nemendur að vera sveigjanlegri í hugsun og getað lagað sig að nýjum aðstæðum. Hermisjónarhornið getur haft neikvæð áhrif á nám barna og aukið óæskilega námshætti ef því er beitt um of (Hafþór Guðjónsson, 2005, bls.4).

Annað sjónarhornið svipar til þess fyrsta því hér er horft á nemandann sem þekkingarþega. Nemandinn tekur við því sem kennarinn er að kenna. Nemandinn er viðtakandi í ákveðinni skólamenningu þar sem hann lærir og venst því að taka við þeim upplýsingum sem kennarinn hefur fram að færa. Samkvæmt Bruner (1996) er nemandinn óskrifað blað og þetta viðhorf því yfirfærslusjónarhorn, eins og hann kallar það, sér nemandann í þriðju persónu í stað þess að setja sig í spor hans og er því einstefnusýn á það hvernig nemandinn lærir (Bruner, 1996, bls. 56). Hafþór Guðjónsson (2005) segir að þessi aðferð sé of prófamiðuð, og að allt miðist við það að vera mælanlegt í lokin. Með þessari aðferð nær nemandinn oft ekki að læra sér til skilnings og því skiptir miklu máli hvernig þær upplýsingar sem koma á til nemenda séu framsettar af hálfu kennarans (Hafþór Guðjónsson, 2005, bls. 4–5).

Þriðja sjónarhorni Bruners (1996) er lýst svo að horft er á nemandann sem hugsuð. Kennslufræðin gengur út á það að hjálpa nemandanum að skilja hlutina betur á árangursríkan hátt og á fjölbreyttari máta. Nemandinn

er ekki óvirkur viðtakandi heldur smiður sinnar eigin þekkingar. Nemandinn er virkur í leit sinni að frekari þekkingu og kennarinn hjálpar nemandanum að skilja viðfangsefnið með því að skoða það frá fleiri en einu sjónarhorni og að kafa dýpra inn í merkingu þess hverju sinni. Umræður eru virkar og samvinna mikilvæg. Nemandinn er frjór og skapandi einstaklingur sem er rannsakandi í sínu eigin námi og lífi (Bruner, 1996, bls. 56–59).

Fjórða og síðasta sjónarmiðið í líkani Bruners er svo lýst að horft er á nemandann sem arftaka hugmynda. Hér er Bruner (1996) að horfa á menningararfinn og menninguna og hvernig það getur haft áhrif á nemandann í sínu námi (Bruner, 1996, bls. 60–62). Hafþór Guðjónsson (2005) skrifar að allt skólastarf taki mið af þekkingu fyrri kynslóða og er það mikils virði að miðla áfram af þeim grunni sem við eigum til staðar. Bruner (1996) segir það skipta höfuðmáli að hjálpa nemendum að skilja og greina á milli þess sem þau vita og því sem er vitað fyrir, gera þarf greinarmun á eigin hugmyndum og hugmyndum vísindanna. Nemendur eru færir um að hugsa og taka meðvitaðar ákvarðanir. Ef nemendur fá að tjá sig um viðfengsefnið á fjölbreyttan hátt þá verður skilningurinn markvissari og skýrari (Bruner, 1996, bls. 60–62; og Hafþór Guðjónsson, 2005, bls. 6–7).

Dewey (2010b) trúir því að þegar kemur að menntun barna sé það mikilvæg nálgun að skoða þroskaferlið. Hann segir að í því ferli komi athafnasemi á undan aðgerðarleysi og á undan meðvituðum hugmyndum komi tjáningin. Skynþroski barna kemur á undan vöðvaþroskanum og á undan meðvituðum skynjunum barnsins komi hreyfingarnar. Hann telur að vitund barna sé bæði virk og hvatvæn og birtist það í athöfnum barnanna. Hann telur að mikil orka fari í að beita nemendum þvingunum í námi og litið er á þá sem aðgerðarlausu þiggjendur. Þannig aðstæður gefa barninu ekki færi á að nýta sér eðlishvatir sínar og það er sóun (Dewey, 2010b, bls. 176–177).

Eisner (2002) telur að skynjun mannsins sé mikilvæg þroska hans og ekki síður mikilvæg þegar kemur að því að mennta einstaklinginn. Skynfærin gegna stóru hlutverki í öllu námi. Hann segir að við skynjum hluti á misjafnan hátt og geti hún því bæði verið persónuleg og menningarleg, þar sem allir þættir umhverfis okkar hafa áhrif. Skólinn er oft talinn vera miðja samfélagsins og umhverfi hans, kennarar, bekkjarfélagar og skólasamfélagið í heild sinni, hafa því mikil áhrif á skynjun hvers og eins nemanda. Skólasamfélagið kennir þeim ekki einungis ákveðna hluti eða námsefni heldur mótar það vitund nemendanna til framtíðar (Eisner, 2002, bls. 1–24).



### 5.3 Hugsmíðihyggja

Það má segja að fjölmargar kenningar um nám falli undir hugsmíðihyggju. Með vissri einföldun má nefna forystumenn hugsmíðihyggjunnar eru þeir Jean Piaget, Lev Vygotsky og John Dewey. Hugmyndir Piaget og Vygotsky fjalla um uppbyggingu þekkingar og hugmyndir John Dewey snúast um nám á forsendu nemandans og hans reynslu (Selley, 1999, bls. 3).

Hugsmíðihyggja á sviði menntunar á rætur sínar að rekja til hugrænna vísinda og kemur fram sem fullmótuð kenning á fyrri hluta 20. aldarinnar þó rekja megi uppruna hennar aftur til tíma heimspekinga á borð við Immanuel Kant. Það var á þeim tíma þegar fræðimenn frá hinum ýmsu sviðum eins og sálfræði, heimspeki, málvísindum, taugavísindum og mannfræði gerðu sér það ljóst að allir voru þeir að reyna að finna lausn á sama vandanum sem tengdist huganum og heilanum. Hugsmíðihyggjan lítur á nám sem afleiðingu andlegrar uppbyggingar. Það þýðir að nám á sér stað þegar nemandinn öðlast nýja reynslu eða aflar sér nýrra upplýsinga og byrjar að tengja þær við fyrri reynslu eða þekkingu til að geta lagt skilning sinn á þær. Með þessu fyrirkomulagi byggist upp skilningur á grundvelli forhugmynda nemandans og undirstöðuatriði er að nemendur séu virkir þátttakendur í eigin námi. Talað er um fjögur atriði í þessu sambandi sem þurfa að vera til staðar ef nám á að fara fram. Þau eru þekking, hugtök, færni og viðhorf. Við lærum staðreyndir, við lærum að skilja nýjar hugmyndir, við lærum færni sem er bæði andleg og líkamleg, og við lærum um og þróum áfram ný viðhorf gagnvart umhverfi okkar (Pritchard, 2009, bls. 17–18).

Á vefsíðu Þuríðar Jónu Jóhannsdóttur (2009) lektors við Menntavísindasvið Háskóla Íslands má finna upplýsingar sem tengjast rannsóknnum á námi og kennslu. Þar skrifar hún meðal annars um hugsmíðihyggju og segir að kennarar sem ætla að kenna í anda hennar þurfi að gera námsumhverfið auðugt, hvetjandi og opið sem tengist vel mikilvægi skapandi skólstarfs. Hún skrifar að umhverfið þurfi helst að líkjast raunverulegu umhverfi sem mest. Mikilvægust séu þó markmiðin sem nemendur setja sér sjálfir og á námsumhverfið að ýta undir vilja nemenda til að læra. Þuríður nefnir að námsumhverfi sem er skipulagt með aðstoð nákvæmrar markmiðssetningar úr námsskránni sé ekki í anda hugsmíðihyggjunnar. Virk þátttaka nemenda í námi er mikilvæg í kenningum hugsmíðihyggjunnar. Skipuleggja þarf námið á þann hátt að nemandinn sé virkur til að uppbygging þekkingar geti átt sér stað. Þar spilar áhugi nemenda stóran hluta og er mikilvægt að stuðla að áhugahvöt þeirra til að þeir sjái tilgang í að læra það sem þarf til að leysa verkefni. Hún segir einnig að verkefni sem eru uppbyggð sem sjálfstæð skapandi verkefni, þar

sem nemendur hafa mikið val bæði um verkefnið sjálf og útfærslur þeirra stuðli vel að virkri þátttöku þeirra í námi (Þuríður Jóna Jóhannsdóttir, 2009).

#### 5.4 Listasöfn sem námsvettvangur

Mikilvægt er að nýta sér vettvanginn umhverfis skólana í öllu skólastarfi. Þar upplifa nemendur af eigin raun samfélagið og þá félagslegu þætti sem eru mikilvægir þroska þeirra. Listasöfn eru vettvangur sem nýta mætti betur í kennslu. Þar á sér stað nám á vettvangi sem er annars konar nálgun á lærdómsferlið heldur en gerist innan veggja skólanna sem getur gefið nýja sýn og ferskan blæ á námsefnið og tengir umhverfið og samfélagið og menninguna betur inn í skólana.

Samkvæmt safnaráði (2007) hafa margar rannsóknir sýnt fram á að árangursríkasta leiðin til að meðtaka nýja þekkingu feli í sér að nemandinn taki virkan þátt frekar en að taka eingöngu við upplýsingum. Ef við setjum það í samhengi við safnfræðslu má segja að heimsókn á safn, þar sem nemandinn nýtir sér fjölbreyttar aðferðir og miðlun, sé árangursrík leið til menntunar (Safnaráð, 2007, bls. 7–8). Safnfræðsla beinist að menntunarhlutverki safna og þeirra aðferða og hugmyndafræði sem er beitt til að stuðla að því að hægt sé að læra á safni. Umhverfi flestra safna hafa upp á að bjóða fyrirtaks næði til að skoða og fræðast um fjölbreytt viðfangsefni. Söfnin geta boðið upp á það að stunda nám á áhrifaríkan og skemmtilegan hátt. Sú breyting hefur orðið á að viðurkennt nám takmarkast ekki lengur við formlegar menntastofnanir heldur einnig óformlegar eins og söfnin (AlmaDís Kristinsdóttir, 2010, bls. 135). Það er ljóst að söfnin eru mikilvægur vettvangur menntunar fyrir samfélagið. Stjórnvöld og hagsmunaaðilar verða að stuðla að því að söfnin séu nýtt betur á allan mögulegan hátt til að ná auknum árangri í menntun barna og unglinga og það er mikilvægt að það sé gert í samstarfi við skólakerfið. Þetta er mjög mikilvæg þróun á sviði fræðslustarfa því aukin menntun er talin það hreyfiafl sem stuðlar að aukinni nýsköpun og meiri framþróun í samfélaginu. Söfn geta, með því að stuðla að og framfylgja menntunarhlutverki sínu, á árangursríkan hátt, aukið þá grundvallarþætti sem eru mikilvægir í okkar lýðræðissamfélagi (Safnaráð, 2007, bls. 7–8).

Söfnum er nauðsynlegt að starfa eftir ákveðnum þekkingarfræðilegum og kennslufræðilegum leiðum til að miðla til almennings og þá sérstaklega nemenda. Söfnin styðjast því flest við mikla áhrifavalda á þessum sviðum.

George E. Hein hefur um áratuga skeið unnið ötullega að rannsóknum á sviði safnfræðslu við Lesley-háskólann í Cambridge í Massachusetts í

Bandaríkjunum. Hann skrifaði meðal annars bókina *Learning in the Museum*. Þar yfirfærir hann kenninguna um hugsmíðihyggju úr menntunarfræðum yfir á söfnin og endurskoðar það hvernig sambandi er háttað á milli safna og nemenda út frá ólíkum fræðslukenningum. Hann gerir grein fyrir því hvernig þekkingarfræðilegar kenningar byggja á því að staðsetja þekkinguna fyrir utan nemandann en einnig á því að þekking sé mótuð í huga hans. Hann fjallar líka um að kenningar sem taka mið af því hvernig maður lærir til dæmis í skömmtum, lið fyrir lið eða maður lærir á virkan hátt. Hein telur að fræðslustefna safna sé mjög nauðsynleg því án hennar verði það til þess að allar skilgreiningar og allan tilgang vantar í fræðsluna. Söfn þurfa að vera meðvituð um stefnuna annars er hætta á því að misvísandi skilaboð berist til nemendanna sem gerir þeim erfiðara fyrir og líkurnar á því að reynslan verði góð eða upplifunin af heimsókninni varanleg, minnkar til muna. Umhverfi safna hefur mikil áhrif á fræðslustefnuna og er stór hluti af henni, allt frá byggingu safnsins, merkingum og framkomu starfsfólks. Allir þessir þættir spila saman í fræðslustefnunni en hún verður einnig að vera bæði af kennslufræðilegum og þekkingarfræðilegum toga. Hein líkir ómeðvitaðri fræðslustefnu safna við ómeðvitaða foreldra sem senda endalaust misvísandi skilaboð til barna sinna (AlmaDís Kristinsdóttir, 2010, bls. 149).

George E. Hein (1998) fylgir kenningum Deweys þess efnis að ekki er öll reynsla menntandi. Það fer ekki á milli mála að heimsóknir á söfn hafa í för með sér að viðkomandi sér eitthvað nýtt og lærir og þar af leiðandi eru möguleikar safna í menntun miklir. Starfsfólk safna virðist líka telja það mjög áriðandi að miðla og mennta fólk um safneignina. Spurningin er hinsvegar hvernig lítur stofnunin á menntun og hvernig er talið að fólk læri, þessi atriði er oftast erfitt að greina. Til að söfn geti verið í hlutverki menntunar svo að vel fari þá þurfa þau að hafa ákveðna stefnu í menntunarfræðum. Ef enginn meðvituð menntunarstefna er til staðar þá munu söfn samt sem áður hafa menntandi hlutverk en skilaboðin til nemenda gætu orðið andstæðukennd og ruglandi fyrir nemendur. Öll söfn búa yfir ákveðinni þekkingu sem tengist safneign þeirra og þá er spurt hvernig þessi þekking er eða hvernig henni er miðlað til nemenda. Er safnið nær hugmyndum vissuhyggjunar, sem er algengt í hefðbundnum söfnum eða er safnið nær hugsjónahyggjunni sem leggur áherslu á að nemandinn móti sínar eigin hugmyndir og þekkingu við heimsóknina (George E. Hein, 1998, bls. 14–41).

Til eru fjölmargar kenningar um nám og hvernig við lærum. Umfjöllun mín um efnið er alls ekki tæmandi en sýnir í raun í stuttu máli hversu flókið lærdómsferlið er og hversu margir þættir snúa að því sem taka þarf tillit til.



## 6 Listræn sýn á skólastarfið

Eins og kemur fram hér að ofan segir Eisner skynjunina og vitundina mikilvæga þætti í námi. Í aðalnámskrá grunnskóla (2007), inngangi myndmenntahlutans segir að sjónræn upplifun sé stór hluti af því hvernig einstaklingurinn skilur heiminn og skynjar hann. Það bendir margt til þess að maðurinn hafi frá upphafi notað listir og sköpun til að myndgera líf sitt og ekki síður umhverfi sitt í margvíslegum tilgangi. Myndmálið er okkur mikilvægt og er það tungumál myndarinnar og þess sjónræna, og við notum myndmálið til að lýsa því sem ekki er hægt að koma orðum að eins og máltækið segir, ein mynd segir þúsund orð. Samkvæmt aðalnámskrá (2007) er myndmálið gott tæki til að miðla skoðunum og hugmyndum manna og viðhorfum sem ríkja í samfélaginu hverju sinni og er ekki síður mikilvægt eins og tungumálið okkar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2007, bls. 9).

Eisner (2002) telur mikilvægt að skilningur skapist á því að þó það sé mikilvægt að kunna að lesa, skrifa, reikna og nota tölvur þá er það ekki það eina sem er mikilvægt og segir ekki allt sem segja þarf um nemandann og kunnáttu hans í hinu almenna lífi. Eisner (2002) telur myndlistina vera gott tæki til að túlka tilfinningar okkar og tjáningu. Hann segir einnig að gott sé að nota tónlist sem tjáningarform til að túlka fyrri reynslu eða tilfinningu sem við höfum áður upplifað og hann tekur undir þá staðreynd að hjartað hefur sínar ástæður sem hugurinn veit ekki af (Eisner, 2002, bls. 204). Eisner (2005) segir að listsköpun sé sérstakt form af upplifun eða reynslu en það skorðast ekki eingöngu við myndlist heldur sé einnig hægt að eiga mjög sterkar upplifanir í tengslum við hugmyndirnar sem við vinnum með í öðrum fögum (Eisner, 2005, bls. 212).

Myndin er mikilvægur áhrifavaldur í nútímasamfélagi og samkvæmt aðalnámskrá (2007) á það ekki eingöngu við um hina hefðbundnu myndmennt því hinir fjölmörgu myndmiðlar, eins og auglýsingar, sjónvarp, tölvur, kvikmyndir og fl. hafa einnig gífurlega mikil áhrif. Því er þáttur myndhugsunar orðinn stór hluti af almennu lífi einstaklingsins og þróun hans í samfélaginu. Skilningurinn á eðli og áhrifamætti myndar er ekki kominn eins langt á leið og því er listgreinakennslan mikilvæg til að auka þennan skilning og markmiðið er að gera nemendum kleift að skilja betur

myndræna hugsun því það auðveldar þeim að vera læs á umhverfi sitt sem er mikilvægur eiginleiki að hafa. En myndræn hugsun hjálpar nemendum ekki aðeins að vera læs á fagurfræðileg verk listasafna heldur líka að vera læs á myndmál götunnar. Einstaklingnum er eðlislægt að lesa og skilja eðli myndarinnar og öðlast með því aukið vald á umhverfi sínu og geta nemendur því betur vegið og metið þau myndrænu skilaboð sem boðið er upp á í miðlum samfélagsins (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2007, bls. 9).

Margt var líkt með Guðmundi Finnbogasyni (1903/1994) og Eisner því báðir höfðu þeir listgreinarnar í miklum metum hvað varðaði menntun nemenda. Þeir lögðu einnig báðir mikla áherslu á skynjun mannsins og hvernig hægt væri að beita henni í námi almennt. Guðmundur sagði að teikningin væri gott tæki til að skerpa athygli ungra huga fyrir feegurð og samræmi í umhverfi þeirra og að til þess þyrftu einstaklingar ekki að vera sérstökum hæfileikum gæddir því öllum væri það eðlislægt að skapa. Hann sagði þó að hæfileikarnir lægu ekki allir eins djúpt í listum en þannig væri það nú með flest sem krefst færni af einhverju tagi frá þeim sem það lærir. Þeirri hvöt að skapa eitthvað væri því miður ekki haldið nógu vel við innan skólanna sagði Guðmundur (1903/1994) og það væri mjög sorgleg þróun á einhverju sem er hverju einasta barni svo eðlislægt að gera frá byrjun lífsins. Hann vildi beina meiri athygli að þessari þrá og lífslöngun barna til að skapa því það hefði mikil og jákvæð áhrif á nám og þroska þeirra því tilfinningar barnanna fá að flæða frjálssar þegar tekist er á við krefjandi og skapandi verkefni. Guðmundur (1903/1994) skrifar enn fremur í bók sinni að mönnunum er ekki ætlað að halda að sér höndum en séu frekar skapaðir til að fegra heiminn. Hann segir það lykilatriði að líkamleg og andleg menntun haldist þétt í hendur og sleppi ekki takinu af hvort öðru. Hann talar vel um listgreinarnar eða handmenntirnar á þeim tíma og segir þær kenna nemendum að nota skynfæri sín betur en aðrar greinar og séu vel til þess fallnar að undirbúa nemendur fyrir krefjandi aðstæður seinna meir í lífinu (Guðmundur Finnbogason, 1903/1994, bls. 95–105).

„Bæði hugur og hönd hafa mikilvægu hlutverki að gegna þegar nemandi eflir með sér alhliða þroska“ eins og segir í aðalnámskrá (2011a) og er það í anda Guðmundar Finnbogasonar að leggja áherslu á þessi sjónarmið. Og þar kemur einnig fram að jafnvægi skuli ríkja í námi meðal þess verklega og þess bóklega (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a, bls. 27).

## 7 Hugtakið sköpun

Rannsóknarspurning mín í þessari ritgerð snýr að mikilvægi sköpunar í námi barna og því nauðsynlegt að skoða þá þætti sem tengjast henni og til að skilja hugtakið betur.

Enska orðið *Creativity* getur haft margar þýðingar í íslensku máli eins og sköpunargáfa, sköpunarkraftur, skapandi starf svo eitthvað sé nefnt en ég hef kosið að nota orðið sköpun í þessari ritgerð. Að skilgreina hugtakið sköpun er erfitt og flókið verkefni og til eru margar útfærslur. Reynt verður að skilgreina hugtakið sköpun hér í víðasta skilningi orðsins sem þær því yfir sköpun í listrænum tilgangi jafnt og frumkvæði og nýsköpun, hugmyndaauðgi og útsjónarsemi svo eitthvað sé nefnt.

Svanborg Rannveig Jónsdóttir (2011) skrifaði doktorsritgerð sem heitir *The location of innovation education in Icelandic compulsory schools* og ber íslenska heitið *Nýsköpunarmennt í íslenskum grunnskólum*. Þar kemur fram að hjá talsmönnum í nýsköpunarmennt er litið á sköpun sem persónulegan eiginleika sem allir einstaklingar hafa og hægt er að þróa áfram sem kunnáttu. Svanborg Rannveig Jónsdóttir (2011) segir einnig að sköpun sé mjög erfitt hugtak, það sé mjög algengt í notkun en þeim mun flóknara að skilja það og skilgreina. Þróunin á hugtakinu sköpun hefur verið í stuttu máli sú að fara frá því að vera hinn guðdómlegi eiginleiki sem tilheyrir aðeins snillingum yfir í að vera eiginleiki sem býr innra með öllum manneskjum (Svanborg Rannveig Jónsdóttir, 2011, bls. 19).

Svanborg Rannveig Jónsdóttir (2011) skrifar í doktorsritgerð sinni að þó sköpun sé flókið hugtak hefur það verið útskýrt á tiltölulega einfaldan hátt sem margir virðast samþykkja. Það er að sköpun sé sá eiginleiki að framleiða eða framkvæma, vöru eða verk á sveigjanlegan máta sem er nýtt af nálinni, hefur ekki verið gert áður, er gagnlegt og af miklum gæðum. Svanborg Rannveig Jónsdóttir (2011) kemur enn fremur með þá skilgreiningu að sköpun sé ferli þar sem þróaðar eru nýjar hugmyndir sem leysa vandamál eða uppfylla ákveðnar þarfir. Enn ein skilgreiningin í doktorsritgerð hennar er sú að innsti kjarni sköpunar sé possibility thinking eða möguleikahugsun eins og ég kys að þýða það, og að skapa innsýn í þær þarfir sem takast þarf á við. Einnig skrifar hún um litla s-ið í sköpuninni sem er sú geta einstaklingsins sem leiðbeinir honum í þeim ákvörðunum sem tekist er á við á hverjum einasta degi. Það gerir einstaklingnum kleift að hafa valkosti fyrir sitt eigið líf. Til að vera skapandi einstaklingur þarf maður að vera fær um að ímynda sér, sjá lengra en það augljósa og að vera

frumlegur á einn eða annan hátt (Svanborg Rannveig Jónsdóttir, 2011, bls. 20).

Til að skilja betur hugtakið möguleikahugsun (possibility thinking) þá skoða ég nánar greinina Pedagogy and possibility thinking in the early years, eftir höfundana Burnard, Craft og Cremin (2006). Greinin fjallar um rannsókn sem tengist sviði skapandi kennsluáferða og aðal áherslan var að greina frá kostum þess að nota möguleikahugsun í námi með börnum og hvernig kennarar í uppeldisfræðum stuðla að og næra þennan mikilvæga þátt sköpunarinnar. Burnard, Craft og Cremin (2006) telja að möguleikahugsun sé kjarni þess að læra á skapandi hátt og hægt sé að skilja hana á þrjú vegu. Það er frá sjónarhóli einstaklingsins eða gerandans, frá sjónarhóli ferlisins eða viðkomandi sviðs og að lokum að möguleikahugsun feli bæði í sér að finna vandamál og að finna lausnir til að leysa þau. Einnig er talað um að möguleikahugsun sé fólgin í að virkja nemendur til þátttöku í lausnaleit sem þýðir að geta gert ráð fyrir fleiri en einum möguleika, að hægt sé að finna lausnir á marga ólíka vegu. Notast er við „hvað ef“ spurningar og ferlið tekur breytingum frá því að hugsa „hvað er þetta og hvaða gagn gerir þetta“ yfir í að hugsa „hvað get ég gert með þetta“. Samkvæmt Burnard, Craft og Cremin (2006) sýna niðurstöðurnar í stuttu máli það að möguleikahugsun virðist virkja fjölda eiginleika hjá nemendum eins og þá að gera ráð fyrir fjölbreyttum spurningum um efnið, geta numið í gegnum leikinn, tekið þátt í nýsköpun, geta tekið áhættu, verið hugmyndarík og sjálfstæð í vinnubrögðum. Niðurstöðurnar sýndu einnig að ef kennslufræðin sem beitt var af hálfu kennarans einkenndist af sveigjanleika, ákveðni og jafnvægi þá jókst geta barnanna til skapandi verka. Það stuðlaði að aukinni getu þeirra til að ímynda sér fleiri valkosti, að búa til nýjar hugmyndir og að íhuga alla möguleikana sem eru í boði. Í rannsókninni kom einnig fram að mikilvægt er að hafa sveigjanlega námskrá í skólunum til að geta veitt börnunum þann tíma sem þarf til að þróa nýjar hugmyndir og lausnir sem ýtir um leið undir sjálfstæði þeirra. Kennararnir lögðu samt sem áður mikla áherslu á nemandann sjálfan og áhugasvið hans og drógu sig úr framlínunni. Kennararnir voru samt ekki hræddir við að leiðbeina nemendum beint eða leiða þá áfram ef það þætti nauðsunlegt til að virkja nemendur til að taka þátt. Að auki sköpuðu kennararnir tíma og rúm fyrir nemendur til að rannsaka umhverfið og efniviðinn. Þetta virtist næra og efla nemendur í lausnaleit sem stuðlaði að ungum efnilegum möguleikahugsuðum ef svo má að orði komast (Burnard, Craft og Cremin, 2006).

Samkvæmt NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education) skýrslunni, All our futures: Creativity, culture and



education, er skilgreiningin á sköpun svo hljóðandi: Sköpun er ferli eða athafnir sem byggja á ímyndunarafli og verður til þess að nýr skilningur vakni sem hafi í sér gildi fyrir viðkomandi (NACCCE, 1999, bls. 30).

NACCCE (1999) útskýrir enn frekar þá þætti sem sköpunin inniheldur. Fyrsti þátturinn er mikilvægi þess að þróa með sér notkun ímyndunaraflsins og sjá tilganginn með því. Samkvæmt skýrslunni er ímyndunaraflið meira en bara að láta sig dreyma um eitthvað eða ímynda sér eitthvað þó það innihaldi báða þessa þætti. Ímyndunaraflið er hugmyndaríkt ferli við það að búa til eitthvað frumlegt, að koma með nýjungar í stað þess hefðbundna. Þesskonar ferli krefst annarskonar hugsunar og hegðunar. Hegðunin verður til þess að koma hreyfingu á hugsanirnar og með slíkum hugsunum víkkum við sviðið og hleypum fleiri möguleikum að og lítum á málin með ferskum blæ og frá mismunandi sjónarhornum. Sköpun krefst þess ætíð af einstaklingi að vera frumlegur en hægt er að skilgreina frumleika á margan hátt. Sköpunarverk einstaklings getur t.d. verið frumlegt í sambandi við önnur verk eftir sama einstakling. Verkið getur verið frumlegt í tengslum við aðra jafnaldra einstaklingsins og verkið getur líka verið frumlegt hvað varðar allt annað sem gert hefur verið á sama sviði (NACCCE, 1999, bls. 30–32).

Samkvæmt NACCCE (1999) skýrslunni er talað um mikilvægi þess að sköpunin og námið sem heild hafi eitthvað gildi fyrir viðkomandi einstakling eða nemanda. Útkoman úr hugmyndaríku ferlinu getur aðeins verið kallað sköpun ef það hefur eitthvað gildi fyrir einstaklinginn í sambandi við það svið sem unnið er við. Verkið verður að hafa ákveðinn tilgang eins og t.d. nothæft, árangurrikt, ánægjulegt eða fullnægjandi. Skapandi starf inniheldur oft leik með hugmyndir og að finna nýja möguleika en oft á tíðum má rekast á blindgötur í skapandi starfi og þá þarf gagnrýnin hugsun að vera til staðar. Það þurfi að meta með gagnrýnum huga hvaða hugmyndir ganga upp og hvaða hugmyndir gera það ekki. Gagnrýnin hugsun er mikilvægur þáttur í skapandi starfi (NACCCE, 1999, bls. 33).

Skapandi starf á sér stað í gegnum skapandi ferli eins og að semja tónlist, skrifa sögur, gera tilraunir o.fl. og lykilhlutverk kennarans er að hjálpa ungum nemendum að skilja þetta listræna ferli og ná tökum á því. Þjálfar þurfi hæfni, tækni og þekkingu sem nýtist nemendum í fjölbreyttum störfum lífsins (NACCCE, 1999, bls. 34).

Mihaly Csikzentmihaly (1996) sem er sálfræðingur, skrifaði bókina *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. Bókin byggir á rannsókn sem var gerð á árunum 1990–1995 þar sem viðtöl voru tekin við 91 einstakling sem allir voru þekktir fyrir sköpun sína á hinum mörgu sviðum lífsins. Rannsóknin þykir sýna góða mynd af sköpunarferlinu og þeim

aðstæðum sem skapast við skapandi starf. Csikzentmihaly (1996) skilgreinir hugtakið sköpun sem ákveðin athöfn sem hefur áhrif á menninguna eða þætti innan hennar en þá ekki eingöngu í huga einstaklingsins. Hugmyndirnar þurfa því að vera skiljanlegar fyrir aðra þannig að þær verði viðurkenndar af sérfræðingum og tilheyra ákveðnu fræðasviði. Skapandi einstaklingar eiga einnig auðveldra með að aðlagast nýjum og breyttum aðstæðum og eru úræðagóðir til að nýta það sem hendi er næst til að ná fram markmiðum sínum (Csikzentmihaly, 1996, bls. 1–50).

Csikzentmihaly (1996) skiptir sköpunarferlinu upp í tímabil sem öll eru jafn mikilvæg í skapandi starfi. Hann segir að ferlið byrji á undirbúningstímabili þar sem einstaklingurinn fær hugmyndir af áhugaverðum verkefnum sem þarf að meta og aðlaga hverju sinni. Því næst taki meðgöngutíminn við, þar sem hugmyndin fær að dvelja í undirmeðvitundinni. Csikzentmihaly (1996) segir að ef of mikil stýring er á því að finna meðvitaða lausn á hugmyndinni strax þá verði sköpunarferlið mjög línulegt og bíður ekki upp á eins marga möguleika. Ef aftur á móti hugmyndin fær að vera í friði í undirmeðvitundinni í einhvern tíma geta komið upp óhefðbundnar tengingar eða lausnir. Næsta skref í sköpunarferlinu er innsýn einstaklingsins að mati Csikzentmihaly (1996) og er það sá tími sem einstaklingurinn fer í hvíld frá ferlinu og fær þá oft aðra sýn á hugmyndina. Óvenjulegar aðstæður kveikja oft nýjar uppgötvanir og nýjar hugmyndir. Næsta skref er að leggja mat á alla þætti hugmyndarinnar og gera grein fyrir því hvað gengur upp og hvað ekki og hvort hugmyndin hafi gildi fyrir viðkomandi, sé frumleg og hafi einhverja þýðingu. Þetta vill Csikzentmihaly (1996) segja að sé oft erfitt tímabil sem reynir mikið á einstaklinginn og verður hann óruggur hvað varðar hugmyndir sínar og tilfinningar. Að lokum tekur framleiðslutíminn við þar sem hugmyndin er orðin full mótuð og hafist er handa við að búa hana til eða framleiða hana. Csikzentmihaly (1996) segir þó að ferlið geti farið fram og til baka og sé því alls ekki línulegt. Margar breytingar eiga sér stað í ferlinu og tíminn skiptir því gífurlega miklu máli í öllu sköpunarferlinu til að sem besti árangur náist (Csikzentmihaly, 1996, bls. 1–50).

Bill Lucas (2001) skilgreinir einnig sköpunina í grein sinni *Creative Teaching, Teaching Creativity and Creative Learning* og má segja að hann tengi vel skólakerfið inn í þá skilgreiningu. Þar segir hann að sköpun sé það hugarástand þar sem allir okkar hæfileikar vinna saman. Það samanstendur af því að sjá, hugsa og skapa eitthvað nýtt. Þó það hafi oft á tíðum verið bundið við listgreinarnar getur sköpun þó verið hluti af öllum námsgreinum í skóla og verið hluti af okkar eigin lífi. Hann talar einnig um að skapandi fólk efast frekar um forsendurnar sem þeim eru gefnar og sjá heiminn í öðru

ljósi. Skapandi fólk fær ánægju af því að rannsaka og gera tilraunir, er óhrætt við að taka áhættur og að mistakast. Lucas (2001) segir að þó það séu auknar kröfur frá skólasamfélaginu að efla og virkja sköpun í námi þá eru þær kröfur ekki síður miklar frá foreldrum og fræðimönnum um menntamál. Jákvæð áhrif sköpunar í námi hafa komið fram í jákvæðara viðmóti nemenda og því mikilvægt að reynt sé að koma til móts við þær kröfur samfélagsins sem bæta nám nemenda og efla sköpunarpáttinn til muna (Lucas, 2001, bls. 38).

## 7.1 Sköpun í tímans rás

Við getum ekki horft fram hjá því að við búum í hröðum og síbreytilegum heimi og því má vænta þess að breytingar þurfa að eiga sér stað í menntun barna okkar og ungmenna. Til að mæta þeim öru breytingum sem eiga sér stað opnast miklir möguleikar til að gera nám enn fjölbreyttara en áður með því að leggja áherslu á sköpunina í skólastarfi.

Sköpun hefur verið hluti af manningum í gegnum aldirnar og við sem einstaklingar þráum að vera skapandi. Þessa þrá má sjá speglast í gömlum þjóðsögum margra landa og má nefna leirinn sem hráan efnivið sem hefur lengi verið notaður til sköpunar. Skaparinn býr til mannverur úr leirnum. Móðurgyðjan í Kína skapaði fólk úr leir árinna til að lina þjáníngar einmanaleikans og Grikkir sköpuðu leirstyttur af guðum sínum. Þessar þjóðsögur segja okkur hversu lengi lögð hefur verið áhersla á þrána til að skapa eitthvað og ánægjuna sem af því hlýst. Upplifanir okkar og sú reynsla sem við öðlumst í sköpunarferlinu er stór hluti af okkar lífi og hefur mikil áhrif á það hvernig við lifum því. Hvort heldur það er að finna lausnir á almennum vandamálum, að útbúa sérstaka máltíð, að skrifa verkefni sem hefur víkkað þekkingarsvið okkar eða að semja tónlist (Duffy, 2006, bls. 3–5).

Listir eru einn af hornsteinum mannlegs samfélags og hafa fylgt manningum svo öldum skiptir. Maðurinn hefur nýtt sér listir til að tjá tilfinningar sínar, til að móta umhverfi sitt og sjá tilgang og merkingu tilverunnar. Einstaklingurinn öðlast lífsfyllingu og getur fundið hugmyndum sínum og tilfinningum farveg hvort heldur í skólasamfélaginu eða þjóðfélaginu sjálfu því listir gegna alls staðar sama hlutverkinu (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2007, bls. 6).

Frá tímum hellamálverkanna má augljóslega sjá að maðurinn hefur lengi nýtt sér þann efnivið sem er til staðar fyrir sköpun sína. Þráin að sýna öðrum upplifanir sínar og reynslu í gegnum sköpunina með t.d. dansi, tónlist og listum almennt, virðist vera mjög sterkur mannlegur eiginleiki. Einhvern

tíma á lífsleiðinni höfum við flest orðið fyrir stórfenglegri reynslu eða upplifun af fegurð í myndlist eða af því að hlusta á tónverk og aftur spegla þjóðsögurnar þetta. Því er haldið fram að við fæðumst öll með þörfina til að deila með okkur og skilja hugmyndir, hugsanir og tilfinningar annarra og upp úr þessari þörf er kynningin á menningu okkar eins og sjónlistir og listasýningar sprotnar (Duffy, 2006, bls. 5).

Anna Craft (2010) prófessor í menntunarfræðum telur að 21. öldin beri með sér breytt landslag fyrir börn og ungmenni með þeirri miklu tæknivæðingu sem henni fylgir. Þær breytingar hafa í för með sér greiðari leið að því að virkja sköpunargáfu, ímyndunarafl og sjálfstæði hjá nemendum. Tæknivæðingin hefur mikil áhrif á það hvernig þeir tengja sig við aðra einstaklinga, hvernig þeir takast á við viðfangsefnin sem unnið er að og einnig hvernig þeir lifa lífi sínu. Tæknivæðingin er orðin stór hluti af lífi barnanna og býður upp á mikla möguleika, meðal annars með internetinu og þeirri stafrænu tækni sem fleygir fram með hverju árinu (leikjatölvunum, farsímunum) og hefur því ósjálfrátt áhrif á breyttar venjur okkar og hvernig við skiljum hlutina. Með þessari þróun telur Craft (2010) að breyta þurfi hugmyndum okkar um sköpun og skapandi skólustarf og víkka hugtökin, því þessi stafræna tækni krefst mikillar sköpunar að hennar mati og einstaklingar í dag þurfa að geta beitt gagnrýnni og skapandi hugsun í meira mæli en áður í hinu daglega lífi. Samt sem áður þurfum við að gæta þess að tæknin taki ekki öll völd og huga að því að menntunin missi ekki sín hefðbundnu gildi eða hið almenna læsi og þar telur Craft (2010) að sköpunin sé nauðsynlegur þáttur sem geti spornað við því. Með henni erum við að mennta ungmenni framtíðarinnar sem sjálfstæða, gagnrýna og skapandi einstaklinga (Craft, 2010, bls. 12–19).

Þegar ég lítliðið er yfir aðalnámskrár fyrri ára þá er ekki mikið skrifað um sköpun almennt. Það kemur aðeins einu sinni fyrir í aðalnámskrá (1999) almennum hluta og segir þar um almenna menntun að hún eigi að skapa tækifæri til listnáms því með því er lagður grunnur að skapandi hætti lista og ræktaður sá hæfileiki nemenda að njóta og meta menningu og listir (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 1999, bls. 15). Sama má segja um aðalnámskrá (2006) almennan hluta. Þar má finna sömu klausu orðréttu um sköpun og skapandi hætti listnáms (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2006, bls 8–9).

Það má því segja að ákveðin áherslubreyting hafi orðið í nýrri aðalnámskrá þar sem sköpunin er orðin einn af grunnþáttunum sex til bættrar menntunar.

## 8 Mikilvægi sköpunar í námi

Hvers vegna er sköpun mikilvæg í öllu skólastarfi og hver er tilgangurinn með henni? Bamford (2009) skrifar að í okkar efnahagslífi nú á dögum séu uppfinningar, hönnun og nýsköpun nauðsynlegur drifkraftur til að komast af. Í nýsköpuninni er þess krafist að hugmyndir einstaklinga fái að flæða um frjálsar sem á móti krefst þess af fólki að vera mjög skapandi í hugsun og vel menntað. Ungir nemendur nútímans eru uppfinningamenn framtíðarinnar í menningarlegum og samfélagslegum skilningi. Þeir byggja upp okkar menningu og samfélag þegar fram líða stundir og þurfa að geta tekist á við breyttar áherslur og nýja tíma með skapandi hætti. Þeir þurfa að geta hannað efniviðinn og aðstæðurnar til að samfélagið virki og til þess að ná þessum markmiðum þurfa ungir nemendur að mati Bamford (2009) markvissa kennslu í uppörvandi og skapandi starfi meðal annars í list- og verkgreinum (Bamford, 2009, bls. 19).

Eins og fram hefur komið er heimurinn sem við búum í síbreytilegur og hafa þessar breytingar aldrei verið eins hraðar og nú. Við lifum í heimi sem okkur finnst oft á tíðum vera mjög óútreiknanlegur og þurfum því að búa yfir miklum aga og sjálfstjórn til að takast á við lífið. Við þekkjum ekki fyrirfram allar þær áskoranir sem við eða nemendur þurfa að kljást við í framtíðinni. Við vitum þó að til þess að mæta þessum áskorunum þurfum við að vera skapandi og hugmyndaríkir einstaklingar sem geta tekist á við hið óvænta og geta víkkað út þá þekkingu sem fyrir er til að mæta nýjum aðstæðum. Nemendur þurfa að geta notað upplýsingar á annan og nýjan hátt, gert tilraunir með hugmyndir sínar, mótað nýjar lausnir við vandamálum í stað þess að bíða eftir öðrum til að skilgreina og leysa vandann. Þeir þurfa að endurmeta sín gildi og vinnuaðferðir, vera sveigjanlegir í hugsunum og leika sér með efni og hugmyndir. Hæfileiki til að sýna öðrum samkennd er mjög mikilvægur eiginleiki og að geta unnið náið með öðru fólki úr ólíkum menningarheimum. Þora að taka áhættu og vera opinn fyrir nýsköpun, bregðast við á hugmyndaríkan hátt, gera mistök og læra af þeim. Þessa eiginleika er talið að hægt sé að þjálfra og virkja með aukinni sköpun til dæmis í skólastarfi því sköpunin er orðinn mikilvægur þáttur í því að byggja upp einstaklinga framtíðarinnar (Duffy, 2006, bls. 6–7).

Bamford (2009) telur að skólar í dag þurfi að vera minna bundnir umhverfi sínu eða veggjum skólstofunnar. Þeir þurfi að vera opnari og ná að tengja nemendur við mismunandi aðstæður og fjölbreyttari aðferðir í námi. Internetið hefur breytt miklu um hvernig við höfum samskipti við aðra

og hvernig við nálgumst efni og þekkingu. Víða eru söfn og gallerý komin á netið með allar sínar upplýsingar sem nemendur geta sótt sér sem víkkar óneitanlega út þekkingargrunninn. Það opnar ákveðna möguleika og eykur umfang skólastofunnar til að meðtaka listirnar og þær stofnanir sem tengjast þeim. Bamford (2009) segir að aukinn sveigjanleika þurfi í stundatöflur skólanna til að gera nemendum kleift að taka að fullu þátt og vera hluti af tilraunavinnu sem er svo mikilvæg í skapandi skólastarfi (Bamford, 2009, bls. 19–20).

Listir hafa mjög mikilvægu hlutverki að gegna þegar kemur að reynslu og upplifunum nemenda af námi. Þroski þeirra margfaldist þegar þau læra að taka áhættu í náminu, sjálfsálit eykst og einnig sjálfbærni þeirra með tilstilli lista og sköpunar. Listirnar láta nemendur verða þátttakendur í sínu námi, þeir verða hluti af viðfangsefninu og virkjar áhugahvöt þeirra til muna til að læra eitthvað nýtt. Bamford (2009) telur að listirnar bjóði nemendum eitthvað sérstakt og raunverulegt ofan á hið hefðbunda nám. Mikilvægt er að gera sér grein fyrir þeim möguleikum sem listirnar eru að bjóða og eitt af því mikilvægasta er að rækta og virkja samskiptin við nemendur á meðan á námi stendur og listirnar skapa góðar aðstæður til þess (Bamford, 2009, bls. 20).

Day og Hurwitz (2007) velta upp þeirri spurningu hvert sé raunverulegt hlutverk sköpunar og listnáms í grunnskólum í bókinni *Children and their art*. Þar vitna þeir í menntaheimspekinginn Harry Brody sem segir að ef listnám er talið mikilvægur þáttur í að skapa jafnvægi í námi nemenda þá eigi listnám fullan rétt á því að vera í námskrá skólanna. Hinsvegar ef litið er á listnám sem eitthvað skammtilegt fyrir nemendur eftir að þeir hafi lært mikilvægu fögin þá á listnám ekki erindi inn í námskrána. Viðhorfin til listgreinanna þurfi að breytast og vægi þeirra að aukast. Hann segir ennfremur að ef skólayfirvöld taka þá ákvörðun að bjóða upp á hágæða kennslu í námi þá verður listnám að vera í boði fyrir nemendur. Listir færa nemendum tækifæri til að skilja menningu okkar og þá heiminn um leið. Nemendur virðast njóta náms í listum fremur en öðrum greinum því það snertir aðra fleti en í hinu hefðbundna námi. Að fá að skapa list er nemendum mikils virði því það gefur þeim tækifæri til að tjá sig á annan hátt um hugmyndir, skoðanir og gildi sín bæði í gegnum eigin list og list annarra (Day og Hurwitz, 2007, bls. 25–30).

## 8.1 Sköpun eykur gæði náms

Berglind Rós Magnúsdóttir (2009) spyr hvort pláss sé fyrir sköpun í íslensku skólasamfélagi í dag? Og að mínu mati er sú spurning mjög þörf í því samhengi að efla þurfi skapandi skólastarf. Í greininni *Where is the space for creativity in Icelandic society?* segir hún að stutt svar við þeirri spurningu sé að aðalstaðurinn þar sem sköpun eigi að blómstra sé innan huga allra einstaklinga og það þurfi að leggja allt á vogarskálarnar til að næra hana með öllum okkar menningar- og menntastofnunum. Hún veltir líka upp þeirri spurningu, hvað þurfi til þess að móta skapandi einstaklinga út í samfélagið? Við þessari spurningu segir hún að horfa þurfi í víðara samhengi á orðið sköpun, víkka skilning okkar og tengja hann ekki eingöngu við list- og verkgreinarnar heldur allt nám sem á sér stað innan skólans. Hún segir sköpun tengjast öllu námi og hún segist efast um að þegar raunverulegt nám eigi sér stað gerist það ekki án einherrar sköpunar af hálfu þess sem lærir. Berglind Rós Magnúsdóttir (2009) segir það að læra sé að skapa nýtt sjónarhorn á fyrri lærdómi, þekkingu og hæfni. Kennsla í skólum í dag er ekki alltaf skapandi en hún telur að skapandi kennsla geti aukið gæði náms og hægt sé að kenna til dæmis bókmenntir og stærðfræði á skapandi hátt eins og list- og verkgreinarnar (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2009, bls. 1–4).

Bamford (2009) segir í bók sinni frá tveimur ólíkum aðferðum sem hægt er að nota í sköpun. Annars vegar nám í listum sem leggur áherslu á að kenna aðferðir og meginreglur í þeim fjölmörgu greinum sem tengjast listum. Þær aðferðir örva gagnrýna vitund og tilfinningar sem gerir nemendum kleift að auka sjálfsmynd sína. Hin aðferðin er nám í gegnum listir en þar er litið á listnám sem tæki til að læra önnur viðfangsefni og áhersla lögð á þá aðferðafræði sem einkennir listnám. Aðrar námsgreinar geta tengst við listgreinarnar og þykir það góð leið til að kenna félagsleg- og eða menningarleg málefni (Bamford, 2009, bls. 21).

Berglind Rós Magnúsdóttir (2009) telur mikla þörf fyrir víðara samhengi í kennsluháttum og það geti verið ein leiðin til þess að nýta aðferðir við kennslu. Ef við viljum draga að skólunum skapandi og metnaðarfulla kennara þurfum við að virða kennsluna sem uppbyggjandi og skapandi starfsferil. Berglind Rós Magnúsdóttir (2009) telur einnig mikilvægt að færa okkur frá þeirri gömlu hugmynd að kennslan eigi bara að snúast um að miðla til nemenda gömlum og oft á tíðum úreltum staðreyndum (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2009, bls. 1–4).

Carlina Rinaldi (2005) skrifar um sköpun í *Creativity as a quality of thought* og hvernig hún getur styrkt gæði skapandi hugsana og um leið námið í heild sinni. Þar talar hún um mikilvægi þess að eiga sér það

markmið sem kennari að hjálpa nemendum sínum að gera námið merkingarbært þeim sjálfum og að sjá tilganginn með náminu. Hún telur mikilvægt að kennarar komi til móts við leit nemenda að tilgangi lífsins og komi af stað opnum samskiptum á milli nemenda og kennara. Hún segir börn frá unga aldri vera í leit að tilgangi með því sem þau sjá, finna og heyra. Hún segir enn fremur að það sé börnum eðlislægt frá upphafi að rannsaka heiminn og finna svör við ýmsum spurningum sem brenna á þeim. Hún nefnir dæmi í grein sinni um það hversu yndislegar sumar fullyrðingar barna geta verið, það rignir af því maðurinn í sjónvarpinu sagði að það mundi rigna og eða af því Jesú grætur. Svona fullyrðingar ber að taka alvarlega segir hún og alls ekki taka sem einhvern misskilnig. Kennarar þurfi að viðurkenna þessa leit þeirra og nýta hana því í þessu leitarferli koma upp skapandi augnablik hjá nemendum þar sem stórkostlegir hlutir geta gerst (Rinaldi, 2005, bls. 110–113).

Rinaldi (2005) talar um að nemendur telji að þeirra skilningur á hlutunum, þeirra útskýringar eða upplifanir séu oft skilgreindar sem misskilningur eða barnalegar athugasemdir af fullorðnum einstaklingum og eru því ekki taldar vera þýðingamiklar. Hún telur það mikilvægt skref í rétta átt ef hægt er að breyta þessum hugsanahætti innan menntasamfélagsins. Það sem nemendur hafa til málanna að leggja er mjög mikilvægt og það sýnir hvernig þeir sjá og skilja veruleikann. Hún lýsir reynslu sinni í kennslu þar sem átti sér stað mikilfengleg sköpun hjá stúlku sem aðeins var á fjórða aldursári. Hún var beðin um að teikna hest á hlaupum. Stúlkan teiknar hestinn framan á blaðið með tvo fætur þó hún viti alveg að hestar hafa fjóra fætur. Því næst snýr hún blaðinu við og teiknar hina tvo fæturna sem vantaði upp á þeim megin. Rinaldi (2005) segir þetta vera gott dæmi um mjög þróaða og skapandi hugsun hjá ekki eldra barni sem um leið fær mann til að hugsa hvort ekki væru einhverjir kennarar sem hefðu leiðrétt stúlkuna og sagt henni hvernig „ætti“ að teikna hest. Rinaldi (2005) lýsir áhyggjum sínum hvað það varðar að margir skólar í dag hlusta hreinlega ekki á þessa sköpun sem á sér stað og að aðalástæðan fyrir því sé að þeir hafa ákveðna kennsluskra sem þarf að fara eftir og reyna því eftir fremsta megni að leiðrétta þessi „mistök“ eins og það er kallað, til að leysa málið í einum hvelli og gefa börnunum ekki færi á að finna sína eigin lausn á málinu. En hún segir þó að sem betur fer séu til skólar sem fagna þessu, taka þessu opnum örmum og telja þetta rétt hvers barns þ.e. að hafa tækifæri til að rannsaka í eigin námi. Þessir skólar gefa börnum tækifæri og reyna að skapa það umhverfi sem til þarf svo sköpunin fái notið sín. Rinaldi (2005) segir öll börn hafa þörf á því að skapa og finna sínar leiðir sjálf, bæði í leik og námi. Kennarar þurfa að gefa sér tíma og hlusta með opnum huga. Börn eru frá



unga aldri uppfull af „afhverju“ og „hvers vegna“ spurningum. En þau hafa líka oft einstök svör við þessum spurningum sem taka þarf mark á. Hún segir að það þurfi að skoða þessi einstöku svör barnanna sem eitthvað mjög mikilvægt í þessu ferli, því það er þeim svo eðlislægt að rannsaka og prófa sig áfram. Börn hafa mikla þörf fyrir að búa til spurningar og leita svara við þeim og það er eitt af stórkostlegu sjónarhornum sköpunar (Rinaldi, 2005, bls. 110–120).

Dr. Annarella (2000) leggur mikla áherslu á þann ávinning sem felst í því að vinna saman í hóp. Hún telur að nemendur læri líka skapandi hugsun í gegnum samvinnu, þeir læra af hugmyndum annarra og geta viðrað sínar hugmyndir í litlum hópi. Þegar kennarinn er ekki að dæma hugmyndir þeirra öðlast nemendur meira sjálfstraust til að tjá hugsanir sínar og hugmyndir (Annarella, 2000).

Rinaldi (2005) segir einnig mikilvægt að kenna börnum að vinna saman í hópum. Með því ná börnin að þróa með sér náttúrulegt tilfinninganæmi gagnvart öðrum og kunna betur að meta hugmyndir annarra og geta frekar deilt hugmyndum sínum með öðrum. Hún segir nám sé fyrst og fremst einstaklings framtak en þegar unnið er í hóp er gott að kunna að hlusta á aðra og taka tillit til þeirra. Að geta virt og speglað sig í hugmyndum annarra sé í raun undirstaða þess til að læra og skapa (Rinaldi, 2005, bls. 110–120).

## 8.2 Mikilvægi ímyndunaraflsins

Í grein sinni Making creativity and imagination part of the curriculum skrifar Dr. Annarella (2000) um mikilvægi þess að gera skapandi starf hluta af námskránni með því að leggja mikla áherslu á að þjálfna ímyndunarafli hjá nemendum. Annarella (2000) segir að þegar kennarar kenni námsefnið á skapandi hátt verði börn áhugasamari í náminu. Hún segir það vera raunhæfa leið að ná fram skapandi viðbrögðum hjá nemendum og hvetja þá til skapandi hugsunar og hugvitsemi. Hún nefnir að kennarinn þurfi að temja sér nemendamiðaðar kennsluáðferðir þar sem nemandinn er í brennidepli. Áðferðir eins og að spyrja opinna spurninga, biðja nemendur um að velta fyrir sér ákveðnu viðfangsefni og spyrja þá áhlits eru góðar leiðir samkvæmt Annarella (2000) til að ná fram skapandi viðbrögðum og er áhugahvetjandi í leiðinni. Það þarf að hvetja nemendur til að prófa sínar hugmyndir og þeir mega ekki vera hræddir um að mistakast því að í gegnum mistökin kemur skilningur og þróun nýrra og betri hugmynda. Annarella (2000) telur að „ímyndunaraflið sé uppspretta sköpunar“ sem er mjög áhugavert í ljósi þess að verkefni sem unnin eru í list- og verkgreinum reyna yfirleitt mikið á ímyndunaraflið. Fram kemur hjá henni að hægt sé að virkja sköpun og

ímyndunarfl sem ákveðið listform í námi. Óvænt skapandi verkefni sem ekki eru ákveðin fyrirfram geta kveikt á ímyndunaraflinu hjá nemendum og þar eru engar reglur eða leiðbeiningar. Undirmeðvitundin tekur yfir og kemur af stað orku sem hjálpar nemendum að láta hugmyndirnar og tilfinningarnar sem kvikna taka á sig ákveðna mynd eða ákveðið form sem verður að veruleika (Annarella, 2000).

Dewey (2000b) talar að sama skapi um áhrif og mikilvægi ímyndunaraflsins. Hann talar um að heilbriggt ímyndunarfl fáist ekki við það sem er óraunverulegt heldur getur það gert grein fyrir því sem kemur upp í huga okkar. Að beita ímyndunaraflinu er ekki flóttaleið inn í heim sem er eingöngu sprottin af ímyndunum okkar heldur ákveðin leið til að víkka út það sem er raunverulegt. Börn hafa ekki tök á því að kanna allan heiminn við fyrstu sýn, öll þau leyndarmál og töfrar sem barnið dáist af í hversdagslífinu tókum við fullorðnu sem sjálfsgöðum hlut. Þau beita ímyndunaraflinu til að byggja upp sinn reynsluheim sem hefur mikilvægt gildi fyrir barnið sjálft. Dewey (2000b) telur mikla þörf á því að þjálf þetta innan skólanna. Börn nýta sér líka ímyndunaraflið í leik og því telur hann leikinn vera góða aðferð í kennslu (Dewey, 2000b, bls. 260–261).

Í aðalnámskrá (2011a) kemur fram að leikurinn sé mikilvæg námsaðferð sem getur opnað víddir þar sem nemendur njóta sín í námi og sköpunargleðin fær að blómstra. Ef hæfileikar nemenda eru virkjaðir með góðu námsumhverfi, gleði og hamingju verða þeir hluti af mikilvægri heild. Einn af mikilvægu grunnunum til að horfa til framtíðar er sköpunin því með henni er hægt að móta sér framtíðarsýn sem tekur mið af lýðræðissamfélagi og nemendur skapa sér sín hlutverk innan þess (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a, bls 17–18).

Eisner (2002) er mjög hlynntur því að virkja ímyndunaraflið hjá nemendum í námi. Hann segir að ímyndunaraflið sé mikilvægt hvað varðar vitsmunalegan þroska og fær okkur til að prófa hluti í huganum, án áhættu, sem skapar ákveðið öryggisnet fyrir tilraunavinnu og æfingar. Hann segir að ímyndunaraflið styrki vitund nemenda og uppfylli leit þeirra að merkingu fyrir hlutina. Ímyndunaraflið gefur þeim forskrift að því sem gæti verið möguleiki og ákveðinn stökkpall til að sjá eitthvað annað og meira og öðlast færni til að gera það að veruleika með skapandi hugsunum og vinnubrögðum. Í listum er gefið leyfi til að rannsaka og prófa hluti, spá í smáatriðin, sjá samspil ýmissa þátta og velta fyrir sér möguleikum þess efnis sem unnið er með og það er dýrmæt reynsla sem má yfirfæra á hvaða greinar sem er innan skólans. Með þannig vinnubrögðum er verið að reyna á skynfærin á fjölbreyttan máta í stað þess að gera æfingar í vinnubók svo

tekið sé dæmi. Hann talar líka um mikilvægi þess að verða hissa. Þó að það sem er fyrirfram skipulagt veiti ákveðið öryggi þá veitir það ekki eins mikla gleði. Að verða hissa er eitt af verðlaununum fyrir að vinna að skapandi verkefnum í listum (Eisner, 2002, bls. 1–24).

Dewey (2010b) er sömu skoðunar um mikilvægi ímyndunarafslins. Hann segir að eyða mætti meiri tíma í að virkja ímyndunaraflíð hjá nemendum en að skipuleggja og undirbúa kennslustundir. Að hans mati er mikilvægi þjálfunar ímyndunarafslins fólgin í því að nemendur eru þá stöðugt að móta ákveðnar myndir af hinum margvíslegu viðfangsefnum sem það kemst í snertingu við og meiri skýrleiki myndast í huga nemenda (Dewey, 2010b, bls. 177).

### 8.3 Gagnrýnin hugsun og sköpun

Eins og fram hefur komið er sköpunin orðin einn af sex grunnþáttum til menntunar samkvæmt nýrri aðalnámskrá (2011a). Sköpun er flókið ferli og vinnur ekki ein og sér. Hún hefur áhrif á aðra þætti námsins en er engu að síður mjög mikilvægur hluti af huga og hönd nemandans.

Sköpun byggist á gagnrýninni hugsun og aðferðum sem opna sífellt nýja möguleika og því skiptir sköpunarferlið ekki síður máli en afrakstur verksins. Að skapa er að fara út fyrir mengi hins þekktu og þar með auka þekkingu sína og leikni. Þótt sköpun í almennum skilningi sé vissulega nátengd listum og listnámi er sköpun sem grunnþáttur ekki bundin við listgreinar fremur en aðrar námsgreinar og námssvið. Sköpun sem grunnþáttur skal stuðla að ígrundun, persónulegu námi og frumkvæði í skólastarfi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a, bls. 18).

Páll Skúlason (1987) heimspekingur skrifar grein í bók sinni *Pælingar* um mikilvægi gagnrýnnar hugsunar í skólastarfi. Hann skilgreinir gagnrýna hugsun á þann hátt að það sé sú tegund hugsunar sem felur í sér gagnrýni á skoðanir og fullyrðingar nema að baki þeim liggi rannsóknir og fræði með góðum rökum. Stöðug endurhugsun á sér stað í leit að besta kostinum í stöðunni. Páll (1987) segir þessa tegund hugsunar forsendu og undirstöðu allrar fræðimennsku (Páll Skúlason, 1987, bls. 67–92).

Dewey (2000b) segir í bók sinni *Hugsun og menntun* að þegar einstaklingur nýtir sér góða hugsun eða gagnrýna hugsun eru ákveðin

viðhorf sem þurfa að ríkja og þau þarf að efla í skólasamfélaginu. Opinn hugur er eitt þessarra viðhorfa. Hér á Dewey (2000b) við það að hugsa þurfi án fordóma, hlutdrægni eða að einblína aðeins á eitt sjónarhorn. Hugurinn þarf að vera opinn fyrir því að hugleiða nýjar leiðir og ný viðfangsefni. Hann útskýrir að svona hugsun megi ekki vera í algjöru hugsanaleyssi heldur verði það að fela í sér virka löngun til að hlusta og sjá fleiri hliðar á teningnum og taka við upplýsingum hvaðan sem þær koma. Ef svo er gert opnast fleiri möguleikar á lausnum og það verður jafnvel til þess að maður verði víðsýnni á heiminn og þá möguleika sem eru í boði. En það getur verið þungur biti að kyngja en nauðsynlegt til að þróa hugsanir sínar á hærra stig. Dewey (2000b) talar um að áhugi verði að vera til staðar þegar unnið er að einhverju verkefni. Þegar nemandi er gagntekinn af áhuga sekkur hann sér djúpt í verkefnið af heilum hug eins og sagt er og hefur það ekki síður mikilvæg áhrif á vitsmunalegan þroska einstaklingsins eins og verklegan og siðferðislegan. Dewey (2000b) segir að árangursrík hugsun eigi sér ekki verri óvin en áhugaleyssi og það gerist því miður oft innan skólanna þegar nemandinn sýnir viðfangsefninu, kennaranum og kennslubókunum minnstan áhuga en hugsanir hans eru víðs fjarri í mun áhugaverðari verkefnum. Í stað þess að nýta alla sína orku í að halda sér við efnið þá stýrir áhugahvötin nemendum áfram og virkar eins og vitrænt afl. Dewey (2000b) segir að ef kennara tekst að vekja slíkan brennandi áhuga hjá nemendum hafi honum jafnvel tekist hið ómögulega (Dewey, 2000b, bls. 70–72).

Páll Skúlason (1987) telur að gagnrýnin hugsun geti nýst vel í námi með börnum eins og hún er notuð í fræðum og vísindum. Hann skrifar í svipuðum stíl og Dewey um gagnrýna hugsun sem gott tæki til að koma röð og reglu á hugsanir sínar og hugmyndir. Páll (1987) segir að hugsanir og skoðanir einstaklinga séu efniviður hugans og við notum okkur þessar hugsanir til að skilja lífið og tilveruna. Hann segir að mikilvægt sé að kenna nemendum gagnrýna hugsun því ein helstu markmið skólastarfs séu þau að nemendur geti verið sjálfstæðir í vinnubrögðum og að gera þeim kleift að takast á við fjölbreytt viðfangsefni. Páll (1987) segir að gagnrýnin hugsun í skólastarfi hafi alltaf átt undir högg að sækja en hann er trúr sinni sannfæringu um mikilvægi hennar, meðal annars vegna sambandsins sem ríkir á milli tilfinningalegs þroska og gagnrýnnar hugunar. Hann talar um hinn frjálsa vilja í þessu sambandi en hann verði að tengjast tilfinningum mannsins því annars er skipulagið í hættu. Þá vanti skilninginn á því viðfangsefni sem um ræðir og menn fara að fella dóma. Nauðsyn gagnrýnnar hugsunar segir Páll (1987) sé meðal annars sú að viðhalda heilbrigðri skynsemi (Páll Skúlason, 1987, bls. 67–92).

Bruner (1996) hefur af mörgum verið talinn frumkvöðull og mikill talsmaður gagnrýnnar hugsunar í námi með börnum. Að hans mati eru börn virkir þekkingarþegar í sínu námi og því fær um að taka meðvitaðar ákvarðanir um sitt eigið nám. Hugmyndir þeirra eru oft á tíðum mjög ígrundaðar og meðvitaðar, en kennarinn þarf að vera til staðar fyrir nemendur svo þeir nái að þróa hugsanir sínar áfram en á eigin forsendum þó (Bruner, 1996, bls. 1–43).

Samkvæmt aðalnámskrá (2011a) eru sköpunarkraftur og innsæi nemenda lykilorð í því samhengi að mennta nemendur vel og einn af lykilþáttunum er gagnrýnin hugsun í læsi og sköpun en einnig í lýðræði. Vinnubrögð í listsköpun einkennast mjög oft af sköpunargleði, frumleika og frumkvæði af hálfu nemenda og það sama má segja um vinnu við vísindi. Þannig vinnubrögð á skólinn að leitast eftir að efla. Sköpunin snýst ekki eingöngu um að finna upp eitthvað nýtt og frumlegt heldur líka til hvers það er nýtanlegt og hvaða merkingu þetta hafi fyrir viðkomandi einstakling. Sköpun snýst um lausnir og leit að fleiri en einum möguleika á viðfangsefninu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a, bls 18).

Í bókinni *Mind expanding* skrifar kennarinn Rupert Wegerif (2010), um skapandi og gagnrýna hugsun. Hann glímir við þá stóru spurningu hvort það sé yfirleitt hægt að kenna skapandi og gagnrýna hugsun. Wegerif (2010) byggir á sinni eigin reynslu þegar hann skrifaði þessa bók og aðalástæðan fyrir henni var sú að hann vildi að námið hjá nemendum sínum hefði virkilega jákvæð áhrif á líf nemendanna til framtíðar. Til að ná því markmiði telur Wegerif (2010) að skapandi og gagnrýnin hugun séu þungavigtarþættir sem geti stuðlað að innihaldsríkara námi að loknum skóla. Hann segir að eitt markmiðið með því að kenna skapandi og gagnrýna hugsun sé að stuðla að opnara sambandi meðal nemendanna, vekja upp spurningar og forvitni hjá nemendum til dæmis með opnum samræðum. Með opnum samræðum á hann við að allir nemendur eru jafnir og fá að tjá sig um öll mál. Samræðurnar byggjast á lýðræðislegum grunni og jafnrétti. Allar hugmyndir eru góðar og gildar. Það er ekki til nein ein lausn á málunum heldur þarf að virkja nemendur í ígrundun og gagnrýnni hugsun og kenna þeim að virða eigin skoðanir og annarra því það þurfa ekki allir að vera sammála um allt. Það gerir kennarinn með því að spyrja opinna spurninga. Opnar spurningar fela meðal annars í sér fleiri en eitt sjónarhorn eða lausn á málunum. Rökstuðningur fyrir öllum svörum og spurningum, koma með raunveruleg dæmi, er hægt að tengja málið við annað viðfangsefni, gagnrýni á öll mál og staðfesting. Kennarinn spyr spurninga og svarið við öllum spurningum er ávallt „ég veit það ekki, en við skulum rannsaka það saman“. Þeir þættir sem þurfa að vera til staðar við kennslu í skapandi og gagnrýnni hugsun eiga

allir uppruna sinn í opnum samræðum og eru nefnd í því sambandi hugtökin sköpun, rökstuðningur, mat og sjálfskoðun. Með því að kenna börnum að taka þátt í djúpum og merkingarbærum samræðum við aðra kennum við þeim kjarnann í skapandi og gagnrýnni hugsun að mati Wegerif. Með því að kenna börnum þennan hugsanahátt þá eiga börnin auðveldara með að tengjast öðrum, eru opnari fyrir nýjungum og eiga auðveldara með að takast á við ný verkefni. Það sem felst í því að kenna er ekki bara að koma frá sér staðreyndum, þar á sér alltaf stað ákveðin þróun viðhorfa og tengsla við aðra. Nemandi sem tekur á móti nýjum einstaklingi með spurningum og jákvæðum áhuga er líklegri til að taka á móti nýjum hugmyndum í kennslustofunni með sama opna hugarfarinu og aukinni forvitni. Nemandinn er því líklegri til að læra meira og hugsa meira skapandi. Wegwerif (2010) segir að skapandi og gagnrýnin hugsun sé ekki eitthvað „eitt“ atriði heldur samband á milli margra þátta. Hann telur að þegar sá skilningur sé fyrir hendi í huga kennarans þá opnast sá möguleiki að kenna skapandi og gagnrýna hugsun (Wegerif, 2010, bls. 1–17).

Í greininni *Children learn to think and create through art* er talað um mikilvægi þess að gefa sér tíma til að læra vel og rannsaka viðfangsefnin og leyfa nemendum að finna sig betur í náminu. Í listgreinakennslu eru þessi viðhorf mjög mikilvæg og nauðsynleg til að nemendur nái að tengjast viðfangsefnum sínum, þróa með sér sínar aðferðir og komast djúpt inn í námið sem eykur um leið skilning þeirra á viðfangsefninu. Ímyndunaraflíð er mikilvægt í sköpunarferlinu og að nemendur horfi á námið með gagnrýnum hætti. Áherslan er lögð á vinnuferlið frekar en útkomuna og þó svo að nemendur efla hjá sér tæknina þá er hún ekki aðalatriðið. Í greininni kemur fram að listir geti eflt skapandi hugsun og vitsmuni barna. Í listgreinum skipta smáatriðin miklu máli og minnsta breyting í listaverki getur haft áhrif á alla heildina, því þarf kennarinn stöðugt að vera leiðbeinandi í ferlinu en ekki stjórnandi. Hann þarf að spyrja leiðandi spurninga til að hjálpa nemendum að sjá það sem þeim hefur kannski yfirsést og spurningarnar þurfa að vera réttar. Nemendur þurfa stöðugt að vera í lausnaleyti og þurfa að halda einbeitingu sem er krefjandi ferli. Nemendur þurfa að setja merkingu í verk sín með tjáningu bæði um sín eigin verk og annarra svo skilningur þeirra vakni á því að til eru margar mismunandi merkingar á sama viðfangsefninu og allar eru þær jafn mikilvægar (Loomis, Lewis og Blumenthal, 2007).

Hafþór Guðjónsson (2010) er mjög gagnrýnninn á þá stefnu í skólamálum að leggja skuli allt kapp á að komast yfir sem mest námsefni á kostnað vitsmunaproskans. Leggja þurfi meiri áherslu á það að efla með nemendum félagslega færni þeirra því samfélagið sem umlykur þá er oft á tíðum torvelt

og flókið. Hugunin sé einn af lykilþáttunum sem verði að virkja betur í námi með börnum. Það þurfi að þjálf þau í gagnrýnni og skapandi hugsun. Kennsluhættirnir þurfi því að taka breytingum svo nemendur gleypi ekki við öllu sem að þeim er rétt án umhugsunar eða gagnrýni. Hafþór (2010) segir að nám geti vel verið í þeim anda að nemendur séu sjálfstæðir í hugsun og verki og hafi raunveruleg áhrif á það hvernig þeim er kennt og hvað er kennt. Breytingar í þá átt séu hægar því skólakerfið eins og það er uppbyggt í dag er of kerfislegt og tekur nær eingöngu mið af því sem er mælanlegt og horfir aðeins á það sem hinn raunverulega árangur af námi nemenda (Hafþór Guðjónsson, 2010, 1–10).





## 9 Þáttur listgreina í skapandi skólastarfi

Í bókinni *Skapandi skólastarf* skrifar Lilja M. Jónsdóttir (1996/2007) að skapandi skólastarf feli meðal annars í sér að nemendur leggi verulega af mörkum þegar kemur að námi þeirra bæði í einstaklingsvinnu og hópavinnu. Það er mikilvægt að nemendur verði hluti af náminu og eigi ákveðna hlutdeild í undirbúningi og mótun þess sem er lært. Þannig segir Lilja (1996/2007) að nemendur finni til meiri ábyrgðar gagnvart náminu og áhugasvið þeirra fær að njóta sín í sköpun viðhorfa og nýrra hugmynda. Í skapandi skólastarfi fær forvitni nemenda að vera mikilvægt tæki til að læra, tækifæri til útrásar fyrir sköpunargleði eru mikil og nemendur þjálfast í sjálfstæðum vinnubrögðum við fjölbreyttar aðstæður. Skapandi hugsun nemenda og sjálfstæði þeirra vex og dafnar eftir því sem fjölbreytnin í náminu er meiri og einnig þegar viðfangsefni eru sett upp sem samvinnuverkefni (Lilja. M. Jónsdóttir, 1996/2007, bls. 4–5).

Allir hafa sköpunargáfu. Sköpunargáfan getur reynst mikilvægt veganesti til að auðga líf sitt með einhverjum hætti. Listir eru mikilvægar í þeim skilningi að geta skapað umhverfið þar sem nemandinn getur öðlast listrænan þroska þegar hann tekst á við skapandi verkefni og upplifanir. Mikilvægt er að börn og fullorðnir fái tækifæri til að taka virkan þátt í lista og menningarlífi og er menntun í listgreinum forsenda þess að skapa þau tækifæri. Þar læra nemendur að upplifa, skilja og meta aðferðir listamanna til að miðla innsæi sínu um tilveruna og samveru einstaklinganna. Listræn þjálfun þarf því að standast kröfur samfélagsins og vera skyldubundinn hluti af menntun fyrir alla einstaklinga. Listmenntunin er talin styðja við þá hæfni mannsins að samþætta líkamlega, vitsmunalega og skapandi eiginleika sína sem stuðlar að gefandi tengslum við menninguna. Þessi hæfni er mjög mikilvæg vegna þeirra samfélagsbreytinga sem við stöndum frammi fyrir nú á 21. öldinni (UNESCO, 2006, bls. 4–5).

### 9.1 Listgreinar

Samkvæmt aðalnámskrá, listgreinahluta (frá 2007) tekur listasvið grunnskólanna til fimm listgreina. Það eru myndmennt, textílmennt, tónmennt, leikræn tjáning og dans (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2007, bls. 5–7). Í nýrri aðalnámskrá (2011a) er talað um aðskilnað á milli listgreina annars vegar og verkgreina hins vegar. Undir listgreinar flokkast

tónment, sjónlistir og sviðslistir og undir verkgreinar flokkast hönnun og smíði, textílmönt og heimilisfræði. Enn fremur segir að jafnvægi skuli ríkja milli tímafjölda í stundaskrá þessa beggja flokka (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a, bls. 50).

Aðalnámskrá skilgreinir hlutverk listgreinakennslu á tvennan máta. Í fyrsta lagi segir að kenna eigi nemendum tjáningarleiðir listgreinanna sem hafa fylgt manningum frá fyrstu tíð og í öðru lagi á að vekja með nemendum skilning á tilgangi, merkingu og samhengi lista. Öll listgreinakennsla tekur mið af því að þroska sköpunargáfu nemenda, efla sjálfsvitund þeirra og að gera námið merkingarbært fyrir nemendur til að þeir læri sér til skilnings. Í samfélagi eins og við búum við í dag þar sem mikið er af upplýsingum í umferð fyrir nemendur að sækja sér er hlutverk skólans af gefa nemendum forsendur til að skilja hlutina í stærra samhengi. Vegna þessa eru lagðar fram ákveðnar áherslubreytingar í aðalnámskrá (2007) sem snúa að listasviðinu. Þær breytingar tákna aukið jafnvægi milli aðalþáttanna sex það er að segja sköpunar, túlkunar og tjáningar og svo skynjunar, greiningar og mats (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2007, bls. 5–7).

Til að geta náð sem bestum árangri í námi með nemendum er mikilvægt að þættir úr þeirra eigin menningu séu fléttaðir inn í námið um leið og unnið er að skapandi verkefnum. Með því þroskist sköpunarmáttur nemenda og frumkvæði eykst. Nemendur nýta sér frekar frjóar hugsanir sínar sem leiðir til frelsis í athöfnum, sjálfstæðis í vinnubrögðum og gagnrýnna hugsanna. Tilfinningagreind nemenda eykst og einnig síðræn viðmið. Þessir niðurstöður komu í ljós við undirbúningsrannsóknir vegna heimsráðstefnunnar um listfræðslu en einnig kemur þar fram að svipaðar rannsóknir hafi verið gerðar um listfræðslu í Asíu sem hafa komist að sömu niðurstöður. Það er því mikilvægt að viðurkenna mátt listrænnar sýnar og aðferða á skólustarf og hversu mikil og góð áhrif listir geti haft á námsárangur nemenda. Enn fremur kemur fram að menntun í listum eða í gegnum listir tengir nemendur betur við fyrri þekkingu á meira viðeigandi hátt en ella og hefur áhrif á það hvernig þeir tengjast umhverfi sínu og samfélaginu sem þeir lifa og hræst í á hverjum degi. Fjölmargar menntarannsóknir segja að vitsmunalegur þroski örvist við slíkar tengingar og að listræn upplifun eða fræðsla um listir þroski með nemendum hæfileikann til að koma auga á einstakar hliðar á hefðbundnum viðfangsefnum sem tengjast ekki alltaf listum. Nemendur geta séð óhefðbundnar lausnir við erfiðum verkefnum og sjá þær frá öðru sjónarhorni en hefðbundið getur talist. Þessa hæfileika reynist erfitt að þroska á annan hátt en með listrænni kennslu (UNESCO, 2006, bls 4–5).

Samkvæmt aðalnámskrá (2007) kemur fram að listir séu einn helsti áhrifavaldur samfélagsins í þeim skilningi að þær eru mjög ráðandi í upplýsingamiðlum nútímans. Þar segir að listgreinarnar móti viðhorf einstaklingsins sem hefur áhrif á gildismat hans til samfélagsins. Hver og einn þarf því að vera fær um að skilja og vera meðvitaður um táknmál listarinnar til að vera upplýstur þegn í lýðræðisþjóðfélagi sem er fær um að taka virkan þátt í umræðum samfélagsins á heildrænan hátt (Mennt og menningarmálaráðuneytið, 2007, bls. 7).

Þær listgreinar sem tilheyra listasviðinu hafa allar stóru hlutverki að gegna í námi og eru því allar taldar jafn mikilvægar. Lengi vel hafa þó listgreinar þurft að berjast fyrir mikilvægi sínu og að þær verði teknar alvarlega sem námsgreinar. Þær greinar eru því miður oftast þær fyrstu sem fá að fara og þær síðustu sem litið er til ef efla á skólastarf með einhverjum hætti. Í gegnum árin hafa listir haft það hlutverk að vera aukabúnaður í bóklegum greinum, sérstök námskeið fyrir einstaklinga sem hafa mikla hæfileika eða sem vettvangur fyrir félagsstörf af einhverju tagi (Dickinson, 1997).

Um leið og listgreinar í skólum eru að taka breytingum hefur einnig sú ímynd breyst sem við höfum af menntuðum einstaklingi úr listnámi. Þessi ímynd hefur farið frá hinni sögulegu hefð handverksmanna til listamanna til grafískra hönnuða og hugsuða. Í dag er menntaður einstaklingur í listum séður í miklu víðara samhengi en áður. Breiddin er orðin meiri á þeirri þekkingu sem öðlast má í listgreinum. Listir eru ómissandi hluti af mannlegri reynslu og mælt er með því að allir læri listir til að uppgötva hæfileika sína til að tjá sig og hafa samskipti við aðra, ekki aðeins með orðum heldur einnig í gegnum tónlist, myndlist og dans (Dickinson, 1997).

Ólafur Páll Jónsson (2010) skrifar um þá sýn Dewey að nám sé nátengt því að gera eitthvað og er það eitt af því sem Dewey er þekktastur fyrir og segir það að nemendur „læra í verki“. En hugmyndafræði hans er ekki svo einföld og margt liggur að baki þeim skilningi sem Dewey setur í þessi orð. Heimspækileg skilgreining Dewey á þessari sýn er sú að þekkingarleitinn sé verklegt ferli sem er í samræmi við verkhyggjuna (pragmatismann) og þar sem þessir tveir þættir eru nátengdir, það er að segja, námið og leitinn að frekari þekkingu telur Dewey að nám hljóti að vera verklegt ferli. En skilgreining hans er dýpri og segir hann að merking hugtakanna verði að vera bundin því samhengi sem við notum þau í eða með öðrum orðum að ef við getum ekki tengt viðfangsefnin við reynslu okkar til að öðlast þekkingu verða þau ekki merkingarþær fyrir okkur og því innantóm skrif á blaði. Lýðræðisleg skilgreining hans er sú að hið lýðræðislega samfélag krefst

virgni frá þátttakendum því sá einstaklingur sem ekki er virkur í sínu samfélagi nýtur ekki kosti þess og má þar nefna fjölbreyttari samskiptaþætti sem stuðla að jákvæðari reynslu og því um leið jákvæðari menntandi reynslu. Mikilvægi þess verklega er að mati Dewey að sú leið í námi sé forsenda þess að vekja upp einstaklingbundna reynslu meðal nemenda. Hann telur að kennarar þurfi að spyrja sig að því hvaða reynslu nemendurnir hafi og hvernig þeir geti tengt námsefnið við þá reynslu og með því er verið að stuðla að markvissu skólastarfi, sem er drifkrafturinn í að þróa þá þekkingu sem hægt er að öðlast (Ólafur Páll Jónsson, 2010, bls. 35–37).

## 9.2 Fagmiðað myndlistanáám

Í nýrri aðalnámskrá grunnskóla (2011a) er talað um grunnþættina sex sem eiga að vera leiðarljós skólanna í bættri menntun barna í dag. Þar kemur fram að efla beri rökhugsun og gagnrýna hugsun nemenda jafnt og skapandi hugsun og lausnaleit. Þjálfar á nemendur í rökræðum bæði í tali og rituðu máli. Mikilvægur þáttur í þessari eflingu er að kenna þeim að gera sér grein fyrir tilfinningum sínum og áhrifum þeirra á hugsanir sínar og gjörðir. Einnig skulu nemendur læra að ígrunda eigið ágæti og efla kunnáttu sína í því að bregðast við breyttum aðstæðum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a, bls. 27).

Ef marka má nýja aðalnámskrá eru nýjar áherslur í íslensku skólasamfélagi í stórum dráttum í góðum takti við hugmyndafræði Eisners.

Í bók sinni *The arts and the creation of mind* lýsir Eisner (2002) nokkrum leiðum sem hægt er að fara til að þjálfar sköpun og listir á fagmiðaðan hátt. Eina af þessum leiðum nefnir hann á ensku *Discipline Based Art education* og er það skammstafað DBAE. Á íslensku má þýða þetta sem fagmiðuð myndlistakennsla. Innan þessarar leiðar talar Eisner um fjögur aðalmarkmið, þá aðallega innan sjónlistanna sem eiga það öll sameiginlegt að nota afl myndlistarinnar til að efla og auka gæði listnáms og menntunar almennt. Í fyrsta markmiðinu talar Eisner (2002) um að áherslan sé lögð á að hjálpa nemendum að öðlast ákveðna færni til að þróa ímyndunaraflið sem leið til þess að nemendur nái hágæða árangri í námi. Það krefst þess af nemendum að hugsa á flóknari hátt en ella. Fá þarf nemendur til að hugsa meira eins og listamenn til dæmis með því að þróa tilfinningar sínar, virkja og þjálfar ímyndunaraflið og einnig að æfa tæknilega færni til að vinna með mismunandi efnivið. Eisner (2002) telur mikilvægt að námskráin innihaldi markmið sem reyna á þessa þætti. Annað markmiðið samkvæmt DBAE er að hjálpa nemendum að læra orðræðuna sem einkennir listnámið, að kenna nemendum að tjá sig um listir og gæði þeirra. Vinnan við þau verkefni sem

fengist er við í listum er alltaf einstaklingsbundin og má ekki taka sem sjálfsögðum hlut. Sú reynsla sem hægt er að öðlast með listnámi á sér alltaf fagurfræðilegan grunn. Það að geta séð hlutina á fagurfræðilegan hátt krefst hæfileika sem beinir sjónum sínum að forminu og tilfinningunum í viðfangsefninu en ekki eingöngu nytsamlegrar virkni þess. Þriðja markmiðið sem Eisner (2002) telur mikilvægt í fagmiðaðri listkennslu er menningarlegt sem svipar til kenninga Bruners. Sú nálgun getur hjálpað nemendum að skilja sögulegt og menningarlegt samhengi listarinnar. Þessi skilningur er sagður hjálpa nemendum að greina sambandið sem ríkir á milli þess félagslega umhverfis sem listin er sköpuð í og svo aftur á móti efni hennar og form. Það getur haft mikilvæg áhrif á hvaða skilning nemendur öðlast á ákveðnum viðfangsefnum í náminu. Fjórdá og síðasta markmiðið segir Eisner (2002) eiga grunn sinn í heimspekilegri hugsun. Þar eru opnar spurningar um gildi lista mikilvægur grundvöllur fyrir heimspekilegar samræður meðal nemenda sem dýpkar skilning þeirra (Eisner, 2002, bls. 25–28).

Til að undirstrika ágæti Eisners og hugmynda hans um breytta kennsluhætti segir í nýrri aðalnámskrá (2011a) að leggja beri áherslu á að nemendur dýpki skilning sinn á þeim fyrirbærum sem fengist er við í náminu hverju sinni og má gera það með frjóu og skapandi starfi, áhersla skal lögð á verklega færni nemenda og frumkvöðlanám. Hvatt er til frumkvæðis og sjálfstæðra vinnubragða af hálfu nemenda (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a, bls. 27).

Bamford (2009) segir listgreinar vera raunverulegan hluta af lífi einstaklingsins og hvernig hann hagar því. Sannanir eru fyrir því að listgreinar voru til langt á undan skiflegum textum og fólk úti um allan heim tekur þátt í einhverskonar listgreinum á hverjum degi. Allir menningarheimar stunda dans, söng, segja og hlusta á sögur og setja upp myndlist, í víðum skilningi, til sýningar. Listgreinar hafa verið ómissandi hluti af mannkyninu og öll heimsins samfélög eru virkir þátttakendur sem nota listgreinarnar meira en nokkru sinni fyrir sem afl til að koma skilaboðum á framfæri. Bamford (2009) segir að markmið listgreina séu meðal annars þau að færa arfleifðina áfram, að koma menningunni áleiðis til næstu kynslóðar á eftir til að sú kynslóð geti skapað sitt eigið fagurfræðilega tungumál listarinnar og lagt sitt af mörkum til alþjóðlegrar þróunar bæði vitsmunalega og tilfinningalega (Bamford, 2009, bls. 19–21).

Eileen. S. Prince sem er sérfræðingur í listum skrifar í bók sinni *Art matters* að nemendur segjast skilja námsefni betur ef sjónræn upplifun fylgir náminu. Það að geta séð myndrænt í stað orða getur hjálpað

nemendum að læra og það segir Prince (2002) vera næga ástæðu til að tengja listnám og sköpun meira inn í almennt nám. Listnám hefur mikla möguleika á að fanga áhuga nemenda og býður um leið ekki eingöngu litgreinakennurum heldur líka efnafræðikennurum, stærðfræðikennurum og öðrum kennurum tækifæri til að ná fram gæðamarkmiðum með náminu. Sögukennarar geta notað listir til að leggja áherslu á mikilvæg tímabil eða atburði á meðan listgreinakennari tengir listnámið við sögulegan og menningarlegan bakgrunn. Efnafræðikennarinn kennir nemendum sínum eiginleika ljóssins á meðan listgreinakennarinn kennir nemendum um áhrif ljóss á litina. Prince (2002) segir þetta allt tengjast saman og segir að allir kennarar eigi að geta nýtt sér aðferðir listnáms til að auka gæði námsins almennt og það þurfi að gera nám í listum að skyldugrein til að stuðla að meira vægi listgreina í skólum (Prince, 2002, bls. 1).

Allen Trent er fyrrverandi grunnskólakennari og starfar sem formaður deildar menntavísindarannsókna við Háskólann í Wyoming. Hann skrifaði greinina *Re-placing the arts in elementary school curricula: An interdisciplinary, collaborative action research project*. Greinin fjallar um rannsókn sem gerð var árið 2008 í samvinnu við Jorge Ayn-Riley sem starfar sem kennari nemenda í fjórða bekk í almennings-skóla í Denver. Markmið rannsóknarinnar var að lyfta listgreinakennslu upp á hærra plan í námskrá skólans og auka vægi hennar í skólasamfélaginu. Í þessari rannsókn var notast við listgreinar sem stoðir til að efla skapandi starf og aðferðafræði listgreinanna er nýtt til að kenna önnur fög og viðfangsefni. Haft er eftir einum nemanda „að nota listir til að læra var mjög gagnlegt því ég gat tjáð í mynd það sem ég hafði lært“. Í grein Trent (2009) kemur fram að öll verkefni sem voru kennd á tíma rannsóknarinnar miðuðust alltaf út frá því að vinna verkefni með sköpunarþætti í lokin til að leggja enn meiri áherslu á það sem verið var að læra. Það var gert með því að fá nemendur til að tjá það sem þeir höfðu lært með listsköpun. Viðfangsefnið sem Trent (2009) skrifar um í greininni er orðið „privacy“ eða friðhelgi einkalífsins. Verkefnunum var skipt niður í fjóra flokka, 1) Skilgreina og túlka orðið friðhelgi, 2) Réttindi fólks til friðhelgi, 3) Persónuvernd og 4) Gagnrýni á myndir/list sem tengjast friðhelgi. Úrvinnsla barnanna var mjög fjölbreytt og má þar nefna teikningar og klippimyndir þar sem skriflegar útskýringar barnanna fylgja hverri mynd, dagbók með skrifum og myndum, skissur og myndir um efni sem er fyrirfram ákveðið og tengist viðfangsefninu og kafað dýpra í, og munnleg eða skrifleg gagnrýni á það sem tengist friðhelgi. Einnig gera nemendur ljóð um friðhelgi sem Trent (2009) telur góða leið til að meta skilning nemendanna á viðfangsefninu. Helstu niðurstöður þessarar rannsóknar sýna glögglega fram á mikilvægi og mátt þess að samþætta list-

og verkgreinar við aðrar greinar og nýta aðferðafræðina sem liggur til grundvallar í kennslu þessara greina, til að kafa dýpra í námsefnið og auka þannig skilning nemenda á viðfangsefninu. Nefni ég hér meginniðurstöður í stuttu máli.

Trent (2009) segir að niðurstöður sýni að listgreinarnar ná fram ákveðinni samfellu í kennslustundum og styðja við nám nemenda á öllum sviðum. Nemendur njóta þess að læra við samþættar aðferðir, þeir öðlast ríka reynslu með því að vera virkir þátttakendur í náminu og árangurinn birtist í betri skilningi á viðfangsefninu. Athugasemdir, skrif og vinna nemenda í myndskreyttum verkefnum sýna mikinn skilning á því efni sem var lagt fyrir hverju sinni og sýndu nemendur einnig mikla getu til að yfirfæra viðfangsefnið í náminu yfir á sitt eigið líf, samfélag, menningu og fyrri reynslu. Áhersla var lögð á að nota auðfengið efni og einfaldar listaðferðir í rannsókninni sem gerði kennsluna ekki eins flókna og með því eiga fleiri kennarar auðveldara með að nýta sér þessa aðferð í sínum fögum, sem hentar þeim kennurum sem ekki hafa hlotið menntun á sviði lista. Samkvæmt Trent (2009) sýna niðurstöður það eindregið að samvinna milli kennara sé ávinningur fyrir alla aðila sem koma að námi barna og að stuðningur frá stjórn skólans sé grundvallaratriði fyrir að hægt sé að framkvæma samþætta nám og kennslu. Trent (2009) segir að allt bendi til þess að samþætting listgreina við aðrar námsgreinar sé mjög gagnvirk nám og gefur nemendum færi á fleiri en einu sjónarhorni á það viðfangsefni sem tekið er fyrir. Það nám sem á sér stað þegar aðferðir listgreinanna eru yfirfærðar yfir á önnur viðfangsefni gefur nemendum tækifæri til listsköpunar, gagnrýnnar hugsunar og skapandi skrifa. Þessi nálgun leyfir nemendum að nýta sköpun og hugmyndaauðgi í námi sínu, en þeir eru samt að ná samt þeim námsmarkmiðum sem eru innan ramma kennsluskrárinnar. Trent (2009) telur einnig að niðurstöður þessarar rannsóknar sýni að samþætt listgreinakennsla stuðlar að betra og árangursríkara námi því rannsakendur sáu aukningu í áhuga nemenda og afköstum. Nemendur sýndu framfarir í námi og gátu betur tengt viðfangsefnin við eigin reynslu og líf (Trent, 2009, bls. 14–28).

Dickinson (1997) dregur þá ályktun í grein sinni *Learning through the arts* um að eftir að hafa skoðað fjölmarga skóla sem bjóða upp á hágæða listnám megi sjá betri árangur í náminu almennt. Green Lake skólinn í Seattle er viðurkenndur fyrir mikinn og góðan árangur nemenda í námi. Þar öðlast nemendur jákvætt viðhorf til náms, fagna og skilja fjölbreytileika nemenda, þróa með sér ánægju með það sem þau hafa hverju sinni, bera virðingu fyrir öðrum og umfram allt skemmta sér í skólanum, hlæja og hafa gaman af því að læra. Í þessum skóla var eitthvað mjög sérstakt og einstakt andrúmsloft

að mati Dickinson (1997) sem lýsti upp nám nemenda um leið og gengið var inn um dyrnar og má útskýra þessa stöðu skólans með listnáminu sem þar er stundað. Námið er byggt upp á fjölbreyttan og sveigjalegan hátt og í gegnum listnám sem sérfræðingur í listum sér um en einnig eru aðrir kennara mjög duglegir við að samþætta listnámið inn í sínar námsgreinar og þar með inn í námskrá skólans. Dickinson (1997) hefur eftir skólastóra þessa skóla að þeir nemendur sem hafa átt í erfiðleikum með námið eru að blómstra og taka miklum framförum. Agavandamálum hefur fækkað til muna og námsárangur eykst stöðugt (Dickinson, 1997).

Dickinson (1997) segir frá öðrum skóla, Concord skólanum sem er staðsettur í frekar fátæku hverfi í Seattle. Þar taka allir nemendur frá leikskóla upp í fimmta bekk þátt í uppsetningu á leikriti á hverju ári. Leikritin byggja mikið á því að unnið er með ákveðið viðfangsefni, eins og fjölbreytileikann, hvað er rétt og hvað er rangt og margt fleira. Sýningar eru æfðar af kappi og einnig er rekið útvarp í skólanum sem fjórði og fimmti bekkur hafa umsjón með. Skólastjórinn hefur tekið eftir góðum árangri í námi nemendanna og sérstaklega í lestrarfærni (Dickinson, 1997).

Eins kemur fram í bókinni *Leiklist í kennslu* eftir Önnu Jeppesen og Ásu Helgu Ragnarsdóttir (2004/2010) er sérhvert barn listamaður og verkefni kennaranna er að viðhalda þessum listamanni alla skólagönguna. Þær segja að aðferðirnar sem beitt er í leiklistinni hafi þau markmið að styrkja sjálfsmynd nemenda svo þeir geti tekið sjálfstæðar ákvarðanir og staðið með þeim. Í leiklistinni verður til ákveðin saga, sem er sögð af nemendunum sjálfum, sem fyllir þá ábyrgð á náminu og þeir eflast í lausnaleit. Nemendur geta öðlast skilning á erfiðum viðfangsefnum í gegnum leiklistina því hún býður upp á öruggt umhverfi fyrir tilfinningar þeirra og skoðanir (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004/2010, bls. 8–9).

Dickinson (1997) segir að allir skólarnir sem höfðu hágæða listnám í námskránni hafi átt það sameiginlegt að nemendur vörðu 25% skólatímans í listnáminu. Einnig er mikilvægt að skoða vinnu kennaranna í skólunum, því það virtist sem svo að kennurunum hafi tekist að skapa umhverfi og viðhorf innan skólanna þar sem listir eru meira en bara skraut og aukafag. Áherslan er lögð á listnám sem gefur nemendum mikla möguleika á að læra á sinn hátt og ná þannig árangri. Með því að bræða saman listnámið inn í almennt nám hafi skilningur nemenda á náminu aukist, þeir finna fyrir aukinni ábyrgð og setja sér hærri staðla. Listir geta verið gott tæki til að efla gæði kennslunnar og um leið gæðastimpil skólanna og sést það í auknum námsárangri nemenda. Það svarar þeirri spurningu hvort færni sem nemendur öðlast í listnámi geti haft áfrif á færni í öðru námi og



viðfangsefnum. En til að svo góður árangur náist þurfa kennarar að breyta uppbyggingu skólastofunnar, andrúmsloftinu, hvernig þeir verja tíma sínum og í hvað, vera sveigjanlegri í kennsluháttum til að leyfa hæfileikum nemendanna að njóta sín sem best og fá að flæða frjálsum um stofuna. Einnig segir Dickinson (1997) í grein sinn að listnámið sé mjög áhrifamikið fyrir þá nemendur sem eiga erfitt uppdráttar í skólanum í hinu hefðbundna bóknámi því hæfileikar einstaklingsins eiga greiða leið í gegn og dafna og vaxa sem aldrei fyrr (Dickinson, 1997).

Í greininni *Aesthetic thought, critical thinking and transfer*, er fjallað um langtímarannsókn sem gerð var í Minnesota í Bandaríkjunum sem lagði áherslu á mikilvægi samræðna og skoðun listaverka og túlkunar á listum. Þar var gerð langtímarannsókn og notast var við aðferð sem kallast *visual thinking strategies* eða VTS í kennslu barna í 2. bekk og 4. bekk. Þessi aðferð var hluti af námskránni og kennarar voru þjálfaðir í að leiða samræður um listir. Höfundurinn Housen (2001–2002) skrifar að kennsluáðferðin sem stuðst var við samastóð af því að vanda vel til verka þegar velja átti listaverk. Nemendur hefja því næst hópsamræður þar sem kennarinn spyr opinna spurninga og stjórnar samræðunum. Nemendum er gefinn góður tími til að mynda sér skoðanir og finna merkingu í verkunum. Nemendur læra að hlusta á aðra, þeirra álit og skoðanir og umræður eiga sér stað. Tilgátan sem sett var fram í upphafi rannsóknarinnar var á þá leið að námskrá sem inniheldur VTS aðferðina eflir fagurfræðilega skynjun nemenda og eykur gagnrýna hugsun. Einnig kom í ljós að nemendur virtust eiga auðvelt með að nýta sér gagnrýna hugsun í öðrum verkefnum. Housen (2001–2002) segir að samræður um list sé mikilvægt að þjálfja hjá nemendum af þeirri ástæðu að nemendur eru virkari í náminu, þeir þurfi að ígrunda vel skoðanir sínar og hugmyndir, einbeita sér að verkefnum og að samræðan vekji svo upp enn fleiri atriði sem ástæða er að ræða frekar. Mikilvægt er að kennarar fái þjálfun í að leiða opnar samræður því það ýtir undir gagnrýna hugsun og þjálfar fagurfræðilegan þroska nemenda (Housen, 2001–2002, bls. 99–117).

Samfélagsleg áhrif lista geta líka verið mikil þegar fagmiðað listnám er annars vegar. Í greininni *Art education and the possibility of social change*, eftir Albers (1999), kemur fram að hægt sé að nota listir til að draga fram skoðanir nemenda á ýmsum málefnum tengdum þjóðfélaginu dag hvern eða málefnum sem varða fordóma af einhverju tagi, kynjamisrétti, siðferðislega álitamál og margt fleira. Kennarar geta notað ákveðin listaverk í samræðum milli nemenda og opnar spurningar til að leiða fram umdeild mál. Albers (1999) telur að með slíkri þjálfun í áhorfi lista og samræðum um hana geta nemendur staðsett sig í samfélaginu og fá tækifæri til að skoða

hug sinn og fá aðra sýn á skoðanir annarra í samfélaginu. Hann nefnir að um leið og nemendur verða læsir á listir, opnast hugur þeirra um eigin hugmyndir, viðhorf, skoðanir og tilfinningar. Einnig geta listir vakið upp erfiðar umræður sem er samt mikilvægt og oft á tíðum nauðsynlegt að ræða, bæði fyrir einstaklingana og samfélagið sem heild. Það getur hjálpað nemendum að opna hug sinn og endurskoða hugmyndir sínar um ýmis málefni. Albers (1999) segir að slíkar aðstæður geta vakið mjög sterkar tilfinningar og viðbrögð og því mikilvægt að þjálfá kennara vel í þessum aðferðum því vel þjálfaðir kennarar geta veitt nemendum tækifæri til þess að komast að rótum fordóma sinna með samræðum og eflingu gagnrýnnar hugsunar (Albers, 1999).

### **9.3 Þróunarverkefnið Smiðjur í Norðlingaskóla**

Eisner (2002) telur að hlutverk kennarans sé að vekja með nemendum forvitni á náminu og vekja þá til umhugsunar. Nái kennarinn að hreyfa við nemendum sé mikilvægu markmiði náð og Eisner (2002) segir það vera aðalatriðið í námi hjá börnum en ekki útkoman úr vinnuferlinu. Kennarinn eigi að leiða nemendur áfram í námi sínu sem eflir sjálfstæði þeirra og þroska. Mikilvægt er að mæta nemendum þar sem þeir eru staddir hverju sinni í námi sínu og skapa gott námsumhverfi fyrir alla (Eisner, 2002, bls. 70–72).

Norðlingaskóli tók til starfa árið 2005 og við þróun á skólastarfi og kennsluháttum þar, hefur megináherslan legið í einstaklingsmiðuðu námi og samþættingu námsgreina. Starfsfólk skólans hefur leitað til hugmynda Howard Gardner um fjölgreindir og einnig til Carol Ann Tomlinson um þá hugmyndafræði sem einstaklingsmiðað nám stendur fyrir.

Í grein Ingvars Sigurgeirssonar og féлага er sagt frá þróunarverkefninu smiðjur sem er orðinn mjög stór hluti af öllu skólastarfi í Norðlingaskóla, þar sem fimmtungur kennslunnar liggur undir, allt skólaárið. Smiðjurnar eru verkstæði þar sem námsgreinar eru samþættar og nemendur vinna í aldursblönduðum hópum. Með þessu þróunarverkefni var leitað leiða til að auka ábyrgð nemenda á eigin námi og var það gert með einstaklingsáætlunum í samráði við kennara og nemendur tóku líka virkan þátt í námsmati skólans. Nemendum var einnig gefinn kostur á því að vinna að viðfangsefnum sem tengjast þeirra eigin áhugasviði (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2010).

Í smiðjunum vinna kennarar í teymisvinnu þannig að margbreytileiki kennarahópsins nýtist nemendum mjög vel. Einangrun kennara er ekki lengur til staðar og álag við undirbúning kennslunnar dreifist betur. Þetta

fyrirkomulag kemur sér betur fyrir heildina og eykur sveigjanlegt skólastarf. Samkensla mismunandi aldurshópa hefur kosti í för með sér samkvæmt Ingvari Sigurgeirssyni o.fl. (2010) sem eru helst þeir, að nemendur læra hver af öðrum. Hver og einn nemandi er einstakur og lærir á sinn hátt, nemendur hafa mismunandi áhugasvið og hæfileika.

Aðalmarkmið þróunarverkefnisins var að móta heildstætt skólastarf sem byggði á samþættingu list- og verkgreina við aðrar námsgreinar, einkum náttúrufræði og samfélagsfræði en einnig stærðfræði, íslensku og lífsleikni. Megináherslan var lögð á verklega og skapandi vinnu og eru list- og verkgreinarnar kjarninn í þeim þáttum. Þetta heildstæða skipulag skólastarfsins átti að koma til móts við mismunandi hæfileika nemenda og þá staðreynd að þroski nemenda er mjög misjafn og þau hafa mismunandi færni, þekkingu og reynslu við upphaf skólagöngunnar. Samkvæmt Ingvari Sigurgeirssyni o.fl. (2010) eru smiðjurnar mjög góð viðleitni skólans til að búa til umhverfi og skilyrði fyrir nemendur til að læra og þroskast á eigin forsendum. Við nám í smiðjunum fá nemendur ráðrúm til að einbeita sér að ögrandi og krefjandi verkefnum.

Þegar kemur að því að meta hvernig til tókst með þróunarverkefnið eru niðurstöðurnar góðar. Samkvæmt Ingvari Sigurgeirssyni og félagi (2010) er starfsfólk Norðlingaskóla mjög jákvætt gagnvart smiðjunum og telja að þær veiti nemendum kærkomið tækifæri til að læra námsefnið á fjölbreyttari hátt en ella og einnig á mun skemmtilegri máta, sem vekur meiri áhuga hjá nemendum. Námið í heild höfði meira til mismunandi hæfileika nemenda og verða sumir nemendur gagnateknir af áhuga og gleyma stað og stund.

Aldursblöndunin í smiðjunum hefur mikilvægt félagslegt gildi fyrir skólastarfið í heild að mati starfsfólks Norðlingaskóla. Ástæðan er sú að nemendur kynnast betur þvert á bekk og kennarar kynnast líka fleiri nemendum yfir allt skólaárið. Það hefur jákvæð áhrif á skólabrag og samvinna kennaranna er mjög stór og veigamikill þáttur í því að námsumhverfið er gott og skapandi.

Samkvæmt Ingvari Sigurgeirssyni o.fl. (2010) er mat nemenda á smiðjunum einnig mjög jákvætt. Þeir eru allir sammála um að námið sé sérstaklega skemmtilegt og gefi þeim aðra sýn á námsefnið og tækifæri til að læra á annan hátt en upp úr kennslubókum. Verkefnið séu mjög áhugahvetjandi og fjölbreytt (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2010).

Þróunarverkefnið í Norðlingaskóla er mjög gott dæmi um skipulagningu á skólastarfi sem tekur fyrst og fremst mið af nemendunum sjálfum og skapandi skólastarfi. Þar fær hver og einn nemandi að njóta sín í náminu á eigin forsendum þar sem skapandi vinnubrögð og áhugahvetjandi verkefni

eru höfð að leiðarljósi. Þar eru list- og verkgreinarnar mikilvægur hluti af öllu skólastarfinu og gæða námið lífi og fjölbreytileika. Niðurstöðurnar koma vel í ljós hvað varðar almenna ánægju hjá öllum aðilum sem koma að máli og ekki síst sýn nemendanna á eigið nám og skólastarfið í heild.

## 10 Gæði listgreinakennslu á Íslandi

Hvernig erum við Íslendingar að standa okkur í list- og verkgreinakennslu? Mikil þörf er á rannsóknum á sviði listfræðslu hér á Íslandi og mikilvægt er að vinna að því að efla þær rannsóknir sem geta hjálpað til við að auka vægi list- og verkgreina í skólasamfélaginu. Árið 2011 kom út skýrsla sem unnin var út frá gögnum úr rannsókn sem snýr að listgreinakennslu á Íslandi og er þetta fyrsta og eina rannsókn sinnar tegundar hér á landi um þessi viðfangsefni og henni ber að fagna og að halda á lofti. Hún er mjög þarft innlegg í umræðuna um mikilvægi listfræðslu í námi barna og gott gæðaviðmið á fagmennsku listgreinakennara á Íslandi.

Rannsóknin var gerð á árunum 2008–2009 til að afla gagna um gæði og umfang list- og menningarfræðslu á Íslandi. Rannsóknin stóð yfir í hálf tveimur árum en miklum gögnum var safnað. Aðferðafræðin að baki rannsóknarinnar var blanda af megindelegum og eigindelegum aðferðum. Alls tóku 214 manns þátt í viðtölum eða rýnihópum og skólar, félög og stofnanir sem tóku þátt voru 47 talsins og svörun í rannsókninni í heild var rétt rúm 76%. Rannsóknin tengist úttekt á listfræðslu á alþjóðavettvangi sem gerð var árið 2006 á vegum UNESCO. Prófessor Anne Bamford stýrði rannsókninni sem var unnin á vegum Mennta- og menningarmálaráðuneytisins. Aðaláherslur rannsóknarinnar beindust að því að kanna hvað gert er innan listfræðslu hér á Íslandi og hvernig það er gert, hver væru gæði þessarar listfræðslu og hvaða möguleikar liggja í listfræðslunni í dag og þegar lítið er til framtíðar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011b, bls. 15–16).

Samkvæmt skýrslunni er listfræðsla í skólum á Íslandi almennt mjög góð í alþjóðlegum samanburði. Þar kemur fram að í grunnskólum eru það að stórum hluta sérkennarar, það er að segja, kennarar sem hafa menntun í listgreinafögum, sem kenna list- og verkgreinar en ekki almennir kennarar og eru þeir kennarar yfirleitt taldir mjög hæfir og vel menntaðir. Skólarnir eru líka vel búnir ef þeir eru bornir saman við skóla á alþjóðavettvangi. Skólastofur eru vel tækjum búnar og flestir skólar hafa sérstakar listgreinastofur fyrir skapandi verkefni af ýmsum toga. Í skýrslunni kemur fram hversu mikilvægt það er að verk nemenda séu sýnileg og vandað sé til verka við slíkar sýningar. Þennan þátt þarf að efla því rannsóknir sýna að bæði kynningar og sýningar á afrakstri nemenda í náminu er hvetjandi og þeim fylgja líka ákveðin gæði fyrir greinarnar sjálfar. Lagt er til að sýningar

og kynning á verkum ætti að verða einn af grunnþáttunum í listkennslu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011b, bls. 35–37).

Skiptar skoðanir voru á opnum fjölnota kennslurýmum í skólum og töldu margir þess konar skipulag af hinu góða. Kennurum fannst þeir geta haft meira val um uppbyggingu skólastarfsins, haft aldursblandaða bekki og auðveldara væri að vera með skipulagt hópastarf. Það verði til þess að kennarar beita í auknum mæli sveigjanlegum kennsluháttum sem hvetja til skapandi verkefna. Aðrir kennara töldu að opin rými hefðu truflandi áhrif á bæði nemendur og kennara og auðveldara væri að hafa nemendur í hefðbundnum skólastofum sitjandi við hefðbundin skólaborð. Þeir skólar sem hýsa einhverskonar listaskóla eða tónlistarskóla þóttu mjög vel heppnaðir. Þar ríkir mikið val um listnám og mikinn sveigjanleika var að sjá með nýtingu rýmis, tíma og kennslu. Fram kemur í skýrslunni að listgreinakennarar kalla á aukið samstarf við aðra kennara og vilja meiri samþættingu í námi og minni einangrun kennara í sinni stofu með sín viðfangsefni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011b, bls. 37–38).

Markmið listfræðlu samkvæmt alþjóðlegum rannsóknum er að miðla menningunni, að miðla færni sem nemendur öðlast í listum og að skapa verðmæti sem eru félagsleg, menningarleg og einstaklingsbundin. Í skýrslunni segir að á Íslandi ríkir það viðhorf til listfræðslunnar að ferlið sé jafn mikilvægt og útkoman í lokin. Börn verða að fá að skapa og njóta þess að vinna í sköpunarferlinu. Í framtíðinni þurfum við fleiri frjóa og skapandi einstaklinga sem hafa sjálfstraust og eru framsýnir. Með listfræðslu má öðlast þessa eiginleika og efla þá meðal nemenda. Það er undirliggjandi viðhorf að listfræðslan veiti nemendum ekki einungis þekkingu og færni í listum heldur eitthvað meira sem ekki er hægt að öðlast í öðru námi. Þess vegna er mikilvægt að allir fái að njóta sín í listnámi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011b, bls. 63–64).

Listfræðsla er háð mörgum atriðum sem vísa öll í sömu átt og er því ekki sprottin úr tómarúmi. Menntakerfið er óaðskilið frá menningar- og þjóðlegu samhengi því listir eru mjög víðar og fjölbættar og spegla oft þá menningarlegu sérstöðu sem hvert land stendur fyrir. Þegar talað er um gæði listfræðslu í skýrslunni eru þau skilgreind sem þau gildi og mikilvægi viðhorfa, færni og sýnileika, eitthvað sem tekist hefur vel og geta þessi gæði birst í verkum eða afurð, lærdómsferli nemenda þar sem þeir eru virkir í námi, leita lausna, samvinnu og viðurkenningar en allt verður þetta fyrir áhrifum frá samfélaginu, þeim kringumstæðum sem eru við lýði, menningu og aðbúnaði. Listir eru taldar vera hluti af grunnmenntun og fá öll börn á Íslandi einhverja listkennslu. Skýrslan greinir frá því að jákvæð þróun á sér

stað í listfræðslu á Íslandi bæði innan skólanna en einnig í samfélaginu. Samt þarf að huga betur að því sem snertir nemendur með sérþarfir utan skóla og þá er nefnt sérstaklega tónlistarnám. Foreldrar styðja vel við listfræðslu og telja hana skipta miklu máli í námi. Þegar litið er á heildina er umhverfið fyrir listfræðsluna miklum kostum búið og nægur vilji og áhugi fyrir skilvirka og góða listfræðslu í framtíðinni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011b, bls. 72–75).

Virk samvinna þarf að ríkja milli skólanna og utanaðkomandi aðila eins og listamanna eða menningarstofnana að einhverju tagi. Hvetja þarf skóla til að koma á laggirnar slíku samstarfi sem er bæði langtímasamstarf og skapar meiri fjölbreytni í skólastarfi. Einnig er mikilvægt að námsferlið hafi ákveðinn endapunkt með vönduðum kynningum eða sýningum. Það eykur gæði námsins og virkar hvetjandi á meðan á náminu stendur. Þjálfar þarf hjá nemendum að koma fram, kynna og lýsa á gagnrýnin hátt eigin listsköpun því annars getur það dregið úr skapandi starfi innan (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011b, bls 77–86).

Listir og menning skipa stóran þátt í því að skilja heiminn og íslenskt menntakerfi byggir vel upp þekkingu og færni í ákveðnum listgreinum. Þar eru einkum nefndar sjónlistir, tónlist, textílmennt og hönnun og smíði. Í skýrslunni er talað um að auka þurfi skapandi aðferðir í kennslu almennt og þá líka í listgreinum því listir eru öflugt form til að læra að tjá sig. Hvetjandi spurningar frá kennurum og samræður við jafnaldra sína um listina, þjálfun í að tala og að skrifa um listrænar upplifanir sínar eru allt góðar leiðir til að þroska tilfinningasvið nemendanna og þessar aðferðir þarf að efla í íslensku skólasamfélagi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011b, bls. 92–93).

Í skýrslunni kemur fram að auka þurfi skilning íslenskra nemenda á því að listir eru ákveðið tungumál. Góð listræn færni þeirra og þekking í einstökum listgreinum er ekki nóg því læsi og færni í tungumáli listarinnar er nauðsynlegur hluti af samtímanum og þegar horft er til framtíðar. Miklar breytingar hafa orðið í upplýsingatækni í öllum heiminum og því þarf að efla meðvitund nemenda um mikilvægi sjónlæsis, fagurlæsis, hljóðlæsis og fleira til að mæta auknum kröfum samfélagsins.

Samræðan um list og sköpun þykir ekki nægilega góð í íslenskum skólum og efla þarf þá umræðu svo skapandi starf þróist í rétta átt. Það þarf að leggja áherslu á sköpun sem felur í sér tjáningu um hvernig nemendur hugsa í raun og veru en ekki einblína bara á það að nemendur máli mynd og hengi hana upp til sýnis. Við þurfum einstaklinga sem bera skynbragð á skapandi hugsun og kunna að beita henni því það er áriðandi að vera skapandi einstaklingur í hröðum heimi. Skólakerfið hefur alltaf verið 20–30

árum á eftir í almennri þróun í þjóðfélaginu, en því þarf að breyta og skipuleggja þarf skólastarf sem tekur mið af framtíðinni með því að auka vægi skapandi hugsunar í öllum greinum og í öllu starfi innan skólans er verið að stíga skref í rétta átt. Ef stefnan er tekin á gott menntakerfi verður sköpunarkrafturinn að vera einn af lykilþáttum í þeirri uppbyggingu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011b, bls. 93).

## 10.1 Mikilvægi listfræðslu

Heimsráðstefnan um listfræðslu (World Conference on Arts Education) var haldin árið 2006 í Lissabon. Í kjölfar hennar var gefinn út vegvísir um niðurstöður og samþykktir ráðstefnunnar sem byggja á því að kanna tækifærin sem felast í listfræðslunni og hvort hægt sé að mæta auknum kröfum og hugmyndum um mikilvægi sköpunar og menningar á 21. öldinni. Vegvísinum er ætlað að vera viðmiðunarskjal í þeirri þróun sem þarf að eiga sér stað í markvissri vinnu til eflingar listfræðslu í menntakerfinu. Í vegvísinum er lögð mikil áhersla á að auka vægi listfræðslunnar í fjölbreytilegu námsumhverfi og að ná fram sameiginlegum skilningi meðal fólks á mikilvægi listfræðslunnar almennt, en einnig skilningi á hversu veigamiklu hlutverki hún gegnir í bættri menntun. Með vísinum er ætlunin sú að skapa samstöðu um mikilvægi listfræðslunnar á þeim grundvelli að búa til samfélag sem er bæði skapandi og menningarlega meðvitað (UNESCO, 2006, bls. 3).

Alltaf vakna upp spurningar um hver markmið listfræðslu eiga í raun að vera. Á listfræðslan eingöngu að leyfa nemendum að njóta og upplifa listina eða á markmiðið einnig að vera það að listfræðslan leiði til betri árangurs í öðrum greinum skólakerfisins? Á listfræðslan að vera fyrir alla eða fáa útvalda? Á listfræðslan að vera kennd listarinnar vegna eða vegna þeirrar þekkingar og færni sem nemendur öðlast í gegnum hana eða hvort tveggja? Vegvísinum er meðal annars ætlað að reyna að svara þessum spurningum því þær móta viðhorf þeirra aðila sem starfa við listfræðslu og allt sem henni tengist og því er mikilvægt að undirstrika að þróun menningar okkar og sköpunarkraftur eiga að vera grundvallarþættir menntunar (UNESCO, 2006, bls. 3).

Í bók sinni *The wow factor*, sem byggir á viðamikilli rannsókn á listfræðslu fyrir UNESCO sem framkvæmd var í yfir sextíu löndum, skrifar Anne Bamford (2009) prófessor um mikilvægi listfræðslu. Hún segir að börn fæðist fagurfræðilega meðvituð og verði virkir þátttakendur í listum löngu áður en þau geta talað eða skrifað. Þau tjá sig í leik á mjög náttúrulegan hátt og í gegnum listir ná ungmenni að setja merkingu í hlutina. Listir leggja



áherslu á það hvernig fyrirbæri tengjast hvert öðru og hugsun og myndun nýrra hugmynda verður heildræn, sem er grundvallaratriði fyrir framtíð heimsins. Í ljósi þessa staðreynda segir Bamford (2009) að listir séu grundvallaratriði í námi því þær mennta með nemendum félagslega og vitsmunalega hæfni til að takast á við hið ófyrirsjáanlega í framtíðinni. Við vitum öll að framtíðin er háð tæknilegum framförum og því verða skólar að bjóða upp á mjög fagmiðaða kennslu í listum sem hvetur nemendur til gagnrýnnar hugsunar, lausnaleitar og ígrundunar (Bamford, 2009, bls. 19).

Listfræðsla er álitin mjög mikilvægur hluti af menntakerfinu til að skapa heild. Listfræðslan á að hafa skyldubundna stöðu í menntakerfum allra landa í heiminum, því samkvæmt alþjóðlegum yfirlýsingum er listfræðsla réttur hvers einstaklings til að auka gæði menntunar sinnar og til að tryggja þroska og þátttöku í menningu sinni og listalífi. Listfræðslan telst því í raun og veru til algildra mannréttinda sem allir eiga að hafa rétt á að njóta. Sá réttur nær þá líka til þeirra sem standa höllum fæti í samfélaginu af einhverjum átsæðum og hafa því oft ekki sömu tækifæri og aðrir eins og minnihlutahópar, innflytjendur og fatlaðir (UNESCO, 2006, bls. 3).

Samkvæmt skýrslu UNESCO (2006) kemur fram að undanfarna áratugi hefur bóknámið haft yfirhöndina innan skólanna miðað við verklegt nám og því megin áherlan í námi einstaklingsins legið þar, og er það fullyrt í skýrslunni að gjá hafi myndast milli tilfinningalegs- og vitsmunalegs þroska nemenda (UNESCO, 2006, bls. 3). Prófessorinn Antonio Damasio er sammála þeirri sýn og heldur því fram að þessi mikla áhersla á hið bóklega og hið vitsmunalega sé á kostnað hins tilfinningalega og tekur svo djúpt í árina og segir það eiga sinn þátt í hrakandi siðferði nútímasamfélaga í dag. Hann segir að ekki sé hægt að aðskilja tilfinningarnar frá náminu því þær eigi stóran þátt í allri ákvarðanatöku og séu ákveðinn leiðarvisir fyrir hugsanir og dómgreind einstaklingsins. Án aðkomu tilfinninga verði hugmyndir okkar, ákvarðanir og athafnir eingöngu byggðar á rökrænum forsendum sem sé einstefnusýn á lífið, og hann telur siðræna hegðun okkar vera undirstöðu samfélagslegrar þátttöku sem er tilfinningalegs eðlis (UNESCO, 2006, bls. 3–4).

Listfræðslan er talin styrkja tilfinningalega virkni nemendanna og betra jafnvægi í þroska sem er bæði í senn tilfinningalegur og vitsmunalegur. Samfélögin sem nú taka breytingum 21. aldarinnar þurfa í vaxandi mæli skapandi einstaklinga sem eru sveigjanlegir í hugunum og hafa mikla aðlögunarhæfni og eru úrræðagóðir við að takast á við lífið. Menntakerfið þarf því að takast á við þessar kröfur og telur prófessor Damasio listfræðsluna tilvalda leið til þess. Hún þroskar þessa eiginleika með

nemendum og gefur þeim tækifæri til gagnrýnnar hugsunar á umhverfi sitt og ýtir undir tjáningu einstaklingsins. Listfræðslan er kjörið tæki til að efla og þroska mannauðinn sem auðlind og til að þróa sterkar, skapandi og sjálfbærar menningariðngreinar sem hafa efnahagslegar framfarir í för með sér (UNESCO, 2006, bls. 4–5).

Skapandi greinar atvinnulífsins í íslensku þjóðfélagi eru mun meira áberandi en áður var. Mikil flóra og fjölbreytni er t.d. í íslenskri hönnun og er Hönnunarmiðstöðin gott dæmi um öra þróun hönnunar og lista á Íslandi. Hönnunarmiðstöðin er kynningar- og upplýsingamiðstöð fyrir íslenska hönnun og list bæði hérlendis og erlendis. Hún hefur það að markmiði að efla skilning þjóðarinnar á mikilvægi hönnunar og lista fyrir samfélagið og íslenskt efnahagslíf og þá verðmætasköpun sem falist getur í hönnun og listum almennt. Samkvæmt Hönnunarmiðstöðinni er hönnun og list auðlind sem mikilvægt er að virkja nú þegar íslenskt atvinnulíf stendur á hálfgerðum krossgötum nýrra tækifæra og leiða. Hönnun og list snertir öll svið samfélagsins hvort sem um ræðir þróun þess eða þróun efnahagslífsins, þróun hugmynda, vöru, þjónustu eða viðburða og eiga því erindi inn í stofnanir, fyrirtæki og heimili. Skapandi greinar er sá vettvangur sem flestar þjóðir horfa til sem helsta vaxtarbrodds næsta áratugar. Á Íslandi starfa um 1500 vel menntaðir hönnuðir og listamenn sem hafa stundað nám ýmist hér eða erlendis og mikilvægt er að nýta þessa þekkingu og hæfni til að auka gæði íslenskt samfélags (Hönnunarmiðstöð Íslands, 2012).

Listamenn hafa náð miklum og góðum árangri á alþjóðavettvangi sem snýr að sköpun og hugverki sem vekur eftirtekt og viðurkenningar. Hagræn áhrif skapandi greina hafa nú í fyrsta sinn verið tekin saman og kortlögð og sýnir skýrsla Margrétar Sigrúnar Sigurðardóttur og Tómas Young (2011) fram á það að menning og listir skapa ótvírætt verðmæti fyrir íslenskt hagkerfi í víðum skilningi. Á Íslandi eru hugtökin listir og menning nátengd og fram kemur í skýrslunni að skilgreiningin á skapandi greinum er sá iðnaður sem leggur áherslur á listir og sköpun sem hafa menningarlegt gildi fyrir framleiðslu af einhverjum toga fyrir samfélagið og um leið hagræn áhrif. Í skýrslunni er vísað í skilgreiningu UNESCO á skapandi greinum eða Cultural and creative industries. Greinarnar eru flokkaðar niður og innihalda allir flokkarnir atvinnugreinar, athafnir eða venjur sem allar eiga það sameiginlegt að falla undir skapandi greinar. Flokkarnir eru menningar- og náttúruarfleið, sviðslistir og hátíðarhöld, sjónræn list og handverk, bækur og fjölmiðlun, hljóð, mynd og gagnvirkir miðlar, hönnun og skapandi atvinnugreinar og óáþreifanleg menningararfleið (Margrét Sigrún Sigurðardóttir og Tómas Young, 2011, bls. 12–25).

Þær upplýsingar sem koma fram hjá Margréti Sigrúnu Sigurðardóttur og Tómasi Young (2011) þegar hagræn áhrif skapandi greina eru kortlagðar eru mjög þýðingarmiklar fyrir viðhorf til sköpunar og lista almennt. Markmið kortlagningarinnar er að safna saman vísbendingum um umfang skapandi greina í íslensku samfélagi og hvað þær í raun og veru skilja eftir sig. Samkvæmt skýrslunni eru skapandi greinar sívaxandi atvinnuvegur sem veltir í kringum 189 milljörðum króna ár hvert og störfin sem þessar greinar skapa eru tæp 10 þúsund. Þessar upplýsingar segja okkur hversu stórar þessar greinar eru þegar litið er til atvinnuvega okkar Íslendinga. Skapandi greinar verðskulda því mikla athygli opinberra aðila, því samstarf við þá er greinunum gífurlega mikilvægt. Einnig segir í skýrslunni að ekki megi vanmeta þá menntun og þekkingu sem stuðlar að skapandi einstaklingum. Margrét Sigrún sigurðardóttir og Tómas Young (2011) vitna í rannsóknina um gæði listgreinakennslu á Íslandi og segja að efla þurfi gagnrýna umræðu um listir því það sé forsenda þess að þróun geti átt sér stað í listsköpun. Menntun barna í listum er því bæði mikilvæg hvað varðar alhliða þroska þeirra, en einnig vegna þess hversu mikil áhrif það getur haft á atvinnusköpun okkar Íslendinga í framtíðinni (Margrét Sigrún Sigurðardóttir og Tómas Young, 2011, bls. 12–25).

Til að undirstrika mikilvægi sköpunar í efnahagslífi samfélagsins segir í aðalnámskrá (2007) að í gegnum listir myndist fjölbreyttar atvinnugreinar sem séu mikilvægir samfélaginu. Það eru störf sem tengjast skemmtanalífi, umhverfinu í kringum okkur sem gert er af manna völdum, tölvuleikjaframleiðslu, tískuhönnun og ýmsum viðfangsefnum sem tengjast listaheiminum almennt. Ævistarf fjölda fólks byggir á skapandi atvinnugreinum og iðkun listgreina af einhverju tagi. Aðalnámskrá (2007) segir að taka þurfi mið af því að mikilvægi upplýsingatækni fer vaxandi í heiminum sem gerir miðlun hljóðs, mynda og tjáningar mun auðveldari en áður var, sem er mjög hvetjandi fyrir skapandi skólustarf í framtíðinni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2007, bls. 7).



## Umræða

Eins og fram hefur komið fjallar þetta verkefni um gildi skapandi hugsunar fyrir allt skólastarf, jafnt í bóklegum greinum sem og list- og verkgreinum. Sköpun er orðin einn af grunnþáttum menntunar samkvæmt núgildandi aðalnámskrá og á hún samkvæmt því að hafa áhrif á allt nám sem fram fer innan skólanna og er því orðin lykilþáttur sem ekki má líta fram hjá. Fram kemur í skýrslu Anne Bamford um listnám á Íslandi að gæði þess eru mjög góð sem getur opnað ýmsa möguleika til að nýta listgreinar betur í hinu almenna skólastarfi. Það er því mjög jákvætt að sjá þær áherslubreytingar sem eiga sér stað innan nýrrar aðalnámskrár þar sem skapandi skólastarf er orðið hluti af stefnumótun stjórnvalda. Áratugum saman hefur verið rökrætt um mikilvægi listnáms þótt það hafi oft á tíðum þótt óþarfur munaður og því verið ýtt til hliðar fyrir aðrar námsgreinar. Þessi nýja stefnumótun verður vonandi til þess að horft verði á listnám sem góðan kost til að efla skapandi og gagnrýna hugsun nemenda.

Skoða þarf listgreinakennslu í samhengi við þær námskenningar sem eru hvað mest áberandi í skólamálaumræðu nú á dögum. Einstaklingsmiðun hefur verið mikið í umræðunni undanfarin ár og tel ég að aðferðafræðin sem einkennir einstaklingsmiðað nám sé mjög í anda kennslufræði listgreina. Tomlinson (2003) segir að fagna beri þeim fjölmörgu leiðum sem nemendur geti farið í námi sínu og að enginn nemandi fari í raun sömu leið að settu markmiði (Tomlinson, 2003, bls. 1). Að því leyti tel ég að fjölbreytt verkefni listgreina henti mjög vel einstaklingsmiðun í námi og komi að mörgu leyti til móts við fjölbreytta flóru nemenda. Þeir fá að setja sín persónulegu einkenni í verkefnin, þróa sinn stíl, skapa sín eigin verkefni og útfærslu þeirra, setja eigið handbragð í verkefnin og að lokum verður lokaafurðin algjörlega þeirra. Ferlið þegar listgreinaverkefnið er unnið er ekki síður mikilvægt en útkoman, því þar á sér stað skapandi og gagnrýnin hugsun hjá nemendum sem stýrir ferlinu og verkefninu allt til loka. Tomlinson (2003) segir jafnframt að hafa verði í huga skipulag skólanna hvað varðar tíma og sveigjanleika þegar unnið er að einstaklingsmiðun í námi því hver og einn nemandi fer mishratt í gegnum verkefnin og því verði að vera pláss í skipulaginu til að bregðast við (Tomlinson, 2003, bls. 1–2).

Menningarsálfræðin leggur áherslu á menninguna og hvernig menningin mótar manninn. Samkvæmt Bruner (1996) lærum við ekkert ein og sér, heldur er þetta virkt félagslegt ferli þar sem nemendur takast á við viðfangsefni sín út frá þeirri þekkingu sem fyrir er. Þar er litið á nemandann sem virkan þátttakanda í eigin námi. Nemandinn er ekki óvirkur viðtakandi heldur smiður sinnar eigin þekkingar. Nemandinn er virkur í leit sinni að frekari þekkingu og kennarinn er til aðstoðar við að skilja viðfangsefnið með því að skoða það frá fleiri en einu sjónarhorni og að kafa dýpra í merkingu þess hverju sinni. Umræður eru virkar og samvinna mikilvæg. Nemandinn er frjór og skapandi einstaklingur sem er rannsakandi í sínu eigin námi og lífi (Bruner, 1996, bls. 56–59). Listir eru meðal annars menning og menning er mikilvæg öllum samfélögum að halda á lofti. En hér tel ég einnig mikilvægt að tengja virkni nemandans við list – og verkgreinarnar. Þar eru nemendur virkjaðir bæði andlega og líkamlega á sama tíma. Fleiri sjónarhorn eru í boði fyrir nemendur að rannsaka og leiðir að settu markmiði fleiri en ein og fleiri en tvær.

Margar af þeim námskenningum sem eru við lýði nú á dögum virðast tengjast á einn eða annan hátt. Hugsmíðihyggjan lítur á nám sem afleiðingu andlegrar uppbyggingar. Það þýðir að nám á sér stað þegar nemandinn öðlast nýja reynslu eða aflar sér nýrra upplýsinga og byrjar að tengja þær við fyrri reynslu eða þekkingu til að geta lagt skilning sinn í þær. Með þessu fyrirkomulagi byggist upp skilningur á grundvelli forhugmynda nemandans og undirstöðuatriði er að nemandur séu virkir þátttakendur í eigin námi (Pritchard, 2009, bls. 17–18). Það sem einkennir kennslufræði listgreina að miklu leyti eru fjölbreytt verkefni, fjölbreyttar kennsluáðferðir og sveigjanlegt skólastarf. Fleiri en ein leið er fær hvað varðar útfærslu og lokaútkomu verkefna og fleiri en eitt sjónarhorn í boði þegar unnið er við verkefni í listgreinum. Mikið er um samvinnu og hópavinnu sem samkvæmt Dr. Annarella (2000) hefur mikinn ávinning í för með sér. Hún telur að nemandur læri skapandi hugsun í gegnum samvinnu, læri af hugmyndum annarra og telur mikilvægt að nemandur geti viðrað eigin hugmyndir í litlum hópum (Annarella, 2000).

Með vísan í eflingu skapandi skólastarfs þá er námsumhverfið gífurlega mikilvægt í því samhengi því það getur haft mikil áhrif á þá upplifun sem nemandur öðlast í námi sínu. Dewey (2010a) telur það mikilvægt tæki til að nýta í þroskaferli nemenda og að hægt sé að örva hæfileika nemenda með góðu námsumhverfi þar sem kennarinn getur virkjað hæfileika hvers og eins nemanda fyrir sig (Dewey, 2010a, bls. 197–206). Því er mikilvægt að skapa umhverfi sem hvetur nemendur til að bera meiri ábyrgð á eigin námi svo að námið verði merkingarbært þeim sjálfum. Umhverfið þarf að styðja við

fjölbreytileika nemendanna og efla hvern einstakling á þann hátt sem best verður á kosið. Gott námsumhverfi getur því stuðlað að skapandi skólastarfi með sveigjanlegum kennsluháttum og fjölbreyttum viðfangsefnum þar sem sköpunarþörf nemendanna fær að vaxa og dafna. Hægt er að skapa andrúmsloft sem fær nemendur til að þora að prófa nýja hluti og rannsaka viðfangsefni frá mörgum mismunandi sjónarhornum með styrkri leiðsögn frá kennaranum. Bamford (2009) telur að skólarnir þurfi að opna sig meira og leggja áherslu á að tengja nemendur við mismunandi aðstæðum og fjölbreyttum aðferðum í námi (Bamford, 2009, bls. 19). Hér eru vettvangsferðir utan skólanna gott tæki til að nýta í kennslu, jafnt og ferðir á sýningar og söfn sem tengt er við nám nemenda hverju sinni. Bamford (2009) nefnir í þessu samhengi að aukinn sveigjanleika þurfi í stundatöflur skólanna til að nemendur eigi þann kost vísan að geta tekið að fullu þátt í náminu og verið hluti af tilraunavinnu sem er svo mikilvæg í skapandi skólastarfi (Bamford, 2009, bls. 19–20).

Eins og fram hefur komið er umhverfið er ekki eini þátturinn sem gegnir mikilvægu hlutverki innan skólanna, því það gera kennararnir ekki síður. Samkvæmt Eisner (2002) er það í þeirra höndum að skapa gott námsumhverfi þar sem traust, gagnvirkni og gleði ríkir í náminu. Kennarinn verður að bera virðingu fyrir nemendum sínum og virða skoðanir þeirra og hugmyndir. Kennarinn þarf að vera virkur hlustandi og hlusta af virðingu á nemendur og það sem þeir hafa fram að færa. Áhugahvöt kennarans er lykilatriði í því að námið verði gagnlegt og hafi áhrif á nemendur. Hvatning kennarans er sterkt afl til að virkja huga nemenda og hreyfa við þeim, fá þá til að hugsa hlutina upp á nýtt og víkka út þekkingu sína (Eisner, 2002, bls. 46–49).

Ég tel að listgreinarnar séu þær greinar sem geti spilað stóran þátt í eflingu skapandi skólastarfs í framtíðinni með áherslu á fjölbreyttar kennsluaðferðir og skapandi og gagnrýna hugsun. Innan greinanna tel ég mikinn fjársjóð vera að finna sem hægt er að nýta til að efla skapandi og gagnrýnið hugarfar með markvissum hætti. Þar tel ég að hægt sé að læra á annan og fjölbreyttari hátt en gert hefur verið og skapa bæði sérstaka og einstaka sýn á námið sem ekki er hægt að öðlast annars staðar. Í því samhengi vísa ég í skrif Eisners (2002) sem leggur fram þá skoðun sína að í fagmiðuðu listnámi eigi sér stað þekkingaröflun sem reyni á marga þætti manneskjunnar á sama tíma, skynjun hennar, upplifun, túlkun og sköpun, sem allt eru mikilvægir þættir sem efla þarf hjá nemendum í námi. Umhverfið sem listgreinar geti skapað er þeim eiginleikum gætt að auðveldara getur reynst að tengja viðfangsefni við áhugasvið nemendanna hverju sinni. Rannsóknar- og tilraunavinna er mikilvægur þáttur í að efla

skapandi og gagnrýna hugsun nemenda og er í anda hugmynda Eisners (2002) um að þær aðferðir sem beitt er í listum séu að mörgu leyti líkar aðferðum vísindamanna. Í þannig ferli þurfi nemendur að vera víðsýnir og sveigjanlegir í hugsun til að koma auga á lausnirnar. Vísindamenn byggja vinnu sína aðallega á því að rannsaka, gera tilraunir og koma með lausnir. Listamenn sömuleiðis þurfi stöðugt að velta fyrir sér orsökum og afleiðingum sem eigi sér stað við ákvarðanatöku í skapandi ferli (Eisner, 2002, bls 25–28). Því tel ég að verkefnin sem nemendur fást við í listgreinum bjóði upp á þetta rannsakandi hugarfar hjá nemendum sem er svo mikilvægt í öllu námi. Nemendur þurfa líka að fá góðan tíma í hugmyndavinnu sem er góð aðferð til að öðlast betri skilning á viðfangsefninu. Nemendur þurfa einnig að fá að skoða öll möguleg sjónarhorn og lausnir og verða fyrir vikið víðsýnni á umhverfi sitt og heiminn. Eisner (2002) segir að nemendur verði að fá tækifæri til að láta hugann vera virkan þátttakanda í öllu námsferlinu og öðlist þannig dýpri skilning á því sem lært er og gefi þeim þann tíma sem þeir þurfa til að læra sér til skilnings (Eisner, 2002, bls 25–28). Í framhaldi af umfjöllun um mikilvægi sköpunar í námi barna þá skrifar Rinaldi (2005) um þörf barna til að skapa og finna sínar leiðir sjálf, bæði í leik og námi. Kennarar þurfa að gefa sér tíma og hlusta með opnum huga. Börn eru frá unga aldri uppfull af „afhverju“ og „hvers vegna“ spurningum. En þau hafa líka oft einstök svör við þessum spurningum sem taka þarf mark á. Hún segir að það þurfi að skoða þessi einstöku svör barnanna sem eitthvað mjög mikilvægt í þessu ferli, því það er þeim svo eðlislægt að rannsaka og prófa sig áfram. Börn hafa mikla þörf fyrir að búa til spurningar og leita svara við þeim og það er eitt af stórkostlegu sjónarhornum sköpunar (Rinaldi, 2005, bls. 110–120).

Þessi umfjöllun vísar einnig til hugmynda Dewey (2000b) um að skilningur nemenda byggist á því að gefa hlutunum merkingu, með því að vera sífellt að hugsa hlutina upp á nýtt, þá geti fróðleikurinn fyrst orðið að merkingarbærri þekkingu (Dewey, 2000b, bls. 118–119). En verklegi þátturinn í listgreinunum er mjög mikilvægur að mati Dewey (2010b) og verður að efla hann samhliða huganum (Dewey, 2010b, bls. 169–176). Því er Guðmundur Finnbogason (1903/1994) sammála og komst svo vel að orði fyrir rúmum hundruð árum síðan, „að hugur og hönd verða að vinna saman“ (Guðmundur Finnbogason, 1903/1994, bls. 95–105). Dewey (2010b) telur einnig að allt það sem megi kalla tjáningu og skapandi aðferðir sé sameiningarmiðja skólanna og segir það réttlæta stöðu verklegu greinanna í stundaskrá skólanna. Hann segir þessar greinar ekki sérgreinar sem eigi að koma fyrir utan hið hefðbundna nám, þær eigi ekki að vera hvíld frá hinu akademíska námi eða einhver viðbótarkunnátta. Þær eigi að standa einar og



sér sem grundvöllur fyrir félagslegar athafnir (Dewey, 2010b, bls. 169—176). Ég er sammála því að mikilvægt er að borin sé virðing fyrir listgreininum einum og sér því þar er kennd ákveðin færni, þekking og verksvit sem nauðsynlegt er að hlúa að svo það glatist ekki. Listnám hefur því gildi í sjálfu sér. En til að skapandi skólastarf verði að veruleika tel ég að horfa verði á kennslufræði listgreina í víðara samhengi. Dewey talar hér um að nám eigi að snúast um það að kenna nemendum að hugsa og að nemendur læra vel í verki. Hér geta listgreinarnar verið mikilvægt innlegg í námi barna með fjölbreytta kennsluhætti og margvíslegar aðferðir innan kennslufræði greinanna. Má þar nefna samþættingu listgreina við bóklegar greinar, nám í gegnum listir og nám sem byggt er upp með fjölbreyttum verkefnum sem stuðla að eflingu þessarar mikilvægu þátta í menntun barna.

Þær rannsóknir og greinar sem ég fjalla um í verkefninu gefa nokkuð skýra mynd af mikilvægi listnáms og sköpunar í námi barna. Samkvæmt Bamford (2009) eru hönnun og nýsköpun nauðsynlegur drifkraftur í efnahagslífi okkar nú á dögum. Einstaklingar þurfi að vera mjög skapandi í hugsunum og vel menntaðir og þurfi markvissa kennslu í uppörvandi og skapandi starfi sem meðal annars má ná fram með list- og verkgreinakennslu (Bamford, 2009, bls. 19). Duffy (2006) segir að til að mæta nýjum áskorunum í okkar síbreytilega heimi þurfi skapandi og hugmyndaríka einstaklinga sem geti tekist á við hið óvænta og geti víkkað út þá þekkingu sem fyrir er til að mæta nýjum aðstæðum. Nemendur þurfi að geta notað upplýsingar á annan og nýjan hátt, gert tilraunir með hugmyndir sínar, mótað nýjar lausnir við vandamálum í stað þess að bíða eftir öðrum til að skilgreina og leysa vandann. Þeir þurfi að endurmeta sín gildi og vinnuaðferðir, vera sveigjanlegir í hugsunum og leika sér með efni og hugmyndir (Duffy, 2006, bls. 6–7). Ég tel að ef leggja eigi áherslu á þessa þætti í námi barna þá séu listgreinarnar góður kostur til að nýta. Þær geti þjálfað nemendur í skapandi hugsun og lausnaleit.

Eins og fram kemur í umfjöllun minni þá getur fengist góður árangur af því að samþætta listgreinar við aðrar greinar, að læra í gegnum listir og í markvissu listnámi. Bamford (2009) segir að nám í listum leggi áherslu á að kenna aðferðir og meginreglur í þeim fjölmörgu greinum sem tengjast listum. Þær aðferðir örvi gagnrýna vitund og tilfinningar sem gerir nemendum kleift að auka sjálfsmynd sína. Bamford (2009) segir að nám í gegnum listir sé tæki til að læra önnur viðfangsefni og áhersla sé lögð á þá aðferðafræði sem einkennir listnámið. Aðrar námsgreinar geti tengst við listgreinarnar og þykir það góð leið til að kenna félagsleg- og eða menningarleg málefni (Bamford, 2009, bls. 21).

Til eru margvíslegar nálganir sem hægt er að nota í kennslu þar sem listgreinar koma við sögu til eflingar skapandi skólustarfs. Má nefna rannsókn Housen (2001–2002) þar sem lögð var áhersla á mikilvægi samræðna og áhorfs á listir og notast við aðferð sem kallast visual thinking strategies eða VTS. Kennarar voru þjálfaðir í að leiða samræður um listir og þessi kennsluáðferð samanstóð hópsamræðum og opnum spurningum. Nemendum var gefinn góður tími til að mynda sér skoðanir og finna merkingu með listaverkunum sem valin voru hverju sinni. Nemendur læðu að hlusta á aðra, þeirra álit og skoðanir. Í ljós koma að námskrá sem inniheldur VTS aðferðina eflir fagurfræðilega skynjun nemenda og eykur gagnrýna hugsun. Samkvæmt Housen (2001–2002) er mikilvægt að þjálfja hjá nemendum samræður um list af þeirri ástæðu að nemendur eru virkari í námi, þeir læri að ígrunda vel skoðanir sínar og hugmyndir, einbeiti sér betur að verkefnum. Mikilvægt er að kennarar fái þjálfun í að leiða opnar samræður því það ýti undir gagnrýna hugsun og þjálfar fagurfræðilegan þroska nemenda (Housen, 2001–2002, bls. 99–117). Samkvæmt nýrri aðalnámskrá er lögð mikil áhersla á að efla gagnrýna og skapandi hugsun nemenda og þessir þættir sem koma fram hér að ofan því mikilvægir og tilvaldir til að nota í skólustarfi með börnum.

Samfélagsleg áhrif lista geta líka verið mikil þegar fagmiðað listnám er annars vegar. Albers (1999) telur að hægt sé að nota listir til að draga fram skoðanir nemenda á ýmsum málefnum tengdum þjóðfélaginu og hinum stóra heimi. Hann nefnir að um leið og nemendur verða læsir á listir, opnast hugur þeirra um eigin hugmyndir, viðhorf, skoðanir og tilfinningar (Albers, 1999). Listnám getur gefið nemendum tækifæri á að sjá hluti og aðstæður frá mörgum sjónarhornum og gert það að verkum að nemendur verða gagnrýnir á eigið líf og umhverfi sitt og taki ekki öllu sem sjálfsögðum hlut. Þeir verða sjálfstæðari á margan hátt sem mun nýtast þeim í framtíðinni.

Skapandi hugsun kemur ekki af sjálfu sér og því tel ég að kennarar þurfi að fá þjálfun í skapandi kennsluháttum. Möguleikahugsun eða possibility thinking er einn möguleiki af mörgum til að nýta í kennslu með börnum. Samkvæmt Burnard, Craft og Cremin (2006) þarf þannig kennsla að byggja á sveigjanleika og hvetjandi umhverfi og mikilvægt er að kennarar geti skapað góðan tíma fyrir nemendur til að leysa verkefni. Með möguleikahugsun eflast nemendur í að nýta sér ímyndunaraflið til að sjá fleiri möguleika í stöðunni og getað hugsað upp fleiri lausnir. Nemendur þjálfast í að sjá lengra en hið augljósa sem er góður eiginleiki til að hafa í öllu námi. Opnar samræður um listaverk eins og kemur fram hér að ofan eru einnig vel til þess fallnar til að fá nemendur til að hugsa og að þjálfja þá í að hugsa í víðara samhengi en áður (Burnard, Craft og Cremin, 2006).

Prince (2009) segir að nemendur segjast skilja námsefni betur ef sjónræn upplifun fylgir náminu. Það að geta séð myndrænt í stað orða getur hjálpað nemendum að læra og það segir Prince (2002) vera næga ástæðu til að tengja listnám og sköpun meira inn í almennt nám og henni er ég hjartanlega sammála. Hún telur ennfremur að með listnámi sé mikill möguleiki á að fanga áhuga nemenda sem bjóði um leið ekki eingöngu listgreinakennurum tækifæri til að ná fram gæðamarkmiðum með náminu heldur öllum kennurum skólans (Prince, 2002, bls. 1). Þetta sjónarmið er mikilvægt í umræðuna um mikilvægi sköpunar í námi og þátt listgreinanna í því samhengi. Það að geta lært námsefnið á fjölbreyttan hátt og geta séð myndrænt í stað orða er mikilvægt sjónarhorn á nám almennt og tel ég að þurfi að leggja meiri áherslu á myndlæsi og myndrænt nám en nú þegar er gert meðal annars með samþættingu. Til að undirstrika mikilvægi þessa þátta er rannsókn Trent (2009) um samþættingu listgreina við aðrar greinar, í þeim tilgangi að auka vægi listgreina innan skólasamfélagsins, mjög áhugaverð og niðurstöður hennar ekki síður. Þær sýna fram á mikilvægi og mátt þess að samþætta list- og verkgreinar við aðrar greinar og nýta aðferðafræðina sem liggur til grundvallar í kennslu þessara greina, til að kafa dýpra í námsefnið og auka þannig skilning nemenda á viðfangsefninu. Samkvæmt rannsókn Trent (2009) njóta nemendur þess að læra við samþætta aðferðir, þeir öðlast ríka reynslu með því að vera virkir þátttakendur í náminu og árangurinn birtist í betri skilningi á viðfangsefninu. Samþætting listgreina við aðrar námsgreinar er mjög gagnvirkt nám og gefur nemendum færi á fleiri en einu sjónarhorni á það viðfangsefni sem tekið er fyrir. Það nám sem á sér stað þegar aðferðir listgreinanna eru yfirfærðar yfir á önnur viðfangsefni gefur nemendum tækifæri til listsköpunar, gagnrýnnar hugsunar og skapandi skrifa (Trent, 2009, bls. 14–28). Þessi nálgun leyfir nemendum að nýta sköpun og hugmyndaauðgi í námi sínu, innan ramma kennsluskrárinnar. Samþætt listgreinakennsla getur því stuðlað að betra og árangursríkara námi með auknum áhuga nemenda á námi sínu.

Einnig er mjög áhugavert að skoða nánar þá skóla sem leggja megináherslu á listnám. Dickinson (1997) telur samkvæmt rannsókn sinni að þeir skólar sem bjóði upp á hágæða listnám sjái betri árangur í náminu almennt. Þar er nám byggt upp á fjölbreyttan og sveigjanlegan hátt. Þar er notast við nám í gegnum listir en einnig eru kennarar duglegir að samþætta listnámið inn í aðrar námsgreinar sem verður til þess að listnámið verður hluti af námskrá skólanna. Nemendur þessara skóla vörðu um tuttugu og fimm prósentum af sínu námi í markvissu listnámi sem varð til þess að nemendur öðluðust jákvætt viðhorf til námsins, fögnuðu og skildu

fjölbreytileika nemendahópsins, þróuðu með sér ánægju með það sem þau höfðu hverju sinni, báru virðingu fyrir öðrum og umfram allt skemmtu sér í skólanum, hlógu og höfðu gaman af því að læra. Með því að bræða saman listnámið inn í almennt nám hafi skilningur nemenda á náminu aukist, þeir fundið fyrir aukinni ábyrgð og sett sér hærrí staðla. Einnig segir Dickinson (1997) að listnámið sé mjög áhrifamikið fyrir þá nemendur sem eiga erfitt uppdráttar í skólanum í hinu hefðbundna bóknámi því hæfileikar einstaklingsins eiga greiða leið í gegn og dafna og vaxa sem aldrei fyrr (Dickinson, 1997), sem ég tel vera mjög vannýtt tæki og því mikilvægt að nýta betur í námi með nemendum sem eru ekki sterkir í bóklegu námi. Kennarar og stjórnendur þessara skóla hafa greinilega tekist að skapa námsumhverfi sem hefur hvetjandi áhrif á nemendur og notuðu þeir listnám í markvissum tilgangi við eflingu skapandi skólastarfs og til að auka gæði kennslunnar og námsins. Það tel ég vera góða leið sem nýta mætti hér á landi við eflingu skapandi skólastarfs.

Ef allir þessir þættir hér að ofan eru settir í það samhengi hvað varðar þátt listgreina í eflingu skapandi skólastarfs get ég sagt að hann sé mjög stór og ekki síður mikilvægur. Samkvæmt umfjöllun minni tel ég sköpunina vera mjög mikilvæga í námi barna og að listgreinarnar séu sá þáttur sem hvað best er hægt að nýta í eflingu skapandi skólastarfs. Og þá sérstaklega með tilliti til fjölbreyttra kennsluaðferða, sveigjanleika í verkefnum og kennsluháttum, fjölbreyttum sjónarhornum á sama viðfangsefnið og virkjun nemenda með áherslu á áhugasvið hvers og eins. Við þurfum að opna huga okkar fyrir öllum þeim möguleikum sem sköpun í námi hefur upp á að bjóða. Því öll höfum við ákveðna sköpunargáfu sem er sterkur eiginleiki hvernar manneskju sem hægt er að þróa áfram. Sköpunargáfan liggur þó á mjög breiðri línu sem getur farið í margar ólíkar áttir og við sem einstaklingar erum ekki öll á sama stað á línunni, við erum ólík en við erum öll jafn mikilvæg skólasamfélaginu sem við sköpum sem eina heild. Í skapandi skólastarfi er reynt af öllum mætti að takast á við það að ekki eru allir nemendur eins og þeir læri á ólíkan hátt, hafa ólík áhugamál, námsvenjur eru af ólíkum toga og hver einstaklingur hefur mismunandi styrkleika. Þar er líka litið svo á að lærdómsferlið sé jafn mikilvægt og lokaútkoman.

Það er margt gott sem verið er að gera í skólamálum í dag hér á landi, en alltaf má gera betur. Við þurfum að vera sýnilegri og halda á lofti umræðunni um mikilvægi sköpunar í námi barna því samkvæmt umfjöllun minni þá er sköpunin mikilvæg í því samhengi að gera námið fjölbreyttara, skemmtilegra og sevigjanlegra á margan hátt. Guðmundur Finnbogason hafði mikla trú á íslenskri þjóð þegar kom að því að mennta einstaklinginn til

framtíðar, en hann sagði þó að á þeim tíma sem hann fjallaði um þetta málefni hefðum við ekki haft þá þekkingu eða færni sem þyrfti til að nýta okkur þessa möguleika sem skildi. Í dag höfum við þessa þekkingu og alla burði til að skara fram úr í menntun barna okkar. Við getum orðið leiðandi í skapandi skólastarfi sem nýtur virðingar og áhuga annarra þjóða, því eins og Guðmundur sagði þá verður trúin og staðfestan að vera grunnurinn að slíku markmiði. Höfum trú á listgreinunum og þeim mikilvægu kostum sem þær eru búnar. Mitt mat er það að listgreinarnar skipa mjög stóran þátt í eflingu skapandi skólastarfs og því er von mín að þær fái nú loksins að njóta sín í öllu námi með börnum.



## Heimildaskrá

- Albers, P. (1999). Art education and the possibility of social change. *Art Education*, 52(4), 6-11.
- AlmaDís Kristinsdóttir. (2010). Safnafræði. Staða og (ó)möguleikar. *Ritið*, 1(10), 135—151.
- Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir. (2004/2010). *Leiklist í kennslu. Handbók fyrir kennara*. Kópavogur: Námsgagnastofnun. [Endurprentun 2010].
- Annarella, L. (2000). Making creativity and imagination part of the curriculum. Chicago: Northeasten Illinois University. Sótt 3. mars 2012 af <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED444197.pdf>
- Armstrong, T. (2001). *Fjölgreindir í skólastofunni*. (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Reykjavík: JPV útgáfa. [Upphaflega gefin út 2000].
- Bamford, A. (2009). *The wow factor*. Global research compendium on the impact of the arts in education. Munster. Waxmann. [Upphaflega gefin út 2006].
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2009). Where is the space for creativity in Icelandic society. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 13. mars 2012 af <http://netla.khi.is/sprotar/2009/001/index.htm>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burnard, P., Craft, A. og Cremin, T. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *SciVerse, Science Direct*, 1(2), 108 —119. Sótt 19. júlí 2012 af <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187106000290>
- Csikzentmihaly, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins publishers.
- Craft, A. (2011). *Creativity and education futures. Learning in a digital age*. England: Trentham Books.
- Day, M. og Hurwitz, A. (2007). *Children and their art*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Dewey, J. (2000a). *Reynsla og menntun*. (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. [Upphaflega gefin út 1910, þýðing gerð eftir edurskoðaðri útgáfu 1933].

- Dewey, J. (2000b). *Hugsun og menntun*. (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. [Upphaflega gefin út 1938].
- Dewey, J. (2010a). Sannfæring mín um menntun (Gunnar Ragnarsson þýddi). Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 169—180). Reykjavík: RannUng, Heimspekistofnun Háskóla Íslands.
- Dewey, J. (2010b). Þөрfin fyrir heimspeki menntunar (Gunnar Ragnarsson þýddi). Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 197—206). Reykjavík: Heimspekistofnun Háskóla Íslands.
- Dickinson, D. (1997). Arts in education. Learning through the arts. *New horizons for learning*. Johns Hopkins háskólanum – School of education. Sótt 4. mars 2012 af <http://education.jhu.edu>
- Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity and Imagination in the early years*. England: Open University Press.
- Eidson, C.,C og Tomlinson, C.,A. (2003). *Differentiation in practice. A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria: Association for supervision curriculum development.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools. The selected works of Elliott W. Eisner*. London: Routledge, World library of Educationalists.
- Gardner, H. (1983/1993). *Frames of mind. Theory of multiple intelligences*. Glasgow: Fontana press.
- George E. Hein. (1998). *Learning in the museum. Educational theory*. London: Routledge.
- Guðmundur Finnbogason. (1903/1994). *Lýðmenntun – Hugleiðingar og tillögur*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Gunnar E. Finnbogason. (2010). Hugsun, reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 43 – 55). Reykjavík: RannUng, Heimspekistofnun Háskóla Íslands.
- Hafþór Guðjónsson. (2005). (Einstaklingsmiðað) NÁM. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 13. mars 2012 af <http://netla.khi.is/sprotar/2004/001/index.htm>



- Hafþór Guðjónsson. (2010). Að vitsmunir barna þroskist á náminu... *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 13. mars af <http://netla.khi.is/greinar/2010/010/index.htm>
- Housen, A. (2001—2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18(1), 99-131. Sótt 17. júlí 2012 af [http://vtshome.org/system/resources/0000/0014/Aesthetic\\_thought.pdf](http://vtshome.org/system/resources/0000/0014/Aesthetic_thought.pdf)
- Hönnunarmiðstöð Íslands. (2012). Um Hönnunarmiðstöð. Sótt 18. maí 2012 af <http://www.honnunarmidstod.is/UmHonnunarmidstod/>
- Ingvar Sigurgeirsson. (2004). Skref í átt til einstaklingsmiðaðs náms. *Upplýsingavefur um einstaklingsmiðaða kennsluhætti*. Sótt 15. júlí 2012 af <https://notendur.hi.is/ingvars/namskeid/fraedslumidstod/vefur/>
- Ingvar Sigurgeirsson, Ágúst Ólason, Björn Gunnlaugsson, Hildur Jóhannesdóttir og Sif Vígbórsdóttir. (2010). List- og verkgreinar í öndvegi. Sagt frá þróunarverkefninu Smiðjur í Norðlingaskóla. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 14. mars 2012 af <http://netla.khi.is/greinar/2010/004/index.htm>
- Lilja. M. Jónsdóttir. (1996). *Skapandi skólustarf*. Reykjavík: Námsgagnastofnun. [Endurprentun 2007].
- Loomis, K., Lewis, C. og Blumenthal, R. (2007). Children learn to think and create through art. *ProQuest Education Journals*, 62(5), 79—83.
- Lucas. B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. Í A. Craft, B. Jeffrey og M. Leibling (ritstjórar), *Creativity in education* (bls. 35—44). London: Continuum.
- Margrét Sigrún Sigurðardóttir og Tómas Young. (2011). *Kortlagning á hagrænum áhrifum skapandi greina*. Reykjavík: Samráðsvettvangur skapandi greina, Íslandsstofa, Mennta- og menningarmálaráðuneytið, Utanríkisráðuneytið, Fjármálaráðuneytið, Iðnaðarráðuneytið og Efnahags- og viðskiptaráðuneytið. Sótt 3. Mars 2012 af [http://www.uton.is/wp-content/uploads/2011/05/Kortlagning\\_2011.pdf](http://www.uton.is/wp-content/uploads/2011/05/Kortlagning_2011.pdf)
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (1999). Aðalnámskrá grunnskóla – almennur hluti. Sótt 5. júní 2012 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing/efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2006). Aðalnámskrá grunnskóla – almennur hluti. Sótt 5. júní 2012 af

- <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla – Listgreinar*. Sótt 13. mars 2012 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/nr/3953>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011a). *Aðalnámskrá grunnskóla – almennur hluti*. Sótt 13. mars 2012 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/nr/3953>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011b). *List- og menningarfræðsla á Íslandi*. Anne Bamford (stýrði rannsókn). Reykjavík: Mennta- og menningamálaráðuneytið. Sótt 28. mars 2012 af <http://ft.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=12717>
- NACCCE. (1999). *All our futures: creativity, culture and education*. London: Department for education and employment.
- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hugsun, reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 13—41). Reykjavík: RannUng, Heimspekistofnun Háskóla Íslands.
- Páll Skúlason. (1987). *Pælingar*. (bls. 67—92). Reykjavík: ERGO
- Pind, J. L. (2006). *Frá sál til sálar. Ævi og verk Guðmundar Finnbogasonar Sálfræðings*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Prince, E. S. (2002). *Art matters. Strategies, ideas and activities to strengthen learning across the curriculum*. Chicago: Zephyr Press.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning. Learning theories and learning styles in the classroom*. London: Routhledge.
- Rinaldi, C. (2005). Creativity as a quality of thought. Í C. Rinaldi (ritstjóri), *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning* (bls. 110—120). London: Routhledge.
- Robinson, K. (2006). Do schools today kill creativity? Sótt 3. mars 2012 af <http://youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY&feature=related>
- Safnaráð. (2007). *Fræðsla fyrir alla. menntunarhlutverk safna. Staða og stefna*. Reykjavík: Safnaráð. Sótt þann 17. maí 2012 af <http://www.safnastarf.is/safnastarf/upload/files/pdf/fraedslafyriralla-1hluti.pdf>
- Selley, N. (1999). *The art of constuctivist teaching in the primary school*. London: David Fulton Publishers.

- Svanborg Rannveig Jónsdóttir. (2011). *The location of innovation education in Icelandic compulsory schools*. Birt doktorsritgerð: Háskóli Íslands. Sótt 17. júlí 2012 af [http://skemman.is/stream/get/1946/10748/26655/1/8\\_desember\\_Svanborg\\_Thesis.pdf](http://skemman.is/stream/get/1946/10748/26655/1/8_desember_Svanborg_Thesis.pdf)
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trent, A. (2009). Re-placing the arts in elementary school curricula: An interdisciplinary, collaborative action research project. *PennGSE – perspectives on Urban Education* 6.(2), 14—28. Sótt 28. mars 2012 af <http://www.urbanedjournal.org/archive/volume-6-issue-2-fall-2009>
- Wegerif, R. (2010). *Mind expanding. Teaching for thinking and creativity in primary education*. Berkshire. Open University Press.
- UNESCO. (2006). Vegvísir í Listfræðslu. Heimsráðstefna um listfræðslu: *Efning sköpunarkrafts á 21. öld*. Sótt 2. mars 2012 af <http://ft.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2840>
- Þorgerður Hlöðversdóttir. (2009). Listgreinar í skólastarfi – krydd eða kjarni? *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 17. maí 2012 af <http://netla.khi.is/greinar/2009/005/index.htm>
- Þuríður Jóna Jóhannsdóttir. (2009). Hugsmiðahyggja. Um félagslega hugsmiðahyggju (Social-Constructivism). Sótt 22. júlí 2012 af <http://mennta.hi.is/vefir/ust/tjona/hugsmid.htm>



