



Entreprenöriell bildkonst: En dialog om utbildning som mötesplats för entreprenörskap och bildkonst

Janne Elo¹ & Hannah Kaihovirta²

Åbo Akademi, Vasa

Abstrakt: I den samtida diskussionen kring skola och utbildning har entreprenörskap stigit fram som ett återkommande tema på såväl en Nordisk som en internationell nivå. Den grundläggande utbildningen förväntas utveckla eleverns entreprenöriella kompetenser, vilket samtidigt innebär att lärarutbildningarna är tvungna att förhålla sig till och ta i beaktande entreprenörskap som fenomen. Kravet på att kunna förhålla sig till entreprenörskap gäller även skolans enskilda undervisningsämnen, och entreprenörskapets relation till dessa kan anses vara förhållandevis svagt utforskat. Mot denna bakgrund tar sig denna artikel an att utforska och uttala möjliga beröringspunkter mellan skolämnet bildkonst och entreprenörskap. Syftet är att belysa hur entreprenörskap som fenomen kan förstås på ett konstruktivt sätt i en kontext av bildkonstundervisning. Artikeln pekar på flera beröringspunkter på en grundläggande nivå och lägger en grund för en vidare diskussion kring entreprenörskap i bildkonst, och kan även fungera som stöd för att synliggöra sambanden i såväl lärarutbildning som grundläggande utbildning.

Ämnesord: lärande, pedagogiskt entreprenörskap, bildkonstundervisning, innovation

Inledning

Den här artikeln tar sin utgångspunkt i utbildning som mötesplats för *entreprenörskap* och *bildkonst*, två begrepp som ges betydelse och skapar utmaning då det kommer till undervisning och lärande i grundskola. Artikelns ramverk har skapats med utgångspunkt i hur entreprenörskap tillskrivs och ges betydelse utbildningsstrategiskt. I artikelns förgrund står frågan om hur entreprenörskap kan kännas igen

¹ Åbo Akademi, Vasa, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. E-mail: janne.elo@abo.fi

² Åbo Akademi, Vasa, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. E-mail: hannah.kaihovirta@abo.fi

som lärande i den finländska skolans bildkonstundervisning. Förgrunden stiger fram i förhållande till artikelns bakgrund och syfte. Artikelns bakgrund är formad av skribenternas erfarenhet av att den finländska skolan kännetecknas av att vara ett demokratiskt och gemensamt projekt för samhället. Artikelns syfte är att utforska och diskutera entreprenörskapets och bildkonstundervisningens parallella spår i utbildning.

I artikeln för Janne Elo och Hannah Kaihoviirta en dialog om lärande i mötet mellan entreprenörskap och bildkonst i skolan. Vi har valt att disponera dialogen som två röster. På det här sättet prövar vi genom artikelns struktur och systematik teorier och tidigare forskning i ämnet. Samtidigt ska artikeln läsas i ljuset av vi båda har erfarenhet av entreprenörskap som strategi i utvecklingsarbete i utbildningssammanhang. Vårt forskningsintresse stiger fram genom samtalet och drivkraften i dialogen är undran om hur utbilda människor och samhälle till förmågan att hantera *det osäkra och det som ännu inte är*. Förmågan att hantera det som ännu inte är uppfattas som central för samtida lärprocesser och lärteorier. I en finländsk kontext kommer detta till uttryck genom att gällande styrdokument är förankrade i en sociokulturell kunskapssyn. I det följande presenteras dialogparterna kort i syfte att skapa en förståelse för det perspektiv ur vilket de närmar sig temat.

Janne Elo har mångårig erfarenhet som lärare och lärarutbildare, huvudsakligen inom slöjdpedagogik, med fokus på entreprenöriellt lärande. För närvarande arbetar Elo parallellt som projektledare för forskningsprojektet "Företagsamhetsprojektet", med fokus på pedagogiskt entreprenörskap, och som universitetslärare i allmän och vuxenpedagogik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi i Vasa, Finland. Elo har beforskat entreprenöriellt lärande ur ett brett perspektiv genom bland annat aktionsforskning i grundskola, ämnesdidaktiskt orienterad forskning i olika skolämnen och i nordiskt forskningssamarbete. Tongivande för Elos perspektiv i denna artikel är den förståelse för entreprenörskap i skapande processer som vuxit fram genom att närma sig pedagogiskt entreprenörskap ur ett slöjdpedagogiskt perspektiv.

Hannah Kaihoviirta arbetar med bildkonstens didaktik i programmet för lärarutbildning vid Åbo Akademi i Vasa, Finland. Hennes forskningsinriktningar är samtidskonstens pedagogik på olika utbildningsstadier, digital och multimodal litteracitet i konstbaserad såväl som konstinformerad undervisning. Hon har utvecklat teori om lärandets rhizomatiska aspekter och metoder för dialogundervisning i formella och informella lärmiljöer. Hannah Kaihoviirta är även verksam som konstnär och kurator för konstutställningar och konstpedagogiska events. Hannah Kaihoviirtas expertområde är ARTography (Artist-Researcher-Teacher) vilket innebär att hon nätverkar på tvären konstnärligt, vetenskapligt och pedagogiskt.

Dialog

Janne Elo: En av förändringarna i det 21sta århundradets förståelse för entreprenörskapets möjligheter och motstånd i västvärlden är medvetenheten om att entreprenörskap inte, såsom tidigare, tolkas som en personlig egenskap i singular. Entreprenörskap tillskrivs inte endast den framgångsrika individen utan förstås som ett plural som omfattar människors förmåga att dela färdigheter, kompetenser och kunskap. Det handlar om handlingskraften, aktionen, insatsen som samarbete och dialog mellan människor genererar (Jf. Gartner 1988, Holmquist, 2003).

Hannah Kaihoviirta: Beskrivningen av bildkonst i det 21sta århundradet är jämförbar med den förändrade förståelsen för entreprenörskap. Sedan 1980-talet är bildkonstnärens identitet inte endast definierad som *det talangfulla geniet* som observerar och avbildar omvärlden med en distanserad blick. Konstnärligt handlande och konstfältet omfattar i dag konstnärliga uttryck och verksamheter som

beskrivs som deltagarkultur. Konsten som deltagarkultur omfattar beskrivningar av konst som sträcker sig bredare än förståelsen för klassiska estetiska, tekniska och materialbaserade värderingar. I dag omfattar konstfältet utöver en estetisk förståelse även en diskussion där konst ställer frågor om vem som har tolkningsföreträde, inte enbart då det handlar om konst, utan även då det kommer till värdegrund, människoblivande och samhälle i stort. Konst i dag tar sig an och artikulerar kommunikation, kontexter, tolkningar, meningsskapande, sociokulturella relationer, dialoger och situationer som uppkommer i mellanmänniskt handlande. Begrepp som relationell konst, deltagande konstnär, deltagarkultur, (Jf, Eng. *Relational aesthetics, relational art, participatory artist, community art, participatory art*. Bourriaud, 2002, Bishop, 2012) ses idag som kärnområden inom konst och tillämpade konstarter. Konstnärens medvetenhet omfattar, utöver ett gott hantverk och experiment med material, förståelsen för att konst är ett ställningstagande, en röst och ett avtryck i både kulturella och politiska sammanhang. Förhållningssättet till vad konst är har även fört med sig en förändring i hur bildkonstundervisning beskrivs och förverkligas i skolans verksamhetskultur, i utbildningspolitiska styrdokument och i pedagogisk forskning.

Samtidigt pågår en diskussion om hur begrepp som *kreativa industrier* och *kreativ ekonomi* kolonialiserar uppfattningen om vad konstbaserad kunskap och konstnärlig kompetens inom utbildning är. Konst beskrivs i de här sammanhangen som metoder eller know-how som kan användas för att utveckla arbetsliv, välmående, välfärd och aktivitet i samhället (Jf. Cederholm, 2015). Som en spegling till diskussionen behöver vi komma ihåg att grundskolans uppdrag är av allmänbildande karaktär och att förväntningarna på den samtida skolan och dess målsättningar utmanar oss som arbetar inom utbildning till att mötas i nya former av samtal. Av tradition har den finländska grundläggande utbildningen och lärarutbildningen varit ämnesfokuserad. Många samtida utmaningar är emellertid av ämnesövergripande karaktär. Den nationella läroplanen i Finland lyfter fram helhetsskapande undervisning som ett viktigt mål i undervisning. Det här skapar bland lärare och kulturaktörer ett behov av att mötas och problematisera den förändrade synen såväl på undervisningsämnen som på lärarrollen.

Janne Elo: I såväl den utbildningspolitiska som i den näringslivspolitiska debatten betonas ofta vikten av innovation, kreativitet och entreprenörskap. Entreprenörskap har, bland annat, beskrivits som en persons förmåga att omsätta idéer i verksamhet (Europaparlamentet, 2006; Undervisningsministeriet, 2009). Att vara entreprenöriell kan således förstås som förmågan att hantera en holistisk process som syftar till att åstadkomma förändring i aktörens livsvärld. Med holistisk avses i detta sammanhang en process som omfattar allt från det inledande skedet av idéproduktion, till den avslutande utvärderingen av resultatet (Elo, 2015; Kojonkoski-Rännäli, 1995). Att gestalta på vilka sätt holistiska processer används, eller kan användas, som pedagogiska processer kunde därför vara ett sätt att närma sig frågan om entreprenörskapets uttryck i en skolkontext. Ur detta perspektiv kan bildkonstundervisningens processer uppfattas innehålla en potential genom att tillåta ett förhållningssätt där eleven ansvarar för såväl idéproduktion, handlingsplan och skapande av en artefakt, som för en kontinuerlig utvärdering och revidering av såväl vision som handlingsplan under processens gång. Att denna potential föreligger innebär emellertid inte nödvändigtvis att den medvetet utnyttjas. Utnyttjandet av skapande skolämnens potential till att utveckla elevers entreprenörskap förutsätter en medvetenhet hos pedagogen (Elo, 2015).

Utvecklingen av entreprenöriella individer ses som angeläget ur ett utbildnings- och näringslivspolitiskt perspektiv, bland annat genom att kreativa och entreprenöriella individer ses som en del i lösningen på många aktuella samhällsutmaningar (Berglund & Holmgren, 2013). Genom styr- och policydokument har skola och utbildning tilldelats ett uppdrag att utveckla entreprenöriella kompetenser och förmågor hos växande generationer, vilket gör det angeläget att utforska hurudana uttryck detta kunde ta i olika kontexter inom den grundläggande utbildningen. Exempelvis i en finländsk

grundskolekontext har tyngdpunkten i styrdokumentens målformuleringar förskjutits från ämneskunnande till utveckling av elevers mångsidiga kompetens (Uljen & Rajakaltio, 2015; Utbildningsstyrelsen, 2014). Genom den senaste läroplansreformen lyftes utvecklingen av elevers *mångsidiga kompetens* fram bland skolans centrala målsättningar, som en angelägenhet för samtliga undervisningsämnen.

Hannah Kaihoviirta: Jag antar att mångsidig kompetens är en ny formulering i samtida utbildningsstrategier. Mångsidig kompetens kan i skolans verksamhetskultur kännas igen som det som tidigare beskrivits som allmänbildning. Generellt kan man förstå att kompetens är ett centralt begrepp inom alla konstområden. Det är inte svårt att synliggöra och definiera kompetens då man arbetar med konst, oberoende av konstform. Det som blir svårt att definiera är idén om vad kompetens är. I många sammanhang har det här till exempel lett till att konstnärer och kulturarbetare, då de är i rollen av entreprenörer, hellre talar om sin konstnärliga ambition i termer av arbete, processer, arbetsprocesser eller konstnärliga processer (Jf. Bonnifous-Bocher, Cuir & Partouche, 2011). Processer kan tolkas som rörliga fenomen som präglas av öppenhet och oförutsägbarhet, strukturer å sin sida kan tolkas som förutsättningar för processerna. Processer och strukturer är avhängiga av varandra och till exempel konst- och kulturfältets definition av processer och strukturer inom sitt verksamhetsområde påverkar hur konst och kultur förstås i utbildning. Förändringarna på konst- och kulturfältet ger näring till utbildningen i samma takt som förändringar sker, men hur förändringen påverkar utbildning blir ofta konkret synligt som en förlängd process över tid. Långa verksamhetsprocesser och analys av strukturer samt uppföljning gagnar utbildningens strävan till robusta teorier och fungerande praktik.

Konstteoretiker Irit Rogoff (2000) pekar på hur en förändrad situation inom kulturfältet leder till ett förändrat förhållningssätt till kritik och kritiskt tänkande. Tidigare definierades kulturfält på ett sätt där pragmatiska länkar mellan olika kultur- och samhällsområden skapades så att ett kulturområde erbjöd ett annat kulturområde sina strukturer och tolkningsmönster. Det här förhållningssättet har fått ge vika för en förståelse där samhälle och kultur står inför mer flytande definitioner där avgränsningar mellan olika fenomen inte är fixerade. De är snarare transparenta och rörliga. Idag lyfter vi fram mångfald och mångsidiga kompetenser som är kopplade till varandra i komplexa processer och strukturer i stället för tidigare indelningar i kreativitet och kritik, produktion och tillämpning.

Janne Elo: En ökad betoning av kompetenser och en starkare betoning av elevens aktiva roll i skolsamfundet kan också förstås mot bakgrunden av att skolan under en längre tid har kritiserats, av bland andra OECD, för att vara passiverande och statisk, snarare än kreativ, inspirerande och dynamisk (Mahieu, 2006). I detta sammanhang har pedagogiskt entreprenörskap lyfts fram som en lösning på skolans påstådda problem och som en ändamålsenlig approach för en skola i samklang med samtiden. Diskussionen om pedagogiskt entreprenörskap kan samtidigt i vissa avseenden uppfattas som onyanserad där entreprenörskap och det entreprenöriella subjektet målas upp som oproblematiska ideal för alla att eftersträva (Dahlstedt & Herzberg, 2011). Entreprenörskap framställs som lösningen på såväl skolans som samhällets påstådda svårigheter och den entreprenörielle individen ses som ett slags samtida hjälte i stånd att möta alla eventuella samtida och framtida utmaningar. Utvecklingen av entreprenöriella kompetenser hos individen ses därmed som en lösning även på samhälleliga utmaningar. Detta kan uppfattas som problematiskt genom att betoningen av *individens* roll kan riskera förflytta ansvaret även för *strukturella*, samhälleliga, utmaningar på individen (Riese, 2010). Strukturella utmaningar riskerar därmed döljas bakom en retorik som betonar individuellt ansvar och en proaktiv hållning. Att närma sig det pedagogiska entreprenörskapet och ge det en pedagogiskt meningsfull betydelse och knyta det till en specifik pedagogisk praktik kan därför vara en utmaning såväl för skolan överlag, som för den enskilda läraren.

Hannah Kaihoviirta: Min spontana reaktion är att det i stor utsträckning handlar om att pedagogik som vetenskap och praktik har porösa konturer. Vad jag menar är att utbildning och pedagogiskt handlande är en verksamhet med tentaklarna utåt. Utbildning, och framförallt grundutbildning handlar i stor utsträckning om att de människor som tar del av den ska få en plattform för att utveckla sina kompetenser för framtiden. Vi som arbetar inom utbildning vet att vi måste vara medvetna om vad vi utbildar för fastän det är en okänd framtid. Då är utbildningen hela tiden nära samhällsutvecklingen och samhällets impulser, tendenser, trender och förändringar. Samtidigt är det dagliga arbetet inom utbildning, oberoende av stadium, hela tiden upptaget med att ta fasta på det som är, som en utgångspunkt för det som ännu inte är. Lärprocesser är således förändring, både på ett individuellt, men i långa loppet också på ett samhälleligt plan. Utbildare, entreprenörer och konstnärer intresserar sig i grunden för samma fenomen; att gestalta, konkretisera och kommunicera det som ännu inte är.

Janne Elo: Ur ett retoriskt perspektiv är det också intressant att utvecklingen av elevers entreprenöriella förhållningssätt, som målsättning betraktat, inte egentligen är särdeles nytt. Många av de målsättningar som förknippas med pedagogiskt entreprenörskap är i själva verket välbekanta och centrala målsättningar och värderingar för den grundläggande utbildningen (Elo, 2015). Diskussionen om entreprenörskap i utbildning är således såväl aktuell, som påfallande mångtydig. En genomsyrande aspekt av diskussionen om entreprenörskap i såväl samhället som skolan är betoningen av vikten av att kunna hantera osäkerhet, vilket du nämnde tidigare. I ett föränderligt senmodernt samhälle där referensramarna är stadda i ständig transformation blir förmågan att hantera förändring med den osäkerhet det innebär central. Förmågan till biograficitet, dvs. förmågan att om och om igen omformulera sin vision av det ännu icke levda livet lyfts fram (Alheit, 2009; Illeris, 2008). Livet uppfattas därmed som en process i konstant transformation, där såväl målet som strategin för att nå målet ständigt omförhandlas. Att leva innebär att hantera osäkerhet. Inom en entreprenörskapsdiskurs ställs dessa livsvillkor i kontrast till en "traditionell" skolkultur som betonat reproduktion, förutsägbarhet och konformitet. En dylik reproduktiv verksamhetskultur och den dynamiska samhällskultur som skolan är ämnad att utbilda för är därmed inte nödvändigtvis i balans. Att utveckla och synliggöra lärprocesser i en skolkontext som på ett konstruktivt sätt accepterar osäkerhet och utvecklar förmågan att hantera osäkerhet vore därmed angeläget.

Hannah Kaihoviirta: År 2013 publicerade OECD via *Centre for Educational Research and Innovation* rapporten *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Rapporten diskuterar hur konstens plats i utbildning i stor utsträckning legitimeras genom antaganden om att konstnärligt arbete omfattar metoder som utvecklar innovativitet, kritiskt och kreativt tänkande. Rapporten pekar på att det internationellt i olika styrdokument uttalas att konstämnen förbättrar elevers förmåga att lära sig och uttrycka sig i akademiska ämnen. Rapporten tar även ställning till att konstämnen framhålls som skolämnen som stärker elevers skolmotivation, deras självförtroende och förmåga att kommunicera och samarbeta. Rapporten pekar på hur styrdokument i olika länder lyfter fram konstens plats bland annat med hänvisning till att utbildning i konst har en positiv inverkan på innovation.

I rapporten framläggs referenser till studier som gjorts på individer som genomgått lägre eller högre yrkesexamen i ett konstämne. I studierna framkommer det att respondenterna fem år efter sin examen arbetar inom yrken där innovation prioriteras högt som arbetsinsats. Fyra utvecklingsstarka innovationsområden synliggörs i rapporten: produktion, teknologi, kunskap och metod. Innovation ställs i rapporten nära begreppet entreprenörskap. Rapporten pekar på att innovation har ett utbildningspolitiskt värde för flera länder. Rapporten synliggör även att konsten i ett globalt utbildningspolitiskt perspektiv ges stor tilltro i förhållande till nytta. Det vill säga, det som kan anses vara karaktäristiskt för konst, lärande och gestaltning i konstutbildning förväntas kunna föras över som

stödfunktioner för framgång på andra områden. Det som väcker uppmärksamhet i rapporten är att den pekar på att antagandet om att konst stöder motivation, kritiskt tänkande, kreativitet och innovation på andra studieområden bara kan anses vara ett antagande om man endast mäter resultaten i hur höga betyg elever och studerande presterar. Ser man däremot till skolans värdegrund och målet med allmänbildning och förmåga att agera kreativt, tänka kritiskt och vara innovativ i förhållande till att betrakta livet som process visar rapporten korrelation mellan bildkonstämnet och andra skolämnen. (Jf. Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013).

Janne Elo: Sambandet mellan innovation, kreativitet och entreprenörskap, som du nämner, är allmänt förekommande i diskussionen om pedagogiskt entreprenörskap. Både kreativitet och innovation används allmänt som en form av stödbegrepp för att ge det många gånger mångtydiga begreppet entreprenörskap mer substans (Sjøvoll, 2011). Att utveckla kreativitet och innovationsförmåga är med andra ord tätt sammanvävt med ambitionen att utveckla ett entreprenöriellt förhållningssätt och entreprenöriella kompetenser. Bildkonstundervisningen, men även till exempel slöjdundervisningen, är i det avseendet fördelaktiga med tanke på utveckling av kreativitet, innovationsförmåga eller förmågan att hantera osäkerhet att de inte innefattar en utpräglad facitkultur, och att de har en holistisk processkaraktär. Eftersom en skapande process kännetecknas av att gestalta det som ännu inte är, är osäkerhet och mångtydighet karakteristiska egenskaper för processen. Att ge sig in i processen att förverkliga detta okända innebär att acceptera den osäkerhet som medföljer. Processen innebär en förmåga att omsätta idéer i verksamhet, en förmåga som Goldberg (2003) benämner människans exekutiva förmåga. Den exekutiva förmågan innefattar skapandet av personliga visioner, förmågan att utarbeta strategier för att uppnå visionerna och förmågan att organisera sin verksamhet och omgivande resurser för att förverkliga visionen. Förmågan att under processens gång kontinuerligt utvärdera huruvida de enskilda handlingarna är i samklang med visionen och strategin, och ständigt omförhandla dessa är central. I sammanhanget lyfter Goldberg (2003) fram beslutsfattandets avgörande betydelse för den exekutiva, verkställande, funktionen.

Hannah Kaihoviirta: När det kommer till grundskolans bildkonstundervisning är lärandemålen inte utformade så att elever ska lära sig att agera som entreprenörer eller som konstnärer. Bildkonstundervisningens målsättningar för lärande lånar element från entreprenöriella områden och från konstfältets praktiker. Ämnet beskrivs i flera sammanhang som ett färdighetsämne och förväntningarna på ämnet är handlingsinriktade. Lärandet synliggörs på många sätt. Ett sätt är genom de spår av gestaltningar (artefakter) som blir till genom utövande. Praktikerna påverkas av resurs, tid, rum och kontext. Samtidigt som bildkonst i undervisning och lärande till stor del handlar om att gestalta något, omarbeta gestaltningen, se något oväntat i det som redan gestaltas kan lärandet kännas igen som en process som skapar medvetenhet och artikulerar det som människor är med om då det lär sig för att hantera det som ännu inte är. Barn och unga i skolan är i ett sammanhang som för dem mot vuxenhet. Lärandet sker hela tiden i förhållande till barnets historia, nu och framtid.

Den konstnärliga läroprocessen kan naturligtvis beskrivas som ett lärande som på ett konkret sätt innefattar element av osäkerhet i beslutsprocesser på olika nivåer. Ett karaktäristiskt förhållningssätt till lärande och gestaltning i bildkonstämnet är förmågan att hantera det osäkra och förmågan att arbeta fram det som ännu inte är. Det här förhållningssättet är möjligt att känna igen och applicera och kan kännas igen även i andra skolämnen och samhällsfenomen universellt. Som konstnär och lärarutbildare känner jag igen det entreprenöriella i bildkonsten och undervisningen som något som jag beskriver som ett *rhizomatiskt lärandemönster* (Jf. Kaihoviirta-Rosvik 2009). I ett rhizomatiskt lärandemönster förstås ny kunskap som något som kan prövas, omkullkastas eller förstärkas i olika kontexter. Lärande ses som nomadiskt, kunskap förflyttas från sammanhang till sammanhang. Nomadiskt lärande omfattar

förståelsen av att kunskap och kompetenser är erfarenheter som individer och grupper bär med sig och transformerar enligt de förutsättningar och resurser som finns till hands. Finns inte de resurser eller förutsättningar som är bekanta till hands, triggas individen eller gruppen att använda sin föreställningsförmåga, tänka kreativt och handla innovativt. Detta är alldeles möjligt och självklart att synliggöra i bildkonstundervisning och i all ämnesundervisning överlag. Det vill säga, vi kan tala om att skapa undervisning som handlar om innovativitet och entreprenörskap, då vi förstår lärande som ett sätt att omsätta idéer målinriktat och på ett oväntat sätt, precis så som du Janne beskriver i inledningen av artikeln.

Janne Elo: Här tycker jag att du belyser en viktig aspekt av processen att arbeta fram det som ännu inte är, nämligen karaktären av de beslut som måste fattas under processens gång, på samma gång som du synliggör den exekutiva förmågans betydelse. Processen att omsätta kreativa idéer i verksamhet innehåller en mängd olika beslut, i synnerhet beslut i situationer som saknar entydiga svar. Dessa situationer karakteriseras av att individen utifrån ett flertal tänkbara alternativ måste välja det som förefaller mest lämpat för att uppnå de visioner som skapats, beaktande de möjligheter och begränsningar som såväl individen som kontexten medför. Detta innebär samtidigt att hantera osäkerheten av att inte veta om de val som gjorts var de mest ändamålsenliga. Denna form av mångtydigt beslutsfattande kallar Goldberg (2003) för adaptivt. Motsatsen till adaptiva beslut är veridikala beslut, vilka kännetecknas av att identifiera den korrekta lösningen på ett entydigt problem. Goldberg menar att de flesta beslut en individ i dagens samhälle ställs inför är av övervägande adaptiv karaktär, samtidigt som han kritiserar skolan för att övervägande förutsätta veridikalt beslutsfattande, dvs. att hitta givna svar på givna frågeställningar. I bildkonstprocesser eller slöjdprocesser är problemen vi ställs inför övervägande av adaptiv karaktär, processen består av att gestalta en vision, väl medveten om att såväl visionen som den tänkta vägen dit är stadd i ständig transformation (Elo, 2016). Besluten blir därmed sällan av veridikal karaktär. Att fokusera på beslutssituationer i en bildkonstprocess kunde därför vara ett konkret sätt att synliggöra entreprenörskap i bildkonstundervisning.

Hannah Kaihoviirta: Här lägger du fram en intressant ingång med tanke på lärande. Du pekar på att beslut som tas i skapande verksamhet har en adaptiv och inte en reproduktiv karaktär, det vill säga att man i lärsituationen samtidigt gestaltar en möjlig lösning och ett motstånd. I det adaptiva kan även skönjas beskrivningar som också kan kännas igen i ett rhizomatiskt lärandemönster. Då om det adaptiva förstås som en möjlighet att pröva nya lärmönster och inte redan givna. En ingång i bildkonstundervisning är att lärprocesser inom konstundervisning är problembaserade men inte på det sätt som vi är vana vid att förstå problembaserat lärande. Det klassiska inom problembaserad undervisning är att eleven är lösningsorienterad i förhållande till ett framlagt problem, där det finns en given lösning eller flera givna lösningar. Bildkonstundervisning handlar om att eleven *skapar problem* under själva lärprocessen. En del av lärprocessen är att stå ut med osäkerheten inför de beslut som eleven gör i anslutning till det *problem* som skapats. Det här sättet att arbeta är kännetecknande för konstnärliga processer och kan liknas vid en sokratisk metod där läraren skapar förutsättning för lärande genom frågor. Arbetssättet kan också liknas vid en forskningsprocess där forskaren arbetar med en problemformulering för att komma åt ansatsen i ett forskningsarbete. Reproduktiva beslut kan med hänvisning till den lärandes erfarenhet förstås som att eleven gör rätt i förhållande till tidigare kända erfarenheter (dokumenterade eller självlärda), medan det adaptiva här kan tolkas som en form av hypotetiskt prövande av utfallet som individen ännu inte vet vad det är. Här kan de beslut som en elev gör kännas igen som en form av bildning som sker i spänningsfältet mellan det bekanta, etablerade och det obekanta, oväntade och som utmanar till att söka nya tanke- och handlingsmönster i lärprocessen.

Janne Elo: Precis som du antyder är de adaptiva besluten betydligt mer komplexa till sin karaktär än de veridikala/reproduktiva genom att det första steget i processen är att identifiera och formulera själva frågan eller problemet, som kan vara såväl dolt som flertydigt. Flertalet mångtydliga beslutsalternativ föreligger och värderingen av dessa görs utifrån hur ändamålsenliga alternativen verkar vara för att uppnå det förväntade resultatet, under rådande omständigheter. Detta innefattar även att kartlägga de möjligheter och det motstånd som å ena sidan kontexten erbjuder, men även de möjligheter och motstånd som de egna förmågorna erbjuder. Att diagnostisera sitt eget lärandebehov blir också aktuellt genom att förverkligandet av de egna visionerna kan förutsätta en medveten utveckling av den egna förmågan eller förståelsen på något område. (Elo, 2016.) I en samtid som karakteriseras av en stor valfrihet (t.ex. Beck, 1998; Illeris, 2014) är individen i någon mening tvingad till dessa ständiga adaptiva beslut. Valfriheten kan därför också uppfattas som ett valtvång, människan kan inte undkomma mångtydiga adaptiva beslutssituationer.

Hannah Kaihoviirta: Utbildningssammanhang ska i stor utsträckning ses som en trygg miljö för att utveckla motivation för att hantera det motstånd som valfrihet eller valtvång i en beslutssituation kan generera. I de nationella läroplansgrunderna i Finland lyfts fenomenbaserad undervisning som ett möjligt sätt att arbeta medvetet med god allmänbildning. Fenomenbaserad undervisning strävar efter att läraren, utöver att strukturera innehållet i undervisningen genom ämne eller tema, förverkligar undervisningen genom att skapa lärande och processer som problematiserar till exempel aktuella samhällsfenomen på ett ändamålsenligt sätt.

Janne Elo: Att ta utgångspunkten till lärande i olika former av fenomen som är relevanta för den lärandes livsvärld är enligt Illeris (2008) en god grund för ett ackommodativt lärande. En mer "traditionell" utgångspunkt, t.ex. att utgå ur den naturliga progressionen inom ramen för ett visst undervisningsämne skapar däremot snarare grund för ett assimilativt lärande. Illeris (2008) har vidareutvecklat dessa begrepp från bland annat Piaget och beskriver ett assimilativt lärande som en process där ny kunskap förhållandevis friktionsfritt fogas till ett redan existerande mentalt schema. Dessa mentala scheman tenderar i skolsammanhang att vara starkt präglade av ämnesindelning. Det assimilativa lärandet leder emellertid inte till upptäckter av samband mellan olika mentala scheman, eller till att strukturen på dessa scheman förändras i grunden. Ackommodativt eller schemaöverskridande lärande däremot kännetecknas å ena sidan av att tidigare assimilerade scheman struktureras om och får en ny innebörd, å andra sidan av att samband mellan olika mentala scheman skapas. Tidigare separata mentala scheman vävs således samman till en mer holistisk förståelse av livsvärlden. I detta sammanhang ser Illeris (2008) ett fenomenbaserat lärande som en god grund för att skapa sammanhang mellan olika mentala scheman, t.ex. genom att ett fenomen belyses och bearbetas ur flera undervisningsämnenas perspektiv.

Samtidigt ändrar lärandet karaktär genom att ha sin utgångspunkt i ett subjektivt relevant fenomen istället för i den etablerade logiken inom en viss ämnestradition. Förankringen i livsvärlden medför att lärandets subjektiva betydelse framhävs och de affektiva dimensionerna av lärandet förstärks. Med tanke på kreativitet och innovation är ett ackommodativt, fenomenbaserat lärande intressant och Illeris (2008) påpekar att detta skapar en grund för kreativitet, innovation och ett flexibelt tankemönster

Hannah Kaihoviirta: Jag ser ett samband mellan din beskrivning av den exekutiva funktionen i det adaptiva beslutsfattandet och det som Lotte Darsø pekar ut som en kärnkompetens med tanke på utbildning – innovationskompetensen (Darsø, 2011). Darsø menar att det är möjligt att designa lärmiljöer och metoder som är utformade så att innovationspedagogik stöder lärande av innovationskompetens. Darsø beskriver det handlingsutrymme som pedagogen kan skapa för att arbeta med utvecklandet av innovationskompetens för att *famna rummet* (Jf. Eng holding space). Rummet

tolkar jag här som en lärmiljö situerad i tid och rum. Famna rummet innebär att hantera lärsituationen som å ena sidan karaktäriseras av kaos och osäkerhet, å andra sidan av proaktivitet, undran och passion. En betydelsefull vinkling i sammanhanget är Darsøs beskrivning av vad hon beskriver som *att lära av framtiden*. Darsø beskriver fyra lärande- och undransnivåer som är betydelsefulla för innovation och som kan tas i beaktande i undervisning. Nivå ett är *reaktionsnivån*, det vill säga en spontan respons på omvärlden via vanor och rutiner. Den andra nivån är *omformning*, vi förändrar något bekant. Den tredje nivån är *skapandet av nya ramar, vi ändrar vår inställning till det bekanta* och den fjärde nivån är att vi *lär oss av framtiden medan den är på väg att bli till*. Beroende på vilken form av beslut vi ska ta, och vilka förutsättningarna är för att kunna kontrollera följden av ett beslut, pendlar vi mellan de här nivåerna. Jag tolkar det som att innovationskompetens kunde förstås som en förmåga att hantera osäkerhet i beslutsprocesser. Om vi ställer Darsøs lärandenivåer i relation till de fyra utvecklingsstarka innovationsområden som jag tidigare nämnde med hänvisning till OECDs rapport; produktion, teknologi, kunskap och metod kan det öppnas rum för nya strukturer för utbildning.

Janne Elo: Förutom att Darsø belyser vikten av de adaptiva besluten ser jag också att vi kan förstå hennes ståndpunkt mot bakgrund av det ackommodativa lärandet. Håller vi oss på Darsøs reaktionsnivå är förutsättningarna för ett lärande som överskrider mentala scheman svaga, och sannolikt begränsas lärandet till ett assimilativt. Stiger vi däremot till den omformande nivån eller till skapandet av nya ramar kunde vi tänka oss att ett lärande där scheman omstruktureras och sambanden mellan olika scheman byggs ut har bättre förutsättningar. Att *ändra sin inställning till det bekanta*, som du skriver, är ett exempel på en ackommodation så som Illeris (2008) beskriver dem, dvs. att strukturera om ett mentalt schema så att något bekant förstås på ett kvalitativt *annorlunda* sätt än tidigare. Utifrån vår diskussion växer en bild fram där såväl det ackommodativa lärandet som de adaptiva besluten kunde vara viktiga aspekter att ta i beaktande ur ett didaktiskt perspektiv för en bildkonstundervisning vars ambition är att utveckla kreativitet, innovationsförmåga och entreprenörskap. I detta sammanhang kan Darsøs fyra lärandenivåer fungera som ett didaktiskt stöd.

Hannah Kaihoviirta: I lärarutbildningen (i Finland) har klasslärarstudierande en kort obligatorisk grundkurs i bildkonstens didaktik. Vid inledningen av kursen uttrycker studerande osäkerhet inför sin framtida roll som klasslärare i bildkonstundervisning. De arbetar under kursen med att erövra didaktiska redskap för att ha en trygg och medveten läraridentitet då de som allmänbildare undervisar elever i åldrarna 6-12 år i ämnet bildkonst. Informerade av Lotte Darsøs beskrivning av en fyrdelad struktur rörande konstens plats i företag (Darsø, 2004), använder de studerande under kursen ett *didaktiskt schema* där de kan arbeta med att *famna rummet* (Darsø, 2011) i arbetet med lärandemål och innehåll i bildkonstundervisning i skolan. Strukturens fyra områden är a) konst som dekoration, b) konst som underhållning, c) konst som verktyg i teambildning, kommunikationsträning, problemlösning och innovationsprocesser samt d) konst som förändringspotential. Den fyrdelade strukturen kan förstås som ett övergripande förhållningssätt där läraren fokuserar på didaktisk utformning av fenomenbaserat lärande. Jag ser även här en möjlighet att framöver arbeta vidare med nivåerna i relation till det som framkom i OECD:s rapport.

Det första området, den dekorativa aspekten i bildkonst, har sina rötter i bildkonstens historia och i människans berättelse om hur mänskligheten använder visuella element i kommunikation. I undervisning kan läraren hänvisa till mänsklighetens historia, en kulturs historia och en individs historia. Här kan det dekorativa förstås och synliggöras som ett fenomen. Det finns en uppsjö av uppgifter anknutna till bildkonstundervisningens tradition som handlar om det dekorativa. Det didaktiska ligger i att börja i frågorna: Vad är dekoration? Varför dekorerar människan? Hur dekorerar människan? Om bildkonstundervisningen blir alltför upptagen av det dekorativa blir konsten som lärande mer yta än djup

i ett allmänbildande sammanhang. Det dekorativa är ett fält av element som kan fungera som resurs för idéutveckling.

Följande område i strukturen är *konst som underhållning*. Konst har betydelse som underhållning, i dagens läge ofta i formen av kontemplation eller vad som till vardags benämns som verklighetsflykt. Fenomenet har sedan romantiken en plats i bildkonsten och har genererat ett förhållningssätt till bildkonstundervisning där konsten tolkats som kompletterande aktivitet till studier i akademiska ämnen. Konsten som något dekorativt och som underhållning kan upplevas som lättillgängligt och gripbart i konstundervisning. Arbetar man endast på de här nivåerna i bildkonstundervisning finns det endast ett litet utrymme för innovation och helhetsförståelse.

Det tredje området behandlar *sociokulturellt meningsskapande*. Begreppsparet kan i bildkonstundervisning förstås som att konsten fungerar som gestaltare av mening och kommunikation mellan människor. Bildkonsten erbjuder då element som kan förstås som språk. Det betyder att bildkonsten agerar som en mediator där visuell kommunikation och tolkning aktiveras i det mellanmänniska mötet.

Det fjärde området *konst som transformation* är det område där didaktiska mål utmanas på mesta möjliga sätt. Här handlar det om att bildkonsten erbjuder möjlighet till att gestalta förändring samtidigt som bildkonst kan erbjuda helt oväntade sätt att förhålla sig till världen. Bildkonsten kan i sin bästa form aktivera medvetenhet om att hantera det osäkra i beslutsfattande som en läroprocess.

Janne Elo: I den fyrdelade strukturen ser jag att det främst är det tredje och fjärde området som har en tydlig potential för ackommodativt lärande genom att det ställer konsten som fenomen i relation till andra fenomen. På så sätt förutsätter det ett angreppssätt som överskrider mentala strukturer där strävan är att förstå fenomen på kvalitativt nya eller annorlunda sätt. En fokusering på dessa områden kunde därför utgöra grunden för utvecklingen av ett flexibelt och gränsöverskridande tänkande, vilket är grunden för kreativitet och innovativitet, enligt Illeris (2008). Strukturen du beskriver har därför ett värde som didaktiskt stöd vid entreprenöriell bildkonstundervisning.

Hannah Kaihoviirta: Under artikelns gång har ett mönster stigit fram tydligt. En konstnärlig läroprocess kan som abstraktion förstås som ett idéutvecklingsarbete. Lärandet består i att se vikten av den *hit- och dit process* som utvecklingsarbetet av en idé är. Vid en första anblick kan processen te sig kaotisk men består i själva verket av att pröva alternativ i en iscensatt, tillfällig sanning. Det kan handla om att pröva motsatser, att använda det subversiva i något uttryck eller om att medvetet göra det som inte är bekant eller anses korrekt. Det är en optimistisk hållning till förmågan att hantera osäkerhet i beslutsfattande och att hantera det som inte är på ett sätt som är meningsskapande på ett livsbejakande och konstruktivt sätt. Förhållningssättet behöver förankras i allmänbildning då det kommer till etik, hållbar utveckling och tolerans. I förhållande till den optimistiska hållningen till att hantera osäkerhet i förhållande till beslutsfattande finns utmaningar som behöver tas i beaktande, levandegöras och diskuteras på flera sätt. Ser vi till samhällets nuläge med stora flyktingströmmar i Europa och länders oförmåga att hantera den osäkerhet som människor uttalar i relation till sin omvärld så är det svårt att vända ryggen till de följder som upplevelsen av ohanterbar osäkerhet kan leda till. Det finns en baksida i företagsamhet. Saknas företagsamhet, moral, etik, medmännisklighet och förmågan att hantera det osäkra i beslutsfattande, är det uppenbart att vi ser frihetsberövande, våld, hot, rädsla och intolerans. Att skapa en läroprocess där entreprenörskap och innovativitet är naturliga delar av bildkonstundervisning är uppenbart betydelsefullt. Det är av stor betydelse att förstå och förmedla att konst och konstnärerna representerar något i sig själv, just genom att vara konst, något unikt mänskligt och mellanmänniskt. Det handlar om att känna igen sig som människa, om delaktighet och mening.

Janne Elo: Ytterligare en reflektion utgående från vår diskussion är att entreprenörskap i ett utbildningssammanhang till sitt väsen förefaller vara i högsta grad iterativt, det som du beskriver som en *hit och dit process*. Värdet och betydelsen av dessa iterativa processer är viktigt att poängtera i en utbildningspolitisk samtid som snarare förefaller präglas av lineärt tänkande, strömlinjeformad utbildning, genomströmning och effektivitet.

Sammanfattning

Att på det sätt som vi nu gjort knyta samman bildkonst med entreprenörskap i en dialog, och därmed se bildkonsten som ett medel att sträva efter målsättningar utanför bildkonstens fält kan i sig diskuteras. Angreppssättet kan kritiseras för att nedvärdera bildkonstundervisningen genom att eftersträva att legitimera dess existens genom att tillskriva den en nytta i första hand utanför bildkonstfältet. I en kontext av grundläggande utbildning ter sig emellertid en dylik kritik som perspektivlös. Samtliga undervisningsämnen inom den grundläggande utbildningen är delar av en helhet som strävar efter målsättningar utanför de ramar som olika ämnesområden har. De övergripande målsättningarna har i finländska styrdokument gestaltats på olika sätt under olika tidsperioder, för närvarande tydligast genom de sju kompetensområden som utgör en del av grundskolans centrala mål. Att visa på parallella linjer mellan dessa övergripande målsättningar och enskilda ämnen är således såväl en nödvändighet som en skyldighet i en lärarutbildnings- och grundskolekontext.

Utgående från diskussionen framträder en bild där bildkonstundervisningens och det pedagogiska entreprenörskapets kontaktpunkter ligger inledningsvis i karaktären av holistiska processer som innehåller ett framträdande element av osäkerhet och en strävan mot att förverkliga det som ännu inte är. I detta sammanhang stiger de adaptiva besluten fram som värdefulla potentialer i ett pedagogiskt sammanhang. Att medvetet eftersträva holistiska processer med fokus på adaptiva beslut kunde därför vara en didaktisk strategi för att medvetet eftersträva ett entreprenöriellt lärande i bildkonstundervisningen.

En annan aspekt som stiger fram är vikten av att eftersträva ett ackommodativt lärande i en skolkultur som fortfarande till stor del fokuserar på assimilativa processer. Det ackommodativa lärandet, som överskrider gränser för mentala scheman, har tydliga kontaktpunkter inte bara till lärandet genom holistiska bildkonstprocesser, utan även till det fenomenbaserade lärande som betonas i samtida styrdokument. I detta sammanhang kan det *didaktiska schema* som utarbetats utifrån dessa ses som ett didaktiskt medel för lärare som önskar att medvetet fokusera på entreprenörskap i bildkonstundervisningen.

Författarpresentation

Janne Elo, PeD, arbetar som projektledare för forskningsprojektet "Företagsamhetsprojektet", med fokus på pedagogiskt entreprenörskap, och som universitetslärare i allmän och vuxenpedagogik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi i Vasa. Elo har sin bakgrund inom slöjdpedagogik och har mångårig erfarenhet som slöjdlärare och slöjdlärovervakare, med fokus på entreprenöriellt lärande. Inom ramen för Företagsamhetsprojektet har Elo beforskat entreprenöriellt lärande ur ett brett perspektiv genom bland annat aktionsforskning i grundskola, ämnesdidaktiskt orienterad forskning i olika skolämnen, lärarautonomi i relation till pedagogiskt entreprenörskap, samt i nordiskt forskningssamarbete.

Hannah Kaihovirta, PeD, undervisar i bildkonstens didaktik i programmet för lärarutbildning vid Åbo Akademi i Vasa, Finland. Kaihovirta är även verksam som konstnär och kurator för konstupställningar

och konstpedagogiska events. Hennes expertområde är ARTography (Artist-Researcher-Teacher) vilket innebär att hon nätverkar på tvären konstnärligt, vetenskapligt och pedagogiskt. Kaihovirtas forskning omspänner samtidskonstens pedagogik på olika utbildningsstadiet, digital och multimodal litteracitet i konstbaserad såväl som konstinformerad undervisning. Hon har även utvecklat teori om lärandets rhizomatiska aspekter och metoder för dialogundervisning i formella och informella lärmiljöer.

Abstract in English

In the contemporary discussion on school and education, entrepreneurship has emerged as a reoccurring theme in the Nordic countries as well as internationally. Basic education is expected to develop pupils' entrepreneurial skills, which also means that teacher education is required to respond to and take into consideration entrepreneurship as a learning phenomenon. Individual school subjects, such as arts education, are required to relate to entrepreneurship when generating learning, at the same time as the connections between entrepreneurship and individual subjects are relatively scarcely explored. This article explores possible points of contact between the school subject of visual arts and entrepreneurship. The aim is to highlight how entrepreneurship as a phenomenon can be understood in a constructive manner in the context of visual arts education, mainly in the Finnish context of basic education. The article provides a platform for further discussion on entrepreneurship in the subject of visual arts, and can serve as support in making points of contact visible in a context of teacher education as well as basic education.

Referenser

- Alheit, P. (2009) Biographical learning - within the new lifelong learning discourse I Illeris, K. (Red.) *Contemporary Theories of Learning - Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts education*. Münster: Waxmann Verlag.
- Beck, U. (1998). *Risksamhället. På väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Berglund, K. & Holmgren, C. (2013). Entrepreneurship education in policy and practice. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 5(1), 9–27.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells. Participatory Arts and the politics of spectatorship*. London: Verso.
- Bonnfous-Boucher, M., Cuir, R. & Partouche, M. (2011). The new and the challenge of market or non-instrumental function of creation. I M. Scherdin & I. Zander (Red.). *Art Entrepreneurship*, 23-49. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Bourriaud, N. (1998/2002). *Relational Aesthetics*. Dijon: Les presses du réel.
- Cederholm, H. (2015). Creating Solutions or Problems - The Role of Design Thinking in Art Education. I M. Kallio, Tavin & J. Pullinen (Red.) *Conversations on Finnish Art Education*. 110-123. Helsinki: Aalto Publication Series.
- Dahlstedt, M. & Hertzberg, F. (2011). Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(3). 179–198.
- Darsø L. (2004). *Artful Creation. Learning Tales of Arts-in-business*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Elo, J. (2015) *Företagsamhet i skola och utbildning. Lärares tankar om förutsättningarna att nå målen i temaområdet deltagande, demokrati och entreprenörskap*. Åbo: Åbo Akademis förlag. (Diss.)
- Elo, J. (2016) Enterprise Education through Sloyd. *Techne Series A*. 23(2). 34–49.

- Europaparlamentet. (2006). *Europaparlamentets och Rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkomponenter för livslångt lärande*. Hämtat 17 juni 2016, från: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&qid=1466166048817 &from=SV>.
- Gartner W.B. (1988). Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *American Journal of Small Business*. 12(4).11-32.
- Goldberg, E. (2003). *Den civiliserade hjärnan. Frontalloberna och människans exekutiva funktioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmquist, C. (2003). Is the medium really the message? Moving perspective from the entrepreneurial actor to the entrepreneurial action. I C. Steyaert och D. Hjort (Red.). *New Movements in Entrepreneurship*. 73-85. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Illeris, K. (2008). *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. London: Routledge.
- Kaihovirta-Rosvik, H. (2009). *Images of imagination: an Aesthetic Approach to education*. Vasa: Åbo Akademi University press. (Diss.).
- Kojonkoski-Rännäli, S. (1995). *Ajatus käsissäimme. Käsityön käsitteen merkityssällön analyysi* [The thought in our hands. An analysis of the meaning of the concept handicraft]. Turku: Turun Yliopisto.
- Mahieu, R. (2006). *Agents of Change and Policies of Scale. A policy study of Entrepreneurship and Enterprise in Education*. Umeå: Umeå University. (Diss.)
- Riese, H. (2010) Pedagogic entrepreneurship - an educational ideal for the school of the future? I K. Skogen och J. Sjøvoll, (Red.) *Creativity and innovation. Preconditions for entrepreneurial education*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Rogoff, I. (2000). *Terra Infirma. Geography's Visual Culture*. London: Routledge.
- Sjøvoll, J. (2011). Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdannings-systemene i Norden. I Nordiska Ministerrådet. *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdannings-systemene i Norden. Bakgrunn og begreppsinnehåll basert på politisk initiering og strategivalg*. (TemaNord, 2011:517). Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.
- Uljens, M. & Rajakaltio, H. (2015). National Curriculum Development in Finland as Distributed and Non-Affirmative Educational Leadership. I Uljens, M. (red.) *Pedagogiskt ledarskap – teori, forskning och skolutveckling*. (Rapport från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, 38/2015) Vasa: Åbo Akademi.
- Undervisningsministeriet. (2009). *Riktlinjer för fostran till företagsamhet*. Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Winner, E., Goldstein, T.R & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Arts Sake. The Impact of Arts Education*. OECD publishing.