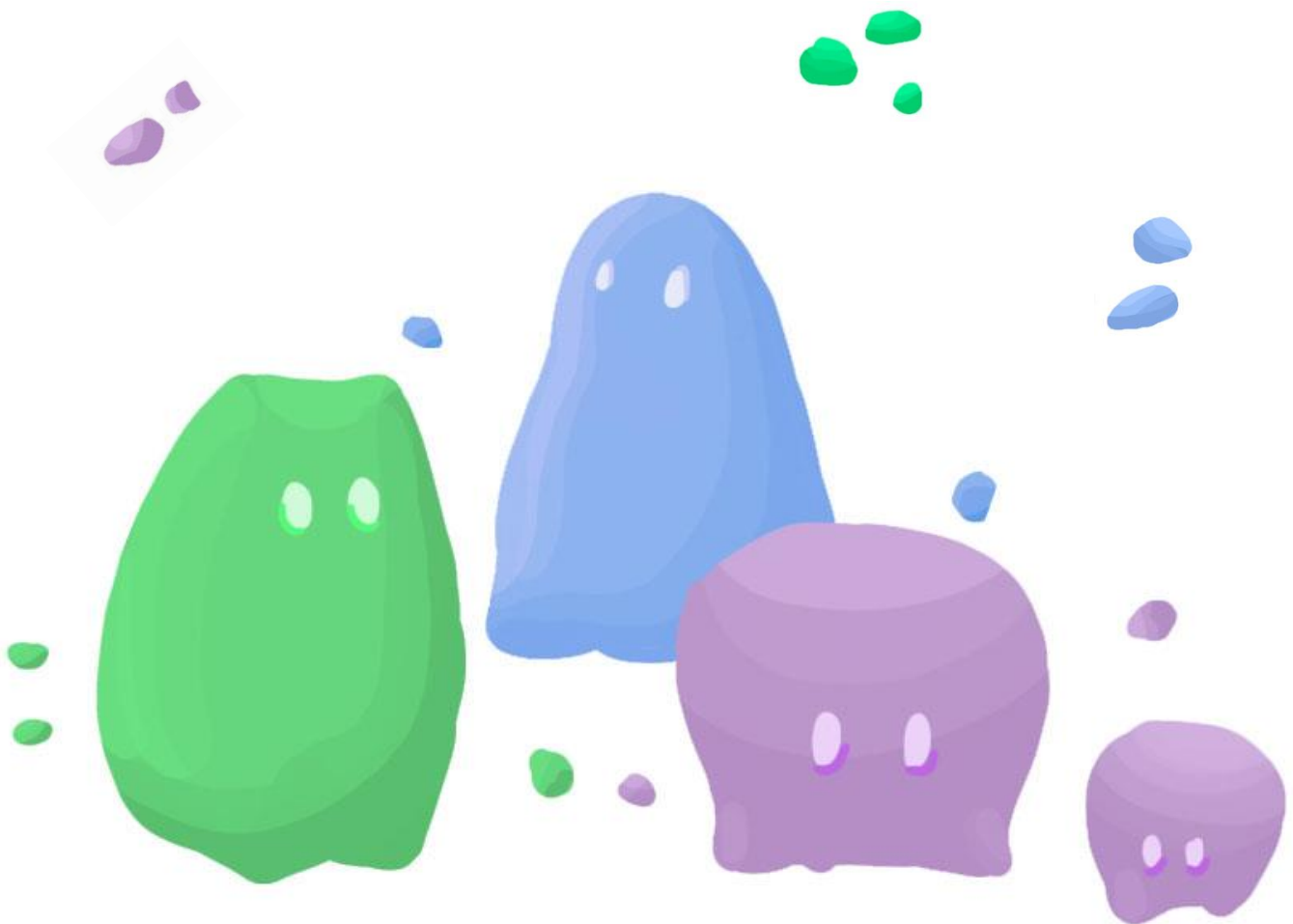


Kreativitet,  
læring & dannelse





# STANDARDFORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Artikel	Speciale X	Skriftlig opgave
-----------------------------	---------	----------	---------	---------------	------------------

Uddannelsens navn	Anvendt filosofi		
Semester	10		
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale		
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift	
Navn	Mille Boje Carlsen	20124157	
Navn			
Navn			
Navn			
Navn			
Navn			
Afleveringsdato			
Projektitel/Synopsis titel/Speciale-titel/ opgave nummer	Kreativitet, læring og dannelse		
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.00		
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	105.184		
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Jesper Gørdsdal		

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlige for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

# Abstract

This project explores the nature of creativity in the context of theory of learning. The starting idea is related to a connection between creativity and education, understood as “Bildung” or the formation of an individual.

This project seeks to answer the following thesis: How can creativity and learning be understood through Estrid Sørensen's notion of materiality, and what kind of significance does this have in an educational perspective?

First, a theoretical background for different views on learning will be presented, and pose as the following analytical view on the main theories. The functions of education are presented by Gert Biesta. This reading includes a focus on subjectification, which is defining for the Bildung-part of an educational process. The subjectification process involves a divergence from socialization towards a free formation of the unique individual. This is further explored with a notion of aesthetics and creativity by Johannes Adamsen.

Creativity is presented by the writings of Lene Tanggaard. She presents a socio-material understanding of the phenomenon, which aligns with the other theories in this paper. Tanggaard calls for a new language regarding creativity, and focuses on how it can be found in the everyday life. This is done to move away from the idea of creativity as residing within the individual and instead recognize it as socio-material acts.

The concept of materiality by Estrid Sørensen is selected for the research question as a representative of her theory. It involves a notion of relational spaces, performativity and different types of knowledge and learning. This theory is epistemic-ontic, which means she inscribes the *imaginary* constitutive powers. This relates different types of knowledge to different types of performance and presence. All of this have an impact on the understanding of learning, which is defined as growth in knowledge. Learning is characterised as a sort of sociomaterial hybrid with the ability to transfer knowledge between different forms.

When read together, the distributed concept of creativity and the broadened definition of learning offer great possibilities of education. The understanding of creativity as more and

other than a concept of divergent thinking, allows for the cultivation of different types of creativity. This can contribute to an understanding of the subjectification process and how this can be perceived as free. The concept of materiality viewed from Soerensen's perspective as what makes relational spaces possible, offers an idea of uniqueness as irreplaceability which co-aligns with Biestas criteria for a good educational process. Her methodology also provides means to acquire further insights in the nature of creativity.



# Indhold

<b>1 En uformel indledning .....</b>	<b>5</b>
1.1 Indledning og problemformulering .....	6
1.2 Metodiske overvejelser .....	7
<b>2 Læring og dannelse .....</b>	<b>8</b>
2.1 Læringssyn .....	8
2.1.1 Læringspluralisme .....	9
2.2 Biestas dannelse .....	10
2.2.1 De tre uddannelsesfunktioner .....	11
2.2.2 Dannelse og æstetik .....	12
<b>3 Sociomateriel kreativitet .....</b>	<b>13</b>
3.1 Kreativitet som hverdagsfænomen .....	14
3.2 Materialiserede tilblivelser .....	16
3.3 Et nyt sprog .....	19
3.4 Rod som kreativt begreb .....	20
3.5 Pathways .....	23
3.6 Kreativitet som interaktivt læringssyn .....	25
<b>4 Materialitet og læring .....</b>	<b>26</b>
4.1 Materiale og menneske .....	27
4.2 Kernekoncepter .....	29
4.2.1 Performativitet og imaginary .....	29
4.2.2 Materialitet .....	31
4.2.3 Rumlighed .....	32
4.2.4 Vidensformer .....	35
4.2.5 Tilstedeværelse .....	38
4.3 Læringens materialitet .....	41
4.4 Materialitet som et pluralistisk læringssyn .....	43
<b>5 Læringsfilosofi, materialitet &amp; kreativitet .....</b>	<b>44</b>
5.1 Kreativitet, materialitet og læring .....	45
5.2 Tanggaard og Sørensen som dannelsesteori .....	49
<b>Litteratur .....</b>	<b>52</b>

# 1 En uformel indledning

Kreativitet har fyldt meget i mit liv. Helt fra barnsben er jeg blevet kaldt en kreativ person. Jeg har altid været glad for at tegne og male og dyrkede ivrigt andre klassiske, æstetiske discipliner, når dette var muligt. Jeg har spillet guitar, klaver og blokfløjte til mine forældres glæde og frustration. Min kreativitet har altid været fulgt af en stor nysgerrighed og iver efter at lære nye ting. I nogle tilfælde har dette betydet, at mine interesser har levet kortvarigt og måtte vige for en ny ting, hvor jeg både kunne være kreativ og lære. Kreativiteten har således også påvirket min læring og uddannelse, hvor jeg har søgt både æstetikken og nye fagområder, blot fordi de var anderledes eller udfordrede mig. På universitetet kan jeg med filosofien dyrke nysgerrigheden på et helt nyt plan.

I mødet med familie eller venner er “Du er osse så kreative” blevet standardsvaret, efter jeg har fortalt ‘hvad jeg ellers går og laver’. Dette leveres med smil og som en positiv, acceptabel forklaring på mine, for nogle, lidt pudsige indskydelser. Så for mig er kreativitet positivt, og ‘kreativ’ et kompliment. Kreativitet er ligeledes en gennemgående karakter i min opvækst og dannelse.

Min interesse for kreativitet og læring har videre i min opvækst, senest i min uddannelse, konsolideret sig i en nysgerrighed på forholdet mellem de to fænomener. Jeg har både i faglig sammenhæng og personlige relationer diskuteret læring og dannelse i uddannelse. Jeg har fulgt med i udviklingen af folkeskolen og været bekymret for pladsen til kreativitet i et voksende testmiljø. Indførslen af heldagsskolen har blandt andet givet lærerne muligheder for anderledes frie muligheder for undervisning i eftermiddagstimerne. Dette har ledt min undring mod kreativitet i forskellige former for læring.

## 1.1 Indledning og problemformulering

### Problemformulering

Hvordan kan kreativitet og læring forstås med Estrid Sørensens materialitetsbegreb, og hvilken betydning har dette i et dannesperspektiv?

Denne opgave er skrevet som en udforskning af sammenhængen mellem læring og kreativitet ud fra en antagelse om, at kreativitet har en rolle i dannelsesprocessen.


For at besvare problemformuleringen gives først en teoretisk baggrund for læring og dannelse, som de forstås i opgaven. Dannelsesbegrebet findes ved Biesta. Selve læringsbegrebet bliver overvejet løbende i de to hovedteoretiske afsnit:

Lene Tanggaards udlægning af kreativitet inddrages med et formål at blive sporet ind på begrebet gennem nyere forskning og på en sociomateriel forståelse af kreativiteten, der spiller godt sammen med materialitetsbegrebet.

Estrid Sørensens materialitetsbegreb inddrages i både problemformulering og opgave, da begrebet indeholder en forståelse for performativitet samt forskellige typer af læring og vidensformer. Hun præsenterer et nyt syn på forholdet mellem viden og verden, der også er spændende i forhold til Biestas dannelse.

Rent metateoretisk, og i tråd med den senere gennemgang af performativitet, giver det mening at behandle emnet kreativt. Nærværende opgave afleveres som kandidatspeciale og er derfor bundet af formalia og således begrænset i sit kreative udtryk. Kreativiteten må således finde sted i metodiske overvejelser, visuelle input og forhåbentligt som nyt analytisk perspektiv og viden.

## 1.2 Metodiske overvejelser



Dette projekt er udarbejdet med en tilgang, der er inspireret af dets indhold. Estrid Sørensens teori og metodologi har dannet fundamentet for undersøgelsen af kreativiteten, i starten ved sin metodiske åbenhed, hvor nysgerrigheden har ledet processen.

Afsnittet der redegør for Tanggaards teori, er skrevet som en åben undersøgelse af kreativiteten, som hun beskriver fænomenet. Teorien er læst med så bredt et skue som muligt, hvor målet har været at fralægge fordomme om fænomenet, og i stedet være åben for hvad der viser sig.

Denne læsning har vist, ganske naturligt den teoretiske baggrund taget i betragtning, at have flere interessante ligheder med netop Sørensens teori. Teorien inddrages derfor uddybende i det følgende afsnit, hvor der blandt andet redegøres for metodologi, og hvordan forskning og undersøgelser er med til at skabe det felt, der undersøges.

Derefter bringes de to teorier i dialog i hovedfeltet læringsfilosofi gennem et dannelsesperspektiv, givet af Biesta.

Fremgangsmåden kan forekomme rodet, men dette har sine fordele. Læseren er på denne måde med gennem opdagelseskonteksten for den senere analyse og diskussion. Rod er et begreb der knyttes essentielt til kreativitet hos Tanggaard, og kan derfor være med til at binde an mellem projektets form og indhold. En omskrivning af redegørelsen for kreativitet defineret ud fra områder eller emner, der først er fundet efter en sammenlignende analyse af de to teorier, kan desuden betyde at emnet begrænses og vil betyde at der performes en anden kreativitet.

Diskussionen til sidst i opgaven binder teorierne sammen og skaber en orden af rodet.

Denne opgave er således skrevet med en vis kreativitet og med en bevidsthed om, at undersøgelsen og beskrivelsen af kreativitet, også er performativt med i konstitueringen af kreativiteten.







## 2 Læring og dannelse

Da læring og dannelse er kernekoncepter i opgaven, må det udlægges nærmere, hvordan de forstås. I det følgende redegøres kort for forskellige læringssyn, og der gives et perspektiv på spørgsmålet om dannelse, som bruges i den senere diskussion af hovedteorierne.

### 2.1 Læringssyn



For at kunne vurdere og diskutere en læringsteori er det nødvendigt at se på teoriens definition af læring, såvel som synet på det lærende menneske i teorien. Beck, Kaspersen og Paulsen (2014) klassificerer tre overordnede læringssyn som et værktøj til at give et metaperspektiv på læringsteorier. Disse er henholdsvis det reaktive, aktive og interaktive læringssyn (Beck et. al., 2014, s. 25).

Det reaktive læringssyn betegner teorier inden for en tradition, hvor læring hovedsageligt er en ydre adfærdsændring som resultat af et årsags-virkningsforhold.

Læring sker ude fra og ind, og styres først og fremmest af ydre mekanismer og ikke af den lærendes motivation, velvilje eller tilbøjeligheder (ibid., s.19). Her kan det lærende menneske reduceres til en samling af kausal, tillært adfærd, da den menneskelige adfærd ikke er fri og opstået af 'sig selv', men som følge af påvirkninger udefra. Her kan man altså tale om *indlæring*. Målet med undervisning er således at knytte den rigtige adfærdsrespons til bestemte input. Det drejer sig altså ikke om, hvorvidt eleverne forstår, *hvorfor* denne respons er den rigtige (ibid.). Det reaktive læringssyn er en aktualitetstænkning, hvor det er ydre aktuelle hændelser, der forårsager læringen. Det lærende menneske bestemmes udefra af omgivelserne, hvilket er en tingliggørelse af mennesket, en antihumanisme (ibid., s.25).

Det aktive læringssyn er knyttet til en humanistisk læringsopfattelse, hvor menneskets anses som et unikt væsen med særlige læringsmuligheder (ibid., s. 20). Her er læringen et aktivt selvforhold, hvor mennesket udfolder iboende potentialer af egen kraft og vilje. Læringen foregår så at sige indefra og ud modsat det reaktive læringssyn (ibid.). Omgivelserne har stadig betydning for vores læring, da de enten kan facilitere eller forhindre vores muligheder for at

udfolde os, men kun som midler for menneskets læring. Mennesket bestemmer således sig selv gennem selvstændig aktivitet.

Her er der tale om en potentialitetstænkning. Udviklingen af potentialer sker i en gradvis overgang fra latente potentialer, der ikke umiddelbart kan realiseres, til fuldt ud aktualiserede potentialer, der kan aktiveres igen og igen (ibid., s.21).

Det interaktive læringssyn tager udgangspunkt i det humanistiske læringssyn, men forsøger at overskride det. Dette syn gør op med den rigide målestok i humanismens tanker om mennesket og påstår, at det ikke er forhåndsgivet hvilke potentialer, der findes i mennesket, men at disse ændres med den dynamiske omverden (ibid., s.22).

Her er mennesket ikke bestemt, men bestemmes hele tiden med frihed og vilje til at overskride sig selv. De menneskelige potentialer, såvel som idealet for mennesket og dets læring, er ikke givet, men er under konstant tilblivelse. Dette kan også forstås som om, at mennesket først realiserer sine muligheder gennem sine udtryksformer, udvikling af teknologier og interaktioner med omverdenen (ibid., s.23).

Læringen er således ikke noget, der kun sker enten udefra og ind eller omvendt, som i de to ovenstående perspektiver, men noget der sker mellem mennesker og omgivelser, og det pædagogiske fokus er således på relationen (ibid.). Læring transformerer det mulige i relationen mellem individ og omverden, og ændrer begge dele. Det er et transhumant menneskesyn, hvor individet bestemmes ved komplekse begivenheder, som det selv deltager i (ibid., s.25).



### 2.1.1 Læringspluralisme

Går man et plan højere end det metodiske, er det muligt at tilslutte sig mere end et læringssyn. Ideen om, at det er gavnligt at trække på mere end én læringsteori kaldes læringspluralisme (Beck et. al., 2014, s. 12).

En form for pluralisme, er forsøg på at samle forskellige læringsteorier til én stor teori, altså en læringsholisme. Her mener man, at det optimale udgangspunkt for indlæring opnås gennem en kombination af flere læringsformer.

Faren ved at læse adskillige teorier under én paraply er, at man nemt kan komme til at overtillpasse teorierne til de samlende betegnelser og miste teoriernes unikke detaljer.

En holisme kan ligeledes risikere at ende ud med et udhulet læringsbegreb, hvis det udvides og abstraheres i høj grad for at kunne favne alle typer læring (ibid.).

En anden position er en åben læringspluralisme. Grundtanken bag denne er, at alle læreprocesser ikke lader sig bedst forklare og påvirke ud fra én samlet læringsteori. Her er plads til en individuel vurdering af læringsteorier med blik for, at hver teori kan fange forskellige aspekter af læringen samt et kritisk blik for forskelle på både metodiske, operative og bagvedliggende plan. Ved at bevare en åben læringspluralisme, kan det undersøges, hvorvidt forskellige læringsteorier kan supplere hinanden og tilsammen øge forståelsen for læring som multifacetteret fænomen (ibid.)

I det indeværende projekt behandles de inddragede teorier først og fremmest ud fra en åben læringspluralisme, hvor de forskellige teoriers læringssyn og læreprocesser bringes i diskussion. Der vil dog også indgå refleksioner over, hvordan og hvorvidt de kan spille sammen og eventuelt indgå i en holistisk fortolkning.

## 2.2 Biestas dannelse



Læring og dannelse er to begreber, der går hånd i hånd, da læring altid indeholder en normativ dimension (Beck, et.al., 2014, s.15). Et dybere blik på dannelsesidealet i læringsteori, kan være sigende for det bagvedliggende menneskesyn og selve formålet med læring og uddannelse.

For at kunne diskutere Tanggaard og Sørensen som dannelsessteorier inddrages Biestas teori. Ligesom de to foregående teoretikere, mener Biesta, at vores sprog for læring skal udvikles. Spørgsmål om uddannelse og uddannelsessproget skal relateres til relevante problemstillinger i dag. Det kan ikke gøres ved at holde fast i det gamle sprog, da det besvarede datidens problemstillinger og ikke nutidens. Biesta vil gerne udvikle et helt tredje sprog og udvikle et ordforråd, der kan hjælpe med at svare på spørgsmål, der ikke er plads til i læringssproget i dag.



## 2.2.1 De tre uddannelsesfunktioner

Begrebet læring har gennem en årrække taget over for begrebet uddannelse, hvilket, ifølge Biesta, er problematisk. I læringsproget er det svært at tale om formål, hvilket er lettere i et uddannelsessprog. Der er dog også positive sider ved læringsproget, da læring er mindre formel og mere fri end uddannelse. Den lærende kan lære uden en decideret lærer, læring kan ske overalt, og der tales om livslang læring.

I et uddannelsessprog er det lærerens ansvar at bringe det rigtige indhold ind i undervisningen og holde fokus på sagen. I et læringsprog er fokus på udbyttet hos eleverne, og hvad der fungerer for den enkelte (Biesta, 2011, s.81).

Biesta udvider læringsproget og fokuserer på forskellen mellem læring og dannelse. Dette gøres ved brug af begreberne kvalifikation, socialisation og subjektifikation (ibid., s.31).

Kvalifikation er en grundlæggende funktion i de varierende uddannelsessituationer. Kvalifikation er et spørgsmål om at udvide individets handlingsmuligheder. Dette kan både være introduktion til generelle kulturelle væremåder eller vidtrækkende livsfærdigheder såvel som helt specifikke teknikker og metoder til bestemte fag i en uddannelse (ibid.).

Socialisation er en proces, der handler om at indføre eleven i specifikke sociale og kulturelle ordener. Dette kan ske mere eller mindre bevidst eller styret i uddannelsessituationer, hvor skoler og lærere kan opstille krav til god, social opførsel både nu og som det forventes videre i livet. Her bliver individerne lært at deltage i eksisterende måder at handle og være på (ibid., s.82).

Subjektifikationen forstås som en form for modsætning til socialisationen. Dette er en individualiseringsproces, hvorved individet bliver et subjekt. Dette kendetegnes ved en uafhængighed fra de eksisterende ordener, som unikke måder at være til på. Det er i denne del af en uddannelsesproces at individet emergerer som unikt, og det er således, ifølge Biesta, nødvendig for den dannende del af uddannelse (ibid.). Hvor individet bliver sat i social kontekst under socialisationen og på sin vis finder 'sin plads' der, er subjektifikationen ensbetydende med, at individets plads er kendetegnet ved ikke at være givet på forhånd af skabeloner (ibid., s.118).

Biesta kritiserer, ligesom Sørensen, humanismen for at begrænse mennesket. På trods af, at der tales om tilsynekomst i humanistisk perspektiv, er denne yderligere defineret ud fra flere parametre, der er givet på forhånd (ibid.). Den unikke emergens bør stå som idealet for uddannelse.

Biesta vil således tilslutte sig et interaktivt eller pluralistisk læringsyn.



## 2.2.2 Dannelse og æstetik

Da æstetik og kreativitet traditionelt set er tæt sammenknyttet, vil der kort inddrages en læsning af Biesta i forbindelse med æstetikken, som uddybende baggrund for en diskussion af dannelse og kreativitet, som denne fremstår i Sørensens og Tanggaards teorier.

Adamsen (2014) behandler æstetik ved hjælp af Biestas tre dimensioner af uddannelse, som gennemgået ovenfor. Han inddrager kreativitet og æstetik som en nødvendig dimension for opøvelse af subjektiv dømmekraft, kritisk sans og selvindsigt. Dette bliver således et nøglefelt for subjektificeringsprocessen (Adamsen, 2014, s.90). Kvalifikationen beskrives her som automatisk givet i en uddannelsessituation, og Adamsen finder, at socialiseringen sker helt automatisk. Derfor er subjektgørelsen den mest interessante funktion at tage fat i.

Uddannelse gennem socialisering er en introduktion til rationelle fællesskaber, hvor du i kraft af fællesskabet bliver repræsentant for dette i andre sammenhænge. Dette er dog ikke nok, da individet må have en stemme, der er sin egen, og muligheden for at være sit eget unikke selv. Her indføres fællesskabet for dem, der ikke har noget tilfælles. Dette fællesskab opleves, når det rationelle fællesskab afbrydes.

Dette illustrerer, hvor svært det er at tage højde for subjektet i en uddannelsessammenhæng (ibid., s.92).

Æstetikken fordrer en fri, aktiv medvirken. Adamsen mener, at æstetik reduceres til et kreativitetsbegreb, som ikke favner den æstetiske kommunikation. Det er denne kommunikation tilbyder individer muligheder for selv- og verdensforståelse, der perspektiverer socialiseringen som passiv overtagelse af konform kultur (ibid.).

Æstetik består i en sammensmeltning af form og indhold, hvis symbolske karakter ikke kan oversættes. Fordi målet ikke direkte kan henføres til en nyttekategori, er der mere frihed til

eleven. I en testkultur negligeres form, men i det æstetiske arbejde smelter form og indhold sammen og fordrer en mere holistisk tolkning (ibid., s.94).

Den indre frihed, *vitae contemplativa*, er problematiseret i moderne tid, fordi kosmos, natur og menneske hele tiden sættes i kausale forbindelser, der illustrerer vores mål-middel-tænkning. Det er ikke nødvendigt at konstruere en særlig subjektgørelse som hos Biesta, hvis man fokuserer på frihed som noget mere end blot udtrykt i handling, og i æstetikken prioriterer den indre frihed (ibid.).

En accept af Biestas unikke emergens som en del af dannelsen, betyder i denne læsning, at dannelsesstanken i eminent forstand er forbundet med det æstetiske. Dette skyldes, at dannelsen, ligesom æstetikken, ikke kan have sit formål uden for sig selv (ibid., s.95). Det bliver således kulturen og æstetikken, der gør os frie.



### 3 Sociomateriel kreativitet

Kreativitet er et af hovedbegreberne for projektet, og dette udfoldes ved hjælp af Lene Tanggaards beskrivelse heraf. Hun arbejder med at udvide kreativitetsbegrebet, både i forekomst og form, der byder et spændende perspektiv til den senere læringsfilosofiske læsning.

Sociomateriel kreativitet i hverdagen er en forholdsvis ny trend i den psykologiske kreativitetsforskning. Denne forståelse bryder med den tidligere opfattelse af den individorienterede kreativitet (Tanggaard, 2012, s.20). Tanggaards perspektiv forankrer kreativitet i social praksis fremfor den traditionelle tilgang, der fokuserer på intellektuelle og individuelle evner fremmende for kreativiteten.

Den sociomaterielle kreativitet indbefatter en inklusion af vores omgivelser, hvor materialer og artefakter ses som substantielle komponenter af selve kreativiteten (ibid.)

Den gængse teori om kreativitet i dag er, at kreativiteten formodes at være til stede i ethvert individ, på trods af den sjældne forekomst af genier (ibid., s. 21). Individet ses som centrum for og ophav til kreativiteten. Der er en generel konsensus i forskningsmiljøet om, at kreativitet består af fire interaktive komponenter; personer, processer, produkt og pres<sup>1</sup>.

Det er dog problematisk at forklare relationerne mellem de fire komponenter, hvis individet er eneste ophav til kreativiteten (ibid.). Tanggaard finder det nødvendigt at se det sociale som mere end en tom beholder for individet; hun vil fremhæve kreativitetens materielle basis og situerede form og i højere grad knytte kreativiteten til hverdagslivet i forsøget på at undgå at begrænse den til exceptionelle individer og tankeprocesser (ibid.).

Tanggaard opstiller tre hovedteser (ibid.);

1. Kreativitet er et hverdagsfænomen, der resulterer i kontinuerlige processer af 'verdensskabelse'.
2. Der er et tæt forhold mellem mennesker og materielle værktøjer i kreativitetsprocessen.
3. Der er et tæt forhold mellem kontinuitet og fornyelse, hvilket betyder, at materialer, værktøjer, ting, institutioner, normative praksisser og 'måder at gøre ting på' der allerede er i verden, fungerer som udgangspunkt for nye kreationer.

Disse uddybes i det følgende.

### 3.1 Kreativitet som hverdagsfænomen

Tanggaard behandler hele organismen i sit miljø som analyseenhed for at eliminere opfattelsen af adskillelse mellem individ og omgivelser (ibid., s.22). Hun taler dog stadig om både individ og omgivelser som adskilte fænomener.

Det kan være en ren sproglig nødvendighed, da vi endnu ikke har begreber for mennesket som fænomener, fuldt integrerede i komplekse netværk, men falder ellers under Sørensens kritik af hybrider som opretholdende falsk dikotomi.

---

<sup>1</sup> pres beskrives som de miljømæssige eller kontekstuelle faktorer, der påvirker fremspiringen af kreative produktioner

Kreativiteten under det nyere Jeg-paradigme handler om divergerende tænkning som modsætning til konvergerende tænkning, hvor du kan ræsonnere logisk og besvare veletablerede spørgsmål (ibid.).

Det sociomaterielle perspektiv involverer en analyse af materialitetens betydning for kreativiteten, hvor materialitet her bruges i betydningen af ting, artefakter og fysiske betingelser. Dette er dog stadig med en forståelse for at 'nødvendige' intellektuelle ressourcer skal være tilstede for at kreativitet kan finde sted. Her nævnes evnen til at skabe nye synteser ved at kombinere indsigter fra forskellige områder, evnen til analytisk at identificere ideer med potentiel værdi og evnen til at oversætte ideer til praksis (ibid., s.22).

Her bliver teorien i særdeleshed sociomateriel, da indlemmelsen af det materielle sker adskilt fra det sociale og med en klar opdeling mellem intellekt og materialer.

Det er desuden en beskrivelse af intellektuelle ressourcer, der er meget farvet af forhistoriens genitanke. Den er spredt ud blandt alle individer ved at være et spørgsmål om ressourcer, der kan testes, og på sin vis gradbøjes, fremfor et mystisk 'enten-eller værende'.

Tanggaard beskriver de kreativetsfunderende intellektuelle ressourcer som værende materialiserede, legemliggjorte fænomener i overensstemmelse med en 'sand' relationel forståelse for tanke-, lærings- og kreativetsprocesser.

Denne forståelse understreger, at kognition er et spørgsmål om at forstå praksis, at læring involverer en ændret deltagelse i social praksis, og kreativitet involverer en form for transformation og genskabelse af disse sociale praksisser (Tanggaard, 2012, s.22).

*We are all constantly engaged in changes, and it is impossible to separate creation from creator - or the materials from the people who create. In the same way, a material can be regarded creative in its confrontation with people, who respond to the objects hardness, its softness, or whatever the object can do for them.*

(Tanggaard 2012, s. 24)

Kreativitet skal ikke blot defineres som tilegnelsen af nye ideer gennem isolerede former for divergerende tænkning hos individer, men også som en kollektiv realisering af disse ideer på meningsfuld vis inden for social praksis (ibid.). Tanggaards teori afviser ikke kreativitet som en højere orden af tankeprocesser, men afviser opfattelsen af disse som radikalt adskilt fra den mondæne hverdagskognition.



Vi lever i en verden, der er i konstant skabelse(-genskabelse), og vi er kreative i den tilpasning og improvisation, vi udfører, for at bevare vores plads i verden. Vi transformerer, ændrer og fornyer hele tiden eksisterende traditioner og levevis (ibid., s. 23). Anskuelsen af kreativitet som ændring i sociale praksisser og deltagelsen heri medfører et blik for de forandringer, der ikke finder sted som følge af bevidst og divergerende tænkning, men snarere indtræder ubevidst og som følge af konvergerende tanker, vaner og daglig kulturel praksis.

## 3.2 Materialiserede tilblivelser

Tanggaard eksemplificerer den sammenviklede sociomaterialiserede forståelse af kreativiteten ved at påpege, hvordan et design ikke er noget uden materialer. Alle nye ideer kræver materialer.

Kreativitet eksisterer i den dialektiske relation mellem individer og materialer i sociale praksisser. Tanggaard fremhæver, at det er nødvendigt med andet end test af divergerende tænkning, hvis psykologien som videnskab skal opdage, at det er i den dialektiske relation, at kreativiteten findes.

Man bør i stedet se på studier af design og arkitektur for inspiration. Her fremhæver Tanggaard et studie, der påpeger at materialitetens rolle er dens evne for at tale til flere af vores sanser, hvilket peger på en større betydning af interaktioner og kropsligt engagement end tidligere antaget (Tanggaard, 2012, s.25). Hun konkluderer, at kreativitet er relationel, da vores kontakt med og mødte modstand fra materialer ofte forårsager nye tanker og ideer.

Tanggaard fremhæver menneskeskabte artefakter med deres tildelte meningsfuldhed som værende vigtige i denne tilnærmelse af hendes tredje tese omkring kontinuitet og fornyelse (ibid.). Materialerne tilskrives her både en historicitet og en mulighed for at være del af performativ handling i fremtiden.

Tanggaard bruger begrebet materialitet flere steder, men i en anden betydning end den, som Sørensen definerer. Materialitet er hos Tanggaard en fællesbetegnelse for de forskellige materialer, der omgiver os og på forskellig vis indgår i en kreativetsproces. Materialitet bliver

en form for betegnelse over alt dét, der ikke er en del af vores kognitive bevidsthed. Dette er med til at fastholde en dikotomi i teorien, hvor kognition og fysiske egenskaber er væsentligt forskellige og adskilte fænomener som udgangspunkt. De kan ganske vist spille sammen og påvirke hinanden, men dette er på trods af forskelligheder og ikke grundet et eksistentielt overlap i deres natur.

Det er blandt andet en sådan umiddelbar adskillelse i definitioner, som Sørensen vil gøre op med ved hjælp af sit materialitetsbegreb.

Sammenhængen mellem fornyelse og tradition figurerer som en stor del af Tanggaards udredelse af kreativiteten. Hun fokuserer hermed mindre på selve 'nyhedsværdien' af kreativitet og vil opfatte kreativiteten som en form for tilpasning til og respons på de muligheder og barrierer, vi lever med i denne verden, der netop er kendetegnet ved altid at 'være på vej' i en tilblivelse fremfor allerede at være skabt (ibid., s.26).

Når vi er kreative, producerer vi sjældent viden, der er helt og aldeles adskilt fra egen og andres tidligere viden; det er nærmere en ompakning af viden, en genskabelse af noget, der tidligere har engageret os eller en improvisering på baggrund af tidligere viden, som vi måske endda har haft glemt (ibid.).

Tanggaard udfolder det førnævnte ved at tage fat i en diskussion mellem forskellige opfattelser af 'tyveri' i forbindelse med kunstnerisk produktion; en problematik der dog ikke nødvendigvis kan afledes af vores definitioner af kreativitet, men snarere et spørgsmål om kommercialisering og ophavsret.

Kreativitet indeholder på samme tid det genkendelige og det uventede; det er legemliggjort af fortiden, der transformeres til det nye. Hun understreger emotioner og forventninger som influerende på kreativiteten, når denne ses som et socialt fænomen (Tanggaard 2012, s. 27). Spørgsmålet om at distribuere kreativiteten bliver et tidsligt anliggende; et sammenspil mellem fortidens kultur og fremtidens innovation. Det sociale element i kreativiteten betegnes ligeledes ud fra tidslige parametre.

McDermott (iflg. Tanggaard 2012) beskriver kreativiteten som en proces, hvor individer, der frembringer gennembrud, ikke anskues som enestående, men som led i en kæde. Fejringen af et enkelt individ som kreativt ophav er derfor fejlagtigt - og farligt - da vi risikerer at begrænse vores syn og afskrive andre individer som værende ukreative (ibid., s.28). Der kan stadig tales om store og små innovative bedrifter, men deres vigtighed vurderes ikke ud fra hvilket geni, der har udtænkt dem; de skal snarere ses som strategisk placerede i en bevægelig konstellation af hændelser (ibid.).

Tanggaard citerer Hastrup (ibid., s.27), der lader kreativiteten kendetegnes ved at kunne sætte andre i bevægelse; at producere noget nyt, adskilt fra den etablerede orden men alligevel forståeligt fra andre verdenssyn. Kreativitet handler ikke blot om at få en god idé, men også den proces, der realiserer ideen og resulterer i en fornyelse og ændring af sociale praksisser (ibid.). Det er vigtigt at have en balance mellem opfattelsen af kreativitet som noget socialt og samtidigt bevare blik for kreatørens oplevelse og subjektivitet. Herved konceptualiseres det kollektive og subjektive som dialektiske modsætninger (ibid., s.28).

Tanggaards underliggende bekymring for at anskue kreativiteten som noget, der udspringer af enkelte (geniale) individer, er, at denne adskillelse mellem kreative og ukreative bruges som kneb mod at legitimere en social udskilning, der ikke har noget at gøre med sand kreativitet (ibid., s.29).



Teoriens teoretiske opråb er en drejning af kreativitetsforskning, der skal fokusere mere på den relationelle dynamik mellem mennesker og artefakter i hverdagens sociale praksisser. Dette skal ikke være personfikseret, ej heller skal forskeren blot lede efter det nye, men snarere søge en kreativitetens genealogi, der også undersøger forhold og den dialektiske spænding mellem det eksisterende og det nye (ibid., s.30).

Hvis vi vil lærer at være kreative, må vi kultivere, dyrke eller uddanne vores evne til at blive bevidst om nye landskaber; til at føle, notere os eller søge efter det nye ud fra vores viden om det allerede eksisterende. Gennem uddannelse kan vi blive bevidste om hvilke stier, der allerede er trådt i vores sociale praksisser og institutioner, hvilket gør os i stand til at lede efter nye. Vi kan ligeledes blive bevidste om, hvordan de kollektive og subjektive aspekter af kultur og kreativitet kan konceptualiseres som dialektiske modsætninger.



Tanggaards teori er altså åbnende for kreativitetsbegrebet i forhold til tidligere psykologiske paradigmer ved at fokusere på samspejlet mellem omgivelser, historicitet og individ, men der opretholdes stadig væsensforskelle mellem individ og artefakter. Kreativiteten søges placeret i spændet mellem subjektivt og kollektivt, men dette spænd er problematisk og formår alligevel ikke helt at fraskrive sig den individuelle aktivitet som udspring for kreativiteten.

### 3.3 Et nyt sprog

Tanggaard er medforfatter til en kreativitetsantologi, hvor forfatterne vil åbne kreativitetsbegrebet gennem flere, brede beskrivelser af fænomenet. Det er en modstand mod den klassiske ordbogstilgang, hvor definitionerne låses fast og begrænses (Glavenau, Tanggaard & Wegener, 2016, s.2).

I bogen beskrives indledningsvist kaffepausen som en hybrid mellem arbejde og pause, hvor der er frihed til løs samtale, men hvor der alligevel også bliver diskuteret problemer og delt viden, der er relevant for det arbejde, der holdes pause fra.

Kreativitetens felt (i forskningsperspektiv) har længe siddet fast i de samme ord og koncepter; afvigende tænkning, association og kognitive koncepter har domineret. I de senere år har kompleksitet og globalisering vundet ind som termer i kreativitetstanken. Kreativitet og innovation er ifølge Tanggaard søstertermer (ibid., s.80), hvor innovation har været med til at flytte forståelsen af kreativitet mere mod designtænkning.

Konsolideringen af et forskningsområde kræver en vis konsekvens i brugen af tilknyttede termer og deres betydning, hvilket også gælder studiet af kreativitet. Dette hjælper med at institutionalisere feltet, men er ligeledes med til at begrænse kreativiteten i udviklingen af dette, samt arbejdet inden for feltet (ibid.).

Antologien vil forsøge at transcendere konsolideringen og de kreative begrænsninger uden at opløse feltet for kreativitetsforskning inden for psykologien og i stedet byde på et nyt, nordisk perspektiv (ibid., s.4).

Kategorier er forskernes konstruktioner, og mange af de psykologiske kategorier eksisterer ikke i verden som sådan. Ved at tilskrive vores verden meninger, producerer vi former for organisering, der til gengæld producerer materielle arrangementer, mulige subjektpositioner samt vidensformer. (ibid., s.5) Kategorierne kan ikke undslippes i en forskningsproces, men de kan udfordres, udvides og opløses gennem nye perspektiver.

Det er i dag meget almindeligt at tale om den kreative person, og der findes masser af litteratur om hvem, der kan være en kreativ person, men mindre om, hvad den kreative person er; hvad er det præcis ved eller i vedkommende, der gør hende kreativ? Det kreative bliver oftest

beskrevet som selve kreationen, hvilket kan lede mod en udhuling af kreativitetsbegreb, der indenfor denne tankegang, for klarheds skyld, kunne erstattes af 'kreere'.

Opgaven, der er stillet til antologiens bidragsydere, lyder: *please think about a concept (...) that is not usually associated with creativity but could help us develop a new way of understanding creativity as a dynamic, relational, developmental phenomenon* (ibid., s.6)

Dette må siges at være et stykke bestillingsarbejde, som, på trods af vide rammer, har en klar forventning til kreativitetens væsen, hvilket teksterne bør understøtte - et greb, der virker malplaceret i et perspektiv, som faktisk har blik for diskursens konstituerende og begrænsende magt.

Formålet er ikke at forkaste alt tidligere teori omkring kreativitet eller at opfinde den kreative, dybe tallerken - formålet er at få læseren til at tænke over kreativitet på en ny måde og måske finde nogle af de præsenterede termer brugbare i praksis.

I antologien forefindes en læsevejledning, der tager læseren i hånden og opfordrer til at 'lege' med læsningen og fravige den klassiske rækkefølge fra kapitel 1 til slut - enten gennem en af de tematiserede omveje, forfatterne stiller op, eller *the haphazard way*, hvor de dog også foreslår, at man læser fra slut til begyndelse (ibid., s.7). En sådan guidet leg er en balance mellem metode og rod, hvilket knyttes sammen med kreativiteten i det følgende afsnit.



### 3.4 Rod som kreativt begreb

Der er potentielt kreative kræfter i rod og følelser af ensomhed og tab (Juelsbo & Tanggaard, 2016, s.78). Tanggaards afklaring af dette tager udgangspunkt i en fortælling fra Wegener, der på skrive-ferie føler sig fanget af det rod, hun får lavet med diverse papirer og noter. Rodet betyder dog, at hun reflekterer over egen skriveproces på en ny, givende måde.

At skabe orden i rod er essentielt dét, kreativitet handler om (ibid., s.79).

Man kan ikke forklare processen ud fra udfaldet, men udfaldet kan forklares ved et direkte blik på dynamikken mellem den igangværende aktivitet og dennes umiddelbare kontekst.

I dag er det Design-tænkning, der vinder frem, en opfattelse af design og kreativitet som en problemløsende og således målrettet proces, der drejer sig om tilpasning af tilgængelige teknologier til folks behov og forretningsstrategier.

Design-tankegangen er af Brown (iflg Tanggaard, 2016, s.80) delt ind i tre faser; Inspiration, Ideation og Implementation.

Inspiration involverer blandt andet at stille spørgsmål, brugen af brugerorienteret forskning, afklaring af forretningsbegrænsninger, deling af indsigter og involvering på tværs af discipliner. Ideation, idéfasen, kan inkorporere brainstorming, skitsearbejde, konstruering af rammer og scenarie, deling og kommunikation med teamet, udvikling af prototyper og udførelsen af tests. Implementeringen består af at præsentere sin case til firmaet og implementere ny viden. Tanggaard opponerer mod denne inddeling af Design-faserne, da processen i praksis oftest er langt mindre struktureret end som så (ibid.).

Dette illustrerer dilemmaet ved at ville beskrive kreativitet og metoder; faren for kunstig begrænsning og forsimpning. Præmissen for Tanggaard er, at kreativitet i hverdagslivet handler mere om rod end metodologi. Dette præsenterer dog et problem, når kreativiteten sættes i forbindelse med læring eller institutionaliseres, da det er svært at lære fra andre uden metoder. Opgaven i arbejdet bliver at finde en middelvej mellem metode og rod (ibid., s. 81).

Mange kunstnere arbejder i dagligdagen ikke ud fra en genial idé eller en følelse af stor inspiration, men med en trial-and-error-tilgang, der nærmere er en eksperimenterende kreativitet. Rodet, som Tanggaard og Juelsbo indfører i kreativiteten her, udfordrer tanken om kreativitet som udspringende fra Ideation-processen. Det bliver nærmere en bevægelse frem og tilbage med fejl, flere forsøg og gradvis progression.

Tanggaard og Juelsbo læner sig op ad den tyske pragmatiker Hans Joas og dennes skrifter om situeret kreativitet. Her er menneskelig kognition og læring ikke isolerede processer af mental tilpasning, men en del af livet selv. Livspraksis og menneskelig handling er kreativ handling. Det er en falsk kausalitet at konkludere, at mennesket først udformer planer mentalt og derefter handler i praksis. Begrebet situation erstatter middel-mål-logikken, fordi det er den specifikke situation der fremkalder perception, kognition og formuleringen af planer, hvilket kræver kreativitet (ibid., s. 82).

Kreativitet er ikke kun en egenskab bestående af mentale processer og afvigende tænkning, men også af en fundamental, korporal, aktionsbaseret kapacitet for at kunne tilpasse sig det uventede. Kreativiteten hjælper med at stabilisere en verden i konstant forandring.

Tanggaard og Juelsbo viser, at fokus på kreativiteten i hverdagssituationer giver indblik i en kreativitet, der er situationelt bestemt, hvilket problematiserer muligheden for at tale om kreativitetsmetodologier (ibid., s.83). Det må derfor også siges at være oplagt at bringe teorien i dialog med Sørensens minimale metodologi. Denne svarer godt overens med Tanggaards pragmatiske og semistrukturerede kvalitative tilgang.

Det er dog nødvendigt med en form for metode for skoler, der vil undervise kommende designere (eller andre kreative tænkere). Desuden er formuleringen af afgrænsede metodiske principper med til at etablere disciplinær status og give anerkendelse inden for feltet (ibid., s.84). Klart definerede metoder er ligeledes med til at konstituere og opretholde et praksisfelt. Metoder og principper kan dog hurtigt blive begrænsende for netop kreativiteten.

En illustration af og en mulig løsning på metodeproblemet findes i mesterlæren, som det ses i flere uddannelser i dag- Her er det de nytilkommende, der har nytte af retningslinjer og metoder, men ekspertpraksis kræver nærmere at disse glemmes igen.

Læring bliver her et socialt ontologisk anliggende, der drejer sig om at ændre vores livsførelse til at kunne deltage i bestemte kontekster og gøre det rigtige på det rigtige tidspunkt. Mesterlære er dog en forholdsvis elitær uddannelsesform, da alle ikke har samme muligheder for at lære af de bedste eksperter (ibid., s.85).

Tanggaard og Juelsbo konkluderer, at den situationelle viden og evne til at skabe orden og struktur i rodet er udfoldelse af kreativitet i hverdagen. Kreativitet handler mere om rod end metodologi. Det bør vi have for øje, når vi taler om at udvikle kreativitet eller kreativ praksis, da dette netop har betydning for, hvordan vi konstituerer praksis. Metoder og retningslinjer fungerer bedst som et udgangspunkt for praksis. En kombination af metodologisk, formel uddannelse og mesterlære kan tillade eleven at opnå en frugtbar dialog mellem den fastsatte metode, og hvad der kræves af den nuværende kontekst og situation (ibid.).

Den situationelle kapacitet involverer også at kunne bryde reglerne, når dette er nødvendigt; en nødvendighed, der medieres af sociomaterielle muligheder, navnlig hvad situationen og problemet byder dig. Træning af kreative egenskaber bliver således en træning af vores evner til at vurdere og respondere på givne kontekster, hvorfor vi må tillade rod og fumleri mod en praksisudvidelse ud over det metodologisk lukkede felt (ibid., s. 86).

Det er gennem deltagelse i situeret social praksis, man lærer at være kreativ i en given kontekst.

## 3.5 Pathways



Kreativitet vurderes oftest ud fra præmisserne nyhed og værdi som defineret af en social kontekst. Tanggaard vil gøre op med dette som eneste udtryk for kreativitet ved at se på vores kedelige hverdagsliv (Tanggaard, 2016, s.96). Hun forstår kreativitet som potentielle hændelser langs kreative lærings-pathways, der er skabt af, og skaber, affordances til handling (ibid., s.99).

Begrebet *pathways* (stier eller ruter) er inspireret af Lave og Wengers situerede læring og deltagelsesbaner. Pathways anvendes som centralt koncept for Tanggaard, da dette flytter fokus væk fra kreativiteten som en isoleret 'ting' og i stedet over på konkrete bevægelser og 'gøremåder'. Kreativitet er en bestemt potentialitetsdimension i hverdagslivet, der ikke ér i forvejen, og ikke altid kan forestilles på forhånd (ibid., s.97).

Uddybende for pathways bruger Tanggaard affordances, som er et begreb lånt af Gibson. Et objekts affordance er beskrivende for, hvad objekter tilbyder af interaktion. Det er ikke noget, der kun findes i objektet, men afgøres af forholdet mellem objekter og personer. Subjektet kan således også tilskrives visse affordances, eksempelvis muligheder for at kunne handle kreativt (ibid., s.99). Lærredet, penslen og malingen er affordances til maling, ligesom dét at kunne male og den, som gerne vil male, er affordances. Begrebet er således dækkende over et kontekstuel, relationelt potentialitetsnetværk i overensstemmelse med aktør-netværk-teorien. Dette begreb vil blive bragt i dialog med Sørensens materialitet senere.

Kreative stier forstået som de ruter, vi baner os gennem hverdagen, illustrerer, hvordan vores individuelle liv og social praksis er afhængige af hinanden. Det er en systemorienteret, distribueret kreativitetsmodel, der bevarer personen som analyseenhed, men på samme tid fokuserer på den indbyrdes afhængighed mellem sind og kultur (ibid., s.97).

Kreative pathways skabes i kommunikationen mellem subjekter (personer) og objekter i verden, der tillader bestemte handlinger frem for andre. Det er således tæt knyttet til affordance. Omgivelsernes affordances skaber muligheder for at etablere kreative pathways (ibid., s.99).



Et klassisk eksempel på pathways er vejen gennem uddannelsessystemet, hvor studerende får præsenteret acceptable, gængse retninger af tidligere studerende og lærere (ibid., s. 99). Dette ses eksempelvis på musikkonservatoriet, hvor de fleste uddanner sig til klassiske pianister eller musiklærere, eller når Anvendt Filosofi præsenteres som et studie, der giver mulighed for at arbejde som HR-konsulent eller gymnasielærer.

Dette opleves tosidet, hvor den studerende til dels kan være bevidst om den forventede rute gennem studiet og på den anden side får dette præsenteret som én mulighed ud af flere.

Formationen af kreative pathways defineres, når subjekter gør noget i verden. Disse kan være pathways, der improviseres i øjeblikket, eller de kan være kreative pathways, der er konstituerende for vores vej gennem livet (ibid.).

Tanggaard foreslår at se kreativitet fra en fremadskuende vinkel, hvor kreativiteten er en måde at skabe på. Den resulterer i ting og nye former for praksis, der udfolder sig, idet handlinger sker (ibid., s.100).

Studiet af kreative pathways fordrer en kvalitativ tilgang. Pathways bærer på en historicitet og er alligevel under konstant tilbliven. Selv improviserede pathways har affordances, der på sin vis er forudbestemt, eksempelvis givet ved bestemte design eller kulturelt givne funktioner.

Vi skaber og følger ofte disse pathways uden at være bevidste herom (ibid.). Der opstår dog en bevidsthed om egne mønstre. Det være sig i tanke og handling, når vores rutiner eller forventninger møder modstand, eller når vi afbrydes eller forstyrres. Her vil nye stier opstå, hvorfor sådanne situationer er specielt interessante for studiet af kreativitet (ibid., s. 101).

Kreativitet involverer at gøre noget nyt, muligvis uventet, og kombinere ting på nye måder relativt til det eksisterende. Dette bør forstås i bred forstand og ikke blot som ekstraordinære produktioner opnået ved divergerende tænkning. Kreativitet finder også sted i hverdagslivet som en proces, hvori vi danner mening og regulerer og orienterer os selv (ibid.).

Det er nødvendigt at gøre op med dikotomien mellem 'som man plejer' og 'alt skal udfordres', samt huske at det, der synes fantastisk i en kontekst, måske er helt ordinært i en anden (ibid., s.102).

Kreative pathways handler om den samtidige udvikling af personer og social kontekst. De skabes i det ordinære liv, og denne etablering kan involvere kreativitet og dannelsen af handlingsmuligheder (ibid., s.102). De eksisterer allerede som måder at bevæge sig på og handle på. De bliver på samme tid skabt her og nu af personer, der handler i overensstemmelse med forskellige sociale situationer (ibid., s.103).

## 3.6 Kreativitet som interaktivt lærings syn



I det indeværende afsnit vil lærings synet i Tanggaards teori blive overvejet. Det skal nævnes, at Tanggaard har skrevet tekster om pædagogik, der ved læsning kan give et bedre indblik i hendes opfattelse af læring og pædagogiske relationer. Til denne opgave er der fokuseret på hendes kreativitetsbegreb, da formålet er en undersøgelse af kreativitet og performativ viden læst med lærings- og dannelsesteori. Det følgende er således ikke et udtryk for Tanggaards generelle ideer om læring, men et bud på en læringsteoretisk læsning af hendes kreativitetsbegreb.

Tanggaard søger et opgør med dikotomien mellem individ og omgivelser. Hendes beskrivelse af kreativiteten tager afsæt i en afvisning af kreativiteten som udelukkende et indre, individuelt anliggende. På den anden side er kreativiteten noget, der sker i samspil mellem individet og dets omgivelser, og der er således heller ikke tale om rent optag af udefrakommende viden eller værdisæt.

Kreativiteten er altså ikke som sådan et iboende potentiale i mennesket, der kan fremelskes af det selvstændige individ. Alligevel skal der være nødvendige intellektuelle ressourcer til stede, før kreativitet kan finde sted. Det er således mennesket, der står som ophav til kreativiteten, og denne knytter an til evnen at kombinere viden fra forskellige områder og omsætte ideer til praksis.

Da det er i mødet med vores omgivelser af både social og materiel karakter, at der opstår ideer og muligheder for kreativitet, kan fænomenet ikke tilskrives individet alene. Omgivelserne er med til at starte kreativiteten, der til gengæld bidrager til transformationen af den sociale praksis.

Kreativitet er en aktionsbaseret kapacitet for tilpasning til det uventede og hjælper med at stabilisere en rodet verden.

Dette ledes mod en forståelse af, at individet, der deltager i social praksis, til en vis grad også tilpasser sig og forandres af den kreative proces. Dette knytter også Tanggaards kreativitet sammen med hendes definition på læring som ændret deltagelse i praksis. Denne beskrivelse lyder ellers umiddelbart som et udtryk for reaktiv læring, hvor adfærdsændringer er målestok for læringen, som indledes af udefrakommende faktorer.

Tanggaards kreativitet passer således godt med et interaktivt læringssyn. Beskrivelsen af det lærende, kreative menneske er dog ikke så tydeligt interaktiv, da det ikke står klart, hvorvidt de kreative dispositioner er dynamiske; om de skabes og forandres af vores omgivelser.

Kreativitet kan læres, men som udviklingen af en eksisterende evne, hvilket minder mere om det humanistiske menneskesyn. Dette stemmer ligeledes overens med hendes fremhævelse af, at alle individer er kreative – blot i forskellige grad.


Dette kan kritiseres ud fra Tangaards egen ophøjelse af hverdagens kreativitet, hvor enhver menneskelig handlen er situeret og improviseret. En sådan minimal kreativitet, der kan findes i alt, fordi enhver situation altid vil være ny, underminerer tanken om, at det skulle være nødvendigt at gøre noget særligt for at fordre kreativ læring; hvis der er mennesker, der handler, er der også kreativitet.

Dette illustrerer, at Tangaards kreativitetsbegreb ikke kun kan reduceres til et spørgsmål om at tage små nye skridt på vores pathways gennem hverdagen, men at det også handler om store opfindelser. Dette kan udredes ved at behandle hverdagens udtryk som kreativitet, der i størstedelen kan placeres hos det enkelte individ. Større forandringer kan bedst beskrives som resultatet af sociomaterielle, kreative processer, der er resultatet af et samspil mellem komplekse netværk over længere tid. Kreativiteten er således grundlæggende distribueret.



## 4 Materialitet og læring

Den socialpsykologiske undersøgelse af kreativiteten udvides hos Tanggaard med et større fokus på materialitet, hvor omgivelser, fysiske materialer og til en vis grad social historicitet spiller ind. Hendes kreativitet søger at forbinde individ og omgivelser. Estrid Sørensen søger ligeledes at bryde dikotomien mellem det sociale og materiale ved at fokusere på materialitet. I det følgende redegøres for Sørensens materialitetsbegreb, og hvordan dette kan ændre opfattelse af virkelighedsdannelse og sociale relationer. Materialitet og de tilknyttede begreber bringes senere ind i diskussionen af kreativitet og dannelse.



## 4.1 Materiale og menneske

I tidligere undersøgelser af læring fokuseres oftest på det rent menneskelige, enten som en indre eller en relationel proces. Dette er i nyere tid udvidet til en øget debat om læringsteknologi og materialerne, der tages i brug. Estrid Sørensen tager både stilling til denne centrering af den humane aktør, såvel som relationen til den materiale aktør og dennes mulighedsbetingelser for indflydelse.

Sørensens teoretiske begreber og fremstillingen heraf stemmer overens med det teoretiske indhold, hvilket blandt andet må tilskrives hendes bevidste arbejde med egen metodologi (såvel som den grundlæggende ontologi).

Hendes empiriske undersøgelser handler ikke blot om menneskelige relationer, eller hvorvidt teknologier understøtter disse som intenderet. Hun placerer sig selv i et posthumant perspektiv og siger, at mennesket ikke står over instrumenterne, men imellem dem. Instrumenterne 'bruger' også os og påvirker den læringspraksis, de bruges i.

Selve praksis er ikke længere kun human, men sociomateriel. Her er spørgsmålet ikke længere, om en teknologi lever op til de menneskelige mål derfor, men nærmere hvilken praksis, der kommer ud af denne samling af sociale og materielle komponenter (Sørensen 2009, s.8).

Sørensen er inspireret af Science Technology Society, STS; en teoriretning hvor fokus er på at studere videnskab og vidensproduktion. Formålet er at forstå forholdet mellem teknologi, videnskab, politiske systemer, sociale relationer og menneskelige værdier, og hvordan disse forhold bliver påvirket af og påvirker videnskab og teknologi. Estrid Sørensen placerer sin teori post-ANT og tilslutter sig således et vist afsæt i aktør-netværk-teori, ANT. Ifølge Sørensen er aktør-netværk teori en af de mest teoretisk sofistikerede teorier under STS-temaet, da man herunder behandler materialiteten.

Sørensen påpeger et problematisk dobbeltforhold i aktør-netværk-teori, der taler om heterogenitet, cyborgs og hybrider i forbindelse med sociomaterielle forhold, da disse betegnelser stadig fordrer en kvalitativ distinktion; at der findes noget iboende materielt og socialt (ibid., s.60). Netværk vil blive omtalt løbende i redegørelsen.

Forholdet mellem teknologi og menneske, det materielle og det sociale, findes også i vores intentioner med anvendte og forestillede teknologier. Sørensen vender læringens spørgsmål til

teknologiens nytte om: i stedet for at se, hvordan børnene leger og udvikle teknologier for at støtte dette, bør man se på, hvordan teknologierne har været med til at sætte rammen for legen. Selvom der er en intention med udviklingen af en teknologi, kan den netop i det sociale rum hurtigt blive til noget helt andet (ibid.).

Sørensen opstiller flere grunde til ikke at støtte tanken om teknologier som prædetermineret nyttige (ibid. s.9); Spørgsmålet om, hvordan de bidrager, må stilles uden et bestemt formål for øje, da det kan understøtte performativ læring og nye samarbejder. Derudover kan en undersøgelse, der transcenderer den ønskede effekt, vise, hvordan selv succesfulde teknologier også bidrager med andet end det ønskede. Man glemmer nemt, at ændringer i teknologiens design eller modifikationer i brug kan påvirke praksis. Anskuelsen af læringsteknologi som rene midler mod mål låser vores syn på læringen som en ren udefra-og-ind-bevægelse, hvilket igen begrænser læringens mulige former.

Vi må være åbne for, at vores teorier og tanker om læring formes af de materialer, vi bruger (ibid.). Dette hænger sammen med et af teoriens kernebegreber, *imaginary*, eller indbildningskraft, der i Sørensens ontologi er medkonstituerende for vores verden. Begrebet vil blive udfoldet løbende.

Sørensen fremhæver eksempelvis aboriginere i Australien for at illustrere forskellige typer viden og forholdet mellem viden og virkelighed. Her bruges performativ viden og læring. Performativitet står i modsætning til ideen om repræsentativ viden, der fastslår, at al viden kommer fra en bestemt praktisk kontekst og i højere grad er en kropsliggørelse end en repræsentation (ibid., s.16).

Aboriginernes viden om landet fremstilles gennem fortællinger og sange, der ved hjælp af metaforiske indsigter danner et korrekt kort, som alle kender til i varierende detaljegråd. De vestlige tilflyttere til Australien har haft en markant anderledes forståelse af landet, da deres viden herom repræsenteres af målinger og tegnede kort. De ved, selvom individer kan have forskellige imaginaries og bruge metaforer, er dette tilknyttet følelserne og kunstens domæne. Det har ikke noget at gøre med det virkelige land (ibid., s.13). Den grundlæggende forskel mellem disse to opfattelser ligger i, hvordan de opfatter og behandler imaginaries.

Pointen er, at imaginaries, befolkning og landet 'bliver til' sammen og således er dybt implicerede i hinanden, uanset om man som aboriginerne accepterer og performer dette, eller man som vesterlændingene benægter indflydelsen af imaginaries i sin viden (ibid.).

## 4.2 Kernekoncepter

Det er ikke kun en benægtelse af indbildningskraftens konstitutive funktion, der problematiseres. Den moderne vestlige verden italesætter stadig mennesker som aktive, hvor materialer og teknologier er passive til brug. Dette er med til at skabe en opfattet virkelighed, hvor mennesker og teknologi er klart adskilte elementer. Tilgangen til materialer i praksis er til gengæld blevet mere inkluderende, hvilket afslører vores sprog som forældet (ibid., s.27). Det er derfor nødvendigt med et nyt ordforråd til at redegøre for materialitet.

I det følgende uddybes nogle af de grundlæggende koncepter for Sørensen's teori, som senere vil blive forbindes med Tanggaards kreativitetsbegreb.

### 4.2.1 Performativitet og imaginary

Sørensen's projekt er at udvikle en metodologi for studiet af læringens materialitet. Denne kræver først og fremmest en løsrivelse fra den humanistiske arv; det konstant antropocentriske udgangspunkt. Dette implicerer en minimal metodologi, hvor teknologiens rolle i praksis ikke på forhånd defineres; definitioner er afslutninger, ikke begyndelser (ibid.). Der er tre nødvendige koncepter, der tillader forskeren at stille de essentielle spørgsmål uden at glemme, at spørgsmålene i sig selv er materiale, der påvirker den afledte teori. De tre koncepter er *participation*, *performance* og *imaginary*.

Imaginary, indbildningskraft, indsættes som koncept mod en forståelse af de indbyrdes forhold mellem og performancen af de praktiske oplevelser og erfaringer fra arbejdet i feltet, og det teoretiske analysearbejde, der følger. Dette understøtter en performativ form for teoretisering, hvor de empirisk opnåede erfaring forlænges ind i teoriens koncepter og tilgange (ibid.). Koncepter udvikles i løbet af forskningsprocessen, ikke som repræsentativ viden om en empirisk praksis, men som metodologiske koncepter, der indbefatter og oversætter de empiriske oplevelser (ibid.).

Sørensen tager her radikalt afstand fra den Kantianske opfattelse af indbildningskraften<sup>2</sup>.

Ifølge Kants teori findes der en 'virkelig' verden, Ding-An-Sich, udenfor vores berøringsflade. Vi kan kun anskue denne ved hjælp af perception og de logiske kategorier.

Vores opfattede virkelighed består af syntetiske a priori-domme kombineret med vores sanseerfaringer, og al viden er et rent epistemisk anliggende. Et land kan beskrives ved hjælp af tal, der fungerer som abstrakte, a priori koncepter, der sammen med perceptuelle erfaringer giver en beskrivelse af et finit fænomen eller objekt. Her negligeres eller benægtes landets iboende egenskaber (ibid., s.13).

Sørensen arbejder derimod med en ontisk-epistemisk indbildningskraft, som er lånt af videnskabsfilosoffen Verran. Her er forholdet mellem teori og empiri markant anderledes, end det ses hos Kant. Verran eksemplificerer dette ved hjælp af et indfødt, australsk folk; Yolngu. Yolngu-folket kender landet gennem deres slægtskab med det. De anerkender, at det er gennem deres historier om og rejser over grænser mellem forskellige tidsrum, at landets kvaliteter opretholdes. Fremførelsen af metaforiske indsigter i deres land gennem sang og historier er værdsat intellektuelt arbejde. Disse historier former et korrekt kort over landet, som alle lever, i forskellig grad af detaljerigdom. Yolngu-viden er således en performativ viden.

Den kantianske fremstilling af indbildningskraften præsenterer en vidensform, hvor arealtal og egennavne repræsenterer et land uafhængigt af menneskelig indbildning. Verran påpeger, at;

*"Maps are a particular way of living space and encode a complex set of conventions and standards, that only hold because they continue to be enacted as people make and use maps, and because a great deal of work is put into making them hold"* (ibid., s.14).

Ifølge Sørensen benægter Kant dette ved at insistere på en ren epistemisk indbildningskraft. Kort og kvantificeringer er ikke kun menneskelige kognitive operationer, der er adskilt fra landet. De er procedurer, der er medskabende for landet. Tanken om, at der findes en naturlig, neutral verden, som vi kan vide noget om, og som eksisterer helt adskilt fra menneskelig handlen, må afvises.

---

<sup>2</sup> Der vil ikke blive redegjort for Kants teori i det forhåndenværende projekt udover Sørensens udlægning af denne, da målet ikke er en diskussion af forskellige beskrivelser af indbildningskraften eller ontologi, men en udlægning af Sørensens teori.

Imaginarier kan være individuelle og kulturelt funderede, men frem for alt konstitueres de materielt (ibid.).

Al viden afledes af specifikke praktiske kontekster og er en kropsliggørelse af konteksten, mere end det er en repræsentation (ibid., s.15). Viden er altså performativ.

Sørensen bruger performance eller performativitet fremfor handling, da en handling implicerer en proces med bestemt tidslig udstrækning med begyndelse og ende. Beskrivelsen af handlinger medfører ideen om menneskelig rationalitet.

Performance beskriver derimod involveringen af en varietet af relaterede komponenter - den allerede eksisterende virkelighed, beskrivelsen heraf og tilgangen dertil danner tilsammen en sociomateriel samling (ibid., s.17).

Performance-begrebet lader os fokusere på, hvad der indgår i praksis.

Participation, deltagelse, er et koncept, der tillader spørgsmål om, hvordan materialer og andre deltagere medvirker i praksis. Fokus er ikke på deltagerne, men på hvordan komponenterne tager del i praksis, hvordan forholdet er mellem dem (ibid., s.28).

Performance fokuserer på, hvad der opnås gennem et arrangement af deltagelser. Det er ved at se på forholdet mellem forskellige deltagere, at man kan udlede, hvordan de forskellige deltagere performes (ibid., s.28). Dette hænger sammen med tilstedeværen, der vil blive uddybet senere.

Imaginary og performativitet er altså intrinsisk forbundet. Indbildningskraften har en konstitutiv funktion for det værende og for, hvordan rum og komponenter heraf performes. Dette vil blive uddybet med forskellige typer i de følgende afsnit.

## 4.2.2 Materialitet

Materialitet har i denne teori en anden betydning end den, der bliver brugt hos Tanggaard i det tidligere afsnit. Tanggaards materialitet henviser til et objekts fysiske beskaffenhed og er klart influeret af aktør-netværk-teori, hvor det sociomaterielle forhold fremhæves.

Sørensen påpeger en problematisk dobbeltbinding i aktør-netværk-teoriens forsøg på at ophæve skellet mellem det sociale og det materielle. Her argumenteres for, at intet er enten



materielt eller socialt, men derimod sociomaterielt. En sådan blanding af socialt og materielt medfører dog, at koncepterne 'social' og 'materiel' bevares som adskilte entiteter. Ord som hybrid og heterogenitet indeholder ideen om en blanding, af disse to typer entitet, og er således med til at opretholde den dikotomi, de søger at ophæve (Sørensen 2009, s.60). Det er dog i dag stadig nødvendigt med begreber som sociomateriel og hybrid, da vi performs i rumlige imaginaries, der er konstitutivt influeret af disse kategorier. Dette uddybes i det følgende.

Det er nødvendigt at have begreb for både 'materiel' og 'materialitet'. Materiel eller materielt er nødvendigt for at beskrive samlinger, der er håndgribelige og klare og derved fremstår som isolerede entiteter, der kan manipuleres af menneskets socialitet (ibid.). Materiel står for en entitet, der har opnået en ren nonhuman karakter, og materialitet står for en hybrids opnåede kvalitet, der tillader den at relatere til andre dele.

Materialitet er en deltagers opnåede evne til at relatere til andre specifikke deltagere. Dette begreb er ikke uden dobbeltbindinger selv, da det på trods af den semantiske knytning til materiel, både er beskrivende for materielle og sociale relationer (ibid., s.61). Sørensen argumenterer for materialitet som betegnelse, da der ifølge hende er et større behov for at huske på vigtigheden af de materielle komponenter, end på de sociale, menneskelige relationer, der bliver italesat i højere grad i læringsteori.

Materialiteten er således også dét, der holder et netværk eller rum samlet, da rum udgøres af relationer.

### 4.2.3 Rumlighed

Hybridens evne til at relatere til andre er, som tidligere nævnt, noget, der opnås. Deltagere i en praksis er ikke stabile eller varierende i sig selv, men er det på grund af deres relationer til andre dele. Relationer er aldrig enestående, Sørensens etnografiske undersøgelser viser komplekse sammenfiltrede relationer. Det er nødvendigt at gøre rede for samlingspunkter, interaktioner og relationer mellem dele for at kunne beskrive læringens materialitet, og her bliver rumlighed også et vigtigt analytisk begreb (ibid., s.88). Flertallige relationer udgør formationer, der skaber rum, og ved at fokusere på rummene kan man redegøre for de mønstre, relationerne former.

Sørensen indsætter rumlige imaginaries som formelle beskrivelser, der viser karakteristika af de forskellige former for relationsmønstre mellem parter, der formes af og gennem relationer i bestemte praksisser (ibid., s.27). Hun bruger rumlige metaforer til at beskrive disse imaginaries. Disse rumlige metaforer er ikke metaforer i traditionel betydning, men billeder, der skaber modtagelighed for at tænke på forskellige typer relationsmønstre (ibid. s.75).

Rum er udfoldet, og ved at indføre en rumlig tilgang kan man undgå en tilgang, der skaber en imaginary af et arrangement set fra en enkelt position. I stedet tager man med den rumlige vinkel et spredt syn på relationsmønstre, som er relative til hinanden (ibid., s.72). Rum består af emergerende, relationelle formationer, i hvilke humane og nonhumane komponenter kan deltage. De komponenter der deltager, bidrager til at performe disse rumlige formationer (ibid., s.75).

Aktør-netværk-teoriens netværk er ét relationsmønster, men Sørensen påpeger, at det netop kun er ét af flere. Sørensen præsenterer Law og Mols 3 alternative relationsmønstre; regioner, flydende rum og ild, som pendant til netværkmetaforen (ibid., s.77).

Sørensen arbejder selv videre med fire rumlige metaforer; regioner, netværk, resonans og 'flydenhed'.

Netværksrum er kendetegnet ved veldefinerede relationer mellem heterogene komponenter. Disse opnår deres identitet via deres relationer, der holder hinanden på plads i netværket. Relationerne defineres ud fra deres identiteters nærhed.

Et netværk er stabilt, men udsættes for styrkeprøver både inde- og udefra. Det kan bryde sammen, hvis flere af delene udskiftes, eller hvis det møder uimodståeligt pres udefra. Forskelligheder afklares ved enten af dissociere det anderledes eller ændre det til en allieret. Netværk er ikke afgrænsede, men uendelige (ibid., s.56).

Flydende rum er kendetegnet ved at være muterende, og disse rum vil således ikke bryde sammen eller fejle, skulle komponenterne ændre sig, bytte plads eller blive udskiftet. Det flydende ophører først, når den konstante forandring stopper (ibid., s.78). Det er ligeledes karakteristisk for flydende relationsmønstre at involvere nye dele hentet uden for rummet. Delene der indgår i flydende imaginaries er amorfe, og deres bånd er fleksible. Stabilitet opnås gennem kontinuitet, og mutationen af det flydende rum, der absorberer dele fra andre steder, gør dette uden afbrydelser. Forskelle og ligheder følges ad, og det er ikke muligt at adskille indre og ydre (ibid., s.56).

Flydende rumlighed kan, modsat netværksmetaforen, forklare teknologier som varierende og foranderlige. Stabilitet kan således også findes i forandring og varierende processer (ibid., s.85).



Resonansrum kan beskrives som et felt, der udspringer fra et centrum. Dette består også af heterogene komponenter, der identificeres ud fra den måde, hvorpå de resonerer med centrum. Relationer er defineret af harmonien mellem komponenterne. Stabiliteten af rummet afhænger af komponenternes evne til at resonere med centrum (ibid., s.55). Alle komponenter behøver dog ikke være ens, så længe de er i harmoni med de omgivende komponenter gennem relativ konsensus vedrørende centrum (ibid., s.107). Der opstår forskelligheder på grund af komponenternes varierende relation til centrum, men de har det grundlæggende til fælles, at de alle er i relation til centrum. Resonansrummet afgrænses af centrumets rækkevidde (ibid., s.56).

Regioner er homogene områder, der opdeles af grænser og består af homogene elementer. Elementerne er relaterede i ligheder på grund af deres fælles placering. Der findes både regioner og subregioner. Elementerne kan enten være en del af regionen eller ikke være det; der er en klar grænse, der adskiller indre og ydre for regionen (ibid., s.99). Forskellen mellem indhold og felt er mudret i regioner, da indholdet definerer feltet og vice versa. Noget, der performs som et regionalt imaginary, tager form af en beholder eller et felt, hvori objekter er placeret. Her kan mennesker handle, og entiteter høre til (ibid., s.97).

Regionen er stabil gennem ensartethed, hvor grænserne undertrykker forskelligheder mellem elementerne deri. Variabler bliver fordelt ud og rettet. Regionen opløses, hvis der opstår interne forskelligheder. Regionerne er faste strukturer, uforanderlige og tidløse (ibid., s.55).

En rumlig beskrivelse af en teknologi indebærer en redegørelse for karakteren af det relationsmønster, som delene udgør. Det handler om at karakterisere det relationsmønster, der dannes gennem den pågældende teknologis deltagelse. Sørensens undersøgelser viser desuden, hvordan to forskellige og umiddelbart uforenelige mønstre, som netværks- og flydende rum, kan eksistere sammen og viklet ind i hinanden (ibid., s.88).





#### 4.2.4 Vidensformer

Sørensen definerer læring som vækst i viden. Dette syn kan umiddelbart kritiseres som en gammeldags ide om kognitiv funktionalitet, men også begrebet viden udvides i denne teori. Sørensen bruger sine rumlige metaforer til at illustrere, hvordan viden kommer i flere forskellige former, og vækst er af forskellig karakter i hver enkelt form. Det er derfor uhensigtsmæssigt på forhånd at gøre sig antagelser vedrørende viden, vækst og læring. Dette bør undersøges empirisk gennem analyse af de relationsmønstre, der er på spil mellem forskellige deltagere (ibid., s.135).

Læring er dog heller ikke et spørgsmål om udefineret vækst i viden, da læring nødvendigvis er normativ. Læring er en ønsket vækst i viden, og de forskellige rum og vidensformer sætter hver især sine egne normative krav til væksten. Kriteriet for ønsket vækst, for hvorvidt læring har fundet sted og af hvilken kvalitet, skifter i takt med de forskellige rumlige formationer (ibid., s.132).

Repræsentativ viden er én vidensform af flere. Sørensen beskriver ligeledes to andre; fælles viden og flydende viden (ibid., s.136). Fælles viden spreder sig med udfoldelsen af et resonansrum, og den flydende viden er en igangværende mutation af dele og relationer. Ingen af disse vidensformer performer en skarp adskillelse mellem det menneskelige individ og andre deltagere i rummet.

På den måde tages der hensyn til, at materialer bidrager til dannelsen af praksis og derigennem formationen af viden. Repræsentative materialer er eksempelvis essentielle for repræsentativ viden. Teorien udelukker heller ikke ideen om viden som værende 'inde i hovedet', da der eksisterer mønstre, hvori viden performes som 'viden i hovedet' (ibid.)

Repræsentativ viden er valid, såfremt den har forbindelsespunkter uden for den givne situation. Kriteriet for validering er sandhed, og metoden til validation er afprøvning. Repræsentativ viden må være enten sand eller falsk. Repræsentation kan blive sammenlignet med referencer, der kan sammenlignes med andre referencer og repræsentationer gennem metoder, som eksempelvis triangulering. Det kan derved fastslås, hvorvidt de stemmer overens, og det kan bestemmes om den performede viden er gyldig. Læring her er akkumulationen af et individs evne til at kunne forbindes med referencer 'ude i verden' (ibid., s.133).

Fælles viden valideres via konsensus, og validationsmetoden er at bevidne den fælles oplevelse, der udfoldes fra centrum i resonansrummet. Den fælles viden er ikke valid, hvis ikke det lykkes de mennesker og ting, der indgår i resonansen, at bidrage til en lukket forståelse for denne viden. Forskelligheder findes i afstand mellem komponenterne og centrum. Deltagerne bliver nødt til at stå sammen og have historier, der ikke er alt for forskellige eller decideret modstridende. Læringsformen her er udvidelse af relationer og inklusionen af flere deltagere (ibid.).

Flydende viden kan ikke evalueres som enten sand eller falsk, da denne type viden ikke kan verificeres. Den kan til gengæld være rammende eller ej - 'heldig' i den givne situation. Hvorvidt den flydende viden er succesfuld bestemmes af den flydende formation, som den er i øjeblikket. Kriteriet er hvorvidt den nye viden tillader videre mutation og ønsket forandring (ibid.). Læring tager form af fortsat, gradvis mutation.

Flydende viden kan ikke valideres på afstand, som den fælles viden man kan være vidne til. Sørensen bruger i stedet begrebet witness, 'med-hed', som kriterie for valideringen af den flydende viden. Dette kræver deltagelse i den sociomaterielle viden og bidrag til mutationen heraf, hvorfor evaluering, undersøgelse og kultivering af den flydende viden går hånd i hånd (ibid., s.134).



*Et praktisk perspektiv*

Forholdet mellem viden og performativitet, mellem epistemologi og det ontiske, kan have betydning for både metodologi og resultater af faglige undersøgelser. Eksempelvis har Google over de seneste år afviklet projektet Aristoteles<sup>3</sup>, der havde til formål at undersøge, hvordan og hvorfor teams bliver effektive. Dette er gjort ud fra det klassiske, naturvidenskabelige paradigme, hvor den opnåede viden kan valideres ud fra et sandhedskriterium. Subjektivitet er en forhindring, der skal overkommes.

Projektet anvender både kvalitative interviews og kvantitative statistiske målinger for at imødekomme problemer med subjektivitet på den ene side og manglende situationelle hensyn på den anden.

---

<sup>3</sup> For mere om projektet, læs her:

<https://rework.withgoogle.com/guides/understanding-team-effectiveness/>

Projektet starter med at definere teams kontra arbejdsgrupper, hvor teams kendetegnes ved gensidig afhængighed. Effektiviteten defineres ud fra evalueringer fra ledere og medlemmer af teams, sammenholdt med målinger på salgstal. Resultaterne for undersøgelsen var, ikke overraskende, ikke overraskende.

Resultaterne viser teams, der sammen med undersøgelsen kan performe netværk og regioner, som kan producere repræsentativ viden og målbare resultater. Undersøgelsen bliver egentligt et spørgsmål om at finde praktiske eksempler på, hvordan netværk kan producere denne ene type af effektivitet. De kriterier for effektivt teamarbejde, der defineres, kan udtrykkes i fem konkrete punkter, der kan bruges som klare referencer til sociale, materiale eller psykologiske fænomener. Disse beskriver netværk, opretholdelsen heraf og vidensproduktionen deri.

Et performativt, empistemisk-ontisk udgangspunkt for undersøgelsen vil medføre en anden metodologi, som er bevidst om sin egen medkonstituerende rolle i undersøgelsesfeltet. Her er succeskriterier og definitioner resultater og ikke udgangspunkter.

Teams kan umiddelbart placeres i et imaginary som en sociomateriel hybrid, hvorfor det ville være interessant at undersøge materialiteten heraf. I stedet for at fastsætte individernes tilstedeværen, rum og vidensformer på forhånd og derved begrænse undersøgelsens felt og resultater er det nødvendigt med en åben, etnografiske tilgang.

Dette vil betyde en decideret undersøgelse af, hvad der rent faktisk performes, som ikke er låst til et bestemt imaginary. Dette giver mulighed for at blive bevidst om nye måder, som et individ kan være til stede som gruppe medlem på, hvordan teknologier bidrager, eller hvilken viden og rum, der er på spil.

Det ovenstående giver også anledning til at undersøge den læring, der performes, og udviklingen af teams.

Et blik for teamet som analyseenhed i form af flere komponenter, der performer et rum, giver nye muligheder for at tale om læring som performeret af teamet i samspil med en individuel læringsproces hos de enkelte deltagere. Dette giver også begreb for den overførsel af viden og den medfølgende oversættelse, der må ske for at beskrive et team i forhold til effektivitet og produktivitet.



## 4.2.5 Tilstedeværelse

Det kan ikke antages på forhånd, at noget er til stede. Den stærke tradition for det humanistiske perspektiv, der a priori tildeler mennesket en exceptionel position i praksis, betyder, at vi må gøre os umage for at undgå denne vildledning (ibid., s.175). Sørensen lader derfor analysen af den menneskelige tilstedeværelse være det sidste punkt i sin udredning af læringens materialitet.

Tilstedeværelse er ikke en konstituerende del af læring, men der må nødvendigvis performes en tilstedeværelse, når der performes læring.

Mennesket bliver nødt til at deltage i performancen af en tilstedeværelse for at få adgang til læring. De eneste, der kan gøre sig forhåbninger om at lære, er dem, der formår at deltage i en rumlig formation. Denne formation former den specifikke form for tilstedeværelsen, der konstituerer en uddannelsespraksis (ibid.).

Det er ikke kun teknologier og viden, der ændrer sig med de forskellige variationer af rumlige formationer; de menneskelige deltageres læringspraksis varierer også.

De enkelte læringspraksisser må beskrives som mønstre af relationer mellem humane og nonhumane komponenter, og måden hvorpå mennesket er tilstede i denne praksis må karakteriseres (ibid., s.176).

En detaljeret beskrivelse af relationsmønstre, der konstituerer tilstedeværelsesformer, afslører, hvor og hvordan der findes forbindelsespunkter, samt hvor og hvordan der opstår adskillelser. Der kan opstå sammenstød mellem forskellige tilstedeværelser, der afholder en person fra en bestemt tilstedeværelse. Gennem analyse af relationsmønstrene, vil det være muligt at se hvor og hvordan, sammenstød mellem tilstedeværelser kan ændres til alliancer ved at omarrangere de rumlige formationer, der udgør mønstrene. En sådan omarrangering kan kræve materiel investering og have materielle konsekvenser, siden en rumlig formation altid allerede er viklet ind i relationsmønstre, der ikke forbliver uberørte (ibid.).

Tilstedeværelsesformer er ikke kun ansvarlige for at tillade adgang til læringspraksis. De varierende former for tilstedeværelsen medfører forskellige typer læring. Blandt andet mutation, overføring og deltagelse er nogle af de forskellige læringsformer, som opnåes ved forskellige typer tilstedeværelsen (ibid.).

Det er således nødvendigt at forstå menneskets performede tilstedeværen i en rumlig formation for at forstå læringens materialitet. Det er ligeledes nødvendigt med en posthumanistisk tilgang for at forstå mennesket.

Et praktisk perspektiv



Her gives et praktisk eksempel på tilstedeværelser og rumlige relationsmønstre. Dette vil ikke indebære en fuldstændig empirisk undersøgelse af feltet, som det dikteres af Sørensen, men eksemplet tager dog udgangspunkt i erfaringer fra et praktikforløb. Eksemplet kan være med til illustrere, hvordan en sådan undersøgelse kan finde ud af, om sammenstød kan ændres til alliancer.

Aftenskolen AOF samarbejder med Aalborg Kommune om et projekt i udsatte boligområder. Projektet kaldes Den Nære Aftenskole og består i at starte aftenskolekurser og holde foredrag og lignende i boligområdet. Styregruppen består af to beboere fra området, to ledere fra AOF og en kommunal medarbejder. Beboernes interesser og ønsker sætter dagsordenen, mens ansatte fra AOF og Aalborg Kommune bidrager med praktiske erfaringer og facilitering. AOF hjælper med organisering, markedsføring og administration af driften, hvor kommunen bidrager med beboerkontakt og lokaler.

Der er naturligvis økonomiske omkostninger ved driften af et sådant projekt, og AOF påtager sig en del af disse, hvilket delvist dækkes ind af deltagerbetaling til foredrag og på hold. Kommunen yder et tilskud og stiller lokaler til rådighed som en del af indsatsen for resourcesvage borgere. Den sidste del af udgifterne dækkes af en fond, hvis tilskud der skal genansøges om hvert tredje år. De økonomiske hensyn sammen med ansøgningsprocessens tidspres og krav til konkretisering af arbejdet for at imødekomme opstillede mål giver anledning til spændinger i projektet.

Samarbejdet mellem de to repræsentanter for AOF og den kommunale ansatte er problematisk. AOF-folkene beskriver sig selv og deres organisation som 'med på det hele' og taler om fællesskab og tillid som opposition til bureaukrati og kontrol. Den ansatte fra kommunen beskrives af dem som anderledes bundet af bureaukrati og med en langt strammere struktur end den, som AOF repræsenterer. Ledelsen performer AOF som flydende imaginary



under pres fra omverdenens netværk og regioner. Aalborg kommune kendetegnes derimod ved relativ uforanderlighed som et netværks imaginary.

De ansatte fra AOF har en udtalt konsensus om, at den kommunale medarbejder ikke passer ind i samarbejdet. Hendes jobfunktion er meget svagt defineret, hvilket ikke ses som en frihed, men i stedet bliver grundlag for at betvivle, hvorvidt hendes job er overflødig. Hendes indvendinger og uddybende spørgsmål om praktiske gøremål og konkretisering bliver betragtet som modstand.

Det interessante i denne sammenhæng er at anskue, hvilke tilstedeværelser der performes til møder i styregruppen. Det er nødvendigt at fastlægge relationsmønstrene i situationen for at blive klogere på tilstedeværelserne, hvorfor der opstår sammenstød samt blive klogere på, hvordan de kan ændres.

Samarbejdet performes som resonansrum til møderne, hvor projektet bliver den tematiske baggrund, der i mødelokalet, om bordet og via dagsordenen får et afgrænset centrum. Forskelligheder i afstanden til centrum bliver accepteret, her som en indbyrdes forståelse for og accept af deltageres forskellige funktioner og forhold til projektet.

Der opstår problemer, når der ikke kan opnås konsensus om centrum. Dette ses både i diskussioner om, hvordan der skal markedsføres, og hvilke arrangementer der skal afholdes. Der diskuteres med henvisning til projektets formål. I den korte udgave kan AOF og kommunen godt blive enige om, at formålet er kompetence- og selvtilidsopbygning hos beboerne med højere livskvalitet og livsglæde som følge. Når det kommer til midlerne mod det mål og den nærmere definition af de grundlæggende begreber, er der dog ikke enighed.

Til et observeret møde i styregruppen placerer deltagerne sig med AOF og kommunen på hver sin side af et stort firkantet bord. Bordet performer flere tilstedeværelser med forskellig materialitet i forbindelse med mødet. Det fungerer som en kropsliggørelse af centrum for samarbejdet og er medkonstituerende for resonansrummet. Det fungerer derudover som en fysisk forlængelse af AOFs opfattede forskellighed og afstandtagen fra den kommunale medarbejder, da de kunne placere sig med bordet som adskillelse mellem dem.

AOF opfatter den kommunalt ansatte som havende en afvigende forståelse af centrum for resonansrummet, der truer stabiliteten af det performede resonans-imaginary. Gnidningerne mellem personer som komponenter af rummet kan også bringe stabiliteten i fare. Det umiddelbare sammenstød sker på den måde ved, at den kommunalt ansatte låses fast i performativitet som en, der vil forhindre.

Samspillet og frustrationerne mellem de performede tilstedeværelser kan udfoldes med en bevidsthed om forskellige vidensformer. Da der performs forskellige vidensformer, må der ske en oversættelse i overføringen af viden mellem dem, hvilket er problematisk grundet deres divergerende natur. Den viden, der performs af deltagerne til en improvisationsdramaaften, er svær at oversætte til repræsentativ form i et effektivitetsregneark.

Bevidsthed om vidensformerne og det, at der finder en oversættelse sted i relationen, kan afhjælpe fejlfortolkning og give forståelse for huller i den overførte viden. Dette illustrerer endvidere, hvorfor det kan være givende at fokusere på læring som evnen til vidensoverførsel mellem vidensformer, hvilket uddybes i det følgende.



### 4.3 Læringens materialitet

Materialitet blev i det tidligere defineret som en komponents opnåede evne til at relatere eller forbindes til andre komponenter. Læring er defineret som vækst i viden, hvor både viden og væksten heraf kan have varierende former.

Læringens materialitet defineres derfor som den opnåede evne af en vækst i viden til at kunne forbindes med andre entiteter. Læringens materialitet kan altså sammenlignes med læringsoverførsel (ibid., s.193).

Da der er forskellige typer læring, må vi tale om forskellige typer læringsoverførsel. Disse ændrer sig alt efter hvilke former for viden og rumlige formationer, læringen performs gennem (ibid.).

Sørensens fremgangsmåde er først at beskrive de praktiske enkeltheder i relationsmønstre, dernæst karakterisere den rumlige formation, efterfulgt af en detaljeret redegørelse for vidensformer og former for tilstedeværelse. Først da er det muligt at beskrive læring og læringsoverførsel (ibid.). Dette er en radikal empirisk tilgang, hvor undersøgelsen af en læringspraksis er med til at konstituere selve den praksis, der undersøges.

Afklaringen af læringens materialitet kræver, at de rigtige spørgsmål stilles: spørgsmål, der tillader os at beskrive undersøgelsesobjektets rumlige formationer. Det handler om at følge relationernes mønstre og se, hvordan de udgør den ramme eller logik, der rumligt udfolder praksis. Gennem en rumlig analyse kan man opdage konkrete forbindelsespunkter, der gør det muligt at omtænke eller -arrangere vidensformer (ibid.).

Evnen til at finde forbindelsespunkter og til at skabe broer og oversættelse mellem forskellige rumlige formationer afhænger ifølge Sørensen af modtagelighed på fem områder (ibid., s.194):

- Modtagelighed over for materialer og materialitet som performet og emergende gennem de sociomateriale arrangementer, som materialerne er en del af. Dette studeres med en minimal metodologi.
- Sensitivitet til at sammenligne etablerede og nye teknologier. Derved modtagelighed overfor de variationer der er i måder hvorpå materialer deltager i sociomaterielle arrangementer.
- Sensitivitet mod rumlige relationsmønstre frem for mod entiteter, siden viden, tilstedeværen og læring er formet rumligt.
- Sensitivitet mod mangfoldighed, da det kun er gennem en anerkendelse af en mangfoldighed af former, at det er muligt at begynde nyfortolkningen af uddannelsespraksissens rumlige formationer samt af viden, tilstedeværen og læring.
- Sensitivitet over for enkeltheder, da det er enkelthederne i uddannelsespraksis, der viser os, hvilke entiteter og relationer der skal omarrangeres for at skabe nye former for læring, viden og tilstedværelse samt bygge broer eller oversætte mellem forskellige rumlige formationer.

Den præsenterede metodologi for læringens materialitet imødekommer disse punkter, er modtagelig for forskellige former for uddannelsespraksis og kan således hjælpe os med at udfordre, nyfortolke og omarrangere disse former (ibid.).



## 4.4 Materialitet som et pluralistisk læringsyn

Sørensens teori kan umiddelbart fremstå som en kritik af henholdsvis den repræsentative viden, og dermed det reaktive læringsyn dette forbindes med, såvel som en opposition til den humanistiske begrænsning af mennesket, der ses i det aktive læringsyn.

Sørensen er dog ikke totalt afvisende over for den repræsentative viden eller de regionale vidensrum, som den tilhører. Problemet er at optage denne som den eneste rigtige vidensform og at behandle den som udtryk for en virkelig verden, fri for performativitet og ontisk betydning.

Læringen kan tage form af ændret deltagelse, som det også beskrives af Tanggaard, men hvis dette indgår som del af et resonansrum, er det omsonst at tale om en vurdering heraf uden, at den vurderende selv må indgå i rummet.

Vi performer et rum, der som dynamisk felt spiller sammen med det, vi performer i det. Uanset om den vidensform, der performes, viser os, at dette er tilfældet.

Det vil sige, at det rum, vi performer, er medbestemmende for den læring, der kan performes deri. Læringen er desuden konstituerende for rummet, da vi forstår rummet afhængigt af, hvordan vi performer. På den måde er rum, vidensform, læring og individ indbyrdes genskabende i en form, der bestemmes af den situationelle kombination, af de forskellige dele. Dette bærer en lighed med det transhumane menneskesyn i det interaktive læringsyn.

Rum kan performes overlappende med hinanden, hvilket betyder, at det enkelte individ har mulighed for at deltage i performancen af flere typer læring på samme tid. Dette kalder på en pluralisme i opfattelsen af læring.

Sørensen opererer med en læringspluralisme, som på sin vis også indeholder en holisme. Læring kan performes på flere forskellige måder som udtrykt i, men ikke begrænset til, de fire forskellige vidensformer tidligere gennemgået. Der kan dog også beskrives fællestræk ved læring i forskellige former ved at bruge materialitetsbegrebet. Her knyttes et metaperspektiv på læringen, hvis materialitet er kendetegnet ved evnen til at relatere læringen til andre elementer.

På den måde er læring både et spørgsmål om vækst inden for en type rumlige formationer, såvel som for overførslen af disse læringstyper mellem rum. Der er altså kendetegn, som går igen ved forskellige typer læring, hvilket kan læses som et holistisk overblik i læringsdefinitionen.

Den samlende definition holdes abstrakt nok til at fungere som en åben læringspluralisme. Det er nødvendigt at forholde sig specifikt til de performede læringsformer for at kunne tale konkret om læringens natur.

Dette understøttes også af Sørensens metodologi, der kræver en åben, bevidst og modtagelig tilgang for ikke at begrænse sin undersøgelses resultater på forhånd.

Fordelen ved en læringspluralisme er, at læringen ikke begrænses til en bestemt form; pluralismen medfører en åbenhed for at undersøge og opfatte læring på nye måder.

Ulempen er en risiko for at ende med et læringsprog, der skal være så bredt favnende, at de enkelte begreber udhules. Denne faldgrube imødekommes dog af Sørensen gennem en insisteren på ikke at være forudindtaget. Hun mener i stedet, at man skal gå til det enkelte felt eller fænomen ud fra et empirisk grundlag.

Sørensens rumlige begrebssæt giver mulighed for at tale om flere typer læring og vidensformer samt at være opmærksom på oversættelse mellem disse. På den måde kan en læringspluralisme stabiliseres som holdbart teoretisk rum, da de forskellige komponenter kan relateres indbyrdes.



## 5 Læringsfilosofi, materialitet & kreativitet

I de kommende afsnit sammenholdes Tanggaards præsenterede kreativetsbegreb med Sørensens teori. De to teorier samles for at opnå en dybere forståelse af kreativiteten som fænomen og hvordan dette kan læses i en læringskontekst. Begreberne bringes i diskussion ud fra et dannelsesperspektiv i det sidste afsnit.

## 5.1 Kreativitet, materialitet og læring



Det følgende afsnit sammenholder kreativiteten og materialiteten i en læringsteoretisk refleksion. Her vil der blive fokuseret på kreativitetens relationelle natur, hvor Sørensens begreber vil blive inddraget.

Den tidligere beskrivelse af Tanggaards kreativitet får svært ved at blive mere end netop dét; en beskrivelse, der hele tiden cirkler omkring kreativiteten som en kombination af nyt og gammelt, socialt og materielt, uden at cirklen sluttet, og det samles til én konkret definition. Sammenlignet med Sørensens filosofi, må det siges at være ganske gyldigt ikke at have en generel fastlagt definition af kreativitet, men det bliver problematisk uklart i den gængse, naturvidenskabelige ontologi, hvor opfattelsen af én virkelighed, fordrer én forklaring. Udvidelsen af virkelighedsopfattelsen efter Sørensens performative, epistemiske ontologi, giver plads til en definition af kreativiteten, der, så at sige, aldrig bliver færdig.

Tanggaard beskriver kreativiteten som et fænomen kommer til syne i relationen mellem individ og omgivelser. Kreativitet kræver både kognitive evner og sociomaterielle ressourcer, der tillader den at komme til udtryk. Dette tætte forhold gør det oplagt at reflektere over, hvilke former for relationer der er tale om.

Her er Sørensens rumlige metaforer et begrebsæt, som kan bruges til at rette opmærksomheden mod relationsmønstre.



Kreativitet blev beskrevet i det tidligere som en transformering og genskabelse af sociale praksis, og læring som en ændret deltagelse i praksis. Der er således en tæt sammenhæng mellem kreativitet og læring, da det er gennem deltagelse, at vi kan ændre praksis. Tanggaards sociale praksis beskrives som netværk, der kræver en vis stabilitet.

Der er en forholdsvis lighed i identitet blandt komponenterne i netværket, der sikrer stabiliteten, og denne bliver svækket, hvis koblingerne mellem komponenterne begynder at variere. Der kan således ikke være ubegrænset plads til forandringer i identiteten hos individer i et netværk. Her vil mulighederne for kreativ udvikling af individets identitet begrænses, hvilket problematiseres af Biesta. Der vendes tilbage til dette senere.

Det bliver også svært at finde plads til større kreative udfoldelser, udskejelser og opfindelser. Tanggaard fordeler ganske vist innovationer ud over flere individer i en proces, men taler stadig om små og store innovative bedrifter.

Der er et overførselsproblem forbundet med diskussionen af kreativitet og læring, der kommer tydeligt frem i Tanggaards beskrivelse. Dette problem kan udfoldes ved at se på kreativiteten i forhold til de forskellige vidensformer.

Traditionelt set performes vores viden i regionale rum som repræsentativ viden uden blik for performativiteten. Da de regionale rum har meget klare grænser og tilsvarende lav tolerance over for interne forskelligheder, er det svært at forestille sig kreativitet udtrykt her.

Denne vidensform medfører oftest et reaktivt læringssyn, der har et forklaringsproblem, når det kommer til kreativitet. Da al viden er et spørgsmål om optag af eksisterende viden, må implementering og kombinationer af denne viden også blive tillært. Det bliver derfor nær umuligt at tale om kreativitet som grundlæggende nye teknologier, produktioner eller væremåder.



Da kompleksiteten øges markant i de rumlige formationer, kan der i yderste potens stadig tales om påvirkninger udefra, men forbindelserne og de deltagende komponenter vil være så mangfoldige, at det bliver svært at udlægge en forklaring på en handlings prædeterminering. Individet bliver et samlingspunkt for adskillelige typer viden og indgår som komponent i flere rumlige formationer.

Kreativitet opstår ved hjælp af sociomaterielle katalysatorer og ressourcer og påvirker efterfølgende den sociale praksis, som disse er del af. Her bliver det tydeligt, at kreativiteten stadig er et rodet begreb, der er beskrivende for både en produktiv handling, tanke- og væremåde og en særegen natur heraf.

Det kan være givende at se den type kreativitet, der foranlediges af omgivelserne, som udtryk for både den divergerende tankeproces og som produktet heraf, hvilket igen foranlediger forandringer af omgivelserne. Dertil kan kreativiteten være betegnelse for naturen af den dialektiske relation mellem de indre og ydre processer og værender. Formationen af kreative pathways sker, når individet gør noget nyt i verden. I Sørensens termer er det, når der performes en handling, der opfattes som en ny handling eller en ny implementering af en kendt handling i en rumlig formation, der evt. forandrer eller flytter denne formation.

Kreativiteten er her nødvendigvis en del af den konstituerende kommunikation mellem individ og omgivelser, der har mulighed for at påvirke de rumlige formationer, som individet er del af. Dette påvirker individet retur.

Tanggaard kæder brud og forstyrrelser sammen med en bevidsthed om sine mønstre, der resulterer i formationen af nye stier. Disse brud findes også i forhold til socialisationsprocessen. Kreativitetsforståelsen præsenteret her imødekommer således Adamsens kritik af et reduceret kreativitetsbegreb, da det, i kraft af det ovenstående, er med til at påvirke individets selv- og verdensforståelse og problematiserer socialisationen.

Dette åbner muligheden for at læse Tanggaards kreativitetsbegreb som udtryk for en mulig subjektifikationsproces, hvilket vil blive behandlet videre i det kommende afsnit.



Tanggaard taler om kreativitet fra en fremadskuende vinkel, hvor kreativiteten er en måde at skabe på, som resulterer i nye former for praksis, der udfolder sig, idet handlinger sker. Dette flytter kreativiteten helt uden for individets tankeprocesser og placerer den direkte i handlingen, der sker mellem individ og omgivelser. Alligevel vil hun inkorporere den eksisterende opfattelse af kreativiteten som divergerende tænkning og som et eventuelt bevidsthedsarbejde, som ligger forud for den kreative handling. Kreativiteten bliver således et dobbeltsidet begreb, der både er et kognitiv og korporalt anliggende.

Dualismen i kreativiteten hænger godt sammen med Tanggaards grundlæggende ontologi og teoretiske sprog. Da hun undersøger kreativiteten ud fra en opfattelse af verden som bestående af sociomaterielle netværk og hybrider, bliver den indre dikotomi i hybridbegrebet del af det performede kreativitetsbegreb.



Kreativiteten kan forstås som udtryk for, at der performes en bestemt vidensform, hvis man fokuserer på Tanggaards beskrivelse af denne som et udtryk, der samler kontinuitet og fornyelse.

Det allerede eksisterende er medskabende i nye kreationer som teknologier og hjælpemidler, men også som inspiration og viden. Hun beskriver kreativiteten som noget, der forandrer og flytter både den sociale praksis og komponenterne af denne praksis. Dette leder tankerne hen mod Sørensen's flydende viden, da de flydende rum er kendetegnet ved konstant mutation og bevægelse. Her er vækst i viden kendetegnet ved forandring. Kreativiteten kan således sættes lig med læring, som den performes i flydende rum.



Tanggaards kreativitetsteori kan læses ved hjælp af Sørensens vokabularie. Teorien kan undersøges som del af en bestemt vidensform eller måske som et forsøg på at beskrive en vidensform. Derudover er det muligt at undersøge kreativitetens relationer, performativitet og indvirken på andre komponenter i de rum, den er del af. Kreativitet kan således læses som en sociomateriel hybrid, der blandt andet udgøres af et individs evne til at oversætte mellem vidensformer og kendetegnes derfor ved en særlig materialitet.

Kreativitet kan også forstås som et fænomen af samme natur som læring, der således må findes i forskellige vidensformer, og som kan have vidt forskellig karakter. Denne læsning kan også fungere som bindeled mellem den traditionelle opfattelse af kreativitet som tilhørende geniet og Tanggaards hverdagskreativitet.



Sørensens definition af materialitet er en hybrids opnåede evne til at relatere til andre dele.


Læringens materialitet beskrives som en vækst i videns evne til at skabe forbindelser til andre entiteter. Kreativitetens materialitet må, som den performes i og af indeværende opgaven, være kendetegnet ved evnen til forandring. Dette betyder at læring kan forstås som ét udtryk for kreativitet i sin funktion af at overføre og dermed, mere eller mindre vellykket, implementere viden fra én vidensform til en anden.

Sørensens beskriver det at få mulighed for at forny eller forandre praksis, som formålet med at forbedre evnen eller udvikle læringens materialitet, i undersøgelsen af uddannelsespraksis.

Udviklingen af læringens materialitet er den opnåede evne til at overføre viden mellem forskellige rum og oversætte mellem vidensformer. Dette medfører, at der bringes ny viden ind i rumlige formationer, hvilket kan betyde nye muligheder for performance. Der kan tales om både læring af kreativitet og kreativ læring.

En fuld udlægning af en definition af kreativitetens materialitet ville loyalt mod Sørensens principper skulle foretages som en empirisk, etnografisk undersøgelse; en undersøgelse, der desuden må udøves med samme modtageligheder, som tidligere beskrevet, gældende læringens materialitet.





## 5.2 Tanggaard og Sørensen som dannelsesteori

I det følgende forholdes den kreativitet, materialitet og læring, som det diskuteredes ovenfor, til Biestas kriterier for god uddannelse. Der fokuseres særligt på subjektifikationen, der anvendes som udtryk for dannelse i kraft af den unikke emergens, som tidligere er blevet beskrevet. Unik og fri fungerer som begreber, der kan bruges i vurderingen af, hvorvidt den opnåede proces lever op til formålet med dannelsen, hvilket igen må læses i samspil med de performede vidensformer, som individet er del af.

Da Sørensenes læringssyn i det tidligere er beskrevet som pluralistisk, vil det være forholdsvis uproblematisk at optage det kreative læringssyn.

Sørensen og Tanggaards teoretiske og metodologiske udgangspunkter er meget lig hinanden, da de begge søger en bedre forståelse af materialers betydning i samspillet med og konstitueringen af individet. Tanggaards brug af affordances og brud med antropocentrismen i den psykologiske undersøgelse af kreativitet passer også ind i læsningen af Sørensenes materialitetsbegreb.

Begge teorier distanceres fra humanismens essenstanke og det aktive læringssyn. Da kontekst og individet gennem performativitet og imaginaries er gensidigt konstitutive, må der finde læring sted, der går begge veje, som det præsenteres i det interaktive læringssyn. Dette er dog ikke en total afvisning af, at der kan performes læring i andre former, hvilket understreger pluralismen i Sørensenes teori.

Sammenholdt med dette er læsningen af kreativitet og læring i det indeværende projekt også et forsøg på at bevare en pluralisme i opfattelsen af læring og kreativitet, men alligevel nærme sig en holistisk beskrivelse heraf. Et forsøg, der kan godtages ved accept af eksistensen af forskellige vidensformer. Her underkendes den repræsentative videns krav om sandt eller falsk som eneste målestok og regionernes enten-eller kategoriske opdeling. Den kreative læring præsenterer her muligheden for netop at transformere det mulige i relationen mellem individ og omverden, hvilket falder under det interaktive læringssyn.

Tanggaards kreative pathways er næsten direkte udtryk for en subjektifikationsproces. Den kreative pathway er kendetegnet ved, at individet gør noget nyt eller uventet på sin vej gennem

livet. Dette være sig en kort tur gennem den daglige rutine, såvel som vejen gennem livet i større perspektiv; vores handlinger i det små og store.

Formationen af kreative pathways sker, når individet gør noget nyt i verden. I Sørensens termer er opstår kreative pathways, når der performes en handling, der opfattes som en ny handling, i en rumlig formation, der forandrer eller flytter denne formation. Dette kan også være en ny implementering af en kendt handling.

Kreativiteten er her nødvendigvis del af den konstituerende kommunikation mellem individ og omgivelser, der har mulighed for at påvirke de rumlige formationer, individet er del af. Dette påvirker individet retur.



Tanggaard kæder brud og forstyrrelser sammen med en bevidsthed om sine mønstre, der resulterer i formationen af nye stier. Disse brud findes også i forhold til socialisationsprocessen. Kreativitetsforståelsen præsenteret her imødekommer således Adamsens kritik af et reduceret kreativitetsbegreb, da det, i kraft af det ovenstående, er med til at påvirke individets selv- og verdensforståelse og problematisere socialisationen.

Dette åbner muligheden for at læse Tanggaards kreativitetsbegreb som udtryk for en vellykket subjektifikationsproces. Adamsens æstetikbegreb inspirerer desuden til en dybere undersøgelse af kreativitetens materialitet for at sikre sig mod en reducere og begrænsning af kreativiteten.

Dette imødekommer Sørensens krav til undersøgelsen af læringens og kreativitetens materialitet. Det er nødvendigt med modtagelighed for muligheden for at lære nyt om kreativitet, som det kan performes i forskellige vidensformer og rumlige imaginaries.



Kreativitetsbegrebet kan kritiseres for at være begrænset, hvis den forstås ud fra et netværksteoretisk perspektiv. Denne kritik imødekommes af performativ forståelse med et pluralistisk videns- og læringssyn, der giver mulighed for at forstå kreativiteten som en hybrid med forskellige, mulige former og materialitet, alt efter i hvilken kontekst den performes.

Kreative pathways drejer sig således om individets dannelse, og med det brede kreativitetsbegreb har individet mulighed for at emergere som unikt på flere niveauer. Der er gennem materialitetsbegrebet og med de nævnte modtageligheder som pædagogiske guidelines, mulighed for en dyrkelse af læring, som evnen til at overføre viden mellem vidensformer.

I en læringssituation giver dette individet kreative muligheder for performativitet og for at relatere til konteksten. Læring af kreativitet handler således om at give individet muligheder

for at performe sig selv på nye måder samt at udvide sit imaginary, så materialer og kontekst kan performes anderledes. På den måde bliver kreativiteten et spørgsmål om verdensskabelse, hvilket også er en af Tanggaards pointer.

Unikhed som uerstattelighed, som Biesta sætter som kendetegn ved en fri emergens, spiller godt sammen med Sørensen's teori.

Performativitet og materialitet muliggør relationsmønstre mellem komponenter og er således uerstatteligt unikke i den konstante konstituering af det rum, der performes. En læringsteoretisk forståelse af kreativiteten læst som forandring, der indebærer en vis adskillelse fra det eksisterende gennem ny brug eller anderledes tænkning, betyder at individet netop kan performes som frit i dannelsesprocessen.

Læring indeholder en normativ dimension, og Biestas frie emergens medfører ikke, at alle tilsynskomster er lige gode eller passende. En vurdering af det, der kommer til syne, må først finde sted efter emergensen og ikke som forventning eller fordom på forhånd.

Læst med Sørensen's teori vil vurderingen af performativ tilstedeværelse - hvordan den relaterer til omgivelserne, og hvilken viden og rum den er med til at performe - foretages ud fra forskellige kriterier alt efter konteksten.

Kreativitet forstået som læring, der performes i flydende vidensform, kendetegnes ved at lade rummet vokse gennem forandring og optag af nyt. Her er kreativitet både udtryk for viden og den tilknyttede performativitet.

Dette kan også læses som udtryk for en vis socialisationsproces, da kreativiteten indeholder en tilpasning til rummets foranderlige form eller en grad assimilering for den kreativitet, der udtrykkes i netværks-imaginaries. Konstitueringen af individet er afhængig af konteksten og de rumlige imaginaries individet indgår i, hvilket betyder, at socialisation må finde sted.

Kvalifikationsfunktionen følger med i definitionen af læring som vækst i viden. Det er dog nødvendigt at udvide kvalifikationen til at kunne indlemme anden viden end den repræsentative for at kunne accepteres i Sørensen's perspektiv og ikke medføre en performativitet, der er blind for sig selv.

Læring af kreativitet og kreativ læring kan således, gennem Biestas udlægning, fungere som en teori, der ikke blot forholder sig til en fri subjektifikationsproces, men også dækker kvalifikations- og socialisationsfunktionerne, og som kan bruges som grundlag for en uddannelsespraksis.

# Litteratur

Adamsen, Johannes (2014) *Civilsamfund og æstetik - med Biesta mod Biesta*. I: *Gjallerhorn* (19). s. 88-96.

Beck, Steen; Kaspersen, Peter & Paulsen, Michael (2014) *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels forlag.

Biesta, Gert j.j. (2011) *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik og demokrati*. Klim.

Glavenau, Vlad Petre; Tanggaard, Lene & Wegener, Charlotte (2016) *Why Do We Need a New Vocabulary for Creativity? I: Creativity - A New Vocabulary*. Palgrave Macmillan. s. 1-10.

Sørensen, Estrid (2009), *The Materiality of Learning*. Cambridge University Press.

Tanggaard, Lene (2012) *The sociomateriality of creativity in everyday life*. I: *Culture & Psychology* (19) s. 20-32.

Tanggaard, Lene (2016) *Pathways*. I: *Creativity - A New Vocabulary*. Palgrave Macmillan. s. 96-104.

Tanggaard, Lene & Juelsbo, Tue (2016) *Mess*. I: *Creativity - A New Vocabulary*. Palgrave Macmillan. s. 78-87.

