

---

# Titelblad

## **Specialerapport:**

Antal normalsider: 83,2 af 2400 anslag.

## **Artikel:**

Antal normalsider: 5,0 af 2400 anslag.

**Afleveringsdato:** 1. august 2011

**Vejleder:** Lone Krogh

## **Af:**

Jonas Caben Iversen

**Studienr.:** 20051282

---

Lise Juul Poulsen

**Studienr.:** 20090936

---

10. Semester

Læring og forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi Aalborg Universitet

---

## Forord

I nærværende speciale inviterer vi jer et smut med bag kreativitetens kulisser for at opleve, hvordan den sprudler i alverdens hverdagsliv. Når vi her løfter sløret for vores kreativitet på kreativitetens vegne. Særligt folkeskolelærerne får kærlige ord med på vejen. Ligesom opskrifter og ideer til kreativitetsudfoldelse her får spaltepads, hos os der elsker kreativitet. Vi begiver os ud i dens vilde vover, men forstår også dens vigtighed for individet og samfundet.

Specialet bliver her fuldt op af en formidlende artikel, som har folkeskolelærerne som målgruppe. Dens formål er at give et overskueligt billede af de, i disse fremstillede modeller, med henblik på, at inspirere folkeskolelærerne til, at bevæge sig ud i kreativitetens vilde vover, men også lade dem forstå, hvordan den allerede sprudler og derfor allerede nu udgør et potentiale.

God læselyst

---

## Indholdsfortegnelse

<b>Titelblad</b> .....	1
<b>Forord</b> .....	2
<b>Abstract</b> .....	5
<b>Indledning</b> .....	6
<b>Problemfelt</b> .....	7
<b>Problemformulering</b> .....	9
<i>Begrebsafklaring</i> .....	10
<b>Metode</b> .....	11
<i>Videnskabsteoretisk tilgang</i> .....	11
LEGO ikke kun til LEG.....	13
<i>Kritisk blik på interviewdesign og anvendelsen af LEGO</i> .....	14
<b>Kreativitet en kompleks størrelse</b> .....	17
<i>Teoretiske forforståelse</i> .....	17
<b>Er kreativitet = nyhed + værdi ?</b> .....	18
<i>Plus minus værdi</i> .....	19
<i>Kreativitetsregime</i> .....	20
Normer og kreativitet.....	21
<i>Praksisfællesskabet som sociokulturel ramme for kreativitet</i> .....	23
<i>Værdi for praksisfællesskabet</i> .....	25
<i>Den kreative tanke</i> .....	25
Viden og kreativitet.....	26
Divergent tænkning.....	28
Refleksiv tænkning.....	29
<i>Praksisfællesskabets indflydelse og samarbejdsmulighederne</i> .....	31
<b>En formel for kreativitet</b> .....	32
<b>Analyse del 1 - Kreativitet på lærerværelset</b> .....	35
<i>Kreativitet en forståelse og værdisætning</i> .....	36
<i>Inspirationen til kreativitet i folkeskolelærerens praksis</i> .....	40
<i>Samarbejdets indflydelse på kreativiteten</i> .....	45
<b>Delkonklusion</b> .....	49

---

<b>Effektiv og konstruktiv kreativitet gennem interaktion</b> .....	51
<i>Kreativitet og læring i skøn forening</i> .....	52
<i>Action learning</i> .....	53
<i>Effektiv og konstruktiv kreativitet</i> .....	54
Horisontal og vertikal.....	55
Divergent og konvergent tænkning - En optimal kreativ proces.....	55
<i>Kreation igennem interaktion</i> .....	57
Action learning en praktisk løsning.....	60
En action learning gruppe.....	62
Arbejdet med problemet eller udfordringen.....	64
De interne processer.....	64
Læringen i en action learning gruppe.....	65
<b>Model for kreativitet gennem interaktion</b> .....	66
<i>Afvikling af et 'kreativt' Action learning forløb</i> .....	68
<b>Diskussion</b> .....	70
<i>Værdi eller ikke værdi</i> .....	71
<i>Kreativitets udvikling i praksis</i> .....	72
<b>Konklusion</b> .....	75
<b>Litteraturliste</b> .....	77
<b>Ansvarsliste</b> .....	81
<b>Bilag 1 - Interviewguide</b> .....	83

---

## Abstract

In his master's thesis we invite you behind the scenes to experience how creativity sparkles in all sorts of everyday life, but also understand its importance for the individual and society.

It is important for Denmark's future that we are able to utilize human resources and based on those create new knowledge that can ultimately translate into new jobs (Nye mål 2005). The foundation of this entrepreneurial culture must be characterized by a willingness, desire and ability to think creatively, show enthusiasm, and daring to take risks. This basis must be laid in school (Globaliseringsrådets rapport 2006).

Therefore this thesis covers the concept of creativity in a public schoolteacher practice. We want to clarify the questions; How should the concept of creativity be understood in relation to an public schoolteacher's practice and how can you through interaction work at an effective and constructive creativity in a public school teachers practice?

A formula for creativity that serves as a complexity reduction of the concept of creativity, is presented. This formula for creativity assumes that creativity equals a novelty that has been created intentionally. Novelty may be seen in relation to a value factor, which depends on the context in which news are created. We could label it a plus minus value with which we wish to indicate that one as an individual can assign this value factor more or less importance depending on whether you look at the creativity of the individual, for others or for the world. Based on our assumption that creativity is based on something that already exists, we choose to include the element inspiration that the individual is in possession of and which is expressed in our experience and reflection process, and the inspiration that lies in an interaction with surroundings. All this leads to creativity, which we will label as the creative person, creative product or the creative process.

Based on this we take a closer look on how creativity can be understood in practice through an analysis of an interview with three public school teachers.

Afterwards we focus on an optimization of creativity in practice through interaction. We present in this context, a model of creativity through interaction, where we see the creativity in relation to a problem-oriented approach, as well as an interaction between the individual and collaborative. The cognitive aspect is presented in a model of the creative process in which divergent and convergent thinking is combined.

---

## Indledning

Der har de seneste år været en øget fokus på kreativitet og innovation i samfundet som helhed, jf. Problemfelt. Vi skal udvikle, forny, forbedre, skabe nyt, være entreprenante, kreative og innovative. Men ved vi, hvad det vil sige, at være og gøre netop dette? Er du kreativ? Er jeg kreativ? Hvornår er vi, og hvornår er vi ikke kreative og innovative ressourcer for virksomheden, arbejdspladsen og samfundet?

Når der er fokus på noget på samfundsplan, er der naturligvis også fokus på det i folkeskolen. Når kreativitet er vigtig for vores samfund, afspejles det i vores uddannelsessystem. Når eleverne skal være kreative, er det med udgangspunkt i, at vi alle skal være kreative. Vi ønsker, at skabe kreative og innovative elever, som kan begå sig i videnssamfundet, som Qvortrup kalder det, og hvor kreativitet ses som en økonomisk ressource. Qvortrup udtrykker det således *"Alle siger, at kreativitet er en nødvendig samfundsressource i et moderne, globaliseret samfund."* (Qvortrup 2006, 28). Det er vigtigt, at være kreativ, da den, som er kreativ forholder sig åbent til sin omverden (Qvortrup 2006). Der bliver et behov for at sikre, at vores unge uddanner sig til at være kreative. Robinson udtrykker behovet for, at uddanne vores unge til en verden, vi endnu ikke kender og samt, at en diversitet af talent er en nødvendighed (Robinson 2006). Ligeledes taler han for en reformation af uddannelsessystemet imod mindre standardisering og i stedet lægge vægt på divergent tænkning (Robinson 2010). Men hvordan og med hvilke midler skal dette opnås?

*"[...] udvikling af nye produkter, samfundsmæssige forandringer og afsøgninger af nye markeder ikke kun forudsætter økonomiske ressourcer og teknologisk viden, men også en holdning og vilje til at anvende og kombinere viden på nye måder, og med en vis rettedhed mod markedsmæssige vilkår og betingelser."* (Lund 2009, p. 43). Der ligger et politiske ønske om, at omforme og forædle det menneskelige råstof. Herunder en interesse for kreativitet og kreativitetsfremmende læreprocesser udenfor specifikke kreative fag (Lund 2009). Et pædagogisk entreprenørskab må føre til et mere entreprenant samfund (Skogen 2009).

Det er vigtigt for os, at bemærke, at det i forhold til den mangfoldige kreativitetsteori er ganske svært, at blive konkret og give et bud på en entydig forståelse af kreativitetsbegrebet. Der eksisterer i dag et behov for en rationel forståelse af begrebet kreativitet, jf. ovenstående. Kreativitet er dog ikke en ressource, der kan graves op af den jyske muld, men kan derimod ses som en kapacitet hos mennesket (Qvortrup 2006). Dette gør dog ikke kreativiteten nemmere at håndtere.

Vi har i dette projekt sat alle sejl til for, at kunne nærme os en konkret og pragmatisk forståelse af begrebet kreativitet. Vi ser i den forbindelse kreativitet i forhold til en folkeskolelærers praksis. Således ses kreativitet i dette speciale i lyset af en folkeskolekontekst med særligt fokus på lærerens arbejde. Vi koncentrerer os om folkeskolelærerens praksis, da vi har en personlig interesse i, at kunne identificere og forstå, hvordan en lærer kan være kreativ i sin praksis. Samtidig ser vi det som relevant

---

i forhold til den samfundsmæssige udvikling, at vores folkeskolelærere er kreative og dermed skaber kreative undervisningsmiljøer, som endvidere danner baggrunden for udviklingen af elevernes kreative evner i overensstemmelse med den danske folkeskolelov, som siger; *"Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle."*(Folkeskoleloven§1 stk.2).

Lad os i det følgende se nærmere på den offentlige diskurs i en præsentation af det aktuelle problemfelt.

## Problemfelt

De seneste år har der fra skiftende regeringers side været politisk fokus på, at Danmark skal skabe nye muligheder for, at styrke den danske position på verdensmarkedet og samtidigt skabe grobund for, at den danske levestandard forsat skal være på det nuværende niveau i fremtiden.

I forbindelse med regeringsskiftet i 2001 kom der politisk opmærksomhed på områder som kreativitet og innovation, med slogans som *"Viden er eneste naturressource som I har adgang til i Danmark"* og *"Vi skal ikke konkurrere på lønnen"* (Nye Mål 2005). Dette ses specielt i regeringsgrundlaget fra 2005 og i Globaliseringsrådets rapport fra 2006, som skal være med til, at vise vejen for det danske samfund i den globaliserede verden.

Danske virksomheder flytter produktion og arbejdspladser til udlandet, da lønnen er lavere. I Danmark kan vi ikke konkurrere på lønnen. Vi må i stedet konkurrere på viden, ideer og knowhow, på omstilling og nytænkning af kendte processer samt skabelse af nye produkter. På denne måde kan vi opretholde den høje levestandard, som vi har i dag i Danmark. (Nye Mål 2005) Danmark er som nation derfor nødt til, at arbejde på, at vi i fremtiden skal arbejde mere med udvikling af ny viden, der kan omsættes til enten vidensarbejdspladser eller produktion i et land hvor produktionsomkostningerne er lavere end i Danmark(Nye Mål 2005).

*"For tryghed i fremtiden kræver, at vi bliver bedre til at skabe ny viden og nye idéer. Og bedre til at omsætte de nye idéer til produktion og arbejdspladser. Vi skal derfor gøre Danmark til et førende videnssamfund i verden. Og vi skal sikre, at alle kommer med i denne udvikling."* (Nye mål 2005, s.5).

Danmark skal blive et af verdens mest idérige samfund, hvor vi mestrer, at omsætte gode ideer til ny viden og på baggrund af dem, skabe nye arbejdspladser og produktion (Nye mål 2005).

Det har stor betydning for Danmarks fremtid, at vi formår, at udnytte de menneskelige ressourcer og på baggrund af dem skabe ny viden, som i sidste ende kan omsættes til nye arbejdspladser (Nye mål 2005). Fundamentet for denne iværksætterkultur skal være kendetegnet ved en vilje, lyst og evne til at tænke kreativt, vise virkelyst og turde tage en risiko. Dette grundlag skal lægges allerede i folkeskolen (Globaliseringsrådets rapport, 2006). Hvis vi i Danmark i fremtiden skal overleve på viden som eneste

---

naturressource, er vi nødt til, at stimulere og opdyrke de kreative og innovative evner hos de danske skoleelever og studerende.

Globaliseringsrådet anbefaler i deres rapport, at der allerede på grundskoleniveau lægges en aktiv indsats i forhold til at styrke børn og unges kreativitet, og at gøre dem selvstændige og ansvarlige borgere. Ydermere lægger globaliseringsrådet op til, at folkeskolen skal skabe rammer, hvor eleverne får mulighed for, at arbejde med deres egne ideer, udfolde deres fantasi og derigennem opnå en erkendelse og tillid til egne evner og muligheder. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og rammer, hvor eleverne systematisk kan få mulighed for at arbejde med idéudvikling. Derudover skal folkeskolen give eleverne forståelse og indsigt til, at kunne tage stilling og handle i forhold til egne ideer (Globaliseringsrådets rapport, 2006). Danske skoleelever skal have lysten og evnerne til at turde prøve nye ideer af, de skal opfordres til og støttes i deres kreative processer.

Denne målsætning kan også ses i forbindelse med globaliseringsrådets vision for folkeskolelæreruddannelsen, der skal fremme idéskabelse og innovative kompetencer hos de studerende. Indholdet i de udbudte fag skal omlægges, så de omfatter pædagogiske metoder og teknikker, der kan bruges til at stimulere og udvikle folkeskoleelevernes innovative kompetencer (Globaliseringsrådets rapport, 2006). Det er undervisernes opgave sammen med eleverne, at skabe grobund for, at de kreative processer kan finde sted, samt at sikre elevernes lyst og evner til at kunne tænke frit og prøve se ting fra nye vinkler.

Indenfor pædagogikken taler man om overgangen til vidensamfund og hvordan det er nødvendigt, at der i udviklingen af vidensamfundet arbejdes med kreativitet som en metode til, at udvikle og styrke samfundet. Det er ifølge Kupferberg vigtigt, at specificere i hvilken sammenhæng kreativiteten benyttes. Dette skyldes, at der er forskel på i hvilken sammenhæng kreativitet anvendes, om det er industrialiseret eller i en hybridform hvor flere forskellige felter er blandet sammen (Kupferberg 2006).

Ifølge Kupferberg handler det ikke længere om, at indlære allerede eksisterende viden, men om at kunne tilegne sig evnen til, at kunne udvikle ny, endnu ikke etableret, dvs. innovativ viden. Det kan ske alene eller igennem interaktion med andre. Et samarbejde med andre omkring skabelse af de kreative processer medfører, at den kreative proces vil kunne blive styrket qua det større videnspotentiale, som vil være tilstede i denne situation (Kupferberg i KvaN 2006). Qvortrup beskriver det, at være kreativ, som det man er, når man ikke reproducerer allerede kendt viden, men derimod på baggrund af den viden man har, skaber ny viden og derigennem nye løsninger (Qvortrup 2006).

Disse nye ideer er ifølge Qvortrup det, som Danmark skal leve af i fremtiden, da den tid, hvor idealet var den punktligt og disciplinerede industriarbejder er forbi. Nu skal medarbejderne være i stand til, at kunne performe indenfor det kreative og innovative felt. Det skyldes en forringelse af muligheden for, at konkurrere på reducere af prisen på produkterne. I stedet er vi nødt til, at konkurrere på mængden af viden, som lægges i hvert enkelt produkt. Kreativitet er dermed en økonomisk ressource i videnssamfundet(Qvortrup 2006).



---

Tidligere har kreativitet være forbundet med kunstnere og andre kreative personer, som via deres formidable evner har været i stand til, at få de gode indfald. Tanggaard taler dog for, at kreativitet ikke kun er for den kreative urbane klasse, som ved 'guddommelig' inspiration er i stand til, at være kreative. Kreativitet er, ifølge Tanggaard, en evne som kan læres, trænes og oparbejdes af gode rutiner samt en stor viden indenfor bestemte områder (Tanggaard 2009).

Både regeringsgrundlaget fra 2005, den efterfølgende rapport fra Globaliseringsrådet, samt Kupferberg og Qvortrup sætter stor fokus på, at vi i Danmark i fremtiden skal leve af vores viden og evne til at tænke i nye og kreative baner. Hvis vi i fremtiden skal kunne leve af 'gode ideer', er det derfor nødvendigt, at det bliver en naturlig del for elever og studerende, at tænke kreativt og i nye baner. De kreative evner kan ifølge Tanggaard læres og forbedres hos eleverne. Ansvar herfor ligger hos uddannelsesinstitutionerne, som i forbindelse med uddannelse af de unge skal lægge større fokus på arbejdet med kreativitet. Det skal gennem undervisningen og kurser gøres muligt for eleverne at udnytte og forbedre de kreative evner, som de allerede besidder.

Når alt dette er så vigtigt for Danmarks fremtid, anser vi det som yderst relevant, at se nærmere på, hvorledes kreativitet opfattes i forhold til en folkeskolelærers praksis, samt hvordan vi får en optimal udnyttelse af det kreative potentiale. Derfor er vi nået frem til følgende problemformulering.

## **Problemformulering**

Hvordan kan begrebet kreativitet forstås i forhold til en folkeskolelærers praksis, samt hvordan kan man gennem interaktion arbejde med en effektiv og konstruktiv kreativitet i en folkeskolelærerpraksis.

Vi forholder os i dette projekt ikke til en bestemt folkeskolelærer eller en bestemt kontekst, men ønsker i stedet at forholde os til, hvad der generelt kan forstås ved en kreativ folkeskolelærer.

Når vi bruger begreberne konstruktiv og effektiv i denne sammenhæng, så er det ud fra den betragtning, at kreativitet og herunder den kreative proces optimalt set bærer præg af begge. F.eks. at kunne finde konstruktive idéer, som er brugbare, og som dermed indeholder et potentiale i forhold til, at arbejde videre med idéen, altså forstået som en kvalitativ produktivitet. Samt at være effektiv, fremme kreativiteten og dermed fremme løsningsforslag og idéer forstået som en kvantitativ produktivitet.

Ideen om at se på kreativitetsbegrebet i lyset af både en kvalitativ og kvantitativ produktivitet er kommet på baggrund af, at en af vores interviewpersoner taler om, hvordan de på møderne er både effektive og kreative. Dette kombineret med en undren over disse elementers relation til den anvendte teori. Herunder særligt værdien, som kan ses som et element af definitionen på kreativitet, og som kan ses i en sammenhæng med det, vi her kalder konstruktiv. Mens effektivitet er fremprovokeret af den øgede fokus på det, at være kreativ og innovativ i uddannelsessystemet.

---

## **Begrebsafklaring**

Vi finder det nødvendigt for dette speciale, at give en kort redegørelse for, hvad vi umiddelbart forstår ved begreberne kreativitet og innovation for netop, at markere en forskel mellem disse begreber. Begge kan defineres som såkaldte fyldende betegnelser, der anvendes i et væld af sammenhænge og ofte endda med en hel del overlap. Der findes altså ikke nødvendigvis en klar grænse imellem, hvornår noget er kreativt, og hvornår noget er innovativt. Ikke desto mindre vælger vi for overblikkets skyld, at skabe en sådan grænse, ved skarpt at definere kreativitet og innovation som følgende. Vi er dog opmærksom på begge begrebers kompleksitet, og at denne adskillelse ikke nødvendigvis kan gøre sig gældende i praksis.

Kreativitet kan ses som en såkaldt aha-oplevelse, mens innovation kan ses som en såkaldt aha-oplevelse i anden potens og ses således som den gode idé, der bliver spredt og opleves af andre.

*”Evnen til at få nye idéer er en iboende del af innovationsbegrebet, at få en ide og realisere ideen, forbindes med innovationsevnen”* (Lund 2009, p. 43). Vi fokuserer her, i dette speciale, på den del af innovationsbegrebet, som handler om at finde idéen. Denne del benævner vi her kreativitet. Kreativiteten er således idéen. Denne idé kan så være større eller mindre, have større eller mindre betydning og tage kortere eller længere tid at udvikle. Når denne idé, efter at man selv har arbejdet med denne, skal videreudvikles og bearbejdes i andre sammenhæng eller blot udbredes til flere, så bevæger vi os over i, hvad vi definerer som innovation. Innovation kan med udgangspunkt heri ses som det, der kan flyttes og som noget, der er mindre bundet til kontekst.

Vi vil vende tilbage til kreativitetsbegrebet og se på dette i et teoretisk perspektiv, for herigennem at præsentere en mere fyldestgørende redegørelse heraf, jf. nedenstående afsnit: Kreativitet en kompleks størrelse.

---

## Metode

I dette speciale skelnes der mellem en videnskabsteoretisk metode og et erkendelsesteoretisk synspunkt. De to perspektiver skal ikke ses som hinandens modsætninger, men supplere hinanden. Dette kan ses som en skelnen mellem det som tænkes og det, som vi gør.

I forhold til begrebet kreativitet, arbejder vi ud fra en pragmatisk konstruktivisme og ser begrebet kreativitet i et spændingsfelt mellem det kognitivistiske og det sociokulturelle perspektiv, jf. afsnittet kreativitet, hvor vi stiller de anvendte teoretikere op i relation til hinanden. Vi forstår således kreativitet som noget, der både er præget af den enkeltes egen erkendelse samtidig med, at det anerkendes, at den sociale kontekst har indflydelse på den enkeltes muligheder for, at udvikle kreativitet både alene og i samarbejde med andre.

Vores metode består af en hermeneutisk tilgang til forståelse og fortolkning af begrebet kreativitet i forhold til en folkeskolelærerpraksis. I dette metodeafsnit vil vi se nærmere på vores videnskabsteoretiske tilgang og dennes betydning for projektet som helhed. Efterfølgende ser vi nærmere på det kvalitative interview som metode, og gør os dermed overvejelser i forhold til en empiriindsamlingsmetode. Vi har i vores empiriindsamling gjort brug af LEGO som konkret værktøj med inspiration fra LEGO Serious Play, samt tidligere erfaringer med anvendelsen af LEGO i interview. Derfor vil vi endvidere komme ind på de metodiske, overvejelser, der gør sig gældende ved anvendelsen af LEGO i et fokusgruppeinterview.

## Videnskabsteoretisk tilgang

I dette speciale er der taget udgangspunkt i en hermeneutisk tilgang til en analyse- og fortolkningsproces. I hermeneutikkens ånd er det ikke nødvendigvis hensigten med dette projekt, at give et entydigt svar på problemformuleringen. Der er snarere tale om, at søge en forståelse og meningsindsigt for et muligt svar (Rønn 2006). Hvilket stemmer overens med en forståelsesorienteret forskningstype, der *"søger hovedsageligt ved brug af den kvalitative metode, at nå frem til en forståelse ved gennem fortolkning at bestemme det, der skal forstås i den sammenhæng, det optræder i."* (Thisted 2009, p 82). Konkret arbejder vi på, at nå en forståelse af begrebet kreativitet i en folkeskolelærerpraksis gennem indlevelse og forstå det i meningsfyldte kulturelt betingede helheder (Rønn 2006). Man kan også vælge, at se det ud fra et formåls perspektiv. Vi ønsker, at producere et input til den eksisterende dialog og praksis snarere end, at generere endelig, utvetydigt verificeret viden (Kvale 2009). Dette skal ses i en sammenhæng med en pragmatisk tilgang til begrebet kreativitet, i overensstemmelse med Dewey. *"Uanset om der findes en korrekt løsning eller ej, vil det derfor forøge den lærendes viden eller erfaring med problemløsning."* (Lund 2009, p. 47).

---

I en analyse af vores empiri vil vi, med udgangspunkt i en hermeneutisk tilgang, forsøge, at forstå kreativiteten i en folkeskolelærerpraksis igennem en fortolkningsproces. En fortolkningsproces, der tager sit udgangspunkt i vores såkaldte forforståelse. En forforståelse, som er fremkommet på baggrund af en teoretisk gennemgang af begrebet kreativitet, og som leder frem til en ny formel for kreativitet. En formel for kreativitet, som udgør vores forforståelse og er vores udgangspunkt for en fortolkningsproces. Vi er således fuldt bevidste om, at det er vores forudsætninger, som er til stede i de undersøgelsesspørgsmål, der stilles til empirien og derfor har indflydelse på analysen (Kvale 2009).

Vi går desuden abduktivt til værks. Ved abduktion tages der, som ved induktion, udgangspunkt i det empiriske, hvorefter man forsøger, at identificere det, der ligger bag det, som er observeret (Rønn 2006). Altså et kvalitativt spring fra data til det bestemmende princip, der kan forklare dataenes struktur og korrelationer (Rønn 2006). Vi forsøger således, at gå bag om det, vi umiddelbart kan se for dermed, at kunne sige noget om de underliggende mekanismer.

### Interviewdesign

Ovenfor har vi set på det videnskabsteoretiske udgangspunkt for dette speciale. Vi vil i det følgende forholde os til den praktiske metodetilgang i dette speciale. Derfor præsenteres og redegøres der i det følgende for vores empiriindsamlingsmetode.

Der er taget udgangspunkt i en kvalitativ tilgang til empiriindsamling. Helt konkret har vi valgt, at tage udgangspunkt i det kvalitative interview. Formålet er "*[...]at nå frem til en forståelse af den sammenhæng, der har betydning for det, der skal forstås*" (Thisted 2009, p 82). Således, at forstå kreativitet i den oplevede dagligverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver (Kvale 2009).

Vi har inviteret interviewpersonerne til at deltage i et semistruktureret fokusgruppeinterview. Her er fokusgruppen, dog ikke større end tre deltagere, men vores interview er dog stadig kendetegnet ved en ikke-styrende interviewstil (Kvale 2009) Strukturen nærmer sig en hverdagssamtale. Vi ønsker, at lade vores interviewpersoner diskutere deres forskellige opfattelser af begrebet kreativitet, og herigennem lade så mange forskellige synspunkter komme frem (Kvale 2009). Den meningsskabende aktivitet er i centrum for dette interviewdesign. Derfor har vi også valgt, at inddrage LEGO som konkret materiale inspireret af LEGO Serious Play, hvilket vi vil komme nærmere ind på i nedenstående afsnit; jf. afsnittet: LEGO ikke kun til LEG. Inddragelsen af LEGO påvirker vores interviewmetode og således også vores konkrete interviewguide, jf. Bilag 1.

Alle hovedspørgsmålene i vores interviewdesign er bygget op efter samme princip. I praksis består dette semistrukturerede fokusgruppeinterview af et forhold mellem såkaldte byggeopgaver og diskussioner omkring de fremkomne LEGO-figurer. Intervieweren præsenterer således en opgave, som indeholder et spørgsmål til interviewpersonernes forståelse af begrebet kreativitet i forhold til deres folkeskolelærerpraksis. Herefter bygger deltagerne et svar hertil, som efterfølgende diskuteres. Deltagerne bygger først deres svar på 'Byg rammerne for at være kreativ', hvilket de har 5 minutter til. Dernæst fortæller de hver især, hvad de har bygget. Efterfølgende lægges der op til en diskussion

---

deltagerne imellem. Det er ikke formålet med dette interview, at deltagerne skal nå til en enighed om, hvordan kreativitet kan forstås i forhold til en folkeskolelærers praksis. I stedet er det vores formål at få forskellige synspunkter på sagen frem (Kvale 2009). Vi har valgt dette fokusgruppeinterview frem for et klassisk akademisk interview, som generelt har været interview mellem to personer (Kvale 2009), da vi her ønskede at udnytte, at deltagerne kan diskutere direkte med hinanden, og at der dermed i en interaktion kan fremkomme forskellige fremstillinger og interessante modsætninger af begrebet kreativitet. Der ses således også en inspiration fra begrebsinterview, hvor formålet er en begrebsafklaring. (Kvale 2009).

Interviewpersonerne er udvalgt på baggrund af deres engagement i deres profession/praksis, og at de alle er fungerende folkeskolelærere, som har en holdning til planlægning af og gennemførelse af undervisning på folkeskoleniveau. Alle deltagerne er aktive lærere, hvor to til dagligt har deres gang på Hobro skole, og hvor den ene er AKT medarbejder. Den tredje deltager er til daglig lærer på Hørby Efterskole. Alle tre er færdiguddannet indenfor de sidste 3 år.

## **LEGO ikke kun til LEG**

Da vi, som nævnt, har anvendt LEGO som en integreret del af vores empiriindsamling, vil vi her redegøre for ikke kun den konkrete metode, men også for de metodiske overvejelser. Det gør vi af hensyn til læseren og dennes muligheder for, at se på den efterfølgende behandling af vores empiriske materiale.

Den overordnede idé bag anvendelsen af LEGO i vores interviewdesign er ideen om, at skabe mening og holde styr på komplekse sammenhænge og problemstillinger samt udnyttelsen af det, som de visuelle kreative metoder kan.

Det kan godt være, at LEGO oftest er kendt som et stykke legetøj, men det kan så meget mere. LEGO har for en del år siden udviklet det, de kalder LEGO Serious Play. Dette er en faciliteret workshop, hvor man stiller spørgsmål til evt. projekter, fænomener eller som her begreber. Dernæst bygger deltagerne modeller, som er symbolske og metaforiske svar på det stillede spørgsmål. Det kan f.eks. være et symbolsk og metaforisk svar på, hvad en virksomheds strategiske udfordringer er, diverse forandringsprocesser, stadier, og mere konkrete innovationsprocesser. *"The prototypes that organizations create reflect their perceptions of reality."*(Schrage 2000, p. 61) Ved denne modelbygning er der også lagt op til en kompleksitetsreducering. Helt konkret handler det om direkte anvendelse af symboler og metaforer og således, at give sin hjerne en hånd eller give sit sprog et visuelt boost (Roos 2006).

For at undgå nogen misforståelser anvender vi betegnelsen LEGO om den anvendte metode, da der i alle tilfælde er tale om en inspiration fra LEGO Serious Play.

LEGO har også været anvendt til mere personlige spørgsmål, som f. eks. undersøgelse af identitet

---

(Gauntlett 2007). Gauntlett har anvendt LEGO og bedt sine deltagere om at bygge sig selv (Gauntlett 2007). Vi har i dette speciale være inspireret af hans tilgang og anvendelse af LEGO, da vi designede vores interviewspørgsmål eller interviewbyggeopgaver. Det ses tydeligt, hvor vi beder vores deltagere bygge dem selv som undervisere.

LEGO Serious Play har ikke kun en fordel i forhold til udviklingen af diverse konkrete produkter, det er også et værktøj, som påvirker interaktionen, deltagernes måde at kommunikere på, samt deres måde, at tænke nye kreative ideer på (Poulsen 2011). Dette ses ved anvendelsen af både sproget og de fysiske modeller som to former for mediering, der kombineres for at illustrere, hvad der menes (Säljö 2000). Der skabes en fælles forståelse, som skabes, opretholdes og udvikles igennem denne kommunikation (Säljö 2000). Dette gælder, hvor vi her i overensstemmelse med Säljö skelner mellem sprog, som et system, og kommunikation, som en menneskelig virksomhed og aktivitet, hvori sproget er en vigtig komponent (Säljö 2000). Således ser vi her anvendelsen af LEGO som et supplement til sproget.

Endvidere er idéen bag inddragelsen af LEGO, at LEGO kan understøtte tænkningen ved, at tilbyde et konkret materiale til handling. Der kan henvises til Dewey, der mener, at der er en sammenhæng mellem tænkning og handling, og at disse to størrelser komplementerer hinanden (Dewey 2005). Refleksiviteten kan udløses igennem handlingen og brugen af et materiale. Refleksivitet er en del af vores tænkning, som er betonet af handlinger, kendsgerninger, begivenheder og tings relationer (Dewey 2005). Endvidere giver LEGO muligheden for at lege, 'seriøs leg', og giver et konkret materiale til, at modellere eller mediere og eksternalisere vores viden og ideer, vores indre tanker. Det betyder, muligheden for en undersøgelse af ikke kun ens egen forståelse, men også de øvrige deltagers viden, ideer, tanker og dermed forståelsen af en given kontekst (Roos 2006, Scharge 1999).

## ***Kritisk blik på interviewdesign og anvendelsen af LEGO***

Interviewdesignet er i overensstemmelse med den kvalitative interviewmetode (Kvale 2009), men bliver suppleret af en række byggeopgaver, som erstatter de klassiske spørgsmål. Fokus er på besvarelsen af disse byggeopgaver i LEGO klodser og dernæst på en samtale herom. Vi har, med udgangspunkt i tidligere erfaringer, vurderet, at det er nødvendigt med en kort introduktion til interviewdeltagerne om det, at bygge symbolske, metaforiske svar (Poulsen 2010). Endvidere kan det være en fordel som interviewer selv, at deltage aktivt, ved selv at bygge egne svar på samme spørgsmål. I overensstemmelse med ideen om at; *"Man må involvere sig med samtalepartneren både i processen og i det fælles tema."* (Fog 2004). Det kan lette stemningen, tydeliggøre pointer med opgaverne, skabe fælles forståelse og fastholde den legende tilgang (Poulsen 2010). Dette er dog ikke muligt i dette interview, som omhandler den kreative folkeskolelærer, da vi på ingen måde ønsker, at påvirke deltagerne i en bestemt retning eller præge dem med vores forforståelse. Derimod er vi interesseret i lige præcis deres forståelse af den kreative underviser.

---

Der kan ses en sammenhæng med det arbejde, Gauntlett har lavet i forhold til anvendelsen af visuelle kreative metoder i undersøgelsen af identiteter (Gauntlett 2007). Ideen bag Gauntletts arbejde såvel som vore egne små eksperimenter er ikke, at den sproglige tilgang er ringe eller for den sags skyld overflødig, men at den visuelle kreative metode tilbyder et alternativ eller rettere et supplement (Gauntlett 2007). Sprog er en væsentlig faktor ved al kommunikation og kan let give anledning til problemer, også selvom man taler samme sprog. Der er rig mulighed for, at misforståelser og fejlfortolkninger kan finde sted (Gullestrup 2007, Briggs 1986).

Briggs fremhæver netop en problemstilling i forhold til, hvad det er, man referer til, når man spørger. Han udtrykker vigtigheden af, at både interviewer og respondent er enig om, hvad man er interesseret i at høre om og hvor dybdegående, der forventes svaret (Briggs 1986). Her er det en påstand ud fra erfaringer med LEGO, at de byggede 'modeller' kan tydeliggøre samtalen, og gøre det lettere at spørge ind til specifikke elementer og føre samtalen i den ønskede retning (Poulsen 2010).

Brugen af LEGO har til formål at gøre det nemmere at kommunikere omkring forhold, der ellers kan være svære at sætte ord på, samt muliggøre en visualisering af de tanker og ideer som den enkelte deltagerne gør sig i forhold til de spørgsmål, som bliver stillet. Ved anvendelsen af LEGO bliver det muligt, at give et nuanceret billede af et emne. Der kan også tales om, at når der bliver spurgt til komplekse begreber, som kreativitet er, giver LEGO en mulighed for, at præsentere helheder i modsætning til den klassiske samtale hvor man først siger et og så det andet osv. (Gauntlett 2007). Det er dog vigtigt, at interviewpersonerne er åbne overfor brugen af LEGO, og tager materialet til sig med alt, hvad det indebærer. Herunder, at nogle klodser kan være svære, at sætte sammen og at formerne generelt er klodsede og ikke organiske former. Anvendelsen af LEGO som metoder forudsætter endvidere, at deltagerne accepterer metoden som en kreativ visuel metode. Accepterer interviewpersonerne disse forhindringer og præmissen, kan de gennem selvskabte LEGO figurer, visualisere deres ideer og tanker, og LEGO vil hermed kunne fungere som understøttende værktøj i forbindelse med verbaliseringen af svært tilgængelige emner (Poulsen 2011).

LEGO som konkret værktøj, giver også nogle nye muligheder i vores analyse og i fortolkningsprocessen af vores interview. Udover det transkriberede interviewmateriale har vi endvidere også haft mulighed for igennem video, at gense, hvorledes vores interviewpersoner anvender LEGO som et kommunikationsværktøj. Det er dog en mulighed, som vi kun i ringere grad har udnyttet og anvendt i vores analyse. Man kan således kritisere os for kun i ringe grad, at have fokuseret på eller anvendt de symboler og metaforer, som interviewpersonerne præsenterer i deres byggede svar, ud over i selve interviewet. Hvis vi havde fokuseret på en sammenligning af disse symboler og metaforer, ville man muligvis kunne have givet et mere detaljeret billede af kreativitet og givet os mulighed for, at se de små nuanceforskelle af interviewpersonernes beskrivelse af begrebet kreativitet og deres kreativitetsforståelse. Dette ses i overensstemmelse med tanken om, at man ofte siger det samme, men alligevel ikke mener nøjagtigt det samme. Der er således et uudnyttet potentiale i vores interviewpersoners såkaldte LEGO-byggede svar, som kunne have afhjulpet en problemstilling, som også fremhæves hos Kvale. Netop det, at der kan eksistere nogle vanskeligheder ved at

---

interviewe om begrebsforståelse, hvor undersøgelsen kan dreje sig om, at finde de sproglige betegnelser for de forskellige elementer af eller nuancer i begrebet (Kvale 2009). Dette skyldes en hermeneutisk teksts fortolkningsfokus (Kvale 2009). Materiale til vores analyse kommer særligt fra de diskussioner, som interviewpersonerne har haft igennem hele interviewet om deres forståelse af lærerens rolle, kreativitet og den kreative underviser. Der har været et livligt samspil, som ind imellem har medført, at interviewudskrifterne får et kaotisk præg, hvilket er i overensstemmelse med Kvale, som netop påpeger dette, som en risiko ved fokusgruppeinterviews (Kvale 2009).

I det ovenstående har vi præsenteret og beskrevet vores metodiske tilgang i specialet, samt præsenteret og beskrevet vores metodiske tilgang til indsamlingen af empirien. Vi har endvidere forholdt os kritisk til vores egen metode for med udgangspunkt heri også, at forholde os kritisk til egen analyse.

Vi vil i det følgende se nærmere på vores såkaldte forforståelse, en teoretisk forståelse af begrebet kreativitet. For med udgangspunkt heri, at kunne formulere en kreativitets definition, som her benævnes som formel for kreativitet, som danner udgangspunkt for det videre arbejde med analyse af vores empiri og hermed nærme os en forståelse af, hvordan begrebet kreativitet forstås i forhold til en folkeskolelærerpraksis.



---

## Kreativitet en kompleks størrelse

I dette indeværende afsnit vil vi nærme os en teoretisk forståelse af begrebet kreativitet set i forhold til en folkeskolelærers praksis. Vi nærmer os en definition på begrebet kreativitet for efterfølgende at uddybe denne med forskellige perspektiver og elementer, som har indflydelse på kreativitet.

For at kunne arbejde med begrebet kreativitet er det nødvendigt, at definere en forståelsesramme i forhold til selve kreativitetsbegrebet. Kreativitet kan begribes som en kompleks størrelse, der opstår på flere niveauer, fra enkeltpersoner og interpersonelle interaktion og en problemløsende gruppe (Sawyer 2010).

Alle steder, hvor vi støder på begrebet kreativitet, bliver vi gjort opmærksomme på dets vigtighed, samtidig med en understregning af begrebets mangesidighed og kompleksitet. *"In all its aspects, creativity is quite complex."*(Rothenberg 1976, p.5). I nogle tilfælde er kreativitet noget for en særligt kvalificeret skare, mens det hos andre ses som en evne, der kan læres og trænes. Ideen om at kreativitet kan læres og skal trænes, må være en af de mest fremherskende i øjeblikket (Tanggaard 2008). Det er ensbetydende med både muligheder og konsekvenser for uddannelsessektoren, og berører således også den enkelte lærer. *"Educational actors have the power to unlock the creative and innovative potential of the young."*(Ferrari 2009, p. iii) Det er i ideen om, at kreativitet kan læres og er en kompetence, alle kan have, at vi i dette projekt tager vores udgangspunkt.

### **Teoretiske forforståelse**

I dette teoretiske hovedafsnit tager vi endvidere udgangspunkt i Weisbergs diskussion af kreativitetsbegrebet, som det er fremstillet hos Csikszentmihalyi; Kreativitet = nyhed + værdi. Derudover beskæftiger vi os med Wengers forståelse af praksisfællesskab som en mulighed for at forstå, hvorledes værdi kan defineres inden for praksisfællesskabets rammer. Her suppleres med Kupferbergs kreativitetsregimer som eksemplificerer, at forskellige kontekster har forskellige indflydelser på, hvad der anerkendes som kreativitet. Efterfølgende kigger vi på det kognitive element af kreativitet, og herunder hvorledes inspiration på forskellig måde påvirker kreativiteten. Der stilles således spørgsmålet: Hvordan tænkes kreative tanker? Her præsenteres Qvortrups vidensformer for at parallelisere med Qvortrups tredje vidensform, som han benævner kreativitet. I en beskrivelse af den kreative tanke koncentrerer vi os om divergent tænkning og konvergent tænkning, jf. Guilford og reflektiv tænkning med udgangspunkt i Dewey. Efterfølgende forholder vi os til, hvordan man i et praksisfællesskab, jf. Wenger, kan samarbejde og arbejde imod en co-creation, og således inspirerer hinanden til kreativitet.

I forsøget på at opnå en forståelse af kreativitet arbejder vi i dette projekt ud fra en pragmatisk

---

konstruktivisme og ser derfor begrebet kreativitet i et spændingsfelt mellem det kognitive og det sociokulturelle perspektiv. Når vi her er inspireret af flere perspektiver, er det med udgangspunkt i en forståelse af, at de ikke er hinandens modsætninger, men at de kan supplere hinanden, hvilket skal ses på baggrund af; "[...], at der sker sociale konstruktioner i fællesskaberne, som til stadighed spiller sammen med individuelle konstruktioner i de indre tilegnelsesprocesser". (Illeris 2006, p. 128).

Vi kan således placere de valgte teoretikere inden for disse ovennævnte rammer. Guilford, der med sin divergente og konvergent tænkning, kan placeres i den kognitive kategori (Kozbelt 2010, p. 27) sammen med Qvortrup, selvom han er stærkt præget af en Luhmann-inspireret systemteori (Qvortrup 2004). Disse teoretikere har primært fokus på person og proces, hvor der hos Weisberg kan tilføjes et fokus på produktet (Kozbelt 2010, p. 28). Weisberg kan i øvrigt sættes i forbindelse med en kategori inden for kreativitetsteorien, som benævnes problemløsning og ekspertisebaseret kreativitet (Kozbelt 2010, p. 28). Det kan henlede tankerne på Qvortrups forståelse af kreativitet, som han kalder tredjeordensviden, der er en viden om videnssystemet, altså det, som ligger bag den viden vi har, hvilket vi naturligvis vender tilbage til. Endvidere anvender vi Wengers sociokulturelle tilgang til at beskrive, hvordan meningsforhandling og værdisætning mellem kollegaer i en praksis finder sted. Dewey repræsenterer det socialkonstruktivistiske samt en pragmatisk forståelse, som knytter sig til ideen om, at erkendelsen er styret af dens praktiske sandhed og nytte (Østergaard Andersen 2007, p. 626). Samtidig ser vi en overensstemmelse mellem Deweys "learning by doing", som henviser til en pædagogisk metode, hvor man lader børnene eksperimentere sig frem til det rette svar (Østergaard Andersen 2007, p. 626), og så Weisbergs forståelse af kreativitet som en proces. Slutteligt anvendes Wenger til at beskrive, hvorledes co-creation mellem lærere finder sted, samt hvordan processen omkring co-creation spiller ind i forhold til udvikling af en fælleskreativitet.

Lad os lægge ud med en diskussion af kreativitetsbegrebet.

## **Er kreativitet = nyhed + værdi ?**

Hvor der her er fokus på at søge et pragmatisk og dermed anvendelsesorienteret perspektiv på kreativitet, finder vi det fordelagtigt at tage udgangspunkt i formelen: Kreativitet = Nyhed + Værdi (Kupferberg 2006). Med henvisning til Csikszentmihalyi siger Kupferberg "[...] at det nyskabende individ, uanset hvor genial denne end måtte være, aldrig er helt alene." (Kupferberg 2006, p. 25). Der vil altid være nogen, som vurderer det nyskabende og dermed værdisætter. Det er dog ikke kun nyhedsværdien, som vurderes af andre, men også det kreative produkts anvendelsespotentiale, og dermed vurderes et såkaldt værdiaspekt. Har det kreative værdi fordi det har et anvendelsespotentiale? Er det kreative produkt værdifuldt for feltet eller ej? Ved ordet nyhed er det værd at bemærke, at Csikszentmihalyi taler om novelty, mens Kupferberg taler om originalitet. (Kupferberg 2006)

Det er ikke muligt, jf. Csikszentmihalyi, at vide om en tanke er ny eller har værdi, med mindre man

---

stiller den op i forhold til bestemte standarder og bliver evalueret i en social kontekst. *"If by creativity we mean an idea or action that is new and valuable then we cannot simply accept a person's own account at the criterion for its existence."* (Csikszentmihalyi 1996, p. 23). Med udgangspunkt heri kan det konkluderes, at kreativitet har en sammenhæng med en social interaktion, og ifølge Csikszentmihalyi skal forstås i en sociokulturel kontekst (Csikszentmihalyi 1996).

Denne fremstilling af kreativitet lig nyhed plus værdi fremhæves af Weisberg. Vi ser her først på nyhedselementet og vender nedenfor tilbage til værdielementet. Hvis et givent element eller produkt skal være kreativt, skal det være noget nyt. Hvis en person har kreeret noget, som vedkommende tidligere har kreeret, opfattes det ikke som kreativt (Weisberg 2006). Nyheden er noget nyt, en ny måde at tænke på eller en ny måde at gøre noget på. Der skelnes mellem nyt for individet og nyt for verden. *"[...]novelty for the person versus novelty for the world."*(Weisberg 2006, p.60). Weisberg siger, at det, der blot er nyt for den enkelte, stadig er kreativt, selvom det ikke er nyt for verden, da der har fundet en kreativ proces sted (Weisberg 2006). Den kreative proces kan finde sted til trods for, at der opdages noget, som allerede er opdaget tidligere af en anden. Pointen hos Weisberg er, at så længe der har fundet en proces sted, hvor der på baggrund af allerede kendte informationer er skabt noget nyt, kan det kaldes kreativt. Dette er et opgør med en såkaldt geni tanke, som kan findes hos Csikszentmihalyi, når han definerer kreativitet som følgende; *"Creativity is any act, idea, or product that changes an existing domain, or that transforms an existing domain into a new one."* (Csikszentmihalyi 1996, p. 28). Weisberg giver selv eksemplet med en elev, der afleverer en opgave, som eleven selv synes, han har fundet en helt ny og kreativ vinkel på. Denne opgave kan godt være kreativ til trods for, at der er andre studerende, som ligeledes eller endda tidligere har fundet samme nye vinkel på opgaven. Det kræver dog bare, at eleven ikke har været bekendt med disse andre eleveres opdagelser eller ideer (Weisberg 2006). Der skelnes mellem, hvilken værdi en nyhed har for den enkelte, og hvilken værdi en nyhed har for et givet felt. Weisberg gør opmærksom på, at den enkelte kan være kreativ, uden det har en store indflydelse på omverdenen. Der er således også tale om en kreativitet, idet den enkelte selv finder en ny måde at gøre noget på, selvom det måske er blevet gjort på samme måde af andre.

## **Plus minus værdi**

Hvor det nye måske ikke kommer som nogen stor overraskelse for de fleste, når vi taler om at definere kreativitet, kan ideen om værdi måske nok være en smule mere komplekst. Værdi skal her forstås således, at nyheden skal anerkendes inden for det sociale felt, hvor vi opererer (Csikszentmihalyi 1996, Kupferberg 2006). Der kan henvises til Kupferbergs kreativitetsregimer, industri, kunst, videnskab og pædagogik. Disse regimer kan give et overblik over hvilket syn på kreativitet, der gør sig gældende inden for et givet socialt felt (Kupferberg 2006). For en nærmere beskrivelse heraf henvises til nedenstående afsnit: Kreativitetsregime.

---

I dette afsnit vil vi se på, hvorledes Weisberg sætter spørgsmålstegn ved værdielementet af formelen kreativitet = nyhed + værdi. Weisberg ønsker at holde værdielementet ude af formelen. *"I think it is more useful to keep the creativity of a product separate from its value, and to say that a product is creative so long as it is novel."* (Weisberg 2006, p. 65). På den måde kan produktet være mere eller mindre værdifuldt og påskønnet, men ikke mere eller mindre kreativt. Det betyder, at man kan være kreativ, selvom produktet eller løsningen er forkert, eller blot indeholder fejl. Hermed fremmes fokus på den kreative proces. Endvidere påpeger han, at hvis andre kan bedømme værdien, vil man aldrig kunne undersøge den kreative personlighed, da man derved ikke kan være sikker på, at man over tid kan bevare sin status som kreativ eller ikke kreativ (Weisberg 2006). Et eksempel herpå er de impressionistiske malere, som først mange år senere er blevet anerkendt for deres kunst. Hvilket viser, at man kan være kreativ uden at blive anerkendt i øjeblikket. Det åbner op for spørgsmålet: Kan en person være kreativ for så at blive frataget denne bedømmelse senere? (Weisberg 2006).

Det bør indskydes, at også det intentionelle må have en plads i denne formel for kreativitet, da kreativiteten, ifølge Weisberg, skal være intentionel, og kan således ikke ske ved uheld eller tilfældigheder. *"Creativity is hard work."* (Weisberg 2006, p. 60) Kreativiteten opstår, når vi arbejder med det. Når noget nyt skabes på baggrund af et bevidst stykke arbejde, finder kreativitet sted.

Hvis vi, som Weisberg forslår, fjerner værdielementet og i stedet tilføjer intentionel til den før omtalte formel, får vi: Kreativitet = Intentionelt + nyhed. Det betyder, at den intentionelle nyskabelse i sig selv er kreativ. *"I am creative only when my novel product is produced intentionally."* (Weisberg 2006, p. 60).

Selvom Weisbergs forsøg på at afskrive værdielementer som afgørende for om noget eller nogen kan vurderes som kreative, vil vi i det følgende afsnit med udgangspunkt i Kupferberg og Wenger beskæftige os med hvem, der vurderer om noget er nyt, om noget har værdi, og således vurderer om noget er kreativt? Vi ser således nærmere på den sociokulturelle kontekst indenfor hvilken kreativiteten skal forstås, jf. Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi 1996).

## **Kreativitetsregime**

Der kan tales om forskellige former for kreativitet. Kunstnerisk kreativitet opfattes som forskelligt fra videnskabelig, industriel og pædagogisk kreativitet (Kupferberg 2006). Særligt kunstnerisk og videnskabelig kreativitet sættes op mod hinanden som modpoler. Weisberg fremhæver dog et såkaldt overlap mellem disse to ved pointere; *"Just as there is a subjective aspect in scientific creativity, there is an objective aspect to creativity in the arts."* (Weisberg 2006, p. 57). Kupferberg argumenterer for en adskillelse af de fire regimer ved at fremhæve, at kreativitet ikke er et ensomt genis arbejde, men er en socialt institutionaliseret og meget reguleret aktivitet (Kupferberg 2006).

Kreativitet er hos Kupferberg noget socialt, der udfoldes i samspil mellem mennesker. I forholdet til

---

andre bliver nye ideer vurderet som meningsfulde, egnet, værdifulde eller det modsatte. Det er således i konteksten, at ideen bliver anerkendt, og anerkendes den ikke, er den ikke kreativ.

Kupferberg anvender kreativitetsregimerne som beskrivende for disse forskellige kontekster og deres forskellige særpræg.

<b>Kreativitetsregime</b>	<b>Formål</b>	<b>Norm</b>	<b>Kompetence</b>	<b>Ressource</b>
<b>Industri</b>	Masse-forbrug	Tilpasning	Specialisering	Konkurrence
<b>Kunst</b>	Udtrykke dybe oplevelser	Autencitet	Følelsesmæssig indlevelse	Tradition
<b>Videnskab</b>	Reflektere dybe sammenhænge	Kritik	Analytisk distance	Tradition
<b>Pædagogik</b>	Reducere kompleksitet	Kommunikation	Illustrativ udfoldelse	Tradition

Figur 1: Kreativitetsregimer. (Frit efter Kupferberg 2006, p.35)

Indenfor de fire regimer er formålet med kreativitet forskelligt, ifølge Kupferberg. Disse forskelle kan både ses i det ovenstående skema og vil blive gennemgået nedenfor.

I det kunstneriske kreativitetsregime er formålet, at skabe noget, som er autentisk, noget som modtageren skal tolke på, og derved skabe sin egen mening med. Gennem denne personlige fortolkning forsøges det, at opnå en forståelse af kunstnerens budskab (Kupferberg 2006). Hvor det indenfor det kunstneriske kreativitetsregime er modtagerens opgave, at skabe mening og forsøge, at skabe en forståelse for kunstnerens budskab, er der indenfor det pædagogiske kreativitetsregime fokus på kommunikationen. Gennem kommunikationen er det muligt, at lave en kompleksitetsreduktion og derved skabe en platform for læring og udvikling (Kupferberg 2006). Hvor det i det pædagogiske kreativitetsregime er et mål, at opnå en reducere af kompleksiteten, er det lige modsat gældende indenfor det videnskabelige. Det videnskabelige kreativitetsregime stræber efter en dybere refleksion, hvor kompleksiteten opsøges og udstilles overfor andre forskere og på baggrund af kritikken udvikler sig (Kupferberg 2006).

Industriens kreativitetsregime skiller sig mere tydeligt ud fra de tre foregående. Fordi, hvor de tre øvrige regimer arbejder med at leve op til de traditioner, som er indlejrede i deres felter, arbejdes der indenfor industriregimet med, at opnå en konkurrencefordel. Formålet er her, at opnå et masseforbrug gennem tilpasning og derved opnå et større salg og indtjening. Dette sker gennem kreative tiltag, som ville give virksomheden en fordel (Kupferberg 2006).

## **Normer og kreativitet**

*"På trods af at videnskab, kunst og pædagogik repræsenterer vidt forskellige kreativitetsregimer, er der én ting der forener dem: Det er en høj grad af respekt for traditionen, som i disse kreativitetsregler fungerer som kreativ ressource, en inspiration for nye tanker"* (Kupferberg 2006, p. 33).

---

De fire kreativtetsregimers verdener er baserede på institutionaliserede normer. Normerne er alle styrende for, hvad der kan betragtes som værende kreativitet indenfor det specifikke kreativtetsregime. De normer, som er styrende indenfor for kunsten, er ikke lig med de normer, som er dominerende indenfor det pædagogiske eller videnskabelige kreativtetsregime. Fælles for alle tre er dog, at de er bundet op på traditioner, som skaber en forudsætning for, hvad der kan betragtes som nyt eller værdifuldt indenfor de pågældende kreativtetsregimer (Kupferberg 2006).

Indenfor det videnskabelige kreativtetsregime er normen, at det kun kan kaldes kreativt, hvis det lever op til de normer, som det videnskabelige fællesskab har sat, og at det derved kan godkendes af de gatekeepers, som fællesskabet benytter sig af (Kupferberg 2006). Det samme gør sig gældende både i forhold til det pædagogiske og kunstneriske regime. For at noget kan få prædikatet kreativt, er det nødt til at gennemgå en bedømmelse, for herigennem at vurdere, om det lever op til de normer og traditioner, som er gældende indenfor de enkelte regimer. Det er gennem traditionerne, at retningen for den udøendes kreativitet styres. Hvor det for det pædagogiske felt handler om, at opnå så stor kompleksitets-reducering som muligt igennem kommunikationen, gælder det for det videnskabelige felt, at man forsøger at styrke sin egen position og derved også mulighed for kritik fra sine ligemænd (Kupferberg 2006). Normer indenfor et regime kan også have en negativ indflydelse på kreativiteten. Misbrugt kan de resultere i, at den kreative udøver ikke længere vil blive betragtet som værende kreativ.

*"Når man i den danske folkeskole fx holder fast ved tanken om "metodefrihed", er det netop ud fra den korrekte erkendelse, at hvis en lærer skal være kreativ, kan han ikke tillade sig hele tiden at være udsat for kollegaernes kritiske kontrolregime på samme måde, som forskeren er det"*(Kupferberg 2006, p. 34) Det ses dog flere steder, at metodefriheden bliver afløst af kollegavællet, og dermed bliver den kreative proces nu et fællesanliggende og noget som ikke længere er et individuelt mål. Dette er resultatet af, at definitionen af kreativitet er flydende og derved hele tiden udsat for både indre og ydre pres(Kupferberg 2006).

Endvidere kan normer betyde, at nogle kreative produkter ikke vil komme frem. Dvs. i tilfælde hvor der skabes kreative produkter, der ikke lever op til normerne, som er dominerende indenfor det pågældende kreativtetsregime, vil det kunne resultere i, at skaberen vil undlade at lade sit produkt bedømme. Nyskaberne sætter deres berettigelse i fællesskabet på spil ved at arbejde med produkter, som de frygter ikke vil blive betragtede som værdifulde (Kupferberg 2006).

For folkeskolelæreren, som skaber nye undervisningsmetoder, kan dette betyde, at disse vil blive afvist som enten ikke nye eller bare ikke værdifulde for feltet. Dette vil kunne resultere i at læreren vælger, at trække sig fra fællesskabet eller på anden måde gør et oprør mod de eksisterende traditioner, og dermed også kan opfattes som ikke-kreativ. Omvendt i tilfældet, hvor den nye metode bliver bedømt som værende værdifuld i forhold til det pædagogiske kreativtetsregime, vil læreren kunne betragtes som særligt kreativ.

Hvad Kupferberg her ikke har fokus på, er den proces, som finder sted imellem lærerne indenfor

---

lærerfællesskabet. Hvilke processer finder sted i forbindelse med, at lærerne vurderer om det har en værdi for fællesskabet? Til at beskrive denne interne proces har vi valgt at benytte Wenger og hans praksisfællesskab til at forklare, hvilke processer, som finder sted i forbindelse med introduktionen af nye metoder indenfor et kreativt regime/praksisfællesskab.

## ***Praksisfællesskabet som sociokulturel ramme for kreativitet***

Wenger beskriver i sin teori om praksisfællesskabet forholdet mellem deltagere i et praksisfællesskab, og hvordan et praksisfællesskab kan forstås som en ramme, hvori kreativitet kan forstås og skabes (Wenger 2008). Vi vil her med udgangspunkt i Wenger give et bud på, hvordan det sociale aspekt spiller ind i forhold til værdisætningen af det kreative produkt indenfor praksisfællesskabet. For at kunne arbejde med Wengers forståelse af praksisfællesskabet som en social konstruktion, indenfor hvilken praksis dannes og gendannes, er det nødvendigt at have kendskab til de forskellige grundelementer i hans teori. Derfor lægger vi ud med en kort præsentation af disse i sammenhæng med forståelse af folkeskolelærerens praksis.

Folkeskolelærerne udgør et eksempel på et praksisfællesskab. Lærerne er alle deltagere indenfor en defineret profession, som har klare krav til viden og kundskaber, selvom de har forskellige tilgange til lærergerningen, såvel fagligt som personligt (Wenger 2008, p.92).

Et grundelement i Wengers forståelse af praksisfællesskab er begrebet meningsforhandling. Meningsforhandlingen er med til, at skabe en sammenhæng mellem de daglige rutiner og krav, som lærerne møder i deres praksis. Meningsforhandling er endvidere med til at give lærernes arbejde og arbejdsmetoder en mening og derved modarbejde en meningsløshed i forhold til arbejdet (Wenger 2008). Mening dannes i det kontinuerlige samspil mellem nutid, historie, deltagere og egne perspektiver. Dette betyder, at mening opstår og dannes i samspillet mellem egne og andre deltagers forudsætninger og forståelser. Mening er dynamisk og findes i relationerne mellem deltagerne i praksisfællesskabet (Wenger 2008). Hvor Kupferberg snakkede om normer og traditioner, betragter Wenger det som en naturlig del af at være en del af et praksisfællesskab med den historie, som ligger deri. Kupferberg og Wenger arbejder begge ud fra, at der i et hvert felt er et paradigme, som er dominerende, og at det er med udgangspunkt i paradigmet, at der er mulighed for at opnå en bedømmelse af nyhed+værdi og derved muliggøre en meningsforhandling.

Deltagelse i et praksisfællesskab er med til at forme ens faglige identitet (Wenger 2008). Fremadrettet vil vi dog omtale identitet som praksis, da dette er mere dækkende i forhold til dette projekts fokus. Deltagelse er ikke snævert defineret som direkte samarbejde. Deltagelse er nærmere forstået som en interaktion med et felt, det kan både være en harmonisk, konfliktbetonet, konkurrerende eller samarbejdende interaktion. Deltagelse i et felt er med til at forme feltets praksis, såvel som feltet er med til, at påvirke den enkelte deltagers praksis. Hermed forstås, at processen med formning af meningskemaer er en tovejsproces. Deltagerne former gennem forhandling praksisfællesskabet, og

---

praksisfællesskabet former den enkelte deltagers ageren indenfor praksisfællesskabet (Wenger 2008). Når en lærer deltager i lærer(praksis)fællesskabet på skolen, vil denne lærer blive påvirket i forhold til, hvordan læreren oplever sin egen praksis. Påvirkningen vil også gå den anden vej, hvor læreren påvirker praksis hos de andre lærere i lærerstaben gennem forhandlingssituationer som videndeling, samarbejde eller faglige diskussioner.

Forhandling indenfor praksisfællesskabet er altså bundet op på tre områder;

- Deltagerne forhandler gennem gensidigt engagement, hvor deltagelse og tingsliggørelse er tæt sammenvævet.
- Et fælles virke kan være med gensidige ansvarligheds-relationer.
- Fælles forståelse og forhistorie, der kan være ressourcer for en meningsforhandling (Wenger 2008).

Lærerne arbejder til dagligt med, at opnå et fælles mål, som er tingsliggjort gennem formålsparagraffer og resultatkrav. Gennem det gensidige engagement i deres fag forhandler de omkring hvilke metoder, som giver mening i forhold til opnåelse af disse mål. Endvidere er lærerne fælles ansvarlige for, at skabe muligheder for, at deres elever kan opfylde de krav, der udefra stilles til dem og eleverne. Når lærerne arbejder mod at opnå deres mål, finder der en meningsforhandling sted omkring, hvordan det bedst nås. Forhandlingen kan finde sted mellem lærerne, da de besidder de samme tilgange til og forståelser af deres praksiskontekst. Dette betyder at deres meningsforhandling ikke er besværliggjort af, at de skal arbejde på, at forstå hinandens kontekster inden de påbegynder en meningsforhandling omkring deres praksisforståelse. Dog er vi bevidste om, at en del lærere arbejder som såkaldte 'alene lærere', hvor de ene alene er styrende for hvad der sker i deres undervisning. Det er i dette perspektiv, at vi ser, at teamsamarbejdet kan ses som en ny etablering af et praksisfællesskab. I en ny etablering ses der sjældent en entydig enighed om, hvorfor og hvordan undervisningen skal organiseres. På den anden side kan en etablering af et sådan lærerteam og praksisfællesskab virke som en arbejdslettelse, skabe kontinuitet – enighed og nyskabelse. Således kan en pointe med meningsforhandlingen inden for praksisfællesskabets rammer være, at lærerne ikke er enige og det er i denne besværliggørelse af processen, at nye perspektiver bryder frem. Jf. nedenstående afsnit Viden og kreativitet om Qvortrups fire vidensformer. Qvortrup fremhæver, at kreativiteten opstår i handlingens eller iagttagelsens møde med et stof eller fænomen, der ikke umiddelbart vil indordne sig under handlingens eller iagttagelsens præmisser (Qvortrup 2004). Således pointer Qvortrup, at kreativitet opstår, når to logikker mødes og påvirker hinanden for hermed at blive til noget tredje (Qvortrup 2004).



---

## **Værdi for praksisfællesskabet**

Med denne viden om hvordan Wenger arbejder med og definerer et praksisfællesskab, er det muligt at se på, hvordan der indenfor et praksisfællesskab vurderes om noget har værdi eller ej, og dermed om noget er kreativt eller ej.

Indenfor et praksisfællesskab er formålet, at skabe en fællesforståelse af mening, dette finder sted gennem selve meningsforhandlingen. Hvor deltagere med gensidigt engagement påvirker og påvirkes af den fælles oplevelse af mening. Det er i meningsforhandlingen, at lærerne vurderer om deres praksis påvirkes, om de vil deltage i selve den forhandling, som finder sted omkring, hvordan deres praksis skal styres.

Et eksempel herpå kan være, når en lærer har fundet en ny undervisningsmetode eller har skabt nyt undervisningsmateriale. At denne lærer finder sin nye metode meningsfuld, har værdi for læreren som person. Det er først, når læreren præsenterer sine nyskabelser for sine kollegaer, at læreren og kollegaerne påbegynder en forhandling omkring deres fælles praksis-forståelse, og hvordan den nye undervisningsmetode kan bruges i praksis. Denne meningsforhandling har til formål, at skabe en værdi-definering af de nye metoder, og derved fastslå, om de har nogen værdi i forhold til den fælles praksis. De nye metoder vil blive vurderet positivt, hvis de andre lærere finder dem meningsfulde i forhold til deres egen praksis og i overensstemmelse med de normer og traditioner, som er gældende indenfor regimet. Dette resulterer i, at lærerne vil indlede en forhandling om, evt. at indarbejde dem i deres egen praksis og derved også i selve praksisfællesskabet. Derved skabes forudsætningen for en innovativ kreativ proces, som i dette sociale perspektiv kan benævnes som co-creation, som vi vender tilbage til senere.

Vi har her beskæftiget os med de sociale perspektiver af kreativitet, herunder særligt vurdering af værdisætningen af kreativitet i de sociokulturelle rammer. I det følgende vil vi skifte fokus til det kognitive element af kreativiteten og spørger således til, hvordan kreative tanker tænkes.

## **Den kreative tanke**

I vores forsøg på at nærme os grundlaget for en kreativ tanke, har vi taget udgangspunkt i, at der er et forhold mellem det nye og det gamle og således et link imellem det kreative arbejde og det forudgående arbejde. Vi er her inspireret af Weisberg, som siger: "*Creative ideas, even those that are radically new, are firmly planted on ideas that came before.*" (Weisberg 2006, p. 52). Hermed afviser Weisberg, at en ide opstår ud af intet 'ex nihilo'. Argumentet herfor er, at vi blot er uvidende om den bagvedliggende viden for den producerede idé (Weisberg 2006). Det vil bl.a. sige, det som også kan benævnes som tavs viden. Der lukkes således op for et forhold mellem ekspertise og kreativitet.

---

## Viden og kreativitet

Vi vælger her at lægge ud med en fremstilling af Qvortrups fire vidensformer: faktisk viden, situativ viden, systemisk viden og verdensviden, for med udgangspunkt heri, at se, at kreativitet handler om udnyttelse af det samlede videnspotentiale, jf. ovenstående. Af Qvortrups fire vidensformer er systemisk viden særligt interessant, da denne får vidensbetegnelsen kreativitet og ses som det abduktive videnspotentiale (Qvortrup 2004). Vi anvender Qvortrup for med udgangspunkt i ham, at kunne se kreativitet ikke kun som en kompetence, som den kreative person har, men nærmere som et videnspotentiale, som alle mennesker kan udnytte. *"Kreativitet er blevet til et alment kvalifikationsstræk."* (Qvortrup 2006, p. 31).

Vidensform	Videnskategori	Vidensform	Vidensbetegnelse	Videnssystematik	Vidensbetegnelse
<b>1. ordens viden</b>	Viden	Viden om noget	Faktuel viden	Viden om omverden	Kvalifikationer
<b>2. ordens viden</b>	Viden om viden	Viden om videnssituationen	Situativ viden	Viden om viden	Kompetencer
<b>3. ordens viden</b>	Viden om (viden om viden)	Viden om vidensbetingelserne	Systemisk viden	Viden om videnssystemet	Kreativitet
<b>4. ordens viden</b>	Viden om (viden om viden om viden)	Verden som vidensforudsætning	Verdensviden	Kollektiv grundlags viden	Kultur

Figur 2: Fire vidensformer og ressourcebeskrivelse (Qvortrup 2004, p. 85,86, 99)

Qvortrup præsenterer de fire vidensformer, faktisk viden, situativ viden, systemisk viden og verdensviden, som han sætter sammen med vidensbetegnelserne, henholdsvis kvalifikationer, kompetencer, kreativitet og kultur (Qvortrup 2004). De fire vidensformer skal ikke forstås som kronologiske, og man kan ikke tale om, at kvalifikationer erstattes af kompetencer, eller at den ene vidensform er bedre end den anden. Vidensformerne er derimod indbyrdes afhængige (Qvortrup 2004). Endvidere definerer Qvortrup viden, som et udtryk for sikre forventninger (Qvortrup 2006). Han siger således; *"Så viden kan altså defineres som iagttagelser eller handlinger, der er blevet bekræftet over tid eller i et socialt fællesskab."* (Qvortrup 2006, p. 32).

Det interessante er den tredje vidensform, systemisk viden, viden om (viden om viden) eller viden om vidensbetingelserne, som af Qvortrup betegnes som kreativitet. Kreativitet indebærer, at man har en viden om, viden om viden. Dvs., at man ikke kun har en faktisk viden og en kompetence i forhold til brugen af den viden, men at man også er i besiddelse af en viden om ens vidensgrundlag og således er i stand til kreativt at bruge sin viden og sætte denne sammen på nye måder (Qvortrup 2004).

---

Qvortrup pointerer, at når man er kreativ, kopierer man ikke, men ændrer - i kraft af sin handling og sin måde at tænke på - præmisserne for en given fremgangsmåde eller et givet udsagn (Qvortrup 2006). Man kan således sige, at kreativitet opstår i handlingens eller iagttagelsens møde med et stof eller fænomen, der ikke umiddelbart vil indordne sig under handlingens eller iagttagelsens præmisser. Qvortrup pointerer, at kreativitet opstår, når to logikker mødes, og i kraft af den gensidige påvirkning mellem disse logikker bliver til noget tredje (Qvortrup 2006).

Det kan parallelliseres til Illeris, som påpeger, at mennesker ikke er kreative hele tiden, men kun under særlige omstændigheder, hvor forholdet mellem aktør, opgave og omgivelser organiseres på en særlig hensigtsmæssig måde (Illeris 2006). Til trods for at der argumenteres for en sammenhæng mellem det, vi allerede ved og så den nye kreative idé, så gør Qvortrup opmærksom på, at kreativitet er en kapacitet, som ganske ofte er uforudsigelig. Kreativitet "*[...]er netop en evne, hvis resultater ikke kan forudsiges.*" (Qvortrup 2004).

I overensstemmelse med disse vidensformer formuleres fire læringsformer, hvor tredje ordens læring indeholder muligheden for en omlæring, og at stimulere til en sådan omlæring sker ved en stimulering til refleksion og iagttagelse af forudsætningerne (Qvortrup 2004). Vi henviser her til Dewey, hvor refleksionsevne er et vigtigt element i forhold til udvikling af idéer og udvælgelse af det rette løsningsforslag, jf. nedenstående afsnit Refleksiv tænkning. Det betyder, at når vi ser en sammenhæng mellem læring og kreativitet, er det med udgangspunkt i en bred forståelse af kreativitet. Kreativitet som "*[...]betegnelsen for den adfærd, der er rettet mod forandring af grundlæggende præmisser for egen adfærd.*" (Qvortrup 2004, p 132).

De aktiviteter, som danner baggrund for både læring og kreativitet, sker oftest i en kontekst. Piaget argumenterer for, at vi i interaktion med omverdenen udvikler vores viden (Gauntlett 2007). Vi kopierer ikke de ydre påvirkninger, men vi kombinerer ydre påvirkninger/indtryk med de allerede eksisterende videnskonstruktions, man kan derfor tale om en rekonstruktion. Vi trækker ofte linjer imellem den eksterne verden og vores indre verden af oplevelser og følelser. Det, selv om man måske i andre sammenhænge føler, at man isolerer sig for, at skabe ro til en fordybelse og kreativitet, så påpeger Wenger, at isolation i forhold til læring enten kan ses som en illusion eller som en paralyserende handling. "*Be aware that the social world is where work gets done, when meaning is constructed, where learning takes place every day, where innovation originates, and where identities are formed.*" (Wenger 1991, p. 4).

Qvortrup giver et eksempel, som vi vil være inspireret af, når vi her opsummerer og konkretiserer disse fire vidensformer i forhold til en lærers praksis.

Folkeskolelæreren bør besidde en række faglige kvalifikationer: Hvordan tager man imod en ny elev? Hvad har man af handlemuligheder i forskellige situationer? Kvalifikationer er ikke nok. De bør endvidere besidde kompetencer: dvs. de kan iagttage sig selv i undervisningssituationen, som giver læreren mulighed for at improvisere. Dvs. at læreren ikke nødvendigvis arbejder efter mekaniske regler, men kan fungere situativt. Det, vi i dette projekt er særligt fokuseret på, er den kreative

---

folkeskolelærer. Her gælder det, jf. Qvortrup, ikke alene i den enkelte situation, men i forhold til hele organisationen, som system. Man skal altså besidde systemiske færdigheder, dvs. være opmærksom på de udtalte forudsætninger og værdier, som ens egen praksis bygger på. Desuden skal man også have i mente, at folkeskolelæreren er bevidst om den forskellighed, der kan være mellem en selv og andre, f.eks. øvrige lærere med andre fag, det pædagogiske personale, ledelsen, og øvrige eksterne samarbejdspartnere, og at disse forskelle ikke bare beror på, at de øvrige lærere og pædagoger er unuancerede eller at ledelsen er kynisk, men at der ligger systemiske forhold til grund for forskellene. Herudover findes kulturelementet, som på flere måder kan være afgørende for folkeskolelærerens muligheder for kreativ udfoldelse. Dette har vi allerede kort berørt i det ovenstående. I stedet vil vi i det følgende se nærmere på henholdsvis divergent tænkning og reflektiv tænkning for at nærme os en forståelse af den kreative tanke og de kognitive aspekter heraf.

## **Divergent tænkning**

Guilford forstår kreativitet som et kognitivt fænomen og således som en særlig kognitiv proces, som for det første knytter sig til tænkningen, den produktive tænkning. Han kalder det også productive-thinking operation. En operation, som generer ny information af anden information og memorerende information (Guilford 1959). Denne produktive tænkning kan yderligere deles i to processer, divergent og konvergent tænkning, som vi her vil se nærmere på.

Indledningsvis er det dog vigtig, at påpege, at Guilford taler om såkaldte personlighedstræk, som knytter sig til tænkningen. Han opstiller et avanceret testsystem, som vi i dette projekt ikke vil komme nærmere ind på, og som i øvrigt senere har vist sig kritisabelt (Lund 2009). Vi mener dog, at divergent og konvergent tænkning giver nogle perspektiver på, hvordan kreativitet som en tankeproces kan forstås. Derfor har vi valgt, at anvende disse i nærværende projekt i vores forsøg på netop, at forstå dette.

Konvergent tænkning er der, hvor vi bygger oven på det, vi allerede ved i lige linje. "*In convergent thinking, there is usually a conclusion or answer that is regarded as unique, and thinking is channeled or controlled in the direction of that answer.*" (Guilford 1956, p. 274). Kreativitet er ofte forbundet med divergent tænkning, hvorimod konvergent tænkning er forbundet med intelligens (Lund 2009). Konvergent tænkning kan betegnes som lineær tænkning, mens divergent tænkning er at tænke i helheder eller direkte på tværs. "*In divergent thinking, on the other hand, there is much searching or going of in various directions. This is most clearly seen when there is no unique conclusion.*" (Guilford 1956, s. 274). Divergent tænkning kommer i spil hver gang, der er en trail and error proces, en såkaldt eksperimenterende proces, og sættes i sammenhæng med spontan fleksibilitet (Guilford 1959). Spontan fleksibilitet forstås her som det, at kunne kombinere forskellige elementer med hinanden. Divergent tænkning skal ses som en proces, hvor man tænker i forskellige retninger og søger variation. Hvis man tænker på forskellige biblioteker, som indeholder viden om forskellige områder, vil

---

man med divergent tænkning forsøge, at lede på tværs og kombinere disse på tværs for at finde nye løsningsforslag. I modsætning til konvergent tænkning, hvor tænkningen leder mod et rigtig svar, et anerkendt konventionelt svar (Guilford 1959). Man vil, med samme biblioteksmetafor, i konvergent tænkning lede i det aktuelle bibliotek, som knytter sig til det aktuelle område.

Guilford forstår således kreativitet som en divergent, konvergent og evaluerende tankeoperation. Originaliteten af denne kreative proces måles i forhold til den respons, som kommer til udtryk i problemstillingssituationen (Lund 2009). Herved forstås den følsomhed, der eksisterer i forhold til problemstillingen, og hvorvidt der er en mulighed for at re- og omdefinere denne (Lund 2009).

Divergent og konvergent tænkning kan perspektiveres til henholdsvis horisontal tænkning og vertikal tænkning, som man arbejder med i metoden 'Den kreative platform'. Her anvendes horisontal tænkning som grundlag for at opnå ubegrænset adgang til deltagernes viden og erfaring og dermed grundlaget for, at man kan finde kreative idéer (Byrge 2008). Hvorimod vertikal tænkning, ifølge Den kreative platforms ophavsmænd, Søren Hansen og Christian Byrge kan virke hæmmende (Byrge 2008). Ophavsmændene til Den kreative platform er inspireret af Edward De Bonos og hans Lateral thinking, som er hans betegnelse for kreativitet (Poulsen 2009). Lateral tænkning skal forstås som et tankeværktøj, der netop kan fremme den aktive kreativitet, og vi skal derfor, ifølge De Bono, træne denne disciplin som enhver anden færdighed (Poulsen 2009).

I modsætning til Deweys opfattelse af kreativitet, så opstår kreativiteten ifølge Den kreative platform, når fokus i nuet er på opgaven, og refleksiviteten udelades, da denne medfører en støj og en frygt, som begrænser vores åbenhed og engagement (Byrge 2008). Netop refleksiviteten, kobles hos Den kreative platform sammen med den vertikale tænkning. I det følgende vil vi med udgangspunkt i Dewey se, hvorledes refleksiv tænkning, ifølge ham, har betydning for den kreative tænkning.

## Refleksiv tænkning

Deweys forståelse af kreativitet er forbundet med kritisk, analytisk tænkning, og således tildeles refleksionsevne en vigtig rolle i forhold til udvikling af idéer og udvælgelse af det rette løsningsforslag (Dewey 2005). Hvis vi udelukkende gør noget uden at reflektere over dette, og ikke sætter det i sammenhæng med feltet, inden for hvilket vi arbejder med idégenerering og kreativitet, er der en risiko for, at vi ikke længere er kreative, hvis kreativitet er lig nyhed plus værdi, jf. ovenstående afsnit: Er kreativitet = nyhed + værdi. Her ses et element af det, som Guilford kaldte konvergent tænkning, at løsningen skal være anerkendt. Samtidig udtrykker Dewey i sin forståelse af kreativiteten, at den særligt knytter sig til processen ved at pointere, at Newtons originalitet bestod i hans brug af det velkendte i en ukendt sammenhæng (Dewey 2005). Han siger endvidere at, "*Kun tåber identificerer kreativ originalitet med det ekstraordinære og fantastiske – andre erkender, at dens værdi består i, at benytte hverdagsting i nye brugssammenhænge, som andre ikke har tænkt på. Det er fremgangsmåden, der er ny, ikke de materialer, den er konstrueret ud fra.*" (Dewey 2005, p. 175).

---

Dermed ses perspektiver fra Guilfords divergent tænkning, at tænke på tværs af områder, og således lader inspirationen komme alle steder fra.

Dewey har med sit 'learning by doing' givet udtryk for, hvordan han ser handling og tænkning som to komplementerende elementer, der endvidere knyttes til problemløsning. Vi ser en sammenhæng mellem det problemløsende og kreativitet, da kreativitet i et anvendelsesorienteret perspektiv netop omhandler en søgen efter løsninger på et givet problem. Eller som Dewey udtrykker det; *"at tænke ud fra allerede erhvervede kendsgerninger, data og erhvervet viden er forslag, slutninger, formodede meninger, tentative antagelser og hypoteser – kort sagt ideer."* (Dewey 2005, p. 174). Vi ser altså, at en tanke er kreativ og involverer noget opfindsomhed (Dewey 2005).

Problemløsningsprocessen kan, ifølge Dewey, forstås som fem logiske stadier:

- Oplevet vanskelighed
- Identifikation og definering af vanskelighed
- Mulig problemløsning overvejes
- Konsekvenserne af disse løsninger overvejes og afvejes
- En løsning accepteres (Lund 2009).

Kreativiteten kommer til udtryk i de fire første stadier. Her er der fokus på forestillingsevnen (Lund 2009). Evnen til at se problemet og til at forstille sig en mulig løsning. Man kan således være kreativ, også selvom man ikke kommer med et korrekt svar eller løsning. Hvilket vi også så hos Weisberg, hvor et produktet kan være mere eller mindre værdifuldt og påskønnet, men ikke mere eller mindre kreativt. Det betyder, at man kan være kreativ, selvom produktet eller løsningen er forkert eller blot indeholder fejl. Hermed fremmes et fokus på den kreative proces hos både Weisberg og Dewey.

Kreativiteten er tæt forbundet med en kritisk-analytisk tænkning og læreprocesser i det hele taget (Lund 2009). Dette ses i en sammenhæng med Dewey, hvor refleksion har betydning for læring, tænkning og problemløsning (Dewey 2005). Det, som vi her særligt er inspireret af hos Dewey, er en sammenhæng mellem kreativitet og tænkning. Hvordan al tænkning er original, så længe det handler om overvejelser, der ikke tidligere er gjort. Dewey pointerer, hvordan vi tydeligt ser dette i børns udvikling, men der må gælde det samme for voksne, som udvikler nye strategier. Der er altså en sammenhæng imellem Deweys forståelse af kreativitet og dannelsen af ny erfaring og dermed læring.

Om erfaringen udtrykker Dewey en dualitet. Erfaringens natur består af et såkaldt aktivt og passivt element, som henholdsvis knyttes til det forsøgende/eksperimenterende samt noget, vi gennemgår og underkaster os (Dewey 2005). Dette betyder, at vi i en erfaringsproces både gør noget aktivt ved f.eks at eksperimentere med en løsning og således gør noget ved de forhold, som gør sig gældende i given problemstilling og kontekst. Efterfølgende gør disse forhold noget ved os, noget vi må underkaste os. Og det giver muligheden for refleksion i handling, og dermed giver den reflekterende mulighed for

---

læring, som er vigtig for fortsat udvikling (Dewey 2005). Refleksiv tænkning er dermed vigtig for læring, erkendelse og for muligheden for at agere kreativt.

## **Praksisfællesskabets indflydelse og samarbejdsmulighederne**

*"Engagement, fantasi og indordning er vigtige bestanddele af læring – de forankrer den i praksis, men gør den alligevel bred, kreativ og effektiv[...]"* (Wenger 2008, p.248).

Kombinationen af engagement og fantasi resulterer i en reflekterende praksis, hvor engagementet er garant for kendskabet og viden omkring praksis. Fantasien er i stand til at give en distance til praksis og derved gøre det muligt, at undersøge praksis på nye måder og være kreativ i forhold til praksis. Wenger anvender udtrykket fantasi for den proces, der finder sted, når der på baggrund af kendte faktorer, arbejdes imod nyskabelse (Wenger 2008).

Engagementet er med til at sikre en position, hvorfra nye ideer kan forhandles og virkeliggøres i deltagerinstitutioner. Det gensidige engagement, som er i praksisfællesskabet, er med til at give mulighed for, at barrierer kan brydes, samt sikrer muligheden for, at lærerne kan bryde tidligere engagementsmønstre gennem meningsforhandling. Det kræver dog, at deltagerne er åbne for, at forhandle omkring deres egen praksis og derved også de eksisterende meningsmønstre (Wenger 2008).

*"Kombinationen af fantasi og indordning skaber en evne til, at handle i forhold til et omfattende og righoldigt billede af verden."*(Wenger 2008, p.249)

Gennem forhandlingsprocessen bliver det muligt, at indarbejde nye ideer og nye metoder. Dette kan lade sig gøre gennem en tilegnelse af et helhedsbillede af den eksisterende praksis (Wenger 2008). Med udgangspunkt i Deweys problemløsningsproces, kan vi derfor beskrive den proces, som finder sted i mellem deltagerne i praksisfællesskabet. Deltagerne skaber gennem deres forhandlingsproces et nyt helhedsbillede, dette billede dannes på baggrund af den samlede erfaring, som de andre lærere besidder, og gennem kritisk-analytisk forhandling vil det være muligt, at danne ny praksis. Helhedsbilledet gør det muligt, at se rækkevidden af de nye metoder, at se virkningerne indenfor praksis og på denne måde skabe en mere robust metode, da den er bredt funderet i praksisfællesskabets kompetencer (Wenger 2008). Forhandlingsprocessen, som finder sted mellem lærerkollegerne, har sin bund i deres fællespraksis og i deres fælles kompetencer, og derved kvalificeres de ideer og metoder, som udvikles i praksisfællesskabets midte gennem det samlede videnspotentiale, som lærerne besidder. Samarbejdet om udviklingen af praksis kan også være med til, at nogle lærere er nødsaget til, at se på egne praksisser på nye måder, stille spørgsmål til tidligere antagelser og udfordre de dominerende meningskemaer, som de tidligere har skabt (Wenger 2008).

Denne udvikling og læringsproces er forbundet sådan, at der indenfor et praksisfællesskab hele tiden

---

vil finde nye forhandlinger sted. Disse forhandlinger vil være med til at udvikle, både den enkelte lærer såvel som lærergruppen. Således vil der gennem interaktionen mellem lærerne være muligheden for, at der kan finde kreative processer sted, som de i samspil kan være med til at styrke og derved målrette mod den kontekst, som de skal bruges i forbindelse med.

## En formel for kreativitet

$$\text{Kreativitet} = (\text{nyhed} + \text{intentionel}) \pm \left( \frac{\text{værdi}}{\text{Kontekst} + \text{Task}} \right) \text{Inspiration} (\text{Erfaring} + \text{refleksion}) + \text{samarbejde} \cdot \sum_{i=1}^n 1 + i = 3KP$$

Figur 3: Kreativitetsformlen

Udgangspunktet for og inspirationen til skabelsen af denne formel for kreativitet kommer fra den tidligere nævnte diskussion om kreativitet = nyhed+ værdi, samt kreativitet = intentionel nyhed. Vi har med udgangspunkt i den gennemgåede teori om kreativitet nu forudsætning for, at give et bud på en mere avanceret formel for kreativitet, som tager højde for kreativitetens kompleksitet.

Vi får således, at kreativitet er lig med en nyhed, som er skabt intentionelt. Denne nyhed skal ses i forhold til et værdielement, som afhænger af den kontekst, hvori denne nyhed er skabt. Med plus minus værdi ønsker vi, at indikere, at man som individ kan tillægge dette værdielement større eller mindre betydning, alt afhængig om man ser på kreativitet for den enkelte, for andre eller verden. Med udgangspunkt i vores forudsætning om, at kreativitet bygger på noget allerede eksisterende, vælger vi, at gange op med den inspiration, som vi både selv er i besiddelse af, og som kommer til udtryk i vores erfaringer og refleksionsproces, samt den inspiration, som ligger i en interaktion med omverden. Alt dette giver det kreative, som vi her benævner som den kreative person, det kreative produkt og ikke mindst den kreative proces.

Vi tager altså udgangspunkt i, at kreativitet er en skabelse af noget nyt. For lærerne kan det f. eks være et nyt undervisningsmateriale eller blot en ny måde at håndtere forskellige situationer på. Der kan således henvises til en vis mængde af fleksibilitet i sin egen praksis. Endvidere er det vigtigt, at dette nye er frembragt med en vis mængde af intention. Vi anerkender, at nogle løsninger og produkter kan fremkomme nærmest tilfældigt og om ikke andet så opleves som ubevidste handlinger. Dog bør det, for at noget kan kaldes kreativt, ikke være uovervejede handlinger. Der kan dog sagtens ligge kreativitet i sammenhæng med spontanitet. Dog er det ifølge de definitioner af kreativitet, som vi har arbejdet med nødvendigt, at det er en begrundet spontanitet. Grunden herfor skal findes bl.a som tidligere beskrevet hos Weisberg, men der kan også findes argumenter hos Dewey, som beskriver kreativitet som resultatet af en reflekteret proces, hvorigennem der skabes nye overvejelser, som ikke tidligere er gjort.

Vi er igennem vores arbejde med kreativitetsbegrebet blevet opmærksomme på yderligere elementer, som på forskellige måder kan have betydning for kreativiteten. Disse er ikke overset af Weisberg, men



---

heller ikke direkte anvendt i definitionen af kreativitet. Da vi her ønsker, at give en bred og anvendelsesorienteret beskrivelse af begrebet kreativitet, har vi valgt, at tilføje følgende elementer i vores formel for kreativitet. Der er tale om:

- Nyt og intentionel. Som nævnt ovenfor.
- Værdi i forhold til den konkrete kontekst og opgave, som det kreative skal anvendes i.
- Inspiration: kreativitet bygger videre på en allerede eksisterende viden intern, såvel som eksternt.
- Samarbejde: kreativitet kan være individuelt eller være skabt i et samarbejde mellem en eller flere personer.

Imellem disse enkelte elementer har vi endvidere kunnet konstatere forskellige forhold, som gør sig gældende. F. eks er værdi markeret med både negative og positive fortegn. Hermed mener vi, at værdien kan ændre sig alt afhængig af hvilken kontekst, der arbejdes indenfor. Der er således forskel på, om man som folkeskolelærer arbejder med en konkret opgave eller problemstilling inden for lærerteamets rammer, inden for sin egen selvstændige praksis som lærer eller om det gælder noget, der i sidste ende påvirker hele skolen, hvor det er de øvrige deltagere fra praksisfællesskabet, som har indflydelse på vurderingen og værdisætning af den kreative løsning. Derfor er samarbejdet også en faktor i vores formel for kreativitet og er sat op sammen med inspirationskilder. Hvis vi tager udgangspunkt i et kreativt stykke arbejde, som finder sted inden for lærerens praksisfællesskab med vedkommendes kollegaer, så kan samarbejdet virke som en intern inspirationskilde, som kan booste kreativiteten i gruppen. Indenfor lærer(praksis)fællesskabet finder der en forandring og sparring sted mellem lærerne, samt en konstant forhandling om, hvordan lærerpraksis opleves og forvaltes. Den enkelte lærer påvirker den fælles forståelse lige så vel som læreren formes og påvirkes af den.

Inspirationen fremkommer på baggrund af allerede eksisterende viden og på baggrund af interaktionen med andre. Gennem kritisk-analytisk arbejde vil det være muligt i arbejdet med en opgave, at trække på den allerede eksisterende viden og på denne måde undersøge, om den kan anvendes i forbindelse med løsningen af opgaven. At benytte eksisterende viden og sætte den i brug indenfor et nyt felt kan også betragtes som værende kreativt. Ligeledes er det muligt, at trække på eksterne inspirationskilder. Disse eksterne inspirationskilder kan bestå af uendeligt mange ting, og der findes ikke nogle faste rammer for hvilket samarbejde, læreren kan indgå i.

Eksterne inspirationskilder kan spænde over alt fra kunsten, de visuelle medier, erfaring fra andre kontekster, som kan overføres, samt andre forhold, som kan resultere i refleksive processer, der for læreren kan resultere i ideer, der kan bruges i praksissen.

At formelen for kreativitet ender med 3KP, kan stå for tre ting. Det kreative produkt, den kreative proces eller den kreative person (Kozbelt 2010). For lærerne gælder, at denne deling giver speciel betydning. For netop den kreative læreres produkt kan ofte være en kreativ proces for andre. Det, den kreative

---

lærer skaber, er en læreproces for sine elever, hvilket kan kaldes lærerens kreative produkt. Det gælder for læreren, at han i sin daglige praksis fortsat har brug for at udvikle på denne, for herigennem at yde og levere den bedste undervisning for sine elever. Det gælder således om, at udvikle særlige kreative didaktiske design, som kan give muligheder for elevernes kreative læringsproces.

Denne formel for kreativitet kan ses som vores hypotese, som er fremkommet efter en del gennemarbejdet teori om kreativitet og dennes forudsætninger. Vi vil derfor i det følgende forsøge, at udlede en række analysespørgsmål, som vi vil søge, at besvare igennem vores analyse af det empiriske materiale.

---

## Analyse del 1 - Kreativitet på lærerværelset

I analysen af vores empiriske materiale har vi fokus på første del af vores problemformulering. Vi søger således en indsigt i, hvordan begrebet kreativitet kan forstås i forhold til en folkeskolelærers praksis. Dette vil vi gøre ved, at tage udgangspunkt i den ovenfor formulerede formel for kreativitet. En formel, som er skabt på baggrund af den gennemarbejdede kreativitetsteori.

$$\text{Kreativitet} = (\text{nyhed} + \text{intentionel}) \pm \left( \frac{\text{værdi}}{\text{Kontekst} + \text{Task}} \right) \text{Inspiration} (\text{Erfaring} + \text{refleksion}) + \text{samarbejde} \cdot \sum_{i=1}^n 1 + i = 3KP$$

Figur 3: Kreativitetsformlen

For overblikket skyld vælger vi, at dele formelen op i tre dele for således også, at skabe en struktur i analysen. Det er dog klart, at der vil være et overlap imellem de fire dele.

- (Nyhed+intentionel) plus minus (Værdi/ kontekst+task)
- Inspiration (Erfaring og refleksion)
- Samarbejdet

Med denne opdeling af formelen er der skabt tre underspørgsmålskategorier, som vi gennem analysearbejdet vil søge, at få besvaret. Lad os kort gennemgå disse.

Det første spørgsmål i vores interviews gik på, hvordan vores interviewpersoner betragter kreativitet. Vi ved med udgangspunkt i Weisberg, at kreativitet kan betragtes som værende resultatet af en udelukkende intentionel proces, som finder sted med det formål, at skabe noget nyt. Vi anser det dog fortsat som interessant, at se på værdielementet i forhold til, hvordan interviewpersonerne ser på deres egen og andres kreative praksis, jf. ovenstående redegørelse for formelen for kreativitet. Med dette udgangspunkt har vi stillet følgende undersøgelsesspørgsmål:

- (Nyhed+intentionel) plus minus (Værdi/ kontekst+task)
  - Hvordan definerer interviewpersonerne kreativitet som begreb?
  - Hvordan forstår og værdisætter interviewpersonerne kreativitet i en undervisningskontekst?

Kreativitet er, som ovenfor beskrevet jf. afsnittet Kreativitet en kompleks størrelse. Foruden en individuel proces, også en proces, der kan finde sted mellem flere. For at kunne belyse dette stiller vi følgende undersøgelsesspørgsmål.

- Inspiration (Erfaring og refleksion)
  - Hvorfra kommer inspirationen til kreativitet i folkeskolelærers praksis?

- 
- Samarbejdet
    - Hvilken indflydelse har samarbejdet mellem lærerkolleger på kreativitet?

## ***Kreativitet en forståelse og værdisætning***

Når det gælder om, at skabe en definition på kreativitetsbegrebet, er vores interviewpersoner ikke helt enige. F siger, at kreativitet er som en regnbue.

*"En masse gode ideer i alle mulige retninger, som så kan samles i en bro, man kan gå under eller komme igennem og blive klogere på en eller anden måde."*(F Interview 2011, p. 10).

Hun udtrykker her, at kreativitet er mange ting, som skal samles og stabiliseres for, at kunne gøre brug af det. Kreativitet ses altså ikke som en enkelt ting, men som noget, der skal gøres noget aktivt ved for, at kunne udnytte dets potentiale. Kreativitet er noget nyt, eller som det her fremstilles noget, som gør en klogere. Her ser vi en lighed mellem kreativitet og læring, da kreativitet ligesom læring handler om, at opnå ny viden (Qvortrup 2004). Kreativitet kan, ifølge Lund, ses som et parameter i menneskets læringskapacitet, og som er tæt forbundet med en kritisk-analytisk tænkning og altså forbundet med læreprocesser (Lund 2009). Det er endvidere i overensstemmelse med Dewey's forståelse af erfaring og refleksion i sammenhæng med hans problemløsningsproces. Endvidere kan der, hvis der med kreativitet er tale om en varig ændring, laves en sammenligning med Illeris' brede definition af læring, som er: *"[...] enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring."* (Illeris 2006, p. 15).

Man kan ifølge F godt planlægge at være kreativ. Det kreative fremkommer altså på baggrund af en aktiv proces, som er planlagt og dermed intentionel. Hun fortæller om, hvordan hun i sin forberedelse sætter sig ned og tænker over, hvordan hun kan undervise i et givet stof på den mest optimale måde.

*"Ja, så sætter jeg mig ned og tænker det igennem, og siger 'okay, hvis man skal lære dem et eller andet, hvordan kan det her materiale så bedst virke for eleverne.' Det gør jeg gang på gang."* (F Interview 2011, p. 15).

I denne proces anser hun sig selv for værende kreativ. Hun lægger altså en værdi i denne planlægningsfase, som er hendes kreative proces. Hendes kreative proces har udgangspunkt i spørgsmålet, hvordan kan jeg undervise i et givet stof på den mest optimale måde.

*"Det kan man gøre på rigtig mange måder, men hvilken måde kan jeg gøre det på, så de får så stor en forståelse for det [...]"* (F Interview 2011, p. 15).

På den måde har hun udgangspunkt i en konkret problemstilling og i en konkret kontekst. Indenfor denne kontekst og problemstilling besidder hun allerede en del viden, som danner baggrund for

---

hendes videre arbejde. jf. Qvortrup. Dette udtrykker F selv ved at sige, '*at hun samler det i en bro*'. Der er en overensstemmelse mellem F og J's idé om kreativiteten. J udtaler både at;

*"Kreativiteten er en proces. [...] Det er lidt ligesom, at skulle fra A til B på en eller anden måde."* (J Interview 2011, p. 10).

Han har her fokus på, at kreativitet kan være en proces, som bringer os nye steder hen og dermed, at kreativitet er en bevægelse. Vi kan her perspektivere til Deweys forståelse af problemløsningsprocessen og dennes fem logiske stadier, når J forklarer, hvordan kreativitet er en proces og ikke en ide, som 'slår en' eller 'kommer til en', selvom det kan opleves som en pludselig indskydelse. Der er tale om udviklingen af evnen til, at vælge den bedste løsning eller bedste strategi til at komme fra A til B.

*"Det er, fordi hun ser problemet og så reflekterer hun jo bare hurtigt over det."* (J Interview 2011, p. 15).

Det er i den proces, der omhandler, at se problemet, der opleves og defineres som en vanskelighed samt i overvejelsen og refleksionen, at kreativiteten identificeres, jf. Lund. Dette stemmer overens med F's forklaring af hendes kreative planlægningsproces. Der er blot forskel på, hvor hurtigt denne problemløsningsproces finder sted. B har, i modsætning til de to forrige, fokus på den kreative person og dennes produkt.

*"[...] kreativitet i ordets reneste forstand, det tænker jeg, kun er noget man er, når man ikke tænker over, at man er det. Fordi, hvis man tænker 'jeg skal være kreativ', og så begynder at gøre noget, så er man ikke kreativ. Så tænker man så meget over det, at man kommer til at gøre noget, som man et eller andet sted har set før, har gjort før eller kopieret."* (B Interview 2011, p. 11).

Ved at sige, at kreativitet er noget man er, når man ikke tænker over det, er her et udtryk for, at man ikke kan lære at være kreativ, at man ikke kan skabe sin egen kreative proces, men at det rettere er noget, som kommer mere tilfældigt. Dette står i modsætning til de to øvriges opfattelse, samt i modsætning til nogle af vores ovenfor nævnte forudsætninger. Herunder, at kreativitet er noget, som kan læres og trænes. Dette understeges af, at B's udtalelse står i kontrast til ideen om en sammenhæng mellem det, vi allerede ved, og så den nye kreative idé. Det hænger sammen med, at kreativitet er en fremadskridende proces, som, jf. ovenstående, i nogen grad kan sammenlignes med en læringsproces. Det indikerer F og J's udtalelser også med ordene, 'at finde den optimale vej', samt 'en bro, man kan gå under eller komme igennem og blive klogere'.

Vi ser, at kreativitetsbegrebet ikke er nemt at definere, og at det kan være svært, at blive helt enig om dette begreb. Dette hænger i nogen grad sammen med, at interviewpersonerne belyser forskellige sider af kreativitetsbegrebet. J fremhæver i ovenstående citat processen. F fremhæver det pragmatiske element af kreativiteten. Hun siger endvidere, at;

*"[...] kreativitet, og det er man nødt til at have planlagt."* (F Interview 2011, p. 16).

---

Her henviser hun til, at man ikke kan være kreativ i nuet. Fordi det som regel indbefatter nogle praktiske værktøjer, som man ikke har til rådighed i nuet. Hos B ser det flere gange ud, som om han modsiger sig selv. For selvom han udtrykker tilfældighedernes betydning for fremkomsten af noget kreativt ved netop at sige;

*"Jeg tror kreativitet kommer af, at man kommer til at opfinde nogle ting, eller kommer frem til nogle ting."* (B Interview 2011, p. 11).

Her fremhæver han endvidere, at komme i den rette sindstilstand har en betydning for kreativitetens fremkomst.

*"Det handler om, at komme i en sindstilstand, hvor man slipper det løs, og så kommer man til, at gøre noget, som afføder et produkt, og så har man egentlig været kreativ."* (B Interview 2011, p.11).

Når B her taler om en sindstilstand, som giver muligheder for kreativitet, kommer vi til at tænke på det, som Kupferberg kalder det kreative kaos, og som knytter sig til en problemløsende aktivitet. Han siger, at kreativitet netop er en kaosproces, og at den tit leder til frustration og usikkerhed, da man er gået i stå og ikke kan komme videre uden store anstrengelser. Kreativitet kræver således stor motivation. Uden kaos bliver det en imitation af noget velkendt (Kupferberg 2006).

Endvidere siger B, at han ser kreativitet som en proces, der finder sted uden at være planlagt, dog arbejder han med et begreb, som han kalder en 'base'.

*"[...]man har en base. En grundkerne, som er en selv. Og ud fra det, springer de ting, som man gør. Om man gør det bevidst eller ubevidst, det ved jeg ikke. Men alle reaktioner og ting man gør, de har jo baggrund i en eller anden base man har."* (B Interview 2011, p. 11).

Denne base er den viden, som man besidder, og de metoder, som man benytter i dagligdagen. Denne base udgør den samlede viden, som man agerer på baggrund af. Yderligere beskriver B, hvordan han ser kreativitet i forhold til denne videnbase, og hvordan det spiller sammen med den allerede erhvervede viden.

*"Man slipper alle de faste ting, som du allerede har i din base. Dem slipper du, og så finder du noget nyt. Kreativitet er for mig noget nyskabende. Nyskabende kan det kun være, hvis du ligesom opdager det i dig selv, eller i noget du gør."* (B Interview 2011, p. 11).

At man slipper de faste ting, som man allerede kender, kan forstås som værende en bevidsthed om, at man er nødsaget til at lægge gamle kendte normer bag sig og arbejde på at finde nye måder, at gøre tingene på. Dette kan ses underbygget i hans udtalelser om, at kreativitet er noget, som man opdager i sig selv, og det man gør. Qvortrup beskriver det, at være kreativ, som noget man er, når man ikke kopierer allerede eksisterende mønstre eller metoder. Det er netop også det, vi tolker ud af B's udtalelser i det ovenstående citat. Ved at slippe de faste ting, begynder man, at være kreativ og nyskabende. På baggrund af de ting, som B allerede har i sin 'base', hvilket ifølge Qvortrup vil sige den 3. ordens viden han har, vil det være muligt for ham, at ændre præmisserne for, hvordan han

---

agerer i sin praksis og på denne måde kan være nyskabende og kreativ.

Vi har i det ovenstående forsøgt, at give et billede af, hvorledes interviewpersonerne umiddelbart forstår og definerer kreativitet. Vi vil nu uddybe dette, ved at se på, hvordan værdi og kontekst har betydning for kreativiteten. Der ses nærmere på spørgsmålet: Hvordan forstår og værdisætter interviewpersonerne kreativitet i en undervisningskontekst?

Lad os starte med J, som her nærmer sig en afstandtagen til kreativitet i folkeskolelærerens praksis, som gør hans arbejde mere besværligt.

*"[...] at kreativitet består ikke i at gøre vejen lang, svær og snørklet som muligt. Kreativitet består i, ikke at kreativitet skal linkes sammen med effektivitet, men det består i at finde den optimale vej."* (J Interview 2011, p. 11).

Således ses kreativitet ikke kun som det, at skabe nye kreative produkter eller idéer men også, at skabe kreative processer. I citatet anes et element, som F også har nævnt, at man ikke skal lave nye ting, bare fordi man kan, men fordi det er meningsfyldt at gøre det.

*"Fordi hvis vi taler om kreativitet, som kreative ting i undervisningen, så synes jeg nogen gange, at det bliver lidt for kreativt. Kreativitet for kreativitetens skyld."* (F Interview 2011, p. 7).

Dette understreger J yderligere med:

*"Og ikke nødvendigvis, som F sagde, lave noget nyt for at lave noget nyt. Men lave noget nyt fordi du ser, der er et behov, og måske noget bedre."* (J Interview 2011, p. 11).

Der kan med dette perspektiveres til Weisbergs diskussion omkring værdielementets placering i en definitions ligning af kreativitet. Netop kreativitet = nyhed + værdi eller kreativitet = intentionel nyhed. J udtrykker i en diskussion med B, at kreativitet ikke hænger sammen med tilfældigheder, og dermed må vi konkludere, at han anser det intentionelle som relevant for, om noget er kreativt. Hvis vi i stedet koncentrerer os om værdien, så udtrykker J, at nyheden er ligegyldig, hvis ikke den er meningsfuld og dermed har værdi. Dermed kan man se, at det kreative produkts anvendelsespotentialer vurderes. Dette sker til trods for, at der med Weisberg kan argumenteres for, at netop den kreative proces fremmes, hvis man unnlader denne værdisætning. Men måske bunder dette netop i en adskillelse af de to fokusområder, det kreative produkt og den kreative proces, hvor et kreativt produkt bliver vurderet ud fra dets anvendelsespotentialer i overensstemmelse med F's pragmatiske tilgang til kreativitet, samt i Deweys problemløsningsproces. I modsætning hertil bliver den kreative proces vurderet ud fra, om den kan lede frem til noget nyt. Således skifter fokus fra det endelige produkt til den kreative proces. Vi kender dette fra PBL-metoden, Problembased Learning, hvor fokus er på, om processen har været udviklende og lærende, men hvor slutresultatet i nogen grad kan trækkes i baggrunden. Det, at tilegne sig den eksisterende viden og traditioner var utilstrækkeligt. Ligeledes er noget nyt uden relation til den eksisterende kontekst og problemfelt utilstrækkeligt (Kupferberg 2006). Men ved en kombination heraf opnår vi fokus på en kreativ proces, som optimalt også giver et

---

kreativitet produkt, således at man ved anvendelse af kendt viden og metoder skaber et produkt, som måske ikke er nyt, men som regel præsenteres på en ny og overraskende måde. Og det er i overensstemmelse med Qvortrups 3. ordens viden Således er det med udgangspunkt i evnen til, at producere noget nyt på baggrund af noget gammelt, at den kreative proces bliver vurderet (Kupferberg 2006). Men hvordan og ud fra hvilket vurderes og værdisættes denne kreativitet så i en folkeskolelærers praksis? F giver her et bud på, hvorledes hun vurderer en folkeskolelærer som kreativ.

*"Men den gode underviser har ikke lavet et brætspil, for at lave et brætspil, men har lavet et brætspil, fordi de enkelte elementer er overvejet og har mål." (F Interview 2011, p. 8).*

Senere uddyber hun dette med;

*"[...], at et grammatikforhindringsforløb er rigtig rigtig fedt, hvis det er grammatikken, som er i fokus og ikke forhindringsløbet." (F Interview 2011, p. 8).*

Her er det det kreative produkt, som bliver vurderet og værdisat af F. Produktet, som her et kreativt undervisningsforløb, bliver ikke anerkendt som kreativitet af F, hvis ikke eleverne lærer noget af det, men blot er underholdende. Den kreative person, som i dette tilfælde, er den kreative lærer, er ikke kreativ, hvis ikke han formår at skabe en proces for sine elever. Vi ser også, at der ifølge F skal være en sammenhæng mellem det, som anføres som en ny kreativ idé og så en bagvedliggende overvejelse over for denne. En refleksion i handlingen anerkendes, mens den blotte handling ikke anerkendes. Her trækkes der en linje til Dewey og hans refleksive handlinger, og hvordan læring finder sted. Vi kommer nærmere ind på denne værdisætning, når vi i det følgende har fokus på anden del af vores formel for kreativitet, som omhandler inspiration, erfaring og refleksion.

## ***Inspirationen til kreativitet i folkeskolelærerens praksis***

Hvorfra udspringer kreativitet, og hvilke forhold spiller ind i forhold til om en lærer er i stand til at skabe kreative tiltag i forhold til sine elever? Hvorfra henter eller finder lærerne inspiration til deres kreative processer? Dette har vi gennem vores interview forsøgt, at spørge ind til, både i forhold til hvordan de ser sig selv som undervisere, hvordan de ser om en underviser er kreativ, og hvordan de definerer begrebet kreativitet. Vi vil i det følgende se nærmere på anden del af vores ovenfor beskrevne formel for kreativitet, inspiration (erfaring og refleksion) og forsøge at besvare spørgsmålet: Hvorfra kommer inspirationen til kreativitet i folkeskolelærerens praksis?

Et forhold som spiller ind på lærernes kreativitet er det, som Qvortrup kalder den tredje vidensform, systemisk viden, viden om (viden om viden) eller viden om vidensbetingelserne, som netop betegnes som kreativitet. Kreativitet indebærer, at man ikke kun har en faktuel viden og en kompetence i forhold til brugen af den viden, men at man også er i besiddelse af en viden om ens vidensgrundlag og



---

således er i stand til kreativt at bruge sin viden og sætte denne sammen på nye måder (Qvortrup 2004). Dette viser sig flere gange i løbet af interviewet. Det, at kunne skabe et overblik over hvilke metoder, der kan benyttes i forhold til udformningen af et undervisningsforløb eller anden aktivitet, er den bevidsthed eller det vidensgrundlag, som læreren kan benytte. Denne bevidsthed ses blandt andet i, at F omtaler hendes forskellige måder at se på hendes metoder og forskellige vidensformer som en

*"[...]skattekasse af viden og ting og sager som jeg formidler[...]"* (F Interview 2011, p. 2).

Dette kan forstås som værende en bevidsthed om, at den viden, hun har, kan benyttes forskelligt i forhold til, hvad hun vælger at formidle i hendes undervisning. J derimod betragter den kreative systemiske viden ud fra idéen om, at sammensætningen for forskellige metoder kan bidrage med tiltag, som aktiverer eleverne og derved i hans optik er kreative.

*"[...] nogle tysklærere havde lavet sådan et grammatikløb inde i hallen[...] de (eleverne) skulle hinke og alt muligt grammatik-mæssigt, det syntes jeg var meget kreativt."* (J Interview 2011, p. 5).

Ideen om at lave et grammatikløb for eleverne og på denne måde i fysisk form arbejde med undervisningsmaterialet, ansporer F til at komme med følgende kommentar;

*"[...] For mig er en kreativ lærer en lærer, som kan tage det med ind i undervisningen uden det nødvendigvis er kreativt at komme ud. Men at man har en masse forskellige ting og sager, der kan forbinde den viden eleverne har inde i sig selv fra hverdagen og alle mulige andre situationer til den viden, som man skal have i skolen på en god og kreativ måde."* (F Interview 2011, p. 7).

Det, at anvende elevernes viden fra andre situationer, har J selv erfaringer med og har praktiseret det i sin undervisning. Han fremhæver, hvordan han kan undervise i etiske spørgsmål i forbindelse med faget Historie, og hvordan han kan omforme disse etiske spørgsmål til etiske dilemmaer fra elevernes egen verden.

*"Jeg er også sådan en, der gør det meget med at bruge eleverne selv. Altså hvor vi står og underviser i 2. verdenskrig et eller andet, og så er der et eller andet etisk dilemma. Og så siger; 'Det var lige som du gjorde den dag' [...] Så jeg bruger elevernes verden meget."* (J Interview 2011, p. 9).

J bruger således eleverne og deres verden som hans inspirationskilde. Det, at han er efterskolelærer gør, at han i nogen sammenhænge er tættere på de ting, som sker omkring eleverne, og dermed kan det være lettere, at trække deres verden ind i undervisningen. Ud fra en teoretisk vinkel kan man sige, at han trækker på en divergent tænkning i sin problemløsningsproces, som omhandler, at formidle stof, som ellers kan virke fjernt fra elevernes egen verden. Man kan altså sige, at J i en problemløsningsproces forsøger, at kombinere nogle forskellige vidensbiblioteker. Således kombinerer han sin viden om de enkelte elever med det faglige stof. Han arbejder således også ud fra Qvortrups 3. ordens viden og kombinerer den viden, som han har, og er bevidst om disse vidensforudsætninger. Hvilken viden har mine elever, og hvad er forudsætningen for denne, kombineret med hvilken viden

---

har jeg, som lærer, og hvilke forudsætninger knytter sig hertil.

Hertil kan der ses en parallel til F, når hun taler om en kollega, som i sin undervisning bringer emnerne til live gennem konkretisering og dermed gør sin undervisning nærværende for sine elever.

*"[...]har de om England, så er det særlig højtid i England, så har man ikke været kunstig og taget to flag med. Så har hun lavet højtiden og sørget for at duftene er i lokalet[...] Så eleverne får en ejerskabsfølelse for det emne hun underviser i."* (F Interview 2011, p. 9).

Ligeledes ville det være muligt skabe oktoberfesten i München gennem en aktivering af eleverne.

*"Men hvis man nu hælder vand i det (red. stort ølkrus) og gjorde en dyst ud af det, så har man har en følelse af hvor meget det er, og hvordan det føles at have en liter nede i maven, når man ikke kan komme ud og tisse før der er gået 20 min."* (F Interview 2011, p. 9).

Hun understreger dog en værdisætning af denne kreative undervisning ved at pointere vigtigheden af, at de kreative tiltag skal bero på en overvejelse om, hvordan formidlingen styrkes gennem de forskellige tiltag, så disse kreative tiltag indgår i undervisningen med et formål.

*"[...] at tage elementer fra andre ting med ind i undervisningen og implementere det i et emne på en måde så eleverne udvikler sig. [...] men uden at det er for kreativitetens skyld."* (F Interview 2011, p. 7).

Kreativitet i en undervisningskontekst skal i F's optik understøtte den læring, som skal finde sted, og derfor er det nødvendigt, at inddragelsen af forskellige ideer skal kunne begrundes i forhold til de mål, som undervisningen skal opfylde. Hermed markerer hun således hvilket grundlag hun har, når hun vurderer og værdisætter nye kreative tiltag. Samtidig siger hun noget om, hvordan den kreative lærers proces bør være for at blive vurderet som kreativ. Vi ser her en sammenhæng mellem J's eksempel om undervisningen i et etisk dilemma og F's positive vurdering af den kreative undervisning, som hendes dermed kreative kollega har. Endvidere giver B et bud på, hvordan han er inspireret af sine elever.

*"Når eleven så siger, 'jeg har brug for et eller andet', så kan jeg tage elevens ide og gøre det til noget konkret. Det er det, jeg forbinder med kreativitet [...] Så åbenheden omkring det, at være omstillingsparat og kunne gøre det konkret i forhold til elevens udgangspunkt. Det er en kreativ lærer for mig. Og kunne gøre det på en måde, så eleven fremmer sin læring."* (B Interview 2011, p. 8).

Vi ser igen en overensstemmelse mellem vores interviewpersoners idéer om, at vurderingen af kreativiteten har en sammenhæng med vurderingen af, hvorvidt idéerne lever op til deres formål, at fremme elevernes læring. F giver flere lignende eksempler, hvor hun ligeledes redegør for, at hun arbejder ud fra sin viden omkring værktøjer, og hvordan de kan bruges.

*"Hun har faktisk rigtig svært ved at minus, så det er en rigtig god ide ,at hun kan bruge centicubes, som hun kan lægge i bunker og dele og dividere med."* (F Interview 2011, p. 19).

---

Inspiration kan altså komme fra mange forskellige steder. Noget kan komme fra andre lærere, fra elevernes dagligdag, og ud fra idéer om, hvordan forskellige værktøjer kan benyttes. Noget tyder særligt på, at vores tre interviewpersoner bliver inspireret af deres elever og deres forsøg på, at sætte sig ind i deres verden.

Men hvorfra kommer, ifølge interviewpersonerne, inspirationen til kreativitet,. Hvilket ser de den opstå, og hvornår kopierer eller reproducerer man som lærer bare noget, andre har lavet før. Det vil vi prøve at svare på nedenfor.

I sit forsøg på at forklare sin LEGO figur, som F har bygget som svar på, hvad en kreativ underviser er, siger hun følgende;

*"Jeg tænker på det som en masse bobler, som flyver rundt om en. Altså, med alle mulige ting, som man så skal have samlet til noget for at kunne udnytte det til noget kreativt." (F Interview 2011, p. 10).*

Dette er på linje med den måde, hvorpå Guilford arbejder med begreberne konvergent tænkning og divergent tænkning, hvor boblerne repræsenterer forskellig viden, evt. inden for en række forskellige områder, som man på forskellige måde kan kombinere og dermed finde løsninger til problemstillinger og endda finde kreative løsningsforslag. Spørgsmålet, om det er konvergent eller divergent tænkning, handler om, hvorledes disse 'bobler' af viden bliver samlet. Konvergent tænkning er der, hvor vi bygger oven på det, vi allerede ved i lige linje, og leder mod et rigtigt svar, et anerkendt konventionelt svar, jf. ovenstående afsnit Divergent tænkning. Her er der ikke nødvendigvis tale om en særlig kreativitet. I modsætning til divergent tænkning, som er, at tænke i helheder eller direkte på tværs og således kombinere disse 'bobler' af viden på tværs. Vi kan således henlede tankerne til ovenstående, hvor F ligeledes redegør for, at hun arbejder ud fra hendes viden omkring værktøjer, og hvordan de kan bruges. Dermed forsøger hun igennem en refleksionsproces, at kombinere nogle forskellige 'bobler' af viden. Ligesom vi tidligere har talt om kombinationen af forskellige vidensbiblioteker.

De andre interviewpersoner giver også lignende eksempler på, hvordan refleksive processer kan være med til, at skabe nye ting på baggrund af eksisterende viden. Eksempelvis siger J, at;

*"[...] kreativiteten, det behøver ikke være den helt nyskabende. Det er jo også kreativt at bøje bare en lille smule fra ... altså i det øjeblik du bøjer en lille smule fra normen eller det du plejer, så er du kreativ." (J Interview 2011, p. 12).*

Senere uddyber J dette med;

*"De ville jo altid tage noget nuværende og twist det en lille smule, så er det bare afhængig af hvor meget man twister det." (J Interview 2011, p. 12).*

Vi ser på disse udtalelser i forhold til Deweys problemløsningsproces og idé om erfaringens natur. Når der i en undervisningssituation opleves en vanskelighed, vil man, ifølge J, tage udgangspunkt i noget man ved, altså i en eksisterende erfaring, som man eksperimenterer med, eller som J siger twister og efterfølgende reflekterer over for således at vurdere, om der skal twistes yderligere. Lærernes

---

erfaringer og refleksioner i om en handling giver muligheden for fortsat udvikling, er i overensstemmelse med Dewey.

Det betyder endvidere, at der i den kreative proces tages højde for et kendskab til metoder og rammer, som disse metoder skal fungere indenfor. I det følgende citat giver B udtryk for, at han i sine problemløsningsprocesser er opmærksom på, hvilke erfaringer, han selv har samt, hvad han har set andre lave tidligere.

*"[...] så vil du søge efter ting, som du vil kunne bruge i det problem du sidder i. [...] Hvad siger mine erfaringer mig, og hvad har jeg ubevist set ud af øjenkrogen at andre har siddet med og så bliver det en sammenblanding af det, som passe ind på en eller anden måde."* (B Interview 2011, p. 16).

På baggrund af disse erfaringer og oplevelser forsøger han, at skabe et nyt produkt/metode. Udover at tage udgangspunkt i egne erfaringer, så kan kreativitet også betragtes som det, at tage noget allerede kendt og gøre det til sit eget. Dette giver J et eksempel på i forhold til hans egen praksis.

*"Jeg ser F undervise i en time, så får jeg hendes diasshow, og siger nøjagtig det samme, så har jeg ikke været kreativ, jeg har bare kopieret hende. Men jeg ved også godt, det ikke kan lade sig gøre. Jeg har en anden klasse, og der er en masse andre variabler ... Men i princippet har jeg bare taget hendes idé[...] Den skal bare lige gennem mit filter først."* (J Interview 2011, p. 13).

Tager vi udgangspunkt i formlen for kreativitet, så er J kreativ, når han som ovenfor foreslår, at man tager udgangspunkt i et allerede eksisterende undervisningsmateriale og producerer sit eget nye materiale. Han producerer således intentionelt noget nyt. Han tager udgangspunkt i noget eksisterende og kombinerer det med sine egne erfaringer, og sætter det i relation til netop de vanskeligheder, der kan eksistere i hans undervisningstimer. Han er i dette eksempel inspireret af sit eget praksisfelt og praksisfællesskab. Han er således inspireret af egne erfaringer og refleksioner herover, samt de erfaringer han gør sig i samarbejdet med kollegaer og altså praksisfællesskabet og de refleksioner, som gøres her.

I problemløsningsprocessen skal der også tages højde for de rammer, som der arbejdes med, da de ifølge B kan;

*"[...] fremskynde den kreative proces, eller gøre den langsommere, eller inspirere til den."* (B Interview 2011, p. 22).

Rammerne er ifølge vores interviewpersoner noget, der skal tages højde for, når det gælder udførelsen af en kreativ tanke i praksis. J betoner her de fysiske rammers betydning for, at den gode idé kan eksternaliseres;

*"[...] Det kan den ikke gøre uden at tage hensyn til de fysiske rammer, de fysiske rammer vil altid betyde noget."* (J Interview 2011, p. 23).

Han siger således, at man ikke kan præsentere en idé uden en hensyntagen til rammerne. Konteksten

---

spiller således altid en rolle i forhold til, hvordan kreativiteten kan udfoldes. Der er forskel på, hvilken kontekst, som den kreative idé skal benyttes i. Man er således som folkeskolelærer nødsaget til, at tage højde for, hvilke elever det er, der skal modtage den undervisning, eller hvilke kollegaer, der er involveret heri. Endvidere er der de helt konkrete fysiske rammer, som hvilket lokale og hvilke materialer, der er til rådighed.

Vi vil i det følgende se nærmere på det sociale aspekt, samarbejdets muligheder i forbindelse med kreativitet i en folkeskolelærerpraksis. Vi ser på, hvordan påvirkninger fra rammer og normer indenfor lærerpraksissen kan have indflydelse på den enkeltes lærers arbejde med kreativitet.

### ***Samarbejdets indflydelse på kreativiteten***

Fra den fjerde del af vores ligning, som omhandler samarbejdet, opstår spørgsmålene: Hvilken påvirkning har andre på kreativiteten hos den enkelte lærer, og hvilke forhold spiller ind i arbejdet med den kreative proces og udviklingen af det kreative produkt. Vi har tidligere arbejdet med begrebet værdi samt stillet spørgsmålene, hvordan vores interviewpersoner definerer kreativitet, hvordan de selv ser sig som undervisere, og hvorledes de selv er kreative i deres praksis. Disse undersøgelsesspørgsmål har særligt fokus på, hvordan læreren ser kreativiteten i samspillet med deres kollegaer, hvordan co-creating har indflydelse på den kreative folkeskolelærer.

Deltagerne i vores fokusgruppeinterview har en dialog omkring F's egen forståelse af sig selv som lærer. Hvordan hun forsøger, at være både den, som formidler en masse viden og samtidigt forsøger at være garant for, at eleverne har trygge rammer at udvikle sig indenfor. På baggrund af den LEGO-figur F har bygget og fortalt om, siger B;

*"Jeg tænker det er sådan mere nogle idealer, som du prøver at opnå som underviser."* (B Interview 2011, p. 4)

Hvortil F svarer;

*"Ja, men det er det også, det er jo det, jeg gerne vil, og det jeg prøver at være [...]"* (F Interview 2011, p.4)

Ud fra denne dialog er det muligt at sige, at F i hendes praksis forsøger, at leve op til nogle idealer eller normer, som er indenfor hendes praksis. Samme ønske om, at leve op til nogle normer og idealer gør sig gældende for både B og J's syn på dem selv som folkeskolelærere. Det ses, når B beskriver sig selv som;

*"[...] Jeg synes, jeg er god til at rumme dem, som andre kan have svært ved at rumme [...] Jeg er god til at blive læsset frustrationer af på [...]"* (B Interview 2011, p.3).

Mens J beskriver sig selv som en lærer, der skal være;

---

*"[...] Ham der viser ham (red. eleven) døren, men de skal selv gå igennem den. Han skal ikke skubbe dem igennem og sige "her er døren, sådan går man igennem" han skal få dem til selv at gå igennem, og se at det er smart at gå igennem."* (J Interview 2011, p.6).

For alle tre lærere handler det om, at de alle refererer til nogle normer, som de finder gældende inden for det pædagogiske regime, samt nogle af de sociale regler, som er dominerende inden for lærerpraksisfællesskabet. Vi ser, hvordan lærerkollegaer passivt kan være med til, at påvirke den enkeltes lærers kreativitet. Tidligere præsenterede vi Kupferbergs forskellige kreativitetsregimer, som alle er dominerende inden for deres egne felter. Inden for det pædagogiske kreativitetsregime, som lærernes praksisfællesskab hører under, vil der være nogle gældende normer og traditioner, som lærerne arbejder med og under. Disse normer er med til, at lægge en styring på, hvordan lærerne tænker og ser deres egen praksis og dermed, hvordan de udfolder deres kreative evner. Dette betyder, at allerede inden læreren præsenterer sine kreative idéer for kollegaerne, har de været underlagt en selvcensur med det formål, at idéerne skal kunne passes ind i de normer og traditioner, som er gældende. Det samme ses også hos Wenger, som beskriver deltagelses-aspektet som et gensidigt engagement fra praksisfællesskabets side. Det betyder, at for at der kan opstartes en meningsforhandling, er det nødvendigt, at der fra lærerens side er vist en forståelse for de traditioner, som er i praksisfællesskabet.

Vi har ovenfor berørt, hvordan vores tre interviewpersoner ser deres egne lærerroller, og hvordan de arbejder indenfor de dominerende normer i det pædagogiske kreativitetsregime. I det efterfølgende vil vi fokusere mere intenst på, hvordan de oplever kreativitet og udviklingen af kreativitet i samspillet med kollegaer.

B argumenterer for, at kreativitet er bundet til den proces, som finder sted mellem en eller flere deltagere.

*"Rammerne for at være kreativ må være et samspil mellem andre eller en selv. [...] Det må være en proces, som man skal igennem, enten selv eller i samspil med andre for at skabe noget [...]"* (B Interview 2011, p. 17).

Denne kreative proces, som finder sted hos den enkelte, har vi beskrevet tidligere i forbindelse med Inspiration (Erfaring og refleksion), jf. afsnittet Inspirationen til kreativitet i folkeskolelærerens praksis. Den kreative proces imellem kollegaerne kan defineres som et samspil eller en meningsforhandling omkring det praksisfællesskab, som lærerne alle indgår i. I denne proces vil lærerne indgå i en forhandling omkring, hvordan de hver især ser og skaber mening omkring det kreative produkt. De vil alle påvirke udviklingen med deres inputs og de forskellige erfaringer, som de har. Det er således i denne interaktion, hvorigennem fælles skabelse kan finde sted.

I praksisfællesskabet er det ikke længere nok, at man selv har en god idé og selv tillægger denne en værdi. Dette skyldes, at det her også betyder noget, om lærerkollegaerne, de øvrige deltagere i praksisfællesskabet, også tillægger idéen en værdi. Ser kollegaerne ikke idéen som meningsfuld i

---

forhold til egen praksis, vil de afvise idéen og dermed også vurdere den som ikke værdifuld. For at en idé kan vinde indpas i et fællesskab, som en lærergruppe kan ses som, vil det derfor være nødvendigt, at de andre lærere vil kunne se værdien i selve idéen, og at de ønsker at deltage i processen, hvor idéen tilpasses til praksissen.

Til trods for, at kollegaerne har afvist en idé og vurderer læreren som ikke-kreativ, er det muligt, at argumentere for, at den enkelte lærer stadig er kreativ. Dette ses med udgangspunkt i Weisberg, der taler for kreativitet = Intentionel + nyhed. Det betyder, at den intentionelle nyskabelse i sig selv er kreativ. Derfor kan en lærer forstås som værende kreativ, hvis læreren har arbejdet hen imod og har fået en kreativ idé som slutresultat af et målrettet stykke arbejde. Dette ser vi i en sammenhæng med, at B taler om 'processen, som et samspil med sig selv', hvilket vi igen ser i forhold til lærernes profession og arbejde, som i høj grad er en individuel virksomhed. Det, man også vil kalde 'alenelærer', som dækker over at den enkelte lærer som regel er ene og hovedansvarlig for sin egen undervisning, og hans kollegaer kun i mindre grad er involveret. Men, når kollegerne er involveret, som i et teamsamarbejde, som særligt J omtaler, gør praksisfællesskabet sig gældende og den kreative proces er da et 'samspil med andre', som B siger. I praksisfællesskabet vil der finde en værdisætning sted i meningsforhandlingen med de andre lærere, da de øvrige lærere søger, at finde mening og skabe en forståelse for den kreative idé i deres egen praksis.

Denne diskussion om, hvornår man er kreativ, opstår også mellem vores interviewpersoner. En diskussion som i høj grad er aktuel. J argumenterer for, at det er muligt at være kreativ alene, at man kan planlægge, skabe visioner og gennem refleksion opnå kreative resultater.

*"[...] du kan godt planlægge, du kan godt have nogle visioner, du kan godt have nogle tanker selv og være kreativ. Ligesom du snakkede om på baggrund af sig selv og sin egen refleksion."* (J Interview 2011, p. 18).

Dog er der for J en større fokus på de udfordringer, som ligger i selve samspillet med andre og i den proces, som finder sted, når co-creation mellem kollegaer udvikler praksisfællesskabet.

*"[...] Især i samspillet med andre, jeg synes der er en vis dynamik i og der synes jeg nemlig at de fysiske rammer kan blive vigtige. For er du i et dynamisk miljø, hvor der hele tiden sker noget, du skal hele tiden omstille dig og du skal hele tiden tilpasse dig rammerne."* (J Interview 2011, p. 18)

Også F omtaler det at være kreativ som noget, der kan initieres af andre.

*"Jeg tænkte, at det er ofte i samspil med andre, at man er kreativ [...] Men, også at kreativitet avler kreativitet, så man kan godt være i et ikke kreativt mønster, som man får brudt ved at være tvunget til, at være kreativ."* (F Interview 2011, p. 18).

Både F og J omtaler kreativitet som noget der kan fordres af andre, som noget der kan finde sted sammen med andre, og gennem andre kvalificeres, så slutproduktet er et endnu bedre produkt. Disse argumenter finder vi også hos Wenger, som beskriver, hvordan man gennem forhandling omkring en

---

kreativ idé vil kunne kvalificere den og styrke den yderligere, da der vil være flere som har viden omkring praksissen. Når en lærer præsenterer en idé for sine kollegaer, vil det derfor betyde, at kollegaerne vil kunne styrke idéen, og derved være med til, at videreudvikle den. Samtidigt vil det betyde, at de kollegaer, som deltager i denne proces, vil få deres egne meningskemaer udfordret, og de vil, som resultat af dette, være nødt til, at se på egen praksis og forsøge, at skabe en ny praksisforståelse i lyset af idéen. Denne forhandlingsproces vil kun være mulig, hvis de andre lærere deltager i den. Det er kun gennem deltagelse, at de giver den kreative idé værdi og legitimitet indenfor selve lærerfællesskabet. Både F og B beskriver, hvordan deltagelse fra andre lærere har påvirket deres kreativitet og deres forsøg på, at skabe meningsforhandlingsprocesser med deres kollegaer.

*"Der kender man jo tusind gamle kollegaer, der siger, 'det kan jo ikke lade sig gøre i praksis'."* (B Interview 2011, p. 19)

For at denne forhandling omkring den kreative idé skal kunne finde sted, skal de andre lærere være interesserede i at deltage. F forsætter beretningen omkring modstanden hos de ældre kollegaer og fortæller, at hun selv har købt mange remedier, da det;

*"[...] ellers hæmmer det mig i at være kreativ"* (F Interview 2011, p. 19).

Med remedier er der tale om forskellige former for undervisningsmaterialer, som man ikke er enige om er aktuelle og værdifulde for undervisningen, og som således ikke kan indkøbes i fællesskab. Dette er endvidere et eksempel på, at F opfatter sig selv som kreativ og forsøger, at give sig selv muligheden for, at være det til trods for de øvrige læreres holdninger og meninger til hendes metoder og undervisningsmaterialer. Det betyder dog også, at hun ikke direkte indgår i et samarbejde med sine lærerkollegaer. De har således ikke etableret et praksisfællesskab. For F er idéen om 'alenelærer' i høj grad aktuell.

Det er vigtigt, at der indenfor et praksisfællesskab skabes rum, hvor det er muligt at afsøge de grænser og normer, som praksisfællesskabet besidder. Det er et fælles job for alle deltagerne i praksisfællesskabet, da det ellers, som F og B beretter, vil resultere i, at kreativitet ikke bliver en kompetence, som dyrkes inden for lærerfællesskabet.

Disse argumenter understreges af J, der i sit daglige arbejde er en del af et lærerteam, hvor mange ting koordineres lærerne imellem. Der er både gode og dårlige sider ved at være i et lærerteam, hvor altting altid skal koordineres. Sådan beskrives det i nedenstående citat.

*"Så vi hele tiden kan skifte på kryds og tværs, hvor alt vi gør jo er i et hold hvor det hele så, det kræver mange møder [...] men jeg kan ikke gøre noget som enkelt person uden, at de to andre skal følge med. Så derfor skal vi hele tiden ... det kan godt være, du får en god idé, men du skal kunne formulere den, og i det, at du skal kunne formulere den, så bliver du også nødt til, at ... der er tit et langt stykke fra tanker til at kunne formulere noget."* (J Interview 2011, p. 20).

Dette viser, at gennem et tæt samarbejde mellem lærerne i teamet vil det både være muligt, at kunne



---

overtage og videreføre det arbejde, som en anden har startet op. Dog er det en begrænsning i forhold til, at det enkelte individ ikke vil kunne agere selvstændigt, da undervisningen er koordineret i teamet. Teamet kan også, som tidligere beskrevet, fungere som filter i forhold til idéer og tanker, som ville skulle afprøves i praksis. Det vil da være krævet, at idéen skal formuleres og oversættes til praksis for, at der kan finde en forhandling sted omkring anvendelsen af idéen.

Det er vigtigt, at der inden for et praksisfællesskab gøres plads til, at deltagerne kan udfolde deres kreative ideer, og at der lyttes og tages imod de idéer, som præsenteres. Dette illustrerede J ovenfor ved at fortælle om, hvordan han selv oplever det team, som han er en del af på sin skole. Som ovenfor nævnt, bruges lærerteamet til at sikre, at det er muligt, at de idéer, som findes værdifulde nok, vil kunne føres ud i livet. Dertil er der, ifølge J, en stor styrke i, at lærertyperne er forskellige,

*"[...], det er godt at have sådan nogle forskellige typer, det ville ikke være godt, at have ene sådan nogle som mig, der er meget flyvske, [...] og så er det godt for sådan nogle som mig, at have sådan en som F, der er meget struktureret og pragmatisk."* (J Interview 2011, p. 26).

Hvor nogle kan være impulsive, har andre deres styrke i de mere praktiske forhold som det tidsmæssige overblik eller overblikket i forhold til andre rammer eller bestemte barrierer. Det er dog vigtigt, ifølge J, at der i lærerteamet findes en;

*"[...] kultur omkring de fysiske rammer, for du kan lynhurtigt hamre det i jorden. Ahh, men det kan ikke lade sig gøre, vi har også en årsplan og det står jo der, så det kan ikke lade sig gøre."* (J Interview 2011, p. 26).

Wenger beskriver denne kultur, hvor det skal være muligt, at fantasien kan få frit løb og derved afsøge de grænser af praksisfeltet, som findes. Kreativitet, fantasien eller forestillingsevnen, som Lund kalder det (Lund 2009), vil gøre det muligt, at udvide og udvikle praksisfællesskabet, hvis der skabes rammer hvor det er muligt, at stille spørgsmålstejn ved de dominerende regimer og normer.

## **Delkonklusion**

I et forsøg på at lave en opsamling og trække de væsentligste elementer frem fra analysen, vil vi igen fokusere på de før omtalte tre dele af vores kreativitetsformel. Det sker, mens vi forsøger, at besvare første del af problemformuleringen; Hvordan kan begrebet kreativitet forstås i forhold til en folkeskolepraksis.

Vi har gennem vores analyse set, at kreativiteten hos lærerne afhænger af en række forskellige elementer. Dermed kan det konkluderes, at vores teori har ret, når den siger, at kreativitet er komplekst begreb. Vi har dog forsøgt, at indfange denne kompleksitet med vores nye kreativitetsformel, som er et forsøg på en kompleksitetsreducing.

Alt afhængig af hvilket slutresultat af kreativiteten, den kreative person, det kreative produkt eller den

---

kreative proces, der fokuseres på, lægges der forskellig vægt på de enkelte elementer i formlen for kreativitet. Det er dog ikke muligt, at lave en klar adskillelse af elementerne, da de internt påvirker hinanden.

Når man ifølge F kan planlægge at være kreativ, vil det kreative fremkomme på baggrund af en aktiv proces, som er planlagt og dermed intentionel. Samtidig ser vi, at kreativitet kun er meningsfyldt, hvis den har et formål og derfor har en værdi. Dermed forstås, at det kreative produkts anvendelsespotentiale vurderes. Endvidere vurderes det kreative produkt ud fra, om det er nyskabende.

Der kan skelnes mellem om noget er nyskabende for den enkelte og om noget er nyskabende for flere, men under alle omstændigheder gælder det, at for at noget er nyskabende, skal man have været gennem en proces, hvor der bygges ovenpå allerede eksisterende viden, hvilket ovenfor er beskrevet som erfaringer og refleksion. Det ses, hvor J taler om at twist det eksisterende til noget nyt. Baggrunden for det at twist det eksisterende til noget nyt er den, at hvad der fungerer i én kontekst ikke direkte kan oversættes til en anden. Dette betyder, at lærerne er nødsaget til, at ændre og tilpasse den allerede eksisterende viden til den kontekst, hvori den skal benyttes. Således må man gøre sig didaktiske overvejelser over, hvilken viden har mine elever, og hvad er forudsætningen for denne, kombineret med hvilken viden har jeg som lærer, og hvilke forudsætninger knytter sig hertil. Dette skal ses sammen med en refleksionsproces, hvor ens forskellige vidensbiblioteker og dermed tidligere erfaring kombineres i overensstemmelse med Qvortrups tredje ordens viden. Endvidere ser vi, at inspirationen er afhængig af flere størrelser herunder værdisætningen og dermed samarbejdet, samt af erfaringer, kontekst og dermed igen samarbejdet.

Alt dette ses i en sammenhæng med konteksten. Med det mener vi at, når vi taler om værdisætning, så er denne afhængig af, hvilket samarbejde man enten indgår i eller ikke indgår i. Dertil kommer hvordan samarbejdspartnerne ser det kreative i forhold til selve konteksten og deres egne praksisser. Selv uden et direkte samarbejde vil der finde en værdisætning sted i forhold til kontekst og normer, som det kreative skal benyttes i forbindelse med.

Det er vores indtryk med udgangspunkt i ovenstående analyse, at samarbejdet har stor indflydelse på lærernes muligheder for at være kreative. Det skal ikke forstås som, at de ikke er kreative i deres egen undervisning, hvor andre lærere ikke direkte er involveret. Men en folkeskolelærers praksis er i sig selv en kontekst, hvor det sociale aspekt fylder meget. Det ses i forhold til eleverne, forældre, kollegaer, ledelse og eksterne samarbejdspartnere. Derfor vil vi i det følgende fokusere på samarbejdsdimension af kreativitetsformlen ved at se nærmere på, hvordan man gennem interaktion kan arbejde med en effektiv og konstruktiv kreativitet i en folkeskolelærerpraksis. Det ses i overensstemmelse med anden del af vores problemformulering. Vi ønsker, at udforske nærmere, hvorledes folkeskolelærerens kreativitet kan støttes og optimeres, da vi, jf. Problemfeltet, ser det som relevant i forhold til den samfundsmæssige udvikling, at vores folkeskolelærere er kreative og dermed skaber kreative undervisningsmiljøer, som endvidere danner baggrunden for udviklingen af elevernes kreative evner.

---

## Effektiv og konstruktiv kreativitet gennem interaktion

Vi har i ovenstående analyse set på, hvorledes kreativitet, som begreb kan forstås i en folkeskolelærerpraksis. Vi er nået frem til, at den formel for kreativitet, som vi i vores teoretiske del har konstrueret, og som kan ses som vores forforståelse, jf. en hermeneutisk metode, fungerer som en kompleksitetsreducering af begrebet kreativitet. Vi har med kreativitetsformelen set på, hvad der generelt gælder for kreativiteten, hvad der på et overordnet plan har indflydelse på kreativiteten, og hvordan kreativiteten sker.

Om kreativitet er noget, man er alene om og producerer selv eller om det skabes i fællesskabet eller i et samarbejde, har vi endnu ikke klart defineret. Hvilket skyldes, at det kan være svært klart, at definere, hvornår andres bedømmelse af den enkeltes kreativitet gør sig gældende eller ej. Det er ikke muligt, jf. Csikszentmihalyi, at vide om en tanke er ny eller har værdi, med mindre man stiller den op i forhold til bestemte standarder, og den bliver evalueret i en social kontekst. *"If by creativity we mean an idea or action that is new and valuable then we cannot simply accept a person's own account at the criterion for its existence."* (Csikszentmihalyi 1996, p. 23). Med udgangspunkt heri kan det konkluderes, at kreativitet har en sammenhæng med en social interaktion, og ifølge Csikszentmihalyi skal forstås i en sociokulturel kontekst (Csikszentmihalyi 1996). Endvidere fremhæver Kupferberg, at kreativitet ikke er et ensom genis arbejde, men er en socialt institutionaliseret og meget reguleret aktivitet (Kupferberg 2006). Vi fastholder dog fortsat, at den enkelte lærer kan arbejde med kreativitet, men i overensstemmelse med ovenstående samt vores interviewpersoners fremstilling af folkeskolelærerens praksis, vil lærerens arbejde i større eller mindre grad være i en form for interaktion med andre så som elever, lærerkollegaer, ledelsen, forældre og eksterne partnere af forskellig art. Derfor ser vi i det følgende nærmere på denne interaktions betydning. Vi fokuserer altså på kreation gennem interaktion og herunder problemløsning, kreativitet og samarbejde.

Med dette fokus søger vi det, vi kalder en effektiv og konstruktiv kreativitet, der som tidligere nævnt er inspireret af den ene af vores interviewpersoner, som i en kommentar omkring lærernes samarbejde pointerer, at der er et behov for, at fokusere på også at være effektive indimellem.

Vi har tidligere nævnt det, men uddyber her en forståelse af en sammenhæng mellem kreativitet og læreprocesser med udgangspunkt i en forståelse af, at kreativitet ligesom læring handler om, at opnå ny viden (Qvortrup 2004). Vi introducerer derefter kort læringsmetoden Action learning, som vi senere sammen med perspektiver fra både Guilfords divergente og konvergente tænkning samt Deweys reflektive tænkning vil give et bud på, hvordan effektiv og konstruktiv kreativitet kan forstås som et element i lærerens arbejde med kreativitet.

Efterfølgende ser vi specifikt på interaktionens betydning for udviklingen af kreativitet med udgangspunkt i Säljös forståelse af interaktionen og Sawyers forståelse af, hvordan kreativitet er en hybrid mellem kreative egenskaber hos både enkeltpersoner og grupper (Sawyer 2010).

Herunder inddrages action learning igen for med udgangspunkt heri efterfølgende, at give et bud på organisering af ovenstående. Vi vil derfor afslutningsvis præsentere en model, der kan anvendes som inspiration for, hvordan en effektiv og konstruktiv kreativitet kan fremmes alene såvel som gennem interaktion.

## **Kreativitet og læring i skøn forening**

Inden vi ser nærmere på effektiv og konstruktiv kreativitet gennem interaktion, presser kreativitet og læring sig på. En forståelse af, hvordan den kreative proces i nogen grad kan sidestilles med en læreproces, er baggrunden for denne anden del af dette speciale. Vi tager udgangspunkt i vores ovenfor formulerede formel for kreativitet, når vi her ser nærmere på læring, og hvorledes kreativitet og læring kan ses i en sammenhæng. Lad os udfolde dette ved, at præsentere og redegøre meget kort for nogle af de læringsteoretikere, som særligt har virket som inspiration.

En bred definition af læring er et godt udgangspunkt. Ifølge Illeris ses læring som:

*"...enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring."*(Illeris 2006, p. 15).

Læring drejer sig altså om en varig ændring. Drejer kreativitet sig ikke også om en form for varig ændring? En varig ny opfattelse eller ny konstruktion på baggrund af en kreativ tanke. Ligesom vi taler om en læring, når vi skaber ny viden på baggrund af den eksisterende viden, med henvisning til den konstruktivistiske opfattelse af viden (Illeris 2006)

Qvortrup, kan med sine fire vidensformer give et mere konkret billede af dette. For en redegørelse heraf af henvises der til ovenstående afsnit: Viden og kreativitet.

<b>Vidensformer</b>	<b>Videnskategori</b>	<b>Vidensform</b>	<b>Videns- betegnelser</b>	<b>Videns- systematik</b>	<b>Videns-betegnelser</b>
<b>1. ordens viden</b>	Viden	Viden om noget	Faktuel viden	Viden om omverden	Kvalifikationer
<b>2. ordens viden</b>	Viden om viden	Viden om videns-situationen	Situativ viden	Viden om viden	Kompetencer
<b>3. ordens viden</b>	Viden om (viden om viden)	Viden om videns-betingelserne	Systemisk viden	Viden om videnssystemet	Kreativitet
<b>4. ordens viden</b>	Viden om (viden om viden om viden)	Verden som videns-forudsætning	Verdensviden	Kollektiv grundlagsviden	Kultur

Figur 2: Fire vidensformer og ressourcebeskrivelse (Qvortrup, 2004, p. 85, 86, 99)

I overensstemmelse med disse vidensformer formuleres fire læringsformer. Her er den tredje ordens viden igen den mest interessante, hvor den tilsvarende tredje ordens læring indeholder muligheden for

---

en omlæring, og at stimulere til en sådan omlæring sker ved en stimulering til refleksion og iagttagelse af forudsætningerne (Qvortrup 2004). Det betyder, at når vi ser en sammenhæng mellem læring og kreativitet, er det med udgangspunkt i en bred forståelse af kreativitet. Kreativitet som "[...]betegnelsen for den adfærd, der er rettet mod forandring af grundlæggende præmisser for egen adfærd." (Qvortrup 2004, p 132).

De aktiviteter, som er baggrund for både læring og kreativitet, sker oftest i en kontekst. Piaget argumenterer for, at vi i interaktion med omverdenen udvikler vores viden (Gauntlett 2007). Vi kopierer ikke de ydre påvirkninger, men vi kombinerer ydre påvirkninger/indtryk med de allerede eksisterende videnskonstruktioner. Man kan tale om en rekonstruktion. Vi trækker ofte linjer imellem den eksterne verden og vores indre verden af oplevelser og følelser. Det, selv om man måske i andre sammenhænge føler, at man isolerer sig for at skabe ro til en fordybelse og kreativitet, så påpeger Wenger, at isolation i forhold til læring enten kan ses som en illusion eller som en paralyserende handling. *"Be aware that the social world is where work gets done, when meaning is constructed, where learning takes place every day, where innovation originates, and where identities are formed."* (Wenger, 1991)

Dette kan være med til at tydeliggøre, hvorfor vi fastholder, at den enkelte lærer kan arbejde med kreativitet alene, samtidig med, at vi i det følgende, argumenterer for interaktionens betydning for kreativiteten. Inden vi når dertil, vil vi kort introducere metoden action learning for med udgangspunkt heri senere, at se på action learning som en metode, der kan bruges i forbindelse med co-creation og derved som en måde, at arbejde med udvikling af kreativitet hos den enkelte lærer såvel som i en større gruppe af lærere.

## **Action learning**

*"Action learning minder om learning by doing [...] Vi lærer ved at gøre, lige fra vi bliver født. I Action learning går vi et skridt videre, idet vi – ofte på ganske enkle måder – indretter tingene, så muligheden for at lære af vores egne erfaringer og fremskynde processen forøges"* (Weinstein 2008, p.57).

Formålet med action learning er, at der gennem et samarbejde mellem flere mennesker vil kunne skabes en mulighed for, at kunne reflektere over de udfordringer, som den enkelte møder. I det åbne og spørgende forum kan det enkelte medlem blive udfordret i forhold til sine allerede fastlagte meningskemaer (Weinstein 2008), samt gøre det muligt at hente inspiration til udvikling af egen praksis og agere på en ny måde i forhold til egen praksis (Weinstein 2008).

Vi ser samarbejdets betydning for læring og kreativitet med udgangspunkt i både vores kreativetsformel og vores ovenstående analyse. Vi ser dette ud fra Wengers forståelse af praksisfællesskabet, hvor der lægges vægt på selve forhandlingen om skabelsen af mening i praksis, og hvor de andre deltagere gennem forhandlingsprocessen er med til, at kvalificere den enkeltes

---

praksis, såvel som den fælles praksis og dermed videnbase.

Hvor Wenger beskrev det sociale samspil uden at se på, hvordan det fandt sted, kan vi med udgangspunkt i Dewey opnå forståelse af, hvordan problemløsningsfaserne er udformet. For på denne måde at kunne skabe en forståelse af, hvordan arbejdet med den reflektive proces finder sted. I action learning metoden lægges der stor vægt på lige netop den reflektive proces, da det er gennem den, at deltagerne opnår evnerne til at kunne være nyskabende (Weinstein 2008).

Med Guilford beskrives det, hvordan det enkelte individ kan arbejde divergent og konvergent med den viden, som man besidder, for herigennem at kunne agere kreativt på baggrund af den allerede eksisterende viden.

Action learning gruppen har her det formål, at binde disse tre forskellige elementer sammen. Dette sker via præsentationen af den udfordring som deltageren står med, de erfaringer som deltageren har gjort med denne, samt de øvrige deltagers spørgende tilgang og forsøg på forståelse af udfordringen og de beslutninger, som deltageren har taget. Dette gør det muligt for deltageren, som fremlægger sin udfordring, gennem de andres spørgsmål at opnå en reflektiv proces, hvorigennem det bliver muligt, at være nyskabende og kreativ i forhold til egen praksis.

Som F udtrykker det i interviewet, skal det ikke være kreativt for enhver pris. Kreativiteten i folkeskolelærers praksis skal give mening og være værdifuld for både elever, lærer, kollegaer og alle andre involverede.

## **Effektiv og konstruktiv kreativitet**

Effektiv og konstruktiv kreativitet. Det lyder bare ikke rigtigt. Det lyder som om, at vi alle skal effektivisere og dermed også som noget, der skal kunne stilles op, måles, vejes og kvalitetstestes. Det er overordnet set slet ikke det, der er vores mål og intention med den formulering af en effektiv og konstruktiv kreativitet. Det er derimod målet, jf. afsnittet Problemformulering, at formulere en forståelse af, hvordan den kreative proces optimalt set bærer præg af begge. F.eks. at kunne finde konstruktive idéer, som er brugbare, og som dermed indeholder et potentiale i forhold til, at arbejde videre med idéen, altså forstået som en kvalitativ produktivitet. Samt være effektiv, fremme kreativiteten og dermed fremme løsningsforslag og idéer, forstået som en kvantitativ produktivitet.

Vi vil i det følgende særligt være inspireret af Guilfords divergente og konvergente tænkning. Trods det lægger vi fokus et andet sted end ham. Guilford var ikke interesseret i kvaliteten af idéerne eller løsningerne (Runco 2010). Han var i stedet interesseret i den intellektuelle proces, som ledte mod enten divergente eller konvergente idéer og løsninger (Runco 2010).

Vi fokuserer her på resultaterne af de to processer, og hvorledes vi dermed kan optimere den kreative proces. Særligt spørgsmålet om, hvordan noget vurderes som værdifuldt er afgørende for, om noget

---

er effektivt og konstruktivt. Det handler om, at effektivisere vores idégenerering og idéudvikling, hvor uinspirerende effektivisering end måtte lyde, samt en kvalificering af idéerne.

*"Certainly, both divergent and convergent thinking play a role in creative performances."* (Runco 2010, p. 415). Hermed sidestilles divergent og konvergent tænkning med to elementer i en kreativ proces.

I metoden Den kreative platform anvender man lignende begreber. Her taler man om horisontal tænkning og vertikal tænkning, som vi kort vil præsentere, for med udgangspunkt i en kritik heraf, at se på en optimeringsmulighed af den idégenererende proces, den kreative proces.

## Horisontal og vertikal

Horisontal tænkning kan defineres som en tænkning, der går på tværs af fag, kultur og eksisterende viden og står i kontrast til den vertikale tænkning ved umiddelbart, at være mindre styret af strukturer, kontekst og logik. Vertikal tænkning kan derimod defineres som en tænkning inden for en bestemt kontekst, et fag eller kultur. Man tænker i en lige linje og bygger oven på den eksisterende viden og er således en tænkning i struktur med udgangspunkt i faste logikker. Når man hos den kreative platform taler om horisontal tænkning, er det et begreb, der er inspireret af Edward De Bonos Lateral thinking, som kan sidestilles med divergent tænkning (Poulsen 2009). *"De Bono betegner kreativiteten som lateral thinking og problematiserer et passivt forhold til kreativitet – at vi ofte venter på, at den kommer til os."* (Poulsen 2009, p 24). Dette er vi ikke uenige i, men når vi ser, at de to begreber horisontal og vertikal tænkning kan sidestilles med henholdsvis divergent og konvergent tænkning, ser vi et problem i metoden Den kreative platform. Det gør vi, da man her hovedsageligt fokuserer på horisontal tænkning for med udgangspunkt heri, at skabe udvikling og nytænkning, altså en idegenerering (Byrge 2008). Vertikal tænkning kan derimod virke hæmmende på kreativiteten (Byrge 2008). Kreativiteten opstår i stedet, ifølge metoden Den kreative platform, når fokus er på opgaven i nuet og refleksiviteten udelades, da denne medfører støj og frygt, der netop begrænser åbenheden og engagementet og dermed hæmmer kreativiteten (Byrge 2008). Dette står i modsætning til Deweys opfattelse af kreativitet og refleksionens muligheder, som ellers kobles til den vertikale tænkning (Poulsen 2009).

Vi ønsker her, at problematisere denne adskillelse af horisontal og vertikal tænkning og dermed også divergent og konvergent tænkning i en kreativ proces. Vi vil i det følgende se nærmere på, hvorledes de to elementer tilsammen kan bringe os nærmere på en effektiv og konstruktiv kreativitet.

## Divergent og konvergent tænkning - En optimal kreativ proces

Vi tager her udgangspunkt i ovenstående citat af Runco, når vi siger, at både divergent- og

---

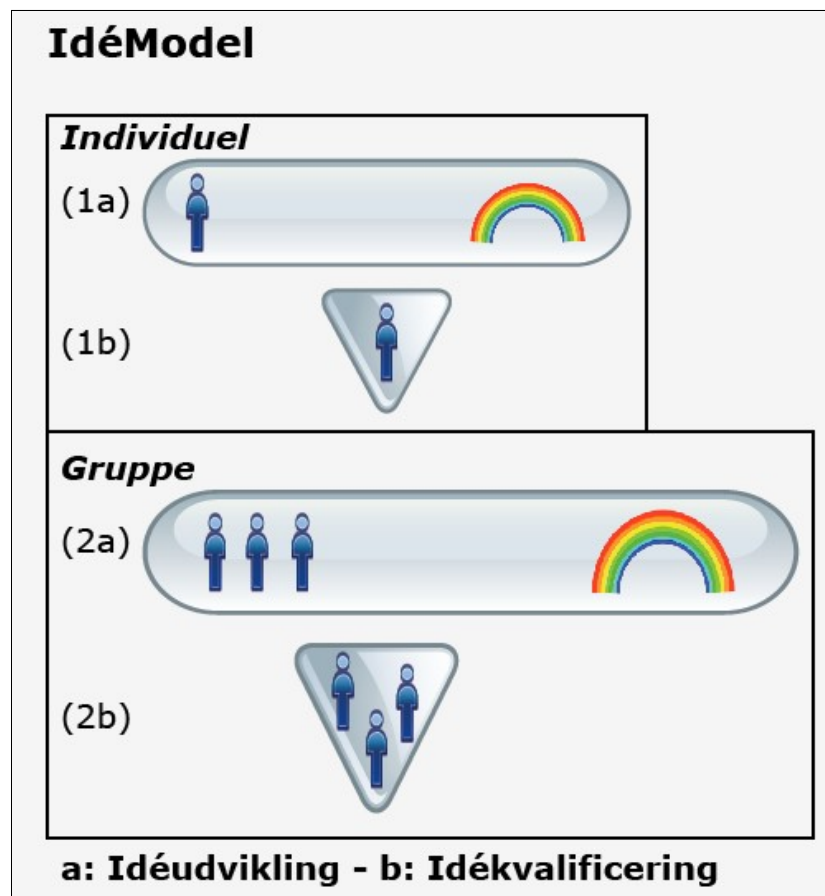
konvergent tænkning er nødvendig for en effektiv og konstruktiv kreativitet. Hvis vi kombinerer de to elementer i en kreativ proces, som yderligere kan deles i flere dele og således i flere processer, så får vi idéer, som nok er nye, men som også er opstået og udviklet til en kontekst. Lad os uddybe.

Divergent tænkning er ikke et synonym på kreativitet, men har et potentiale i forhold til udviklingen af kreativitet (Runco 2010). Hvor divergent tænkning omhandler en proces, der går i forskellige retninger og altså en tænkning på tværs, og har muligheden for at være original og nyskabende, så omhandler konvergent tænkning en proces, som ofte leder mod konventionelle svar. Det sidste er naturligvis ikke det, vi leder efter her, men det er det første egentlig heller ikke. For hvad skal vi bruge originale idéer til, hvis ikke de indeholder et anvendelsespotentiale. Vi kan kaste et blik tilbage til første del af vores formel for kreativitet og sige, vi har brug for noget, der er intentionelt skabt, noget der er nyskabende inden for en given praksis, men vi har også brug for noget, som har værdi for denne praksis. Vi ønsker ikke 'kreativitet for kreativitetens skyld', som F udtrykker det i vores interview.

Men, vi har i stedet en kreativ proces, som først fokuserer på en divergent tænkning for efterfølgende at fokusere på en konvergent tænkning, så får vi en proces, som leder efter svarmuligheder i mange forskellige retninger, i forskellige vidensbiblioteker, og dermed har vi muligheden for opnå en effektivitet i forhold til fremkomsten af en række idéer. Efterfølgende kan vi ved, at fokusere på en konvergent tænkning fremme en kritisk tænkning, en refleksivitet i overensstemmelse med Dewey. Således har vi muligheden for, at lede efter den rette idé. Refleksiviteten ses som en mulighed for udviklingen af idéer og udvælgelsen af det rette løsningsforslag. Det ses altså, hvordan man først skaber mulighederne for fremkomsten af et bredt spektrum af idéer, hvor begrænsninger er ikke-eksisterende. Altså en idéudvikling, der efterfølgende med et fokus på refleksion, kritisk tænkning samt et realistisk blik på, hvad der kan lade sig gøre inden for den givende kontekst, kan idékvalificere og dermed give muligheden for fremkomsten af konstruktive ideer.

Dette kan visualiseres med følgende model, som er udviklet i forbindelse med et tidligere projekt, som omhandler udviklingen af idégenereringsmodellen til PBL modellen (Poulsen m.fl. 2010).





Figur 4: Idémodel (Poulsen m.fl. 2010)

Idéen med denne model er, at man først individuelt gennemgår en kreativ proces, som indeholder en som ovenfor beskrevet idéudvikling og idékvalificering, for efterfølgende at præsentere disse i en arbejdsgruppe, hvorefter man i samarbejde arbejder videre med disse idéer. Denne proces kan muligvis understøttes af en såkaldt action learning gruppe, men lad os vende tilbage til dette senere.

I det ovenstående er der ikke fokuseret på, hvordan interaktionen påvirker mulighederne for udviklingen af en effektiv og konstruktiv kreativitet. Der er i stedet taget udgangspunkt i en kognitivistisk tilgang til kreativitet. Derfor vil vi i det følgende se nærmere på interaktionens betydning og efterfølgende en uddybende introduktion til action learning og herunder organiseringen af en action learning gruppe.

### ***Kreation igennem interaktion***

I dette afsnit vil vi se nærmere på interaktionens betydning ved, at supplere den allerede beskrevne sociale dimension af vores kreativitsformel med Sawyers forståelse af, hvordan kreativitet er en hybrid mellem kreative egenskaber hos både enkeltpersoner og grupper (Sawyer 2010). Endvidere inddrages Säljös forståelse af interaktionen.

---

Vi har både i vores behandling af den teoretiske forforståelse og i analysen set, at interaktionen på forskellige måder har indflydelse på lærernes arbejde med kreativitet. Herunder kan konteksten ses som et overordnet element, der sætter rammerne for et samarbejde, som tilsammen sætter rammerne for en vurdering af det kreative i lærerens arbejde. Det ser vi ovenfor på med udgangspunkt i Wengers teori om praksisfællesskabet.

I det følgende vil vi forsøge ikke kun, at fokusere på denne værdisætning, som finder sted, og som dermed kan være styrende for, om der udvikles kreative nye tiltag i lærerens praksis, men også lægge vægt på, at der inden for rammerne af et praksisfællesskab kan ses en mulighed for, at udvikle nye kreative idéer sammen og dermed fokusere på mulighederne for samskabelse (Co creation). Der er her taget udgangspunkt i læring og kreativitet som et sociokulturelt perspektiv.

Den kontekst, som vi indgår i, påvirker os, ikke mindst fordi vi påvirker hinanden. Det har vi allerede konstateret, men vi skal måske formulere det anderledes. Når vi siger, at konteksten påvirker os, er der vel nærmere tale om, at handlinger skaber og genskaber kontekster (Säljö 2003). *"Vi påvirkes ikke af konteksten, eftersom alle vore handlinger og vores forståelse er dele af konteksten."* (Säljö 2003, p. 143). I overensstemmelse med ovenstående formel for kreativitet defineres en kontekst, som er bestående af dele og helheder og er det, der sammenvæver en social praksis og gør den til en helhed (Säljö 2003).

Der er altså i det følgende tale om, hvordan man inden for en given kontekst gennem interaktion udvikler denne kontekst. Vi har allerede i ovenstående afsnit Praksisfællesskabet som sociokulturel ramme for kreativitet, med udgangspunkt i Wenger, set, hvordan konteksten kan defineres af et praksisfællesskab. Udover dette praksisfællesskab, som f.eks. kan være skabt lærerkollegaer imellem, så finder vi også folkeskolen som en historisk kontekst inden for hvilken, der kan defineres traditioner og kulturer, herunder kommunikative traditioner, som kan gøre det svært, at ændre måden, hvorpå man interagerer (Säljö 2003). Dette har vi i mente, når vi i det følgende ser nærmere på Sawyers forståelse af individuel- og gruppekreativitet.

Sawyer præsenterer en ramme for kreativitet, som kollaborativ fremkomst i overensstemmelse med den ovenfor præsenterede model for kombination af divergent og konvergent tænkning, hvor der lægges vægt på en kombination af både det individuelle og det kollektive (Sawyer 2010). Dette inkluderer både daglige samtaler, mindre former for samarbejde, såkaldte diskussionsseminarer. Disse indeholder oftest ikke retningslinjer, men nærmere en fokus på det improvisatoriske (Sawyer 2010). I modsætning til et organiseret samarbejde som projektgrupper, studiegrupper, team samarbejde af forskellige art (Sawyer 2010). Der kan i disse former for samarbejde dog fokuseres på, at det improvisatoriske samt på en erfaring om, at stor kompleksitet i information og viden, som kan skabes og rummes i gruppen, senere giver muligheden for udviklingen af en gruppekreativitet (Sawyer 2010).

Der er ingen af gruppens enkelte medlemmer, der alene kan forudsige gruppens resultater eller determinere retningen (Sawyer 2010). Man er inden for rammen nødsaget til, at formulere en mening med udgangspunkt i gruppens samlede potentiale. Man kan altså ikke se meningen med egne

---

udtalelser før end andre har kommenteret i forhold til disse (Sawyer 2010). I overensstemmelse med Wengers praksisfællesskab, hvor udviklingen og en meningsforhandling sker i en interaktion. Der sker således en samskabelse igennem gruppens dialog. Hvordan skal denne udvikling eller samskabelse helt konkret finde sted? F.eks., når et lærerteam samarbejder om udviklingen af et konkret didaktisk design, vil den enkelte byde ind med forskellige inputs. Disse inputs får mening og videreudvikles i samarbejdet. Der er ingen, der kender det færdige resultat, da man ikke kan vide hvad de andre byder ind med eller hvordan de reagerer på andres input.. Der kan drages en parallel til improvisations teater.

I dette tilfælde vil de forskellige lærere kunne byde ind med den viden, som de direkte har om deres egne fags udvikling, derudover kunne de være medvirkende til at virkeliggøre den samlede ide, gennem deres samlede viden om fagenes og folkeskolens udvikling.

Sawyer ser, at en kollaborativ fremkomst er et resultat af interaktion mellem individer. Der tages altså afsæt i den enkeltes kreativitet, når man ser på gruppens kreativitet. Den enkeltes idéer og kreative tiltag bliver forandret eller redefineret i gruppen eller blot i en interaktion. Vi har tidligere set, hvordan vores interviewperson J talte om, at modtage undervisningsmateriale fra andre lærere og så tilpasse dette til egen undervisningssituation. Således ser man, hvordan et kreativt tiltag redefineres, opkvalificeres og udvikles i en interaktion. Dette kan finde sted i en organiseret interaktion, som et lærerteam kunne være et eksempel på, men det kan også være en daglig samtale mellem to kollegaer, som så indgår i et praksisfællesskab. Der er dog ikke noget til hinder for, at der kan være tale om en interaktion og en inspiration fra anden side, jf. inspiration, som kan komme mange steder fra og som interaktion med individer, der umiddelbart ikke har relation til en given skolekontekst.

Kreativitet er, ifølge Sawyer, en aktivitet, som involverer en menneskelig aktivitet, intentionalitet, beslutningstagen, problemløsning og et samarbejde (Sawyer 2010). Det oplever vi er i overensstemmelse med kreativitetsformelen. Samarbejdet alene kan dog ikke være relevant for kreativiteten, og den individuelle kreative proces er afgørende, selvom den individuelle proces er påvirket af samarbejdet, konteksten og interaktionen, som individet indgår i (Sawyer 2010). Sawyer præsenterer dette således; *"[...] this constraining shared frame is itself an emergent social producy; it is ever-changing, created in a bottom-up fashion from the actions of individual actors, yet once created, it constrains and influences the later actions of those individuals in a top-down fashion."*(Sawyer 2010, p. 373).

Der kan med begrænsning tænkes på vores tidligere formulering af effektiv og konstruktiv kreativitet, og dermed hvordan samarbejdet med dets begrænsninger lægger en ramme for, hvordan noget bliver værdisat som kreative fremkomster, der kan anvendes i en given kontekst. Samtidig skal man i ifølge Sawyer være opmærksom på ikke, at reproducere. Der er en forøget chance for, at reproducere, hvis man udelukkende fokuserer på kreativitetens fremkomst gennem samarbejdet, og ikke giver den enkeltes kreative proces plads til at udfolde sig. *"The traditional account of intersubjectivity does not leave room for novelty or for emergence, because it stresses the reproductive aspects of interaction – in interaction, I recreate something within your mental state, and you recreate something that was*

---

*within mine.* "(Sawyer 2010, p. 374).

Derfor deler vi den kreative proces i to, en individuel og en gruppe, jf. ovenstående model figur 4.

I det følgende vil vi fokusere på en praktisk løsning. Der tages udgangspunkt i action learning, som danner rammen om kreation gennem interaktion.

## **Action learning en praktisk løsning**

Vi har tidligere arbejdet med, hvordan et praksisfællesskab kan være med til, at forme udviklingen af praksis hos lærerne, og hvordan de gennem forhandling ville kunne skabe nye ideer og metoder til, hvordan de kan agere i deres egne praksis. Dertil har vi arbejdet med Dewey og hans problemløsningsfaser, samt Guilford og hans fremstilling af divergent og konvergent tænkning.

Disse forskellige teorier kan være svære, at omsætte til en mere konkret handling. Hvor Wengers praksisfællesskaber har et hovedfokus på selve samspillet mellem deltagerne i praksisfællesskabet, har Guilford og Dewey et fokus på det enkelte individs kognitive processer.

Action learning er en metode, hvorigennem det er muligt, at samle disse tre ovenstående teoretikere. *"Action learning er en proces som lægger vægt på den enkeltes muligheder – en metode til at lære af vores handlinger og det, der sker med og omkring os, ved at tage os tid til at stille spørgsmål, forstå og reflektere, skabe indsigt og overveje hvordan, vi skal handle i fremtiden"* (Weinstein 2008, p.23).

Gennem en action learning proces vil det for folkeskolelærerne være muligt i gruppe og gennem samarbejde, at skabe en forandring i deres egen praksis. Dette er meget lig, hvordan vi har forstået Wengers praksisfællesskab. Lærerne vil gennem et action learning forløb arbejde med de problemer, som de møder i deres hverdag, i deres praksis.

I et action learning forløb:

- arbejder alle med et arbejdsrelateret projekt eller en række af opgaver.
- lærer action learning-gruppen at arbejde på en konstruktiv og effektiv måde.
- lægges der vægt på, at opnå synlige resultater samt på, at lære af alt, hvad der foregår inden for og uden for action learning gruppen.(Weinstein 2008)

Action learning metoden sætter fokus på læringen gennem arbejdet med problemer i forhold til den givende praksis (Weinstein 2008). Problemer defineres som værende udfordringer, der ikke har noget entydigt svar, eller på anden måde kan siges, at have en rigtig eller forkert løsning (Weinstein 2008). Arbejdet med et problem eller en udfordring, som det, at være kreativ i sin praksis som lærer, vil variere fra lærer til lærer. Dette fandt vi også eksempler på i forbindelse med vores interviews, hvor interviewpersonerne snakkede om det, at finde inspiration hos andre lærere og anvende den i deres

---

egen undervisning blot tilpasset deres egne elever.

Tankegangen bag action learning er ikke, at man skal deltage i kurser og læse litteratur for, at skaffe sig ny viden. Derimod er det meningen, at man gennem arbejdet med viden lærer i interaktion med konteksten. Ved at være opmærksom på denne læring vil det være muligt, at reflektere og på baggrund af succes og fiasko, at skabe ny viden. På baggrund af denne ny viden, vil det være muligt, at udvikle sin praksis og derigennem forstå, hvorfor tiltag ender som succeser eller fiaskoer. Denne refleksion og læring af erfaringer vil skabe en indsigt, der gør det muligt, at handle anderledes i fremtiden. Derfor er det vigtigt, at læreren har et ligeligt fokus på både aktionen og på selve læringsudbyttet af den gennemførte aktion, for det er gennem refleksionen, at det vil være muligt, at indse hvilke faktorer, som spillede ind i forhold til udbyttet. Gennem refleksionen vil det være muligt for læreren, at skabe sig et overblik og derved også se, hvad man ønsker at forandre, gøre fri eller nytænke, hvis det ønskede resultat skal opnås (Weinstein 2008).

Dog er den reflektive proces kun et delelement af action learning metoden. Et andet delelement er nemlig samarbejdet i selve action learning gruppen. *"[...] vi lærer bedst og mest effektivt, når vi lærer i fællesskab med andre, der også lærer. Ingen af os har monopol på viden eller indsigt. Vi har alle en mængde spørgsmål, som vi fremfører eller holder for os selv. Ved at samarbejde og lære med andre, får vi mulighed for at dele viden, indsigt og opfattelse samt lytte til hinandens tvivl og spørgsmål og indse vores egne muligheder."*(Weinstein 2008, p.30).

Dette lægger sig op af den fortolkning, som vi har benyttet i forbindelse med, hvordan lærerne i grupper har kunnet påvirke hinandens praksis og forståelse af deres praksisfællesskab. Dette ses også i ovenstående afsnit, som handlede om interaktion, hvor det beskrives, hvorledes lærerne påvirker hinandens processer og derved også de kreative idéer, som de fremkommer med.

Det er igennem en længere periode muligt for lærerne, at skabe et fællesskab, hvor de deler erfaringer, succeser og fiaskoer med hinanden. Det er igennem den vidensdeling mellem lærerne, at de vil få mulighed for, at udvikle og videreudvikle løsninger på de udfordringer, som de arbejder med i deres praksis (Weinstein 2008). I det åbne og imødekommende samarbejde i action learning gruppen er det vigtigt, at de andre deltagere hjælper den reflektive proces ved, at stille spørgsmål og undlade sig fra at give råd, men derimod kun støtte ved at stille spørgsmål ind til selve udfordringen og prøve at forstå denne. (Weinstein 2008).

Fordelen ved action learning metoden er, at den skaber et rum, hvor der kan arbejdes med faktiske problemstillinger gennem et fokus på, at forbedre den faktiske præsentation frem for gennem teoretiske problemstillinger. Action learning metoden tydeliggør, at der lægger sociale processer bagved selve udviklingen af organisationen/praksissen, da den i sig selv er en social proces. Den opmuntrer det enkelte individ til, at påtage sig ansvar, da 'eksperterne' holder på deres egne løsningsforslag og kun stiller spørgsmål indtil selve udfordringen, hvorefter det enkelte individ opmuntres til selv, at gøre et forsøg. Den får deltagerne til, at se på deres egne praksisser, handlinger og motivation, når de spørger ind til og prøver at forstå andres problemer og handlingsmotiver.

---

Slutteligt gør metoden det muligt for deltagerne, at være opmærksomme på egne praksisser og som resultat heraf ændre denne (Weinstein 2008).

Action Learning er en kulturændrende metode (Weinstein 2008). Med denne metode; "[...] frembringer det altså folk, der er i stand til at tænke klart og formulere udfordringer, har fået selvtillid, stiller spørgsmål, tager ansvar og ønsker, at præstere noget, lytter til og værdsætter afvigende perspektiver og ser fordelene ved at samarbejde [...]" (Weinstein 2008, p.42).

Det er dog nødvendigt, at både deltagerne i et action learning forløb og selve de bagvedliggende mønstre er klar til, at deltagerne benytter disse demokratiske og inkluderende metoder i forbindelse med deres fremadrettede arbejde (Weinstein 2008).

Vi vil i det følgende se nærmere på, hvordan man ifølge metoden action learning konkret kan organisere samarbejdet mellem folkeskolelærerne med henblik på udvikling. Dette gør vi med inspiration fra de ovenstående overvejelser omkring interaktions betydning herfor og med inspiration fra action learning metoden for efterfølgende, at opstille en ny model til organisering af en effektiv og konstruktiv kreativitet.

## **En action learning gruppe**

Action learning gruppens opgave er ikke at løse en opgave sammen, men at hjælpe hinanden med, at løse hinandens opgaver. Det er den enkelte, som er i fokus gennem en proces, hvor alle deltagerne aktivt spørger indtil den problemstilling, som den enkelte fremstiller. Gennem disse spørgsmål og svar vil det være muligt for den enkelte, at finde frem til den viden eller ikke viden, som personen har (Weinstein 2008).

Hvordan processen med behandlingen af det fremlagte problem skal foregå, er op til den enkelte, f.eks. om han eller hun ønsker, at det skal være gennem en brainstorming. Det er gennem det fælles arbejde, at læringen finder sted, og med tiden vil den enkeltes læring kunne overgå til hele gruppen og betragtes som værende fælleslæring (Weinstein 2008).

Weinstein arbejder med et begreb, hun kalder læringsrummet. Læringsrummet er defineret ud fra, at det er den situation, som det enkelte medlem er i, når der er fokus på netop dette gruppemedlems læring, og der arbejdes med hans eller hendes problemstilling. Læringsrummet må ej forveksles med et fysisk rum, læringsrummet er det tidsrum hvor det er muligt, at reflektere og udvide ens vidensbiblioteker. Det er vigtigt, at alle gruppemedlemmerne får hver deres læringsrum. Disse læringsrum kan og vil kun opstå, når der er opbygget en tillid og åbenhed, som gør, at medlemmerne tør stå frem med deres problemer og udfordringer (Weinstein 2008).

Ved anvendelse af action learning grupper vil det være muligt, at opnå flere formål. Herunder at give den enkelte mulighed for, at få støtte og viden fra de andre deltagere, at få et rum for refleksion, blive

---

udfordret på sin viden, samt få nogle at dele sine udfordringer og succeser med. Dertil kommer den viden, som kommer af, at deltagerne lærer af hinandens erfaringer (Weinstein 2008). Alle disse gevinster er dog betingede af, at der i gruppen hersker en åben og nysgerrig stemning. Dette betyder, at det er gruppemedlemmernes opgave, at støtte, undersøge og udfordre med de spørgsmål som stilles, for herigennem at opnå en erkendelsesproces i forhold til de bevæggrunde, holdninger og refleksioner, som har ligget til grund for medlemmets beslutninger. Der er dog igen lagt vægt på et ikke-dømmende miljø, men et miljø, hvor man kan modtage og give ærlig feedback (Weinstein 2008).

Gruppen må altså ikke være et hvilested, hvor medlemmerne kan komme og være enige og blot bekræfte hinanden i, at man er gode nok. Den skal være et sted, hvor problemer, som man står overfor, kan præsenteres med henblik på, at få hjælp til, hvordan problemet kan angribes (Weinstein 2008).

Når der tales om, at gruppen skal være støttende, er det i den forståelse, at den skal være kritisk uden af kritisere, at den giver tid og rum til, at den enkelte kan arbejde sig gennem de spørgsmål, som den enkelte føler sig usikker på, således at der skabes et rum, hvor den enkelte kan være tryk og uden at behøve at frygte at blive kritiseret eller stillet til regnskab (Weinstein 2008). *"En action learning gruppe tilbyder derfor et rum, hvor deltagerne også kan eksperimentere med nye måder at opføre sig på og se, hvordan de har det med dem, og hvordan de måske kunne blive mere effektive på deres arbejdsplads"* (Weinstein 2008, p.110)

Størrelsen på en action learning gruppe bør ikke være på mere end fem eller seks deltagere, da det ellers er svært at sikre, at alle deltagerne vil kunne gennemgå deres refleksive processer samt modtage den nødvendige mængde spørgsmål. Dertil kommer, at det vil være sværere, at skabe den åbne og tillidsfulde stemning i en større gruppe (Weinstein 2008).

I dette speciale er der fokus på samarbejdet mellem lærerkolleger, som gennem forhandling og sparring hjælper hinanden og udvikler på deres fælles praksis. Denne situation kaldes for horisontal vidensdeling, ikke at forveksle med horisontal tænkning, da alle er på samme niveau, og derfor kender til hinandens praksisser, og derfor har det bedst mulige udgangspunkt for at kunne stille støttende spørgsmål (Weinstein 2008).

For at opnå en dynamisk gruppestruktur er det nødvendigt, at alle medlemmerne samarbejder om, at skabe den tryghed og åbenhed, som er krævet. Medlemmerne skal være i stand til at kunne lægge deres faste handlingsmønstre fra sig og derved tale fremadrettet og tænke nyskabende i stedet for at fastholde status quo (Weinstein 2008).

For at kunne arbejde mod en fasttømret dynamisk action learning gruppe, er det vigtigt, at gruppen accepterer og overholder fortrolighedsprincippet, da der ellers er en risiko for en tilbageholdenhed. Denne tilbageholdenhed vil i så fald skyldes, at de vil være bange for, at der vil opstå sladder på arbejdspladsen om de problemer, der bliver delt i action learning gruppen. Endvidere er kontinuitet fra medlemmernes side en vigtig faktor, da det vil betyde, at der indenfor gruppen opstår et fællesskab

---

gennem kendskab og fællesoplevelser. Dertil kommer en række forhold, som vil have indflydelse på gruppens dynamik. F.eks. hvis der løbende er medlemmer, som ikke deltager i møderne, vil et sådan fravær kunne tolkes som værende en nedprioritering af de erfaringer, som gruppen giver, hvilket vil kunne resultere i, at de andre medlemmer heller ikke ønsker at engagere sig (Weinstein 2008).

## **Arbejdet med problemet eller udfordringen**

Problemet eller udfordringen dækker her over det fokus, som deltagerne ønsker, at arbejde med i deres action learning gruppe. Den enkelte kan enten selv have valgt det, eller det kan være valgt i gruppen eller endda fra ekstern side. Det er vigtigt, at udfordringen kræver, at der handles på denne, da det er gennem handling og refleksion, læring opstår. Endvidere gives der en mulighed for refleksion over de beslutninger, som førte til handling og deres resultater (Weinstein 2008).

I forhold til dette speciales fokus vil en sådan opgave være, at lærerne i action learning gruppen skal indarbejde kreativitet i deres praksis, og at de gennem action learning gruppens arbejde opnår en forståelse for, hvordan de er kreative i deres egen praksis. Denne forståelse plus de andres erfaringer og støtte giver en mulighed for, at agere nyskabende i forhold til de faste rutiner og normer, de tidligere agerede efter.

I arbejdet mod, at blive mere kreativ i sin egen praksis, vil det være nødvendigt, at stille sig selv spørgsmålet omkring, hvad man vil med det? Hvorfor man gør det? Hvorfor man ikke har gjort det tidligere? Samt gøre det klart for sig selv, hvornår man har opnået det mål, man har sat sig (Weinstein 2008).

Formålet med action learning gruppen er, at medlemmerne skal gøre hinanden i stand til, at være nyskabende sådan, at de bryder med de faste rutiner. Dette kan gøres ved, at stille sig selv og de andre spørgsmål som: Hvad vil jeg skabe? Hvad er formålet med det, jeg vil skabe? osv. Gennem disse spørgsmål vil det være muligt, at kunne danne sig et overblik over de hensigter, som har ligget til grund for tidligere beslutninger, og derved skabe en forståelse for handlingsbaggrunden i forbindelse med tidligere handlingsmønstre (Weinstein 2008). Lad os i det følgende se nærmere på denne proces.

## **De interne processer**

Vi har tidligere kort beskrevet det, som blev kaldt læringsrummet, som bl.a. er det tidsrum, hvor det enkelte medlem har de andres opmærksomhed og derved også der, hvor det er muligt, at kunne fortælle sin historie og blive spurgt ind til samme. Det er i læringsrummet, at refleksionerne finder sted, og det er her, det bliver muligt for den enkelte, at blive opmærksom på beslutninger og resultaterne heraf, samt reflektere over de forhold, som ikke fungerede tidligere (Weinstein 2008).



---

De andre medlemmer skal, når det ikke er dem, der er i læringsrummet, agere som det effektive gruppemedlem og derved være med til, at skabe en effektiv og konstruktiv proces for det medlem, hvis problemer de arbejder med. Dette kan gøres ved, at lytte og deltage, at undlade at afbryde, at vise interesse og empati, at støtte og bakke op, samt udfordre ved at stille konstruktive spørgsmål, som er nyttige for modtageren og kun give informationer, når der er brug for det, og hvor de kan bidrage med indsigt og idéer (Weinstein 2008).

Hvor de andre medlemmer skal være effektive ved, at arbejde med de ovenstående metoder, er det vigtigt, at hovedpersonen har gjort sig klart, hvad de vil have ud af deres refleksions- og læringsrum. De skal være forberedte til mødet ved, at have overvejet, hvordan de vil sikre sig udbyttet af det, som de beder gruppen om hjælp til, samt at gøre det muligt for gruppen, at agere ved, at gøre det klart for gruppen, hvad de ønsker, og hvad der ikke vil være gavnligt i forhold til deres videre færd (Weinstein 2008).

Denne proces leder frem til, at de øvrige medlemmer af gruppen skal kunne skabe sig en forståelse af, hvad personen gør eller ikke gør i forbindelse med den udfordring, som præsenteres. Det er derefter vigtigt, at give en konstruktiv feedback tilbage. Det er samtidigt vigtigt, at modtageren af feedbacken modtager denne som konstruktiv og derfor tager det som en mulighed for at lære og reflektere over, hvordan de andre medlemmer har forstået og skabt mening omkring udfordringen (Weinstein 2008).

## **Læringen i en action learning gruppe.**

Læringen i et action learning forløb kan være meget forskellige, dog vil der være fire hovedpunkter:

- Udenadslære af kendsgerninger og informationer – at opnå viden
- Intellektuel forståelse
- At gøre ting anderledes/forandre sig – anvende viden
- At opnå indsigt, nye overbevisninger, nye værdier og at forandre adfærd

Dog bør der være hovedfokus på de to sidste, da de kan betragtes som værende action learning gruppens væsentligste formål (Weinstein 2008). Læring bør finde sted som resultat af de erfaringer, som medlemmerne gør sig gennem forløbet, hvor de med støtte af de andre, har afprøvet forskellige ideer i deres praksis (Weinstein 2008).

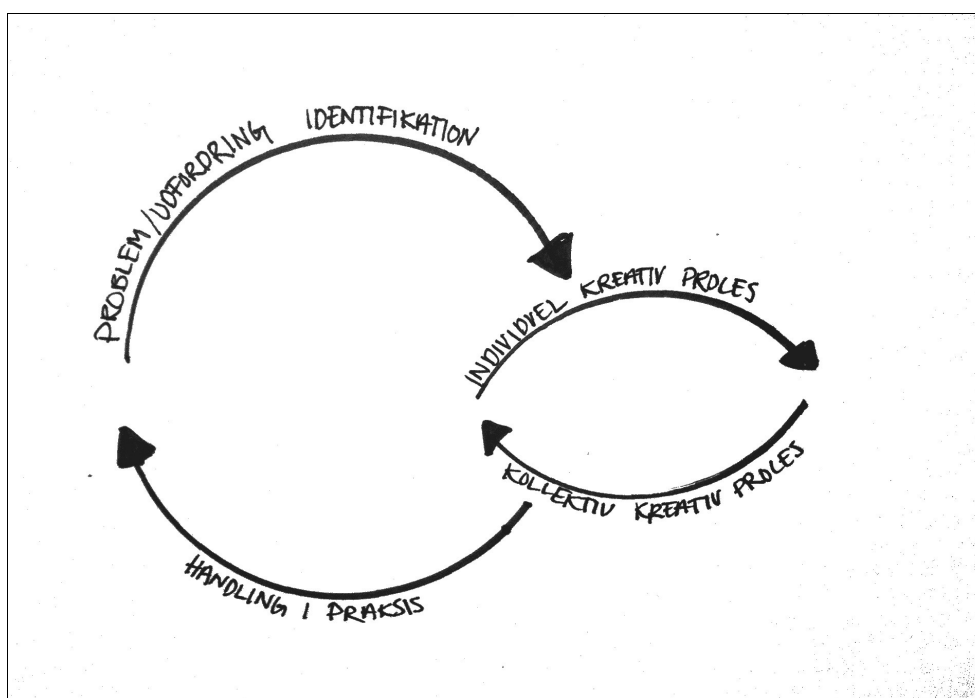
Vi har med udgangspunkt i den allerede anvendte teori, samt et par nye perspektiver på interaktion, i det ovenstående set på, hvordan man kan arbejde mod en effektiv og konstruktiv kreativitet, samt på interaktionens betydning for udviklingen af kreativitet. Vi har endvidere præsenteret action learning for med udgangspunkt heri, at sætte en ramme for kreativitet gennem interaktion.

---

## Model for kreativitet gennem interaktion

I dette afsnit vil vi se, hvordan vi kan kombinere de to elementer, effektiv og konstruktiv kreativitet og interaktionens betydning for udviklingen af kreativitet, og således præsentere en ny model. En model, som redegør for, hvordan vi ser, at udviklingen af en effektiv og konstruktiv kreativitet kan udvikles i en folkeskolelærers praksis gennem interaktion. I denne forbindelse inddrages action learning metoden som ramme for denne interaktion.

Modellen, som her bliver præsenteret, består i overensstemmelse med kombinationen af to elementer også af to dele.

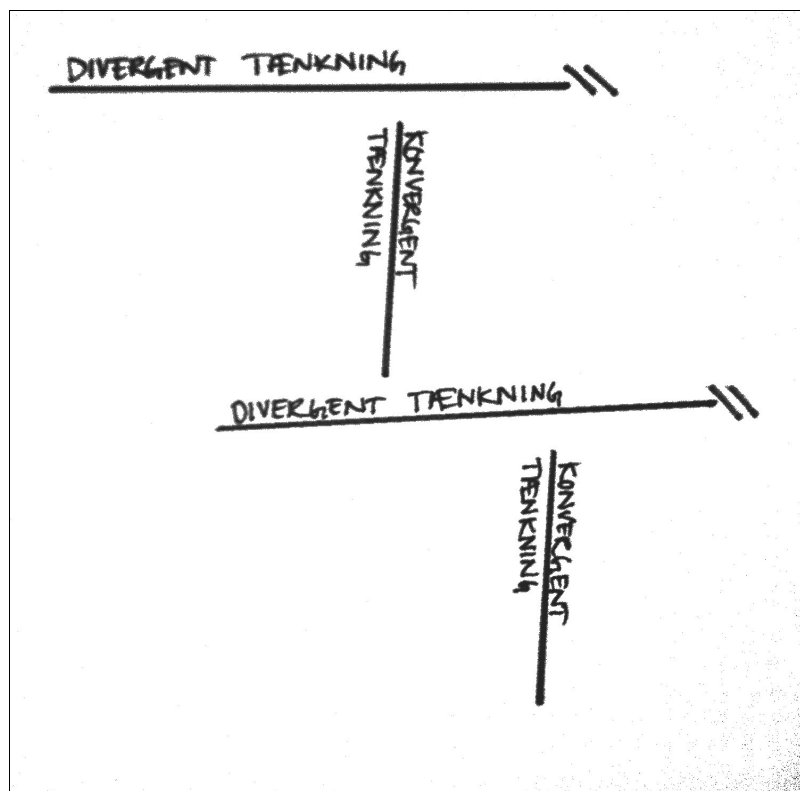


Figur 5: Kreativitet gennem interaktion.

Denne model indeholder 4 såkaldte faser. I praksis kan der dog være behov for, at køre nogle af faserne igennem op til flere gange. Men lad os vende tilbage til det senere.

Kreativitet har ofte sit udgangspunkt i en konkret problemstilling eller udfordring. Denne udfordring eller dette problem kan være identificeret af den enkelte, men kan også fremkomme i fællesskabet. Et fællesskab, som her er organiseret som en action learning gruppe.

Herfra bevæger vi os ind i en såkaldt kreativ proces, som overordnet set kan deles i en individuel kreativ proces og en kollektiv kreativ proces. Fælles for disse er, at der tages udgangspunkt i divergent og konvergent tænkning med henblik på opnåelse af en effektiv og konstruktiv kreativitet. Denne kreative proces er visualiseret i figur 6. Lad os kort uddybe denne og efterfølgende vende tilbage til organiseringen af den individuelle og kollektive kreativets proces.



Figur 6: Kreativ proces

Denne kreative model er stillet op med inspiration fra den før omtalte Idémodel. Processen fungerer som en hybrid imellem divergent tænkning, som kan ses som idéudvikling og konvergent tænkning, som kan ses som idékvalificering.

Idéudviklingen har til formål at generere idéer. Der lægges vægt på en mangfoldighed og en kombinationen af forskellige vidensfelter. Der er med divergent tænkning fokus på en erkendelsesproces med forskellige outputmuligheder ud fra samme input. En åbenhed over for alle idéer og muligheder er vigtig. Således fokuseres der først på, at få mange idéer og ikke lade noget stå i vejen for disse idéer. Herunder menes det, at såkaldte rammer, kontekst og kultur ikke må stå i vejen for fremkomsten af disse idéer. Værdisætning og vurderingen af hver enkelt idé er i denne proces derfor kraftigt nedtonet, hvis ikke helt ignoreret.

Idékvalificering har til formål, med udgangspunkt i en konvergent tænkning at forandre, forbedre de gode idéer, reflektere over deres anvendelighed og forbedre dem i overensstemmelse med den givne kontekst.

Samlet ser vi en kreativ proces, som består af en vekselvirkning mellem at lede efter idéerne på tværs af, hvad vi ved inden for forskellige områder, hvis man forestiller sig, at man kombinerer forskellige

---

vidensbiblioteker. og der efterfølgende i den konvergente tænkning, med afsæt i en eller flere af de idéer, som er fremkommet i den divergente tænkning, arbejdes med at bygge ovenpå den og opkvalificere denne i overensstemmelse med den viden vi har inden for en given kontekst. Her kommer den kreative proces til, at bestå af idéudvikling og idékvalificering, henholdsvis divergent- og konvergent tænkning, som fortsættes, indtil man når til et tilfredsstillende resultat, som man jf. figur 5 oversætter til en handling i praksis.

Den kreative proces kan foregå som en individuel og som en kollektiv proces. Vi foreslår her en kombination af begge og herunder at lægge ud med en individuel proces i overensstemmelse med action learning metoden og efterfølgende udvide til en kollaborativ proces, hvor der på baggrund af det eksisterende videreudvikles, hvilket er i overensstemmelse med Sawyer samt action learning.

### **Afvikling af et 'kreativt' Action learning forløb.**

Tages der igen udgangspunkt i figur 5 "kreativitet gennem interaktion" er der fire pile, som hver især symboliserer de forskellige stadier i forløbet.

Til en start skal den enkelte gøre sig klart, hvilket problem eller udfordring som vedkommende står overfor. Efterfølgende påbegyndes den individuelle kreative proces, hvorigennem den enkelte på baggrund af en divergent og konvergent proces forsøger, at skabe en løsning eller en metode, hvorpå der kan arbejdes med udfordringen. Denne proces skal sikre, at der er gjort overvejelser i forhold til, hvordan arbejdet med udfordringen skal gribes an, og hvordan der er tænkt kreativt i forbindelse med løsningsforslaget, inden dette præsenteres i gruppen.

Før det er muligt, at påbegynde selve den kollektive kreative proces, er det nødvendigt, at de andre deltagere i gruppen har fået præsenteret og forstået selve problemet eller udfordringen, samt den løsning eller en metode, som den enkelte har identificeret og dannet på baggrund af den individuelle kreative proces. De øvrige deltagere kan med udgangspunkt heri danne mening og forståelse omkring den givne problemstilling eller udfordring. Dette gøres gennem en række af nysgerrige, spørgende og støttende spørgsmål, som skal danne vidensgrundlag for deltagerne i den kollektive kreative proces.

I næste trin af gruppens arbejde skal de andre deltagere arbejde individuelt med den udfordring, som de tidligere har fået præsenteret for hermed, at kunne være nyskabende og kreative i forhold til forslag og løsningsmodeller, som kan imødekomme den udfordring, som er blevet præsenteret. De skal individuelt gennemgå den divergente og konvergente proces, hvori de forsøger, at skabe ny mening i forhold til, hvordan de ville arbejde med den konkrete udfordring. Formålet med denne individuelle kreative proces er, at undgå en reproduktion af den eksisterende viden.

Disse nye forslag, ideer, inputs eller andre perspektiver præsenteres for de andre deltagere og personen, som præsenterede udfordringen, for på denne måde at kunne gennemgå den kreative

---

proces i fællesskab. Slutteligt kan der gives en mulighed for, at den enkelte kan samle op og eksperimentere med de mulige løsninger, der er fremkommet. Således afprøves løsningen i forbindelse med praksis. Opstår der på baggrund af afprøvningen nye udfordringer, gentages processen endnu engang.

Eventuelt kan den individuelle kreative proces gentages, så den enkelte vil kunne danne sig nye løsningsforslag på baggrund af den viden, som er fremkommet i løbet af den kollektive kreative proces og de andres forslag til løsningsmodeller.

Alle medlemmerne i denne action learning gruppe bør med deres individuelle problemer eller udfordringer gennemgå den kreative proces, da det er med til at sikre en gruppe, hvor alle medlemmerne deltager med det formål, at hjælpe hinanden med deres fælles læringsprocesser.

Vi vil i det følgende forsøge, at samle op på specialet i sin helhed, ved i en diskussion at sætte fokus på sammenhængen mellem de to dele af problemformulering, samt genoptage diskussionen om værdielementets betydning for kreativitet, som vi i dette speciale har arbejdet med det.

---

## Diskussion

I denne diskussion vil vi, udover at skabe en forståelse af sammenhængen mellem de to dele, formlen for kreativitet, såvel som modellen, kreativitet gennem interaktion, hvor der er lagt vægt på en effektiv og konstruktiv kreativitet, genoptage den før omtalte diskussion omkring værdielementets betydning for vurderingen af kreativiteten. Vi ser altså på, hvad sker der, hvis vi ændre på kreativitsformlen i overensstemmelse med Weisberg, der formulerer en kreativitsformel uden dette værdielement. Hvilken betydning vil det få for lærernes muligheder, at arbejde med kreativitet i deres praksis? Vi vil således i denne diskussion komme ind på spørgsmålet; Hvad nu, hvis der ikke er fokus på interaktionen, men udelukkende på et individuelt perspektiv af udviklingen af kreativitet?

Endvidere vil vi afslutningsvis kaste et kritisk blik på vores model, Kreativitet gennem interaktion samt beskrivelsen heraf, med henblik på dennes operationaliserings-muligheder.

Kreativitsformelen skal ses som vores forsøg på at forstå det komplekse begreb kreativitet. Formlen kan fungere som en række af fokuspunkter, der skal arbejdes med i forbindelse med udviklingen af noget kreativt enten individuelt eller i en interaktion. Mens vores model, der er fremkommet i anden del, skal ses som vores forsøg på med udgangspunkt i både kreativitsformel og vores analyse, at give et bud på, hvordan kreativitet kan fremmes i praksis. Vi har altså på forskellige måder forsøgt at give et indblik i, hvilke elementer der på forskellig vis har betydning for udviklingen af kreativitet.

En kreativ person kan ses som en, der intentionelt er nyskabende og dette nyskabende vurderes som netop dette i forhold til en given kontekst. At konteksten her har afgørende betydning for vurderingen af den kreative person og hans produkt, betyder, at det samarbejde, som denne indgår i, eller den anden form for interaktion, som denne indgår i, har en betydning for udviklingen af kreativitet. Endvidere har vi fundet inspirationskilderne, som er afgørende for udviklingen af kreativitet, hvor inspirationen her er forstået som en viden, der enten eksisterer hos den enkelte selv eller eksternt, og derfor indgår som en del af den før omtalte interaktion. Interaktionen, samarbejdet og kontekster relatere sig til to sider: Det som relaterer sig til værdisætning, og det som relatere sig til inspirationen.

En kreativ proces kan, i overensstemmelse med beskrivelsen af en kreativ person, beskrives som en proces, der er nyskabende og indeholder intentionen om dette. Denne proces vurderes igen i forhold til konteksten og indeholder dermed et direkte samarbejde eller en form for interaktion i selve processen, jf. modellen for kreativitet gennem interaktion. I den kreative proces træder inspirationskilderne tydeligere frem end hos den kreative person og dennes produkt, da det her ikke altid er nødvendigt, at præsentere baggrunden for det nyskabende. I processen er man mere eksplicit omkring, hvilken viden man besidder, hvilken viden man ikke besidder og derfor efterspørger, samt hvordan man sætter ny eller gammel viden sammen på ny.

Derfor har vi i forsøget på at give et bud på, hvordan kreativitet kan fremmes i praksis, haft særligt

---

fokus på, hvordan denne inspirations- og videns anvendelse kan organiseres i en divergent og konvergent tænkning for hermed at opnå en kreativ proces, der leder mod en konstruktiv og effektiv kreativitet. Altså en kreativitet der kan vurderes som netop kreativitet i den givende kontekst og dermed værdifuld. Værdi-elementet i formlen for kreativitet stiller vi i det følgende spørgsmålstegn ved.

## ***Værdi eller ikke værdi***

Vi kan være enige med Weisberg i, at kreativitet bør være intentionel. Kreativitet forstås altså som noget, man gør bevidst og ikke som noget, der ved et uheld eller tilfældigheder finder sted. Dette betyder, at kreativitet derfor er forbundet med en række overvejelser, der ligger bag de begrundelser og beslutninger, der foretages i forbindelse med udarbejdelsen af et kreativt produkt. Det har igen har sit afsæt i konteksten, viden om feltet, kreativitetsregimet, samt inspiration fra eksterne kilder. Kreativitet er altså fortsat intentionel nyskabende, men er det værdifuldt?

Værdielementet har en afgørende betydning både for den færdige formel for kreativitet og dermed også for vores model for kreativitet gennem interaktion. Interaktionens betydning bliver væsentlig forringet om ikke fuldstændig overflødig, hvis værdisætningen af det kreative fjernes. Men, hvorfor nu det?

Fjernes selve værdi-elementet fra vores kreativitetsformel vil det betyde en række ændringer for de resterende elementer af kreativitetsformlen. For fjernes vurderingen af det kreative i forhold til om det er værdifuldt eller ej, er det ikke længere vigtigt, at holde det kreative op imod den givende kontekst, som kreativiteten skal fungere i. Det er altså ikke længere nødvendigt, at sætte en ramme for værdisætning. For hvis værdi ikke er en del af kreativitetsformelen, er der ingen grund til, at bekymre sig om kriterierne for denne værdisætning. Kriterier, som findes og defineres ikke kun i konteksten, men også i samarbejdet. Dermed mister vi også den del af samarbejde, som vi tidligere har omtalt som praksisfællesskabet og som har afgørende betydning for vurderingen af det kreatives værdi. Det sker, når vi ser på den dimension af praksisfællesskabet, der omhandler meningsforhandling.

Årsagen hertil skal findes i, at det ikke længere er muligt indenfor praksisfællesskabet, at arbejde med en meningsforhandling omkring de kreative processer, da man ved at fjerne værdien mister værdigrundlaget for en meningsforhandling. Dette kan dog kun ses rent hypotetisk.

Det er dog ikke hele samarbejdsdimensionen, vi mister her. Der vil fortsat være mulighed for, at der inden for samarbejdsrammer kan findes en inspiration til det kreative. Således eksisterer ideen om kreativitet gennem interaktion fortsat. På samme måde vil vi ikke nødvendigvis miste konteksten, som element af kreativitetsligningen, da denne ligesom samarbejdet kan indgå i en inspirationsdimension. Men det må stå klart, at de begge vil være svagere og have langt mindre betydning for udviklingen af det kreative.

---

Der er i historien eksempler på, at produkter som i dag anses som værende værdifulde, kreative og som vigtige kunstværker i deres samtid ikke blev betragtet værdifulde. Det ses blandt andet med de impressionistiske malere, der i dag er værdsat indenfor kunstmiljøet, hvor de øvrige dominerende kunstnere fra impressionisternes tid i mindre grad får opmærksomhed og værdsættes som kreative i dag (Weisberg 2006). Det handler altså om at grundlaget for en værdisætning kan ændre sig over tid og derfor har vi det problem med værdielementet, at det kan gøre det kreative ikke-kreativt og omvendt. Samme forhold gør sig gældende indenfor mange andre områder, hvor forskellige traditioner skiftes til, at være de dominerende. Ligeledes vil det inden for folkeskolelærerens praksis, det pædagogiske område, være muligt at se, at skiftende traditioner, metoder og teorier har været mere eller mindre kreative og nyskabende.

Det vil reelt være muligt, at arbejde uden hensyntagen til værdisætning, dog vil der da være en forøget risiko for, at det kreative produkt ikke i samme grad vil indeholde et anvendelsespotentiale i sig selv, men at det vil kræve en videreudvikling.

På den anden side vil dette, ifølge vores analyse, kunne identificeres som en ren hypotetisk situation. Værdien kan ikke fjernes fra definitionen på kreativitet og kan ikke fjernes fra formlen for kreativitet. Hvis værdien bliver underordnet vil der være en forøget risiko for, at der arbejdes med kreativitet for kreativitetens skyld, som F udtrykker det. Hvis vi producerer noget intentionelt nyskabende uden at have for øje, hvad værdien af dette er, vil vi nok kunne skabe nyt, men ikke merværdi. Og det er hovedsageligt en af pointerne bag det, at lægge vægt på kreativitet som en økonomisk ressource, jf. ovenstående afsnit Problemfelt. Værdielementet er også afgørende, så længe vi taler om en sammenhæng mellem læring og kreativitet. For hvad nytter det, at skabe ny viden og ny læring, hvis ikke det er meningsgivende for den enkelte? Hvad nytter det, at lærer noget, som kun er kreativt, men ingen mening har? I værste fald vil man kunne forstille sig en potentiel fejllæring. Vi må altså fastholde en refleksionsproces og en kritisk sans, når det gælder kreativitet og dermed modsige Weisberg, når han siger; Kreativitet udelukkende skal ses som intentionel nyskabelse og minus værdisætning. Dog præsenterer vi i dette speciale en værdisætning, som falder inden for praksisfællesskabet, samarbejdets, kontekstens og interaktionens rammer eller den enkeltes egen meningsskabende vurderings rammer. Der er altså ikke tale om, at værdien af det kreative bliver vurderet af såkaldte eksterne partner.

## ***Kreativitets udvikling i praksis***

Som resultat af arbejdet med den kreative formel fandt vi det formålstjenstligt, at gøre denne brugbar i forhold til folkeskolelærerens praksis. Dette med udgangspunkt i, at vi ønskede, at styrke de kreative kompetencer, samt gøre det mere håndterbart, at arbejde kreativt som folkeskolelærer.

Vi valgte, at tage udgangspunkt i, at det er gennem interaktion, der skabes en større og mere



---

kvalificeret kreativ proces. Metode til at underbygge interaktions aspektet valgte vi at benytte action learning metoden. Denne metode tilbød muligheden for, at man ville kræve af lærerne, at de skulle gøre sig nogle overvejelser både i forhold til den udfordring, som de stod overfor, samt det vidensgrundlag som de besad i forhold til den pågældende udfordring. Dertil kommer den fælles kreative proces, hvorigennem de øvrige deltagere i action learning gruppen byder ind med deres viden og kreative løsningsforslag til, hvordan udfordringen kan imødekommes.

Hele denne proces er blevet opsummeret i de to modeller "kreativitet gennem interaktion" og "den kreative proces" som henholdsvis beskriver den sociale interaktion mellem deltagerne i gruppen og den kognitive proces, der bør finde sted i arbejdet med vidensgrundlaget og den konvergente og divergente tænkning.

Modellen for kreativitet gennem interaktion, kan i dens grundform virke meget struktureret, og enormt tidskrævende, hvis vi ser på den ovenstående beskrivelse. Dog er det vores påstand, at med udgangspunkt i modellerne 'Kreativitet gennem interaktion' og 'Den kreative proces' er det muligt, at opbygge grupper hvori, der kan arbejdes med udvikling af effektiv og konstruktiv kreativitet. Der kan dog varieres i, hvordan og hvor stramt disse grupper struktureres. Hvor nogle grupper gerne vil arbejde under en meget struktureret og stringent arbejdsform, vil andre med fordel kunne arbejde med mere ustrukturerede forhold. Det kan f.eks. ses i forbindelse med, hvor megen forberedelse deltagerne skal lægge i bl.a. den individuelle kreative proces op til selve mødet, samt hvor stor forforståelse de enkelte medlemmer har eller bør have i forhold til kontekst og den konkrete problemstilling.

I udviklingen af modellen har vi arbejdet med den forståelse, at gruppen bestod af kollegaer, der arbejdede indenfor samme praksisfællesskab, og som derfor ville være i stand til at mødes fysisk. Dette er dog ikke en forudsætning for en sådan gruppe. Man kunne også have lagt vægt på, at gruppen indeholder en mangfoldighed af forskellige professioner, eller på anden måde lagde vægt på diversitet i gruppe sammensætningen. Det er endvidere vores intention, at man med udgangspunkt i de generelle perspektiver af modellen, kan arbejde på andre såkaldte medierende platforme, både fysiske såvel som webbaseret. Eventuelt kan modellerne ses i en sammenhæng med konkret materialer, som LEGO Serious Play, hvorigennem det vil være muligt, at kunne skabe et visuelt supplement til kommunikationen mellem deltagerne i gruppen, jf. ovenstående afsnit LEGO ikke kun til LEG. En anden mulighed vil være, at benytte platforme som KUBUS net (Herlau 2006), der er designet til at skabe videndeling og innovative processer, eller andre lignende metoder, der kan fungere medierende for kommunikationen og understøtte den kreative proces og vidensdelingen mellem deltagerne i gruppen. Herunder kan nævnes mere uformelle fora såsom blogs, skolecom-grupper eller andre online medier, der ikke er bundet af, at deltagerne behøver, at være tilsted samtidig.

I det ovenstående har vi set, at det er muligt at fjerne selve værdisætningen for kreativitet, dog vil værdisætningen ikke forsvinde, men blive en implicit del af nogle af de øvrige elementer i formlen.

---

Dette ses i både konteksten og samarbejdsdimensionen, hvor disse, ved ignorering af værdisætningen af det kreative, vil komme til at indgå som en del af inspirationen i skabelsen af både den kreative proces og det kreative produkt. Hvor konteksten og samarbejdsdimensionen tidligere ville være styrende i forhold til værdisætningen, vil de nu fungere som inspiration i forbindelse med udviklingen af det kreative

Modellen for kreativitet kan både benyttes som beskrevet her i selve specialet og som en grundlæggende forståelse i didaktisk designproces af nye kreative metoder.

---

## Konklusion

Når der de seneste år har været en øget fokus på kreativitet, er det yderst relevant at se nærmere på, hvad kreativitet som begreb dækker over. Det ses i en tid, hvor man inden for uddannelsessystemet bliver presset til konstant fornyelse, ligesom alle andre dele af danske samfund bør udvikle sig. Derfor har vi i dette projekt forsøgt, at svare på spørgsmålet; Hvordan kan begrebet kreativitet forstås i forhold til en folkeskolelæreres praksis.

Svaret blev i dette speciale en kreativitetsformel, som udover at indeholde en definition på, hvad det kreative er, også indeholder øvrige elementer, der udtrykker forskellige dimensioner, der har eller kan have forskellig indflydelse på det kreative.

Vi konkluderer altså, at kreativitet er komplekst, men kan simplificeres med vores formel for kreativitet. Vi kan konkludere, at selvom diskussionen om værdisætningen af det kreative er vigtig, så er det umuligt, at fjerne denne værdisætning til trods for, at der kan være en pointe i, at man i nogle situationer ikke tillægger denne værdisætning af det kreative så stor betydning, men i stedet koncentrerer sig om den kreative proces. Herunder en divergent tænkning, hvor man med fordel kan tillægge denne værdisætning mindre betydning. Efterfølgende i den konvergente proces findes værdisætningen frem, da den her kobles til vurderingen af det kreative i forhold til en konkret kontekst. Baggrunden for, at vi i dette speciale ikke kan fjerne værdisætningen, er dens sammenhæng med samarbejdet, praksisfællesskabets rammer. Baggrunden for at diskutere dette værdielements afgørende betydning for det kreative, har en sammenhæng med de bagvedliggende perspektiver, som vi i dette speciale har ønsket at se kreativitet udefra. Vi har således bevæget os i mellem en kognitivistisk og et sociokulturelt tilgang til kreativitet. Det kognitivistiske er her understøttet af bl.a. Weisberg og med dette udgangspunkt er der lagt vægt på det individualistiske, individcentrede perspektiv på kreativitet. Kreativitet kan forklares ved en anvendelse af andre aspekters kognitive processer. Her er det den enkelte, som afgør om en værdisætning har betydning eller ej. Derfor kan man som Weisberg foreslår, fjerne værdielementet fra kreativitetsformlen, jf. ovenstående diskussion. Det sociokulturelle perspektiv er her særligt understøttet af Wengers teori om praksisfællesskabet, hvori kreativiteten er arbejdslivsorienteret og dermed kontekst bunden. Dermed kan man kun i mindre grad fjerne betydningen af en værdisætning af det kreative. Det har endvidere en sammenhæng med en mere systemisk forståelse af kreativitet, som er repræsenteret af både Csikszentmihalyi og Qvortrup. Her forstås kreativitet som en kompleks interaktion af elementer, der kan inkludere kognitive processer og interaktion med omgivelser, kontekst, domæne, regime og felt. Særligt ser vi vores kreativitetsformel i overensstemmelse med dette perspektiv og derfor kan værdielementets betydning for udviklingen af det kreative ikke ignoreres. Selvom vi anerkender, at den enkelte selv er herre over, hvor stor en betydning vedkommende lægger i en sådan værdisætning.

Gennem interaktion er det muligt for lærerne, at arbejde med deres kreativitet i praksis. Det kan

---

konkluderes, at samarbejdet på forskellige niveauer har indflydelse på udviklingen af det kreative. Det gælder en individuel kreativ proces, hvor der indgår et element af interaktion, hvor inspirationen finder sted, men også det sted, hvor værdisætningen, som sagt finder sted. Det gælder en kollaborativ proces, hvor der vil være fokus på, at opnå en fuld udnyttelse af gruppens fulde videnspotentiale. Samspillet og metoden, som er præsenteret i modellen Kreativitet gennem interaktion, bygger videre på den kreativitetsformel, som er fremkommet i forbindelse med en identificeringen af elementerne i kreativitet. Der lægges i denne model vægt på en problemorienteret tilgang til arbejdet med kreativitet i overensstemmelse med det sociokulturelle perspektiv. På den måde sættes der fokus på en overordnet proces, hvorunder vi kan identificere yderligere to processer: En individuel og kollektiv proces. Altså en vekselvirkning mellem individet og det kollektive. Samlet betyder det, at modellen kreativitet gennem interaktion muliggøre arbejdet med elementerne af kreativitetsformellen.

Den kreative proces suppleres med en såkaldt kognitiv vinkel, hvor det kreative er forbundet med de divergente og konvergente processer, hvorigennem det først er muligt, at afsøge sine forskellige vidensbiblioteker for viden, der kan kombineres og derved bruges kreativt. Da man i første omgang ikke fokuserer på begrænsningerne men i stedet på så høj en grad af diversitet, ser man en fordel for udviklingen af en såkaldt effektiv kreativitet forstået som udviklingen af mange kreative ideer. Dernæst fokuseres der på en konstruktiv kreativitet ved, at søge i de fremkommende ideer efter ideer, der kan have et anvendelsespotentiale i forhold til den konkrete problemstilling og kontekst.

Denne individuelle kreative proces efterfølges af en lignende kollektiv kreativ proces, ifølge vores model for kreativitet gennem interaktion. I den kollektive proces er en vidensdeling med kollegaer nødvendig for, at kunne arbejde videre på de individuelle kreative processer og tanker i forhold til den givende problemstilling. Disse kollektive processer er med til at styrke og øge den kollektive viden og derved også muligheden for at kunne agere kreativt i stedet for at reproducere egen og andres viden. Gennem interaktionen mellem deltagerne i gruppen eller teamet vil det derfor være muligt, at kunne arbejde med en både effektiv og konstruktiv kreativitet i sin praksis.

---

## Litteraturliste

Briggs, Charles L.: *Learning how to ask*. 1. udg. Cambridge University Press, 1986.

Byrge, Christian mfl. *Den kreative platform uhæmmet anvendelse af viden og erfaringer Pædagogik for facilitering af kreative processer*. 2. udg. Kreativitetslaboratoriet Aalborg Universitet 2008.

Internetadresse: [http://vbn.aau.dk/files/13952314/Den Kreative Platform 2. udgave](http://vbn.aau.dk/files/13952314/Den_Kreative_Platform_2._udgave) Besøgt d. 18.06.2011.

Csikszentmihalyi, Mihaly: *The creative process*. I: Creativity Flow and the psychology of discovery and invention. Side 23-50. Csikszentmihalyi, Mihaly. 1. udg. Harper Perennial, 1996.

Fog, Jette: *Med samtalen som udgangspunkt, Det kvalitative forskningsinterview*. 2. udg. Akademisk forlag 2004.

Dewey, John: *Demokrati og Uddannelse, Dewey Bibliotek*. 1. udg. KLIM, 2005

Gauntlett, David: *Creative Explorations New approaches to identities and audiences*. Routledge, 2007.

Gullestrup, Hans: *Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse*. 4. udg. Akademisk forlag, 2007.

Herlau, Henrik og Helge Tetzschner: *Kubuskonceptet – projektledelse og innovation*. 1. udg. Samfundslitteratur, 2006.

Illeris, Knud: *Læring*. 2. udg. Roskilde Universitetsforlag, 2006

Kozbelt, Aaron m.fl.: Theories of creativity. I: The Cambridge handbook of Creativity. side 20-47.

James C. Kaufman m.fl. (red.). 1. udg. Cambridge University Press, 2010.

Kupferberg, Feiwel: *Kreative tider At nytænke den pædagogiske sociologi*. 1. udg. Hans Reitzels Forlag, 2006.

Kvale, Steiner: *InterView Introduktion til et håndværk*. 2. udg. Hans Reitzels Forlag, 2009.

Lund, Birthe.: *Dannelse og innovationsstrategier i skolen*. I: pedagogisk entreprenørskap Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden. side 43-55. Skogen, Kjell m.fl. (red.) 1. udg. Tapir akademisk forlag, 2009.

Roos, Johan: *thinking from within A hands-on strategy practice*. 1. udg. Palgrave Macmillian, 2006.

Rothenberg, Albert m.fl. (red.): *The creativity Question*. Side 3-26. 1. udg. Duke University Press, 1976

Runco, Mark A.: Divergent thinking, creativity, and ideation. I: The Cambridge handbook of

---

Creativity. side 20-47. James C. Kaufman m.fl. (red.). 1. udg. Cambridge University Press, 2010.

Rønn, Carsten: *Almen videnskabsteori For professionsuddannelserne lagttagelse Viden Teori Refleksion, Læringsarenaer*. 1. udg. Alinea, 2006.

Sawyer, Keith R.: Individual and Group Creativity I: The Cambridge handbook of Creativity. side 20-47. James C. Kaufman m.fl. (red.). 1. udg. Cambridge University Press, 2010.

Schrage, Michael: *Serious Play How the World's Best Companies Simulate to Innovate* . 1. udg. Harvard business School Press, 2000.

Skogen, Kjell m.fl.: (red.): *Pedagogisk entreprenørskap Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. 1. udg. Tapir akademisk forlag, 2009.

Säljö, Roger: *Læring i praksis et sociokulturelt perspektiv*. 1. udg. Hans Reitzels Forlag, 2003.

Qvortrup, Lars: *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. 1. udg. Forlaget UP Unge Pædagoger, 2004.

Tanggaard, Lene: *Kreativitet skal læres!*. 1. udg. Aalborg Universitetsforlag, 2009.

Thisted, J. (2010): *Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. Munksgaard Danmark 2009.

Weinstein, Krystyna: *Action learning*. 1. udg. Dansk psykologisk forlag, 2008.

Weisberg, Robert W: *Creativity, Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. 1. udg. John Wiley & Sons, inc, 2006.

Wenger, Etienne: *Praksisfællesskaber*. 1. udg. Hans Reitzels Forlag, 2008.

Østergaard Andersen, Peter m.fl. (red.): *Introduktion til centrale pædagogiske teoretikere*. I: Klassisk og moderne pædagogisk teori. Side 626-627. Østergaard Andersen, Peter m.fl. (red.). 1. udg. Hans Reitzels Forlag, 2007.

### **Artikler:**

Guilford, J.P.: The structure of intellect. I: Psychological Bulletin nr. Vol. 53, No. 4, 07.1956, s. 267-293.

Guilford, J.P.: Three faces of intellect. I: American Psychologist nr. Vol. 14, No. 8, 08.1959, s. 469-479.

Kupferberg, Feiwei: *Pædagogik, læring og kreativitet. At interagere i kaos*. I: KVAN, 26. 2006, s. 13-27

Qvortrup, Lars: *Kreativitet som vidensform og resource*. I: KVAN, 26. 2006, s. 28-43.

---

Wenger, Etienne: *Communities of practice where learning takes place*. I: Bechmark Magazine, 1991, s. 1-5. Internetadresse: [www.ewnger.com/pub/index.htm](http://www.ewnger.com/pub/index.htm). Besøgt d. 05.11. 2010

### **Andet:**

Ferrari, Anusca m.fl.: *Innovation and Creativity in Education and training in the EU Member states: Fostering creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. European commission, Joint Research center Institute for Prospective Technological Studies, 2009.

Jonas Caben Iversen & Lise Juul Poulsen: Fokusgruppe Interview med tre folkeskolelærere. Aalborg Universitet, 22.03.2011

Poulsen, Lise Juul m.fl. *Kreativitet, Viden og Læring*. Projektrapport 7. semester. Læring og forandringsprocesser Aalborg Universitet 2009

Poulsen, Lise Juul: *Optimering af tværkulturel kommunikation - ved anvendelse af LEGO som kommunikationsværktøj i interview med internationale studerende*. Artikel til eksamen i modulet Læring i multikulturelle kontekster 8. semester. Læring og forandringsprocesser Aalborg Universitet 2010.

Poulsen, Lise Juul m.fl.: *IdéModel – Idegenerering til PBL*. Projektrapport 8. semester. Læring og forandringsprocesser Aalborg Universitet 2010

Poulsen, Lise Juul: *LEGO kreativitet så det klodser*. Projektrapport 9. semester. Læring og forandringsprocesser Aalborg Universitet 2011

Robinson, Ken: *Ken Robinson says schools kill creativity*. 2006. Internetadresse: [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html) - Besøgt d. 19.06.2011

Robinson, Ken: *Sir Ken Robinson: Bring on the learning revolution!*. 2010. Internetadresse: [http://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution.html](http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html) - Besøgt d. 19.06.2011

### **Sekundær litteratur:**

Samtale med Lektor Birthe Lund, Institut for læring og filosofi v/ Aalborg Universitet

Jonas Caben Iversen & Lise Juul Poulsen: Interview. Julie Borup Jensen Ph.d.-stipendiat Institut for Læring og Filosofi (HUM), Aalborg Universitet, 06.04.2011

### **Hjemmesider:**

Danmark i den globale økonomi. Udgivet af Globaliseringsrådet. Internetadresse: [http://www.globalisering.dk/multimedia/55686\\_strat.pdf](http://www.globalisering.dk/multimedia/55686_strat.pdf) - Besøgt d. 12.05.2011 (Internet)

---

Folkeskoleloven. Udgivet af Undervisningsministeriet. Sidst opdateret: 21.08.2010. Internetadresse:  
<https://www.retsinformation.dk/Foms/R0710.aspx?id=133039> - Besøgt d. 24.05.2011 (Internet)

Nye mål. Udgivet af VK regeringen II. Internetadresse:  
<http://www.stm.dk/publikationer/reggrund05/index.htm> - Besøgt d. 12.05.2011 (Internet)

Mulighedernes samfund. Udgivet af VK regeringen III. Internetadresse:  
<http://www.stm.dk/publikationer/Regeringsgrundlag2007/index.htm> - Besøgt d. 12.05.2011 (Internet)



---

## Ansvarsliste

*I denne ansvarsliste er Jonas Caben Iversens ansvar angivet med J, Lise Juul Poulsen ansvar angivet med L og F angiver et fælles ansvar. Vi påpeger i øvrigt, at dette speciale er et fælles produkt og så vidt der er angivet en ansvarlig, er det et spørgsmål om en såkaldt hovedforfatter og et hovedansvar for udformningen af det givende afsnit. Det skal forstås således, at vi begge har været medforfatter på alle specialets enkelt afsnit.*

### **Indledning** (L)

Problemfelt (J)

### **Problemformulering** (F)

Begrebsafklaring (F)

### **Metode** (F)

Videnskabsteoretisk tilgang (F)

Interviewdesign (F)

LEGO ikke kun til LEG (L)

Kritisk blik på interviewdesign og anvendelsen af LEGO (F)

### **Kreativitet en kompleks størrelse** (L)

Teoretisk forforståelse (F)

Er kreativitet = nyhed + værdi ? (L)

Plus minus værdi (J)

Kreativitetsregime (J)

Normer og kreativitet (J)

Praksisfællesskabet som sociokulturel ramme for kreativitet (J)

Værdi for praksisfællesskabet (J)

Den kreative tanke (L)

Viden og kreativitet (L)

Divergent tænkning (L)

---

Refleksiv tænkning (L)

Praksisfællesskabets indflydelse og samarbejdsmulighederne (J)

### **En formel for kreativitet (F)**

#### **Analyse del 1 - Kreativitet på lærerværelset (F)**

Kreativitet en forståelse og værdisætning (L)

Inspirationen til kreativitet i folkeskolelærerens praksis (F)

Samarbejdets indflydelse på kreativiteten (J)

#### **Delkonklusion(F)**

#### **Effektiv og konstruktiv kreativitet gennem interaktion (F)**

Kreativitet og læring i skøn forening (L)

Action learning (J)

Effektiv og konstruktiv kreativitet (L)

Horisontal og vertikal (L)

Divergent og konvergent tænkning - En optimal kreativ proces (L)

Kreation igennem interaktion (L)

Action learning en praktisk løsning (J)

En action learning gruppe (J)

Arbejdet med problemet eller udfordringen (J)

De interne processer (J)

Læringen i en action learning gruppe (J)

#### **Model for kreativitet gennem interaktion (F)**

Afvikling af et 'kreativ' Action learning forløb (F)

#### **Diskussion (F)**

Værdi eller ikke værdi (F)

Kreativitetens udvikling i praksis (F)

#### **Konklusion (F)**

---

## Bilag 1 - Interviewguide

De enkelte deltager sidder hver for sig og bygger den byggeopgave de er blevet stillet. Til dette har de 5 min.

Herefter dele i de med gruppen hvad de hver især har bygget. Til dette har de 2 min hver. De øvrige deltagere og interviewer er ikke kritiske her, men må gerne stille uddybende spørgsmål.

Efterfølgende ligges der op til en kort diskussion, som involvere alle deltagere og interviewer. Rammen ligner her et klassisk fokusgruppe interview.

Disse tre trin gælder for hver af de nedenstående 4 spørgsmål/ byggeopgaver. De øvrige spørgsmål, som er noteret i en tilhørende parentes udgør en hjælp for interviewer. De er retningsgivende for hvad det er for nogle spørgsmål, som vi gerne vil have besvaret igennem byggeopgaven og den efterfølgende diskussion.

Spørgsmål

- **Byg kreativitet?** (Hvor er kreativiteten? Hvad gør at det er kreativt?)
- **Byg en kreativ underviser?** (hvad er en kreativ underviser, har du en kollega, som er særligt kreativ, og hvordan oplever du denne?)
- **Byg dig selv som underviser?** (hvordan ser du dig selv? har du områder du er særligt kreativ indenfor?)
- **Byg rammerne for at være kreativ?** [fysiske, sociale, psykiske] (hvilke rammer er særligt vigtige? hvordan fremmes den kreative praksis, hvad er en kreativ praksis? hvordan fremmes de kreative ideer?)

Til dokumentationen af disse interview bliver hele aktiviteten optaget på diktafon, som gør det nemt efterfølgende at transkribere, om ikke hele interviewet, så de mest relevante dele. Endvidere filmes deltagerens fortælling og deling af deres LEGO figurer.

Konteksten er undervisere, hvilket vi her definere som praktikere der daglig har en kontakt til undervisningsfeltet. *Valget af undervisere basere sig på et ønske om at have forskellige kompetencer og forskellige fag til stede i forbindelse med definitionen af den kreative underviser.*